

III Colóquio Internacional Antonio Gramsci (IGS-BRASIL)
*Filosofia da Práxis e Tradutibilidade:
o legado de Gramsci na América Latina*



ANAIS

III COLÓQUIO INTERNACIONAL
ANTONIO GRAMSCI (IGS-BRASIL)

Filosofia da práxis e tradutibilidade: legado de Gramsci na
América Latina

Goiânia – GO: 29 de agosto a 02 de setembro de 2022.

ISBN - 978-65-00-54275-2

Sumário

GT I – Educação, Cultura e Negacionismo (2-168)

GT III – Estado, Políticas e Autoritarismos (169-361)

GT IV – Lutas Contra Opressões e Pela Emancipação Humana (362-453)

GT V – Gramsci e os Marxismos (454-615)

GT VII – Políticas Educacionais, Currículo e Formação Integrada (616-875)

GT I – Educação, Cultura e Negacionismo

Coordenação: Kátia Curado e Débora Ruviano

Ementa: Este grupo de trabalho se propõe investigar, na perspectiva gramsciana, as relações entre Educação, Cultura e Negacionismo. A Ciência, o método e os processos formativos como práxis sofrem a erosão da crise orgânica do capitalismo, embalados pela deterioração da cultura produzida sob a perspectiva do medo, do ódio, de uma consciência fragmentária e da negação das diferenças. O dimensionamento dessas tendências a partir da filosofia da práxis se torna uma necessidade para compreender e intervir diante desses processos de reificação da personalidade humana.

Apresentação Oral

Nº.	PROPONENTE	TÍTULO	PÁGINAS
01	Alessandra Luíse Nienkotter; Filipe Joaquim Kalengussa	Dirigir o pensamento e influir no futuro: os consensos sobre a educação básica brasileira no periódico Valor Econômico nos anos de 2016 a 2021	4-15
02	Amanda Marques Tomazini	Gramsci: da Educação familiar à Escola Elementar	16-23
03	Cláudio Wilson dos Santos Pereira; Shirleide Pereira da Silva Cruz	Gramsci, Estado e Educação	24-38
04	Débora Ruviano	Conservadorismo na cultura brasileira: Elementos introdutórios	39-54
05	Diego Fonseca Dantas	A educação sob ataque – A educação brasileira em tempos difíceis	55-68
06	Eliesér Toretta Zen; Douglas Christian Ferrari de Mello	Filosofia-Histórica como ação ético-política na disputa pela nova hegemonia em Gramsci	69-83
07	Fernanda Alves de Oliveira	O conceito de “Aparelhos Hegemônicos” nos escritos de Gramscianos	84-94

08	Gisele Duarte Teixeira; Victor Leandro Chaves Gomes	A educação para Gramsci: uma proposta libertária	95-105
09	Helton Messini da Costa	Anotações e contribuições para uma educação materialista histórico- dialética	106-120
10	Lucas Moura Vieira	Literatura e Nacional Popular Notas sobre a ida ao povo	121-133
11	Otília Maria Alves da Nobrega; Alberto Dantas; Pauliane Duarte de Almeida	Educação em Gramsci, a escola unitária e a transformação social	134-148
12	Renata Bastos da Silva	A questão da educação na Rússia revolucionária em Gramsci e Mariátegui	149-164
13	Bruno Jadson Jardelino Gomes	A PEC 206/2019 e o desmonte da educação brasileira: primeiras aproximações a partir de Gramsci	165-168

DIRIGIR O PENSAMENTO E INFLUIR NO FUTURO: OS CONSENSOS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NO PERIÓDICO VALOR ECONÔMICO NOS ANOS DE 2016 A 2021

Alessandra Luíse Nienkotter¹
Filipe Joaquim Kalenguessa²

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar e se debruçar a partir do levantamento e análise de artigos publicados na seção “Opinião” do jornal Valor Econômico na sua versão digital, seção essa que traz colonistas convidados com textos opinativos sobre diversas áreas, sendo a escolhida para a investigação os artigos que tratam diretamente da educação básica brasileira. O recorte temporal selecionado foi o de 2016 a 2021, período em que mudanças significativas no governo federal aconteceram, incluindo também as reformas educacionais como a do Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa se ampara em algumas importantes categorias de Antônio Gramsci (1891 – 1937) como Estado Integral e Aparelho Privado de Hegemonia, além que possibilitam apreender a mobilidade do capital em suas diversas ações.

Palavras-chave: Valor Econômico. Aparelho Privado de Hegemonia. Educação básica.

1 Introdução

O presente trabalho é um desdobramento da pesquisa guarda-chuva intitulada “As contribuições de Lênin e Gramsci na análise das determinações das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas”, desenvolvida no grupo de pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE), sob orientação da Profa. Dra. Mariléia Maria da Silva.

A pesquisa em tela apresentada se debruça no levantamento e análise de artigos publicados na seção “Opinião” do jornal Valor Econômico na sua versão digital, seção

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: aluisenk@gmail.com

² Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: kfilipejoaquim@gmail.com

essa que traz colunistas convidados com textos opinativos sobre diversas áreas, sendo a escolhida para a investigação os artigos que tratam diretamente da educação básica. O recorte temporal selecionado foi o de 2016 a 2021, período em que mudanças significativas no governo federal aconteceram, incluindo também as reformas educacionais como a do Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular.

Os colunistas, em sua maior parte intelectuais do empresariado ligados a instituições que atuam em ações e iniciativas na educação básica, no espaço que ocupam no jornal na seção de opinião, debatem dados, conjunturas políticas e apresentam suas propostas para o “avanço da educação” a partir dos problemas que eles mesmos analisam. Neste trabalho, alguns consensos presentes nos artigos citados serão apresentados, com destaque para a relação da educação com a produtividade da indústria nacional, pauta mais recorrente durante o recorte temporal selecionado na pesquisa.

A pesquisa se ampara em algumas importantes categorias de Antônio Gramsci (1891 – 1937). Partindo da concepção marxista de Estado, Gramsci entende, através da leitura materialista dialética de mundo, o Estado como uma instância mais complexa e imbricada em seu funcionamento, o levando a entendê-lo a partir de um caráter ampliado, composto por dois planos superestruturais, sendo estes a sociedade civil e a sociedade política. É com essa ideia que Gramsci produz sua grande contribuição na teoria do Estado marxista: o Estado integral, conceito central que atravessa a análise da pesquisa em tela.

Para entender a atuação desses organismos do Estado integral, ampara-se no conceito de aparelhos privados de hegemonia (APH), também de Gramsci. Os APH, segundo Gramsci (2016), compõem e estão na sociedade civil. Igrejas, escolas, partidos e imprensa, por exemplo, podem ser considerados aparelhos, e “é em torno deles que se organizam as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados” (MENDONÇA, 2014, P. 35). Enquanto APH, é necessário que esses organismos produzam consensos sobre a realidade na sociedade civil, abrindo caminho para as ações e políticas demandadas pelo capital, já que a hegemonia “[...] não é apenas política, mas é também um fato cultural, moral, de concepção de mundo” (GRUPPI, 1976, p. 73). A especificidade do conceito para analisar a questão da produção e circulação dessas visões de mundo, se constitui como uma das categorias centrais para entender como se

consolidam e como se difundem projetos hegemônicos de sociedade.

A análise de Gramsci no início do século XX sobre a imprensa e seu papel na disputa pela hegemonia, acredita-se também ser de grande relevância compreender o papel da imprensa hegemônica brasileira na produção e disseminação de consensos sobre a situação da educação básica na atualidade, precisando o cenário pós golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016) em 2016.

2 Metodologia

Parte-se do método de leitura do mundo e do movimento real, o materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx. É a partir da lente dialética que a pesquisa se voltará a compreender não somente de que forma os APH atuam, mas seus determinantes e condicionantes. Para Netto (2011, p. 53), no método materialista “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (Grifos do autor).

Os documentos escolhidos para análise foram os artigos de opinião publicados na edição digital do jornal Valor Econômico, pois acredita-se revelarem estratégias discursivas, de propósitos diretivos, para tanto formação como difusão de consensos sobre a educação básica brasileira na atualidade, sedimentando o caminho da complexificação da subsunção da educação ao empresariado. Os documentos foram selecionados e salvos em um banco de dados e catalogados com datas e assinaturas, a fim de mapear tanto períodos de maior produção, quanto a reincidência de intelectuais que assinam as matérias.

Para a escolha do recorte temporal da empiria, acreditou-se ser relevante analisar as matérias e os intelectuais que as assinam a partir do ano de 2016, no cenário pós-golpe que levou ao *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (2011 - 2016). Essa escolha, para além da sua relevância, abre espaço para discussão do bloco histórico que ganha contornos não inéditos, porém mais nítidos, na circulação da mídia de massas a partir da entrada de Michel Temer (2016 – 2018) na presidência, e na subsequente

transição para o governo Jair Messias Bolsonaro (2018 -).

Cerca de 1.877 artigos foram coletados e inseridos em uma base de dados. Após a leitura, 160 foram selecionados para a análise na pesquisa, os quais delinearão o escopo principal da empiria a partir de consensos recorrentes, que serão apresentados na discussão a seguir. Os intelectuais que os assinam e seus respectivos APHs foram sendo registrados com palavras-chave de seus consensos, configurando o mapeamento e visualização dos dados.

3 Resultados e discussão

O periódico Valor Econômico foi fundado nos anos 2000 em uma parceria entre os grupos Folha e Globo. O jornal, voltado para economia, investimentos e negócios, inicia sua circulação física concomitante à sua edição digital na nascente era da comunicação em massa na rede mundial de computadores.

A parceria entre as duas grandes companhias se encerra em 2016, após pouco mais de 15 anos, quando o grupo Globo compra a parte da Folha por cerca de 20 milhões de reais. Desde então, Globo é a única sócia proprietária do veículo, que, no ano de 2020 alcançava 107 mil assinaturas, entre as versões física e a digital.

Segundo dados informados pelo Valor em 2020 no artigo *‘Valor’ cresce 22% e alcança 107 mil assinaturas*, assinado pelo jornalista João Luiz Rosa, em levantamento realizado em 2018, 62% dos seus leitores da edição digital possuem ensino superior, pós-graduação ou mestrado/doutorado, enquanto na versão impressa, 53%. O gênero masculino predomina fortemente com 82% e 81% nas assinaturas digitais e físicas, respectivamente.

O periódico é um dos maiores e mais rentáveis veículos jornalísticos nacionais, tendo em sua equipe editorial, além das dezenas de jornalistas distribuídos em suas filiais regionais, empresários, economistas, professores universitários e investidores, que publicam em colunas como “Brasil”, “Política” “Carreira” “Opinião” “Empresas”, “Finanças” “Agronegócios” etc., além dos cadernos especiais que abordam temas específicos como “Mulheres na liderança” e “Desenvolvimento Sustentável”.

No *website* do jornal, na seção “Princípios editoriais do Grupo Globo”, encontra-se o texto intitulado “Breve noção de jornalismo”, antecedido pela “Carta aos acionistas”, assinada por Roberto Irineu Marinho, João Roberto Marinho, e José Roberto Marinho em 2011. Como noção de jornalismo, afirmam:

De todas as definições possíveis de jornalismo, a que o Grupo Globo adota é esta: o jornalismo é o conjunto de atividades que, seguindo certas regras e princípios, produz um primeiro conhecimento sobre fatos e pessoas. Qualquer fato e qualquer pessoa: uma crise política grave, decisões governamentais com grande impacto na sociedade, uma guerra, uma descoberta científica, um desastre ambiental, mas também a narrativa de um atropelamento numa esquina movimentada, o surgimento de um buraco na rua, a descrição de um assalto à loja da esquina, um casamento real na Europa, as novas regras para a declaração do Imposto de Renda ou mesmo a biografia das celebridades instantâneas. O jornalismo é aquela atividade que permite um primeiro conhecimento de todos esses fenômenos, os complexos e os simples, com um grau aceitável de fidedignidade e correção, levando-se em conta o momento e as circunstâncias em que ocorrem. É, portanto, uma forma de apreensão da realidade [s.p].

Colocando-se contra a ideia do jornalismo como a “verdade dos fatos”, o periódico se posiciona como veículo de apreensão da realidade, aquele que produz conhecimento a partir do seu entendimento dos fatos, ou seja, que tem como propósito central o de informar, instruir, ilustrar acontecimentos, momentos políticos e históricos etc. Adiante, no mesmo breve texto que pretende elucidar a concepção de jornalismo para o editorial do jornal, distingue-se dos jornais “políticos-ideológicos”, como os jornais de partidos:

Um jornal de um partido político, por exemplo, não deixa de ser um jornal, mas não pratica jornalismo, não como aqui definido: noticia os fatos, analisa-os, opina, mas sempre por um prisma, sempre com um viés, o viés do partido. E sempre com um propósito: o de conquistar seguidores. Faz propaganda. Algo bem diverso de um jornal generalista de informação: este noticia os fatos, analisa-os, opina, mas com a intenção consciente de não ter um viés, de tentar traduzir a realidade, no limite das possibilidades, livre de prismas. Produz conhecimento. O Grupo Globo terá sempre e apenas veículos cujo propósito seja conhecer, produzir conhecimento, informar.

Uma parte significativa dos escritos políticos de Gramsci foram seus ensaios jornalísticos, publicados em diversos jornais da esquerda e do operariado italiano. O revolucionário foi jornalista desde sua juventude até seu cárcere, onde dedicou uma parte dos seus estudos sobre a imprensa, seus intelectuais e a relação com a sociedade civil. Gramsci analisou o caráter de dezenas de jornais, incluindo franceses e estadunidenses, de modo a compreender a posição que estes ocupavam em sua sociedade, buscando sempre comparativos com a situação da mídia italiana.

Para Gramsci, a imprensa e os jornais são aparelhos fundamentais no trabalho educativo hegemônico do Estado, chamando-os de “verdadeiros partidos” (2007). Para o autor, eram os jornais que travavam batalhas entre ideias consonantes e dissonantes em prol das necessidades de frações, coletivos e governos, sempre em sintonia com as demandas exigidas pelo movimento do capital. É, portanto, interesse do Estado determinado nível de conformismo social, sobre o qual afirma Gramsci (2019, p. 23):

Tarefa formativa e educativa do Estado cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

No caderno carcerário de número 24, escrito em 1934, o comunista sardo inicia sua discussão apresentando seu conceito do jornalismo de tipo “integral”, ou seja, aquele que não somente tem como objetivo satisfazer as necessidades de seu público, mas também pretende criar e desenvolver reflexões a partir dessas necessidades, de modo a gerar ao seu próprio público a necessidade de compreender e ampliar sua área de atuação (Gramsci, 2001, p. 209). Ao dissertar sobre os diferentes tipos de veículos de informação e culturais de sua época e senso comum escreve que:

Todo estrato social tem seu “senso comum” e seu “bom senso”, que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Toda corrente histórica deixa uma sedimentação de “senso comum”: é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se

com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume. (GRAMSCI, 2000, p. 209, grifos do autor).

No periódico Valor Econômico alguns consensos aparecem nos artigos de opinião como verdades universais sobre a educação básica brasileira, sedimentados em um determinado senso comum compartilhado pelos intelectuais autores no jornal e a sociedade, como fatos incontestáveis da realidade do país.

Essas afirmações por vezes são amparadas por resultados de avaliações em larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) como evidências científicas que explicam o fracasso da educação básica pública. Não só servem como evidências, mas como bússolas ao empresariado, como afirma João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, organização voltada para a promoção de políticas e iniciativas baseadas em evidências científicas para a Educação Infantil e Anos Iniciais, no seu artigo publicado em 2016 *Pelo Pisa 2015, somos todos analfabetos em ciências*: “O resultado do Pisa 2015, como todo desastre, deve servir de alerta ao empresariado nacional” (ARAÚJO, 2015, [s.p]).

A comparação com os resultados de outros países também são recursos utilizados para denotar como o Brasil está longe dos padrões internacionais de educação, e, portanto, estes são os modelos os quais deveriam guiar as políticas nacionais para o avanço do desenvolvimento econômico. Em artigo de 2018, Nilson Teixeira, economista e sócio fundador da Macro Capital Gestão de Recursos afirma:

O que é necessário é a melhoria da qualidade do ensino básico. Um exemplo a ser seguido é a Coreia do Sul, que elevou a eficiência da economia e da produtividade do trabalho por meio da educação. Vietnã, Alemanha, Peru, Malásia, Libéria e Tanzânia tentam a mesma receita, com sucesso. (TEIXEIRA, 2018, [s.p])

Muitos dos artigos apresentam não só seus consensos, como também os direcionam para possíveis soluções e planos para políticas e, por vezes, pacotes completos de reformas. Em artigo de 2018 intitulado *O financiamento da educação*, Naercio Aquino

Menezes Filho, professor de economia do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) afirma: “O principal problema educacional é o baixo aprendizado dos jovens, especialmente no Ensino Médio” e questiona o leitor “Será que o sistema de financiamento da educação deve ser alterado?” (FILHO, 2018, [s.p]), para, em seguida, apresentar uma proposta de reforma do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), já vislumbrando o vencimento das então atuais regras do fundo no ano de 2020.

A grande problemática relacionada à educação pelos intelectuais que publicam periodicamente no Valor, no entanto, parece ser a questão da produtividade do trabalhador brasileiro, pauta recorrente nos artigos nos anos em que a pesquisa em tela se propõe a analisar, com cerca de 215 ocorrências levantadas (a partir da palavra-chave ‘produtividade’).

A educação é tida como o grande entrave na produtividade e competitividade da indústria nacional, a responsável pela pobre qualificação e formação da força de trabalho disponível, como afirma Oliveira em *Os brumadinhos da educação* (2019, [s.p]): “No nível do país, o grande "brumadinho" está na estagnação da produtividade do trabalhador. Vivemos um paradoxo: aumenta o nível de escolaridade da população e da força de trabalho, mas a produtividade não avança”. O autor compara a situação da educação e produtividade do país com a tragédia ambiental e maior acidente trabalhista do Brasil, ocorrida no mesmo ano de publicação, em Brumadinho, Minas Gerais, quando uma barragem da mineradora Samarco rompeu ceifando a vida de centenas de trabalhadores e moradores da região. No mesmo artigo, Oliveira continua com a metáfora escolhida no título do artigo: “A lama do descaso e ineficiência da educação é espalhada democraticamente sobre o território nacional com os dados avaliativos do PISA, Prova Brasil e Censo Escolar” (OLIVEIRA, 2019, [s.p]).

Essa produtividade, tão demandada pelo empresariado em suas exposições, aparece ainda com frequência ligada às demandas referentes aos avanços tecnológicos da cadeia produtiva da indústria, também apresentados como componentes da dita “Indústria 4.0”, ou “4ª Revolução Industrial”, que, diferente das revoluções industriais que a antecedem:

[...] consolidará, sempre segundo a propositura empresarial, a hegemonia informacional-digital no mundo produtivo, com os celulares, tablets, smartphones e assemelhados controlando, supervisionando e comandando essa nova etapa da ciberindústria do século XXI. (ANTUNES, 2018, p.34)

Como exemplo, em 2018, Robson de Andrade, presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em artigo intitulado *O admirável e desafiador novo mundo do trabalho*, disserta sobre a era da ciberindústria no Valor Econômico:

Essa era da inovação tecnológica exige que o país se engaje numa, não mesmo ambiciosa, reforma da educação. O Brasil precisa dar ênfase a um sistema educacional capaz de, ao mesmo tempo, oferecer conteúdo acadêmico regular, formar cidadãos conscientes e prepará-los para o novo mundo do trabalho.

A relação entre educação e produtividade converge, portanto, na formação da força de trabalho, a partir da necessidade do capital figurada como “novo mundo do trabalho”. Nossas leituras do atual movimento real do capital e seus condicionantes têm amparo e concordância no conceito de capital – imperialismo de Fontes (2010). Segundo sua definição:

Falar, pois, de capital-imperialismo, é falar da expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico e a Guerra Fria. Ela exacerbou a concentração concorrente de capitais, mas tendencialmente consorciando-os. Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais (FONTES, 2010, p. 149)

Parte-se da concepção do momento histórico capital-imperialismo como o eixo determinante da imbricada relação entre a sociedade civil e seus aparelhos privados no Estado, na força contrária à classe trabalhadora no “cabo de guerra” da luta de classes. Para Lênin (2012), o estágio imperialista do capitalismo tem como dinâmica uma “fusão íntima” entre o público e o privado, o que Fontes (2010) chamará de “fusão pornográfica”.

Ainda para Fontes (2010), no Brasil recente, a expansão da sociedade civil se imbrica com um empresariamento de novo tipo. Simultaneamente, o empresariamento de novo tipo precisa contar com a adesão e a apaziguação das massas populares nacionais, com vistas à sua expansão, e fomentar a extração de sobretrabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração.

4 Considerações finais

O jornal Valor Econômico circula desde o ano de 2000 com a proposta de veicular notícias e informações sobre economia, política e finanças para o público brasileiro. Com um recorte de gênero e classe específico, o jornal e seus intelectuais cumprem a função de formação política do seu leitor, fundamentalmente a partir da criação de consensos.

Neste intento, menções à indústria, ao comércio e às políticas públicas buscam contribuir com as orientações e necessidades de competição e produtividade internacional. Tal posicionamento condiz, dentro de nossa análise, com a condição do periódico como aparelho privado de hegemonia, e, é necessário que, enquanto APH, este produza consensos sobre a realidade na sociedade civil, abrindo caminho para as ações e políticas demandadas pelo capital, já que a hegemonia “[...] não é apenas política, mas é também um fato cultural, moral, de concepção de mundo” (GRUPPI, 1976b, p. 73).

Tais demandas, ideários e projetos do empresariado, apresentados em formas de artigos de opinião, revelam uma imbricação de interesses que, em seu núcleo, tem como objetivo uma formação escolar que abrange os sujeitos, futuros trabalhadores e trabalhadoras, e os prepare para a obediência e conformismo perante um mercado de trabalho em que cada vez mais se intensifica a expropriação da força de trabalho de modo a gerar mais produtividade para a lucratividade, e direção política para as frações

burguesas que compõem o bloco histórico da atualidade.

Referências

ANDRADE, Robson. O admirável e desafiador novo mundo do trabalho. **Valor Econômico**, 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniao/coluna/o-admiravel-e-desafiador-novo-mundo-do-trabalho.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

FILHO, Naercio Menezes. O Financiamento da Educação. **Valor Econômico**, 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniao/coluna/o-financiamento-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 25 de mar. 2022.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o Capital Imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. V. 2. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Editora Graal, 1976.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O Estado e a revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2019

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**. v.2, n.2, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

OLIVEIRA, João Batista. Os Brumadinhos da Educação. **Valor Econômico**, 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniao/coluna/os-brumadinhos-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2022.

OLIVEIRA, João Batista. Pelo Pisa 2015, somos todos analfabetos em ciências. **Valor Econômico**, 2016. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniao/coluna/pelo-pisa-2015-somos-todos-analfabetos-em-ciencias.ghtml>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ROSA, João Luiz. ‘Valor’ cresce 22% e alcança 107 mil assinaturas. **Valor Econômico**,

2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2020/01/30/valor-cresce-22-e-alcanca-107-mil-assinaturas.ghtm>. Acesso em: 20 mai. 2022

GRAMSCI: DA EDUCAÇÃO FAMILIAR À ESCOLA ELEMENTAR

Amanda Marques Tomazini³

Resumo

O estudo apresenta reflexões decorrentes da disciplina “Ler Gramsci para pensar a Política e a Educação”, ministrada pelas professoras Dr.^a Maria Margarida Machado e Dr.^a Miriam Fábria Alves durante o primeiro semestre letivo do ano de 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de pesquisa qualitativa realizada através de estudo bibliográfico dos escritos do autor e análise documental. A análise documental foi utilizada tanto para complementar as informações obtidas por meio da revisão de literatura, quanto para desvelar outros elementos importantes relacionados ao conceito gramsciano investigado. Conclui-se que o autor pensa a educação em três aspectos principais: a educação política, educação escolar, e a educação como função educativa dos intelectuais.

Palavras-chave: Gramsci; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

Considerando o comprometimento da universidade referente à produção de conhecimento e, por consequência, proporcionando e incentivando debates, esse texto apresenta reflexões decorrentes da disciplina “Ler Gramsci para pensar a Política e a Educação”, ministrada pelas professoras Dr.^a Maria Margarida Machado e Dr.^a Miriam Fábria Alves durante o primeiro semestre letivo do ano de 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

O presente estudo intenciona realizar uma aproximação a compreensão gramsciana sobre a educação. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de estudo bibliográfico dos escritos do autor. Escritos organizados em três categorias. A primeira categoria engloba os Escritos Políticos, que são textos jornalísticos escritos entre os anos de 1910 a 1926 que têm cerca de 1.700 títulos; a segunda categoria envolve os

³ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: amarquestomazini@gmail.com

Cadernos do Cárcere, produção que culminou em cerca de 2.500 páginas impressas. Essas duas obras tem a organização, introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho e, como editora a Civilização Brasileira. A última categoria de seus escritos são as cartas carcerárias, composta por 478 cartas pessoais, trocadas com seus familiares e amigos e 16 petições e requerimentos dirigidos a Mussolini, autoridades judiciárias e autoridades do sistema carcerário. Estas cartas tem a organização, introdução e tradução de Luiz Sérgio Henriques e também como editora a Civilização Brasileira.

Como percurso investigativo optamos por trilhar um caminho cronológico dos escritos do autor sobre o conceito educação. Para tanto, recorreremos a ferramenta de busca ativa nos seus escritos usando o termo educação. Tomamos essa opção pelo percurso cronológico pois na introdução dos Escritos Políticos, Coutinho (2004, p.27) aponta o equívoco que seria considerar que existe uma “ruptura radical” na produção de Gramsci ao longo de sua vida e seus escritos. Coutinho afirma o oposto. O editor evidencia a continuidade dos conceitos trabalhados por Gramsci durante sua curta vida.

Nesse contexto, coloca-se a questão: “Quais são os diferentes sentidos e finalidades de educação para Gramsci?” O percurso investigativo trilhado permitiu concluir que há diferentes aspectos de educação para o autor, o que nos possibilitou fazer uma breve abordagem desses aspectos, porém não um aprofundamento em cada um deles.

Para cumprimos com o objetivo proposto, estruturamos o trabalho em três tópicos, dentre os quais: em um primeiro momento apresentamos uma breve biografia do autor, a fim de conhece-lo como homem, intelectual, filósofo, político, esposo e pai datado em um tempo histórico; em um segundo, refletimos sobre as diferentes definições de educação postas pelo autor nos seus escritos; e, por fim, elencamos algumas considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

HISTORICIDADE

Antônio Gramsci nasceu em Ales, Sardenha na Itália em janeiro de 1891. Filho de Guiseppina Marcias e Francesco Gramsci, nasceu com uma deformidade na coluna o que deixava sua saúde mais frágil. Ainda pequeno, seu pai foi preso acusado de desvio de verbas públicas. Ante aos problemas financeiros advindos da prisão do pai, Gramsci se dedicava aos estudos.

Ainda no colégio ganhou um concurso que lhe deu como prêmio o direito a cursar Literatura na Universidade de Turim. A época a cidade de Turim encontrava-se em pleno desenvolvimento industrial e por isso, o movimento sindical estava se fortalecendo. Com a influência de um dos irmãos, Gramsci começou a circular por diferentes movimentos sindicais, assim se filiando ao Partido Socialista Italiano.

Junto a sua atuação no Partido, Gramsci também escrevia textos jornalísticos para o *Avanti!* e outros jornais de esquerda. Fruto de sua extensa atuação em jornais, fundou, junto ao amigo Palmiro Togliatti, o jornal *L'Ordine Nuovo*.

No ano de 1921, ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano (PCI) que até o ano de 1924 esteve sob o comando de Amadeo Bordiga. Em viagem a Rússia em 1922, representando o PCI, Gramsci conhece sua esposa, Julia Schucht, com a qual teve dois filhos, Delio e Giuliano.

Em 1926 a polícia italiana prendeu Gramsci. Nesse momento de sua vida, sua saúde já estava se degradando, porém mesmo preso, Gramsci continuou a escrever e a maior parte de seus escritos compõe-se dessa época. Em 1934, com a saúde seriamente debilitada, recebeu a liberdade condicional e, aos quarenta e seis anos de vida, morreu logo depois da conversão da pena.

ACEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

A educação é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal de 1988). Antonio Gramsci (1891-1937) no decorrer de seus escritos, depara-se com uma ideia: “reforma intelectual e moral” como princípio para a emancipação humana. Mas ao pretender esse raciocínio, não deixa de se questionar que a escola profissional como estava estruturada, causava a exclusão dos filhos dos operários da vida escolar. Por esse motivo, atuava como crítico a esse modelo de escola. Nos Escritos Políticos I, Gramsci se preocupava com o tema educação ligada a uma consciência de classe e também a atuação da família.

É necessário que o homem participe também da vida familiar no que se

refere à educação dos filhos, sem deixar à mulher o monopólio da formação intelectual e do caráter das crianças. E que dela participe com suas ideias e seus princípios, que, se forem caracterizados pelo espírito de liberdade, só podem ser benéficos à educação das novas gerações (GRAMSCI, 2004a, p.99).

Por tanto, para além da educação cultural pensada para todos, Gramsci não retirava da família o seu poder de direção e de influência na condução da educação das crianças e jovens. Ainda nos textos da categoria de Escritos Políticos volume II, em texto datado em 1917 intitulado O privilégio da Ignorância, o autor afirma que o problema da educação dos proletários é um problema de liberdade e que portanto, o povo, os proletários é que deveria buscar a união em prol de uma resolução quanto a escola da forma que estava pensada e estruturada para formar os filhos do proletariado como novos operários.

O autor coloca uma passagem interessante sobre essa questão de união e luta quando anuncia “...e quando isso ocorrer, que os dominantes não se arrependam por terem deixado as massas no estado de ignorância e de ferocidade em que se encontram agora” (GRAMSCI, 2004b, p.46). Esses escritos evidenciam o fervor que Gramsci nutria pela revolução proletária, como a que tomava curso na Rússia. Conclama também os jovens a importância de participarem de organizações políticas, pois, “disciplinar-se é tornar-se independente e livre” (GRAMSCI, 2004b, p.87).

Comprendemos então que para o autor, a educação deveria ser tomada como força conectiva entre os companheiros do Partido Socialista Italiano, do qual era membro à época, para assim poderem exercer uma ligação com as massas proletárias. Nas cartas trocadas com sua família durante o cárcere, aparece uma outra “concepção” de educação, que não anula as outras, mas que constitui uma linearidade em seus escritos. Nas cartas a coerção e instrução familiar aparece como necessárias e fundantes da educação. A coerção e a instrução deveria ser empregada de forma que valorizasse a infância, entendendo que esse momento da vida necessite de uma instrução que permita

(...)um enriquecimento progressivo da pequena vida deles de homens em formação” para que “a personalidade chegue a um certo grau de desenvolvimento, um pouco de pedantismo seja necessário e indispensável (GRAMSCI, 2005a, p. 432, grifo nosso).

Ainda nas cartas apareciam a criticidade de Gramsci para com sua família principalmente em relação a educação de sua sobrinha Mea. Essas críticas eram voltadas à família, a como eles agiam em relação a educação da criança. A seu ver, seria uma forma errada, pois não cobravam da menina o hábito, a disciplina e o rigor nos estudos e, ao mesmo tempo cobrava a falta de correção dos maus hábitos da menina.

De quais partes deste ambiente Mea vai receber os estímulos para formar seus hábitos, seus modos de pensar, seus juízos morais? 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 [...] Mea vai ser o resultado mecânico da influência casual de todos os estímulos deste ambiente (GRAMSCI, 2005a, p. 439).

Para ele, as crianças não poderiam ser deixadas a formação simplória e despreendida de finalidade do “ambiente”, a família deveria atuar coercivamente na educação da menina e por tanto das crianças.

Essa questão do “ambiente” tratada pelo autor nos chama atenção por revelar-se como um fragmento de algo que o autor sempre questionou muito, que é a questão meridional na Itália. Em uma carta de fevereiro de 1927 endereçada a mãe, o autor discorre sobre suas lembranças da infância, as boas lembranças e também as das dores e sofrimento. Na carta ele relembra de seu passado como crianças na Sardenha para lamentar o fato de que a sobrinha Mea não terá essas lembranças e que isto influirá em seu caráter.

Em uma outra carta do mesmo ano, porém do mês de março e endereçada a Teresina, sua irmã, o autor afirma que sua família agiu errado a não deixar que Mea falasse a língua sarda, que segundo ele, não seria um dialeto e sim uma língua em si mesma, mesmo que com pouca literatura. Em uma outra carta, datada em 13 de janeiro de 1931 e endereçada a esposa Giulia, o autor aborda a educação não sobre uma perspectiva escolar e/ou formativa, mas demonstra a preocupação de um pai que não pôde acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos, especialmente o desenvolvimento intelectual do filho mais velho Delio.

Posso apreender as diversas expressões e as várias atitudes de Delio manifestadas num período limitado de tempo e, portanto, apreender melhor sua individualidade nascente. Parece-me que sua pessoazinha se

destaca mais, e com mais naturalidade, exatamente porque em grupo; cada qual tem um traço característico, cada qual tem uma personalidade, mas o grupo é homogêneo, forma uma "massa", refletindo-se nos indivíduos e iluminando-os melhor (Cartas do Cárcere volume 2, p.11 2005).

Essa passagem nos transparece que foi a prisão do próprio pai, que modificou o estilo de vida da família, e que o assombrava tornando-o crítico e preocupado com a educação dos filhos e da sobrinha Mea.

Gramsci preocupava-se também com a educação das massas. No Caderno 12, caderno especial dedicado a Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais, Gramsci inicia o seu texto questionando se “os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 2001a, p.15).

Para o autor, não há distinção entre intelectuais e não intelectuais, porém em relação a uma categoria profissional exercida na sociedade, há categorias especializadas para o exercício de determinada função. “Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001a, p.18). Para ele, não há atividade humana que exista sem a intervenção intelectual, e essa questão se torna central em suas preocupações sobre a disputa por hegemonia na escola. Como o conceito de escola tratado por ele seja um complemento da questão educativa, e pelo tipo de análise aqui proposta, não há proveito adentrarmos no estudo desse conceito, por isso relacionamos como objeto do estudo somente a função da educação na escola.

Em relação a escola, o autor enxerga uma “dualidade” escolar, e essa como uma crise fundada na economia capitalista que cria diferentes níveis para ramos e profissões especializadas. A diversidade de diferentes tipos de escola (clássicas e profissionais) no mundo capitalista e econômico o qual Gramsci via “ganhar força” e, com isso as diferentes aspirações das “categorias” destas camadas do mundo capitalista, determinam e ou dão forma à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual, por isso, o autor via a escola como um espaço de luta de classes.

Essa conclusão do autor não data somente dos seus escritos “mais elaborados” que culminaram nos Cadernos Especiais, essa constatação é anterior, já aparecia nos seus textos jornalísticos, como por exemplo no texto Homens ou Máquinas, no qual afirmava que a escola clássica e tradicional estaria voltada a uma elite que não precisava se

preocupar com uma formação para o exercício profissional, enquanto a escola profissional que se ocupava da formação do filho do operário era necessária para formar mais mão de obra. Para pôr fim a dualidade da escola, Gramsci propõe então a Escola Unitária que deveria determinar ou dar forma “à produção dos diversos ramos de especialização intelectual” (GRAMSCI, 2001a, p.20).

A escola Unitária postulada por Gramsci foi baseada na experiência russa quando reformulou sua proposta educacional. É uma proposta que busca a formação integral do ser humano, que propicie ao educando o total domínio intelectual e manual, para tanto, essa escola deveria fornecer aos educandos elementos culturais desenvolvidos. A oferta educacional deixaria de ser privada, tornando-se à em cargo do Estado "educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública" (Gramsci 2001a, p.36) e assim o Estado passaria a assumir as despesas que estariam a cargo da família, “a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares” (Gramsci 2001a, p. 36).

À escola Unitária caberia “a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci 2001a, p.36). Essa escola pensada por Gramsci constituída pela ciência, tecnologia, arte, filosofia e que assentados nesses conhecimentos, seria responsável por proporcionar aos educandos a consciência elevada e assim tomariam consciência de si e do mundo, movendo-os a outras ações coletivas que superem as contradições sociais de seu tempo.

CONCLUSÕES

Retomando a questão central deste trabalho, de compreensão dos diferentes sentidos e finalidades de educação para Gramsci e, observando o caminho dos escritos do autor, tomando o conceito analisado, deduzimos que o autor pensa a educação em três aspectos principais: a educação política, a educação escolar e a educação como função educativa dos intelectuais. Compreendemos que desde seus escritos jornalísticos Gramsci pensa a educação como uma correlação de forças que atua na luta dos trabalhadores. Para atuar nessa luta é necessário então promover uma educação que potencialize todos os sujeitos, que os emancipe, que os torne capaz de comandar os rumos da sociedade

moderna, em funções de direção na sociedade. Portanto, finalizo o presente texto com um trecho de um texto jornalístico do *L'Ordine Nuovo* de 1919 escrito por Gramsci:

Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força (L'Ordine Nuovo 1919).

Referências

GRAMSCI A. (2001a). **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI A. (2004a). **Escritos Políticos**. Volume 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI A. (2004b). **Escritos Políticos**. Volume 2. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI A. (2005a). **Cartas do cárcere**. Volume 1. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI A. (2005b). **Cartas do cárcere**. Volume 2. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

L'Ordine Nuovo 1919 <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/05/lordine-nuovojournal-de-antonio-gramsci-nascia-um-seculo-atras.shtml> Acesso em: 03 dez.2021

GRAMSCI, ESTADO E EDUCAÇÃO

*Cláudio Wilson dos Santos Pereira⁴
Shirleide Pereira da Silva Cruz⁵*

Resumo

Ao criar o conceito de Estado integral, Gramsci debruça sobre a ampliação das suas funções, entre as quais, educar o educador para elevar o nível de civilização cultural e moral das massas. Diante disso, este trabalho tem por objetivo analisar as principais ideias de Antonio Gramsci (1891-1937) sobre a relação Estado e educação, tendo em vista os estudos abordados sobre constituição do Estado e seu papel na formulação das políticas educacionais, em face de contextos político, econômico e social. Em termos metodológico, buscamos compreender as ideias do autor sobre Estado e educação a partir dos textos dos Cadernos do Cárceres e Miscelâneos. Os estudos nos mostram que a densidade do pensamento de Gramsci nos aproxima da realidade atual e nos apresenta uma ideia em ação para a promoção de uma catarse social.

Palavras-Chave: Estado integral, Educação, Hegemonia.

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas são ações do Estado integrado à sociedade para intervir diante um problema situado e assegurar aos indivíduos o direito de acesso aos benefícios dos serviços implementados. No entanto, a elaboração da agenda de uma política pública educacional é assinalada por discussões que tensionam a disputa hegemônicas de diferentes aparelhos de hegemonia privada que tenta se estabelecer enquanto concepções de sociedade: seja numa perspectiva reprodutora das estruturas da sociedade e dos interesses socioeconômicos; seja na perspectiva de criação de projetos alternativos que visam a transformação social e elevação das massas a um outro nível civilizatórios da

⁴ UnB/IFNMG. E-mail: claudio.pereira@ifnmg.edu.br

⁵ UnB. E-mail: shirleidesc@gmail.com

sociedade.

Diante disso, o presente texto tem por objetivo apresentar uma síntese analítica das principais ideias de Antonio Gramsci (1891-1937) sobre a relação Estado e educação, tendo em vista os estudos abordados sobre constituição do Estado e seu papel na formulação das políticas educacionais, em face de contextos político, econômico e social.

Diante do que se objetiva, recorreremos às principais categorias presentes no conceito sobre Estado e educação proposto Gramsci sobre tema em tela, as quais estão contidas nos textos dos Caderno do cárcere 10 e 11 (Vol. 1, 1999); Caderno 12 (Vol. 2, 2001) e dos Cadernos 3, 6, 8, 13, 15 e 17 (Vol. 3, 2007) entre outros, o que nos permite contrabalancear as formulações destas categorias. Assim, presente trabalho busca inicialmente apontar as principais ideias que constituem o conceito de Estado e sociedade no autor; no segundo bloco adentra na discussão sobre a educação e o papel do Estado na formulação das políticas públicas educacionais.

2. ESTADO E SOCIEDADE

Karl Marx ao analisar a disputa de classe entre burgueses e proletariados, compreende que o executivo do Estado moderno é o comitê representativo da burguesia. Não obstante, Gramsci (2007) coaduna com esta configuração de Estado aprestada pelo teórico da filosofia da práxis, ao compreender o Estado como espaço de dominação e hegemonia da classe burguesa ao torná-lo instrumento de adequação da sociedade aos seus interesses socioeconômico. No entanto, o escritor do cárcere vai além do seu mestre, ao ampliar o conceito de Estado como força equilibradora entre o consentimento da sociedade civil e as coerções da sociedade política, mediada pelas relações entre a estrutura e a superestrutura das instituições que determinam as relações de forças e consenso que se estabelecem entre os grupos sociais constituinte da sociedade civil. (GRAMSCI, 1999, Q 11; vol. 1).

Do mesmo modo, Gramsci (1999) vai compreender a sociedade civil como o conjunto de instituições e grupos sociais que coletivamente constituem as estruturas que compõem os arranjos da superestrutura, mantida sob controle de um grupo que detém a hegemonia do Estado. Enquanto a sociedade política é compreendida pelo autor como a

classe dirigente que mantem o controle do Estado por meio da hegemonia política e o governo político-estatal.

No caderno miscelâneos 6, Gramsci (2007, vol. 3) descreve a respeito da confusão sobre a noção de sociedade política e sociedade civil à sua época, sendo que, ao identificar o Estado e Governo como representação da forma corporativo econômico, deixa de levar em consideração o Estado como força equilibradora entre sociedade política e sociedade civil. Neste sentido, “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). (p. 244).

Portanto, Estado na concepção do autor, compreende a integridade dos seus elementos constitutivos, inclusive os indivíduos na sua individualidade. Neste sentido, o homem na condição de intelectual, funcionário torna se um “elemento social hegemônico” na medida em que adere ao programa de Estado, é ele em si o próprio Estado. “Todo cidadão é “funcionário” se é ativo na vida social conforme a direção traçada pelo Estado-Governo, e tanto mais é “funcionário” quanto mais adere ao programa estatal e o elabora inteligentemente”. (GRAMSCI, 2007, Q3, V3, p.200)

Nestes termos, a hegemonia é entendida, na tradição marxista, como a capacidade de coesão de um grupo dominante, coletivamente organizado por meio de um sistema de alianças, ocupar seu lugar na sociedade política, criar situações para estabelecer uma nova ordem no controle do Estado e da sociedade, é uma racionalidade de classe para estabelecer uma ideologia para fazer com que as classes subalternas assumam o pensamento, os objetivos e os ideais da classe dominante como se fossem suas.

No entanto, Gramsci (1999) amplia o conceito de hegemonia ao considerá-la como a racionalização de uma classe fundamental, uma visão de mundo de um grupo que se estabelece historicamente e leva as classes a tomarem consciência da necessidade de elaboração própria da sua concepção de mundo, e assume a tese de que a “filosofia da práxis concebe a realidade das relações humanas de conhecimento como elemento de “hegemonia” política” (p. 315). Neste sentido, o conceito de hegemonia em Gramsci, enquanto direção da classe aliada, é a condição de elevação do pensamento de grupo subalterno, tornar se autônomo e hegemônico para constituir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, “um novo tipo de sociedade e, conseqüentemente, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas”.

(GRAMSCI, 1999, Q 11. Vol. 1, p 225)

Neste sentido, Gramsci (Q 13 & 17, vol. 3), compreende que a partir da apropriação da direção do Estado, esse novo grupo deve criar condições para uma expansão universal dos interesses do grupo fundamental e dos grupos subalternos para manter uma força equilibradora de superação dos fenômenos instáveis, dos interesses econômicos corporativos. Nesta nova ordem, o Estado deve estar propenso a criar e manter um novo tipo de civilização e de homens, desaparecer certos tipos de costumes e atitudes, criar e difundir outros valores para alcançar seus objetivos, tendo a escola e outras instituições como meio de difusão desta nova ordem.

Sendo assim, Gramsci (Q13, 2007), aponta as estratégias que grupo social da classe trabalhadora deve compreender, no terreno da sociedade civil, para hegemonicamente chegar ao controle do Estado, as quais devem passar por distintos graus de relações de forças que possibilitam a construção de grupos políticos que constituem os blocos históricos. Num primeiro momento, o nível de relação de forças está ligado às estruturas, se restringe a um grupo unitários, fechado em si, no qual, as relações sociais estão ligadas à estrutura objetiva de produção, e as afinidades homogêneas são reduzidas a agrupamentos sociais que se aproximam e se identificam pelas suas posições sociais.

Em um segundo momento, as relações de forças têm um caráter político, o grau de relações entre grupos assume um papel consciente da sua ação, nos quais, os indivíduos agem solidariamente uns com os outros para formar um grupo corporativo hegemônico, em que se configura um corpo social sólido, que vai se evoluindo na proporção que um grupo passa a reconhecer o valor social, econômico e a subordinação de outros grupos. Gramsci (2007) enfatiza que este nível, embora seja limitado ao caráter econômico, é na transição de um grau de desenvolvimento para outro que os grupos sociais vão construindo as bases estruturais e a superestrutura de um Estado para impor a sua condição universal de hegemonia.

Percebe que em Gramsci (2007) as disputas entre grupos são essenciais para formação da sociedade política, pois a disputa pelo controle majoritário do Estado, possibilita a formação dos partidos políticos ideologicamente representados, impõe-se socialmente, um plano universal destinado a criar condições necessárias para agir como força motriz e articuladora dos interesses gerais de todos os grupos políticos.

A vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação

de 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, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo” (GRAMSCI, 2007, Q 13, vol. 3, p. 42)

Neste sentido, Gramsci (2007) vê as relações de grupos sociais como uma relação de equilíbrio instáveis entre os grupos que almejam o controle da direção do Estado. É o momento em que a transição de um grau para outro se efetiva, em circunstâncias da ascensão ao controle do aparato do Estado. Dessa forma, a ascensão a hegemonia do Estado por um grupo político é assegurada pelas relações de forças militares que constituem o terceiro grau de forças entre os grupos. É o momento que o grupo eleito assume o controle da superestrutura estatal e incorpora neste agrupamento, as forças militares, que vão atuar como polícia técnica, que além de atuar como força coercitiva para oprimir, dominar e manter o controle, atuam como corpo político, diplomático, o que oferece as condições para o Estado se impor enquanto potência.

Assim sendo, Gramsci (Q13, 2007) acrescenta que para um Estado constituir-se em uma potência hegemônica são necessários três elementos essenciais para calcular a hierarquia de poder entre os Estados: i) extensão do território, que representa as condições materiais e objetivas, estrutura física e desenvolvimento social; ii) força econômica, constitui as relações política com o corpo corporativo-econômico, sua relação jurídica com o Estado; iii) força militar, que concebe a projeção geográfica no cenário internacional, assim como a sua posição ideológica frente aos demais Estados. Estes três fundamentos basilares são concebidos pelo autor como a capacidade de domínio territorial dos Estados, a sua força econômica e a sua potência militar.

Para o autor Sardo (Q13, 2007), sem a compreensão deste processo didático-metodológico de distinção dos movimentos orgânicos e dos movimentos de conjuntura, não é possível compreender as relações de forças que se estabelecem no interior das estruturas, pois são momentos distintos em que o primeiro movimento é constante duradouro e constitutivos dos blocos históricos, envolve grandes agrupamentos sociais, é impessoal e abrangente; enquanto que o segundo se caracteriza pelo imediatismo, pelas crises cíclicas, por fenômenos ocasionais, imediatos, aparente e enganadora por não ter um alcance histórico e se limita a pequenos grupos de dirigentes e dependem do movimento orgânico.

Essa compreensão da unidade que se estabelece politicamente no processo de contradição entre Estado e sociedade civil, faz com que Estado assuma a função de educar a própria sociedade como expoente educadora. Neste sentido, “o Estado é como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um outro tipo ou nível de civilização” (Q 13 & 11 p27).

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2007, Q13, Vol.3, p.22)

Neste sentido, o Estado não deve apenas lutar contra “periculosidade social”, mas também punir, pois no campo das forças econômicas e da estrutura em que se organiza os aparelhos de produção econômica, o Estado é um instrumento de racionalização, que cria as condições de um determinado modo de vida e tem a prerrogativa de punir e determinar sanções morais contra as ações criminosas.

Não obstante, a organização dos estratos sociais em Gramsci (2001), são determinadas pelos níveis de graduação das funções e das superestruturas em que resultam do conjunto destas estruturas sociais. Existem dois grupos que fixam os planos das superestruturas: de um lado, a sociedade civil, composta pelo conjunto dos organismos, grupos sociais e entidades privadas; e do outro lado, a sociedade política formada pelo grupo dominante detentora da hegemonia do Estado, e conseqüentemente do aparato de funcionários intelectuais que exercem as funções subalternas.

Diante da organização dos estratos sociais, Gramsci (2001), analisa as funções exercidas pelos intelectuais na organização e conexão, por meio do consenso e da coerção, entre os diferentes elementos constitutivo do Estado. Neste sentido, o consenso corresponde à incorporação espontânea, pela grande massa da população às normas, regras, valores e às práticas sociais da classe dominante como se fossem seus próprios objetivos. Enquanto a coerção corresponde ao uso da força coercitiva do Estado, como estratégia para assegurar legitimamente o controle sobre os grupos que não consentem aderir as normas estabelecidas pelo poder constituído.

Para o teórico das massas, o motivo deste falso pertencimento se deve a sensação de *status* e prestígios que este lugar produz, um privilégio que o grupo dominante goza

em função da sua condição social. Em vias de regras, se não funciona a adesão espontânea aos ideais de quem está no poder pelo consenso, a ordem é usar das forças repressoras para punir violentamente aqueles que não aceitam passivamente as condições impostas pelos detentores do poder.

Em se tratando da relação entre o indivíduo e Estado, Gramsci (Q10, 1999) rejeita o individualismo enquanto interesses individuais, ganancioso, mesquinha e egocêntrico do homem, “um determinado individualismo econômico”, sobreposto aos interesses coletivos. Em contraposição, toma a individualidade como condição do ser existencial dos indivíduos, sua personalidade, peculiaridades, consciência de si, de suas responsabilidades, comunhão.

Diante destes elementos, a individualidade é o pressuposto necessário para a construção da coletividade, das formas de vida estatal constituída pelo homem de massa, o homem do coletivo, de forma que o indivíduo é pensado a partir de sua origem, portanto é um sujeito, nacional, coletivo, e social, de maneira que, tudo que ele produz culturalmente, perde o caráter individual e casual por pertencer a uma organização cultural e uma realidade nacional. Por isso, os bens produzidos culturalmente por um indivíduo devem ser socializados e transformados em um elemento universal, em circunstâncias das suas relações internas com a nação.

No entanto, em Gramsci, segundo Imbornone (2017), esse conflito entre os Estado e o indivíduo é mediado pela relação de autogoverno entre sociedade civil e sociedade política que constitui o governo dos funcionários.

No caso de um Estado que se identifica “com os indivíduos de um grupo social”, ele “deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isto, este seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, antes, sua normal continuação, seu complemento orgânico”. (IMBORNONE, 2017).

Diante disso, Gramsci (2007, Q9, Vol. 3) aponta a importância das associações, dos conselhos de fábricas, do sindicalismo e dos partidos políticos como espaços de determinação dos princípios éticos, em que eleva os interesses particulares a condição de categorias universais. Neste sentido, a coletividade é entendida como resultado da vontade e dos esforços individuais de cada membro particular, ciente de suas singularidades. Portanto, para Gramsci esta individualidade é condição necessária para a

formação da personalidade do indivíduo, em que prevalece a autonomia, o autogoverno e a consciência de si.

2.1 Relação Estado, políticas e educação

Diante das mudanças que ocorreram ao seu tempo, Gramsci nos apresenta um novo conceito de sociedade política e sociedade civil como elemento constitutivo do Estado integrado. Neste contexto nos apresenta também, um novo conceito de educação articulada ao movimento de ideologia e cultura e seu papel no processo de reforma moral, intelectual e das lutas hegemônicas no interior do Estado. Não obstante, destaca o papel das escolas unitárias como formadora dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, os quais, na condição de lideranças, assumem a função de mobilizar e organizar os subalternos para a emancipação de classe social e constituir um novo bloco histórico.

Diante da ampliação das funções do Estado, Gramsci (2001) aponta que o Estado moderno assumiu o dever de educar e autoritariamente conformar as novas gerações. Neste sentido, as classes dirigentes detentora do poder hegemônico, submete as classes subalternas a sua dominação, utilizando-se de mecanismos de coação e convencimento para reproduzir, por meio da educação e da cultura, uma concepção ideológica de mundo única, verdadeira e universal.

Diante disso, o Estado moderno (burguês), na trama das relações de forças, é um Estado regulador que modera o equilíbrio de forças entre a sociedade política e a sociedade civil. Assim, Gramsci (Q3, 2007) aponta que diante da impotência das gerações pré-existente educar e guiar as gerações mais jovens em contexto da crise familiar, é confiado ao Estado e às instituições privadas o papel de educar os filhos, causando, segundo o autor, um empobrecimento de sentimentos do passado e uma mecanização da vida presente.

Não obstante, o educador sardo, compreende que o Estado ao assumir o dever de educar as gerações mais novas, atribui na trama privada, outras instituições da sociedade civil o papel de educar. Neste sentido, a relação Estado e educação é mediado pelo papel que os intelectuais orgânicos exercem na função de criar as condições dos modos de produção da vida material e do modo de produção econômica: seja no campo econômico, na organização da vida em sociedade ou na criação de um consenso, exercida através dos

aparelhos hegemônicos privados (sindicados, igrejas, associações, partidos) enquanto organismos da sociedade civil. Neste sentido Gramsci (1999) aponta que a função do Estado é educar as massas para um nível mais elevado de civilização cultural e moral correspondente as necessidades de produção e aos interesses da classe dominante.

Assim, o Estado tem a função de educar e conformar as massas para alcançar seus fins e objetivos, que por meio do direito, torna o pensamento do grupo dominante homogêneo de modo que através da do conformismo social, educa as classes dominadas aos interesses dos grupos dirigentes (Q. 6). A partir de Maquiavel, Gramsci (Q14, 2007) aponta a necessidade de “educar o povo” no sentido de torná-lo convencido e consciente da existência de uma única política pra alcançar os fins desejados

Diante disso, Gramsci (2007) vê a escola como um dos principais instrumentos formadores dos intelectuais em diversos níveis, com a finalidade de assumir a função dos intelectuais na trama constitutiva do Estado, de modo que para o autor sardo, o que mede o nível de hierarquia entre Estados é o nível e a quantidade de escolas especializadas que este dispunha. Implicando necessariamente, no grau de verticalização, na complexidade escolar, no nível cultural e de civilização de um determinado Estado.

Por outro lado, Gramsci (Q 13, 2007) ao propor a fundação de um novo Estado através das classes trabalhadoras, atribui a este, a tarefa de educar a sociedade e criar um outro tipo ou nível de civilização, inclusive eximindo a família do papel de educar as gerações mais novas para evitar o espontaneísmo, o senso comum e a passividade, uma vez que, de acordo os princípios da escola unitária toda escola é ativa. Não obstante, compreender a educação como um processo de luta contra o espontaneísmos, contra as ideias metafísicas relacionadas aos institutos físico-biológicos determinados pela natureza.

A educação na sua acepção, tem a finalidade de despertar a consciências crítica, a fim de elevar a individualidade de cada sujeito e situá-lo à sua realidade, a sua época e permitir que o espírito cresça e se expanda. Neste sentido, a educação em Gramsci (2001) é um processo de conformação e hegemonia social liderada por grupos sociais que dispõe de seus intelectuais orgânicos, cujo função, é liderar moralmente a sociedade por meio da cultura e da educação, assim como, oferecer suportes e conexões às ideologias econômicas, culturais e sociais características de cada grupo.

Gramsci (2001) analisa o papel dos intelectuais tradicionais e orgânicos na

sociedade, sendo que os primeiros são considerados intelectuais sem compromisso com o povo e com a nação, são conservadores e estão alinhados aos pensamentos da sociedade pré-existente, em decadência, medieval, e sustentada pela economia agrária. Enquanto os intelectuais orgânicos são, na concepção de Gramsci, os funcionários do Estado e da burguesia, responsáveis pela elaboração e disseminação do pensamento da classe burguesa, garantidores da reprodução de uma ideologia dominante articulada aos ideais da nova estrutura econômica e social do capitalismo para sedimentar a relação estrutura superestrutura na sociedade de classes.

Neste sentido, os intelectuais assumiram, ao longo dos tempos, a função de elaborar as concepções ideológicas dos grupos dominantes, além de criar seu corpo de intelectuais para a multiplicar e aperfeiçoar as especializações. Neste sentido, as escolas especializadas assumiram o papel de promover a alta cultura por meio da ciência e da técnica para formar seus intelectuais em diversos níveis.

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, Q12, 2001, p.19)

Gramsci é um defensor da escola integral, em que a ciência, a técnica e tecnologia são elementos essenciais na formação do homem e do trabalhador, de modo que ele ver no papel do Estado, a função formadora de intelectuais orgânicos para promover o avanço no processo de desenvolvimento de um país, da cultura e da civilização. Por isso, ele se manifesta contra as formas de organização das escolas duais, em que visa a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sobre as quais, Gramsci (2001) vai tecer duras críticas e propor uma nova teoria da educação.

A partir da concepção de educação como desinteressada dos processos formativos das da classe dominante ou dos trabalhadores especializados, Gramsci (2001) vai desenvolver a sua tese entorno da elaboração de uma escola única e criadora. Para ele, o maior equívoco metodológico da escola dual é distinguir as atividades intelectuais das atividades manuais, sem levar em consideração os aspectos e o conjunto de relações que implicam a dimensão das atividades humanas. Neste sentido, ele aborda que, o que determina a função do trabalho não são as especificações técnicas do trabalhador, mas, as

relações sociais e as condições de trabalho determinada por esta função, de forma que “qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (Q12, p.18).

Do mesmo modo, ele afirma que “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (P. 18). Assim, os diferentes tipos de escolas voltadas para a formação clássicas ou profissionais nos aspectos econômicos, determinam os diferentes tipos de formação intelectual, desde os intelectuais de altas qualidades ligadas aos desenvolvimentos científico e tecnológico aos intelectuais intermediários que sofre as crises de desemprego e degradação social do trabalho.

Diante disso, o modelo de projeto educacional proposto por Gramsci (2001) segue em outra direção, com base na formulação de um novo Estado centrado na vontade popular e na criação de novos tipos de civilização, o educador Italiano elabora um projeto orgânico e emancipador da sociedade, razão pela qual, a educação e a cultura devem ser difundidas através de todos os canais informativos. De modo que, as instituições escolares, as academias e os círculos de culturas estejam todos articulados com a atividade cultural e com a filosofia da práxis, para que assim, possa elevar as massas a outro nível de civilização e participação social. Assim, é a partir deste projeto emancipatório, que Gramsci ver a superação da crise da escola clássica racionalizada, por uma outra escola, única, humanista, formativa e justa, fundamentada no trabalho como princípio educativo.

Não obstante, este modelo de escola proposto pelo escritor dos cárceres, requer um novo tipo de intelectual orgânico, em que a formação humanista de cultura geral assuma valores fundamentais, nos quais, o aluno possa se orientar para inserir nas instituições especializadas, nas ciências e no mercado de trabalho. Assim, é pela escola unitária que os jovens vão adquirir a maturidade, autonomia, iniciativa e a capacidade de criação intelectual, condições necessárias para inserir nas atividades sociais.

Nestes aspectos, Gramsci (2001) está preocupado com a formação do homem livre, criativo e omnilateral, dotado de uma consciência filosófica e de um bom senso, capaz de assumir funções especializadas para interagir de forma colegiada e interativa nas atividades deliberativas. Por isso, a escola unitária estaria dividida em duas etapas: a primeira denominada de escola criativa, correspondente às ao nível fundamental, cujo, a finalidade seria disciplinar para a conformação social da estrutura orgânica da sociedade

e habilitar as crianças a uma disciplina coletiva; a segunda etapa, que corresponde ao ensino médio, teria a finalidade de criar as condições necessárias para uma posterior especialização prático-produtiva, a escola por ele denominada de escola criadora.

Neste sentido, a educação na escola unitária é um processo de conformação e hegemonia social em que conformismo é compreendido como socialização, sinceridade, espontaneidade, originalidade e personalidade para que o aluno se torne autônomo e responsável. Para Gramsci (2001) a responsabilidade da organização da escola é do Estado, o qual deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento da escola unitárias, a partir de

“uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual. (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Diante disso, a escola unitária gramsciana corresponde a Educação Básica: abrange as questões pedagógicas que vão desde as instruções (ler, escrever, fazer contas, aprender geografia, história) ao abordar as noções de ciências naturais, direitos e deveres, noções do Estado e da sociedade. Além disso, enfatiza às questões mais abrangentes como: o conhecimento da língua literária, o aprendizado dos métodos criativos, seção de ciências morais e políticas, problemas industriais, agrários, de organização e de racionalização do trabalho. Portanto, a escola em Gramsci é o espaço em que a classe trabalhadora se apropria dos processos teóricos e práticos para assegurar o desenvolvimento integral da sua personalidade e a construção da sua vida material.

Em relação à determinação externa da diversificação, Gramsci (2001) aponta que a diversidade está na qualidade intelectual dos indivíduos, que no exercício das suas funções serão capazes de utilizar ou não das suas capacidades intelectuais, assim como ter a capacidade de se tornarem dirigentes ou dirigidos. Diante disso, cabe a educação, por meio dos intelectuais orgânicos, superar as forças mecânicas e passivas da sociedade, reordená-las e universalizá-las, uma vez que o papel destes profissionais é proporcionar a formação das massas e das lideranças dos partidos políticos que vão assumir a direção da sociedade política e da sociedade civil, a formação do homem de Estado.

Diante da superação do conflito de interesses pela direção da educação das crianças entre o Estado e a família, na ordem hegemônica da classe burguesa, Gramsci (2001), atribui ao novo Estado a função de organizar, manter e executar os sistemas educativos. Além disso, ele exige a família da tarefa de manter os custos com a educação dos seus filhos, para isso, o Estado deve assumir uma política de financiamento e custeio da educação, que seja igual para todos os indivíduos, sem distinção de classes e ou qualquer outro de tipo de privilégios e exclusão.

Neste sentido, o Estado nesta nova conjuntura, deve fixar a idade escolar pública e obrigatória; construir prédios apropriados para cada nível de ensino; criar escola de tempo integral; investir em materiais didáticos, técnico e científico para o desenvolvimento da qualidade intelectual dos alunos; ampliar o corpo docente para atender as demandas e a eficiência do ensino. Enfim, na concepção de Gramsci (2001), estas medidas são necessárias para a implementação das escolas unitárias, as quais, vão exigir do poder público a ampliação de orçamento para financiar a os custos da educação, o que para ele, não será nada fácil, porém os Estados poderão implementar esta política gradualmente por meio da oferta a grupos restritos selecionados através de processos seletivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a apresentar um quadro analítico das principais categorias que norteiam o conceito de Estado e educação apresentadas nos principais Cadernos do cárcere previamente selecionados: 10 e 11 (Vol. 1, 1999); Caderno 12 (Vol. 2, 2001) e dos Cadernos 13 (Vol. 3, 2007) entre outros.

Diante disso, estabelecer uma análise entre os recortes das obras deste teórico não é uma tarefa fácil, o que exige por parte do interlocutor uma profundidade no domínio da concepção de suas densas obras. Seria injusto na construção deste trabalho, findar uma conclusão a partir das categorias discutidas neste subscrito, em virtude das limitações materiais e temporais cominadas pelos textos selecionados para abordar a ideia de Estado e Educação. Assim, diante do posposto para o respectivo estudo, os textos selecionados nos apresentam muitas consistências dos escritos do autor em tela, diante da amplitude e

densidade que os textos nos apresentam, o subscrito nos leva a afirmar que existem muitas questões conceituais a ser discutidas e analisadas para aproximar da riqueza teórica apresentada pelo autor.

Diante deste contexto, Antonio Gramsci (1891-1937) vivenciou em sua juventude o movimento de transformação e paz social aparente que varria a Europa no início do século XX, porém a sua origem paupérrima na Sardenha lhe mostrou a dupla realidade Italiana de governos reacionários. Seguindo uma linha marxista, o educador italiano fundamenta que a existência humana do ser social é definida pelo trabalho, pela consciência de si para si e não pela determinação da sociedade. Para ele, o Estado, assim como a sociedade são as superestruturas que englobam o conjunto de instituições, e que na sua condição ampliada assume a função de hegemonia, no entanto, o Estado em seu sentido ampliado “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, Q15, V. 3, 2007 p. 306). Portanto, nesta acepção, um Estado educador que visa educar para o consenso e elevar o nível das massas para um outro nível cultural e moral.

Diante do objetivo proposto, compreende que a relação educação Estado é permeada por um conjunto de elementos constitutivos do Estado em sua dimensão integral. Tendo a noção de sociedade civil e sociedade política e os indivíduos como personificação do Estado, a educação é o elemento de sedimentação da subestrutura no contexto de formação das estruturas. Neste sentido, o Estado, assume a função de educar e conformar as massas para alcançar seus fins e objetivos, para atingir este fim, a educação é meio para criar a opinião pública, organizar e centralizar determinados elementos da sociedade para convencer a população das ações e valores politicamente corretos.

Enfim, Gramsci, a partir da elaboração de um projeto centrado na filosofia da práxis nos orienta como fim, o surgimento de uma cartase histórica protagonizada pela classe trabalhadora, em que nas relações de forças, as lutas dos subalternos sejam constitutivas de um novo bloco histórico, transformando Estado meramente econômico em Estado ético-político, da passagem do objetivo para o subjetivo, do aprisionamento passivo para a liberdade. Portanto, a educação como projeto político de humanização, seja instrumento de formação de intelectuais orgânicos das classes subalternas para assim, superar as forças mecânicas e passivas da sociedade, reordená-las

e universalizá-las, uma vez que o papel destes profissionais é proporcionar a formação das massas e das lideranças dos partidos políticos que vão assumir a direção da sociedade política e da sociedade civil, a formação do homem de Estado.

4. REFERÊNCIAS

IMBORNONE, J. S. Autogoverno. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário gramsciano**. [recurso eletrônico]: (1926-1937) / organização Guido Liguori, Pasquale Voza; tradução Ana Maria Chiarini ... [et al.]; revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. - São Paulo: Boitempo, 2017

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do cárcere**, volume 3 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 3 ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CONSERVADORISMO NA CULTURA BRASILEIRA: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Débora Ruviano⁶

Resumo

O trabalho ora apresentado objetiva adensar o debate em torno da explicação dos elementos conservadores que marcam sobremaneira a cultura brasileira. Na primeira parte apresentamos um breve relato do estado da arte com relação a pesquisas em nível de mestrado e doutorado as quais elegeram o tema do conservadorismo como ponto central das análises. Na segunda parte, buscando conhecer os fundamentos históricos, teóricos e políticos do conservadorismo na formação sócio-histórica brasileira, apresentamos alguns autores que já debateram o tema com profundidade. Pensar a cultura conservadora no Brasil perpassa a análise das raízes do conservadorismo característico deste país, que construiu uma elite preocupada unicamente com a manutenção de seus privilégios, e com um povo subalternizado e distanciado dos ideais democrático-emancipadores.

Palavras-Chave: Conservadorismo; Cultura; Brasil.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da pesquisa de doutorado, ainda em andamento, a qual se debruça a analisar os fundamentos históricos, teóricos e políticos dos elementos conservadores que constituem a cultura brasileira. A partir deste recorte, buscamos adensar as análises que tentam explicar a onda reacionária conservadora ou neoconservadora que, aparentemente, tomou conta do país na última década, considerando o período conciliador pelo qual passou o Brasil nos governos petistas (2003-2016). Por esta via, se pretende colocar em xeque análises devedoras da historicidade, cuja explicação da conjuntura política atual perpassa o surgimento de tal

⁶ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: deborarvno@gmail.com

onda reacionária desconectada do passado autoritário que dominou o país.

Diante disso, apresentamos neste trabalho um estado da arte de pesquisas que abordam o conservadorismo enquanto elemento central de análise. Seleccionamos nove pesquisas, entre teses e dissertações: Gonçalves (2016), Gasparini (2004), Medeiros (2020), Sousa (2020), Bengtson (2005), Souza (2010), Souza (2016), Alves Keller (2019) e Quadros (2015).

Em seguida, inserimos o debate trazido por Gomes (1978), Schwarz (2014), Rodrigues (1965), Mercadante (1972) e Comparato (2017), os quais dialogam em uma tentativa de explicação da cultura brasileira e sua marca conservadora.

2. O estado da arte sobre o conservadorismo no Brasil

Pesquisas recentes sobre o pensamento conservador brasileiro indicam alguns resultados significativos. Em um primeiro momento, buscamos observar o estado da arte relacionado ao tema do conservadorismo, visualizando um quadro geral das pesquisas recentemente realizadas sobre o tema, e quais direcionamentos os pesquisadores e as pesquisadoras tomaram a partir da proposta inicial.

Optou-se por realizar a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os seguintes termos: “cultura conservadora” e “conservadorismo brasileiro”. Do total de teses e dissertações, foram seleccionadas dez pesquisas, sendo cinco teses e cinco dissertações. Três delas foram excluídas após leitura detalhada do trabalho, por se afastarem dos objetivos desta proposta. Considerando os limites da plataforma, foram adicionadas duas outras teses que não apareceram na busca efetivada, mas foram indicadas à pesquisadora como importantes fontes. Em seguida, apresentam-se os principais aspectos de cada pesquisa.

Em sua tese de doutorado, Gonçalves (2016) realizou um estudo da autocracia burguesa tendo como espaço temporal o período de 1930 a 1964, dando centralidade ao papel do Instituto Brasileiro de Filosofia na construção de uma ideologia autocrática na intelectualidade brasileira. Grande contribuição neste sentido foi dada por Miguel Reale, fundador do instituto na Universidade de São Paulo e pertencente ao movimento

integralista. Utilizando como fonte de pesquisa a Revista Brasileira de Filosofia e as obras de Reale, o autor demonstra como ocorreu a produção e a disseminação do pensamento autocrático na burguesia brasileira, maturado no golpe de 1964 que implantou a Ditadura Militar. Gonçalves (2016) se alicerça no pensamento de Florestan Fernandes no que tange ao conceito de autocracia burguesa, e no conceito de aparelho de hegemonia filosófico construído por Christine Buci-Glucksmann, por sua vez inspirada em Gramsci. De Gramsci, o autor também empresta o repertório conceitual a partir do conceito de revolução passiva, dando espaço à leitura de Carlos Nelson Coutinho sobre o tema.

Gasparini (2004) realizou um estudo em sua pesquisa de mestrado sobre outro importante intelectual conservador, dessa vez carioca. Como objeto de pesquisa, o autor utilizou os discursos de Carlos Lacerda entre o período de 1954 a 1968, reconstituindo tanto a sua trajetória política quanto a do próprio país entre as turbulentas décadas de 1930 a 1960. As ideias de Lacerda tomaram tamanho vulto que sua prática política ficou conhecida como ‘lacerdismo’. Gasparini (2004) demonstra o alinhamento golpista de Lacerda com a Ditadura Militar, sua ideologia conservadora, elitista e anticomunista, bem como sua visão pró-Occidental no contexto da Guerra Fria, considerando-o um intelectual orgânico da burguesia brasileira na época.

Seguindo nessa mesma linha, Medeiros (2020) fez sua tese utilizando como objeto de pesquisa dois jornais da imprensa protestante publicados no período entre 1883 e 1903. O foco da análise de discurso dos textos encontrados se manteve, sobretudo, em torno de três temas: abolição da escravidão, laicidade e emancipação da igreja brasileira. Por meio de seu principal influenciador, Eduardo Carlos Pereira, o grupo de pastores protestantes que escreviam para esses dois jornais respondia ao pensamento protestante conservador dos Estados Unidos.

Também elegendo a religião como tema de pesquisa da dissertação, Sousa (2020) analisou o discurso de portais jornalísticos de tendência gospel no período das eleições brasileiras de 2018. Utilizando Bourdieu e Bardin como referências teórica e metodológica, o autor analisou os textos de dois websites sobre a política brasileira a partir da intitulada ‘cosmovisão cristã’. Este trabalho utiliza como base textos produzidos e divulgados nas mídias digitais, que se tornam cada vez mais proeminentes

no debate político e na disputa ideológica.

Já a dissertação de Bengtson (2005), analisa manifestações do conservadorismo brasileiro a partir das seções de cartas de leitores de dois jornais paulistas, um deles de circulação nacional. Nestas cartas, escolhidas entre agosto e dezembro de 2004, o autor destaca as visões dos leitores sobre o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os condomínios fechados e as manifestações populares. Diferentemente de outras pesquisas, que focam nos teóricos do conservadorismo mais conhecidos como Edmund Burke e Russell Kirk, Bengtson (2005) traz seu aporte teórico baseado em Karl Mannheim, Anthony Giddens, Norberto Bobbio e Roberto Romano, além de realizar um estudo da obra *Populações Meridionais do Brasil* de Oliveira Vianna. Souza (2010) também estuda o pensamento conservador brasileiro em sua dissertação, por sua vez utilizando como objeto de pesquisa o movimento escoteiro. Como fonte de pesquisa, o autor utiliza entrevistas com membros do movimento escoteiro, documentos produzidos pelo grupo e visitas de observação in loco. As referências teóricas buscam a discussão do pensamento conservador a partir do olhar da chamada modernidade contemporânea. O ponto que mais nos interessa com relação a essa pesquisa é a conclusão do autor de que o pensamento conservador brasileiro não segue a lógica apresentada pela sociologia clássica estadunidense e europeia, possuindo características próprias.

A tese de Souza (2016) apresenta as tendências ideológicas do conservadorismo, abordando as vertentes que mais influenciam o conservadorismo brasileiro, sendo elas a estadunidense e a inglesa. Partindo de uma pesquisa bibliográfica, o autor denomina o pensamento conservador nacional de “conservadorismo à brasileira”, para diferenciá-lo das influências externas e dar proeminência às especificidades desse pensamento no Brasil. O debate interno quanto ao Serviço Social também é recuperado, analisando o sincretismo e o eletismo como elementos condutores da reprodução do conservadorismo na profissão. Quanto à análise dos fundamentos do pensamento conservador brasileiro, a tese delimita as expressões desse conservadorismo no cenário político brasileiro dos anos 2010.

Ainda dentro do campo de estudos do Serviço Social, merece destaque a tese de Alves Keller (2019) por abordar o período da chamada ascensão do conservadorismo frente ao esgotamento do projeto neodesenvolvimentista dos governos petistas. Apesar de ter como objeto de pesquisa o conservadorismo no interior da profissão, a autora não

realiza a análise de forma desconectada do contexto político e social brasileiros, delimitando o período temporal da pesquisa entre 2011 e 2016. Alves Keller (2019) propõe uma releitura do conservadorismo brasileiro considerando suas particularidades, tendo em vista as diferenciações com os países centrais que desenvolveram o conservadorismo clássico.

Por último, considerando o viés adotado pelo pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se a relevância do estudo de Quadros (2015), tese produzida na área das Ciências Sociais que propõe a análise das bases do conservadorismo brasileiro a partir de três aspectos: a mentalidade popular - buscada em pesquisas de opinião realizadas nas últimas décadas; os movimentos da sociedade civil brasileira na contemporaneidade; e o comportamento das elites no Congresso Nacional. O autor aponta para a existência de uma lacuna na literatura brasileira em torno do tema, o qual é constantemente levantado de forma superficial na afirmação de que a sociedade brasileira é conservadora, porém sem desenvolver a afirmação, como se ela contivesse em si mesma explicação suficiente.

Quadros (2015) defende a ideia de conservadorismos no plural, para designar a miríade de concepções que congregam o pensamento conservador por diferentes perspectivas embasadas em contextos diversos. Desse ponto de vista, o Brasil oferece um 'conservadorismo à brasileira', conforme apurado também em outros trabalhos abordados anteriormente. Entretanto, à diferença das pesquisas anteriores, Quadros (2015) intenta demonstrar quais seriam os elementos que compõem esse conservadorismo à brasileira, tendo como base o estudo da identidade do país. A partir dessa percepção, o autor consegue identificar que existiria uma capacidade de adesão a um projeto conservador no interior da sociedade brasileira, até então inexplorada pelos partidos políticos, e que estaria sendo visualizada por alguns setores do Congresso Nacional e da sociedade civil – tese que se tornou comprovada com o desenrolar dos acontecimentos a partir de 2016.

As teses e dissertações acima apresentadas possuem em comum a análise do conservadorismo no âmbito brasileiro, dando centralidade a diversos contextos históricos, utilizando fontes de pesquisa alternativas, e ressaltando uma gama de temas transversais, a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Os elementos mais importantes a serem ressaltados a partir destas pesquisas são:

a singularidade do conservadorismo brasileiro, o qual não pode ser explicado pelos teóricos do conservadorismo estadunidense e europeu; a insuficiência de explicação que o termo conservadorismo carrega consigo, sendo necessário aprofundar a análise em torno de seus fundamentos; as diferentes expressões que o conservadorismo pode apresentar nas sociedades, sendo necessário conectá-lo com o contexto e a realidade histórica analisada; partindo de diferentes momentos históricos, as pesquisas apresentam como o conservadorismo sempre esteve presente na história brasileira, não se tratando de uma “nova onda” que aflorou na última década.

A partir disso, é importante analisar como a cultura brasileira e seus elementos conservadores foram compreendidos por diferentes autores, e quais pistas estes autores oferecem na explicação do Brasil na atualidade.

3. Conservadorismo no Brasil

A história do Brasil é marcada pela violência, pela fome e pelo genocídio – ao menos desde 1500 – e é a partir do estudo da formação sócio-histórica que se torna possível compreender a atualidade. Seguindo as indicações de Gramsci (2020) sobre os estudos de uma formação social, é preciso estudar o passado para compreender o presente, identificando as possibilidades de construção de uma vontade coletiva com potencialidades de transformação social.

O genocídio da população indígena brasileira foi marca da invasão portuguesa e significou perda de parte expressiva do contingente populacional pré-colonização. Atualmente, o projeto político autoritário quer finalizar o projeto de destruição do que restou da herança indígena, deixando “passar a boiada” – referência à expressão utilizada pelo Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles em reunião ministerial ocorrida em 22 de abril de 2020, ao apontar que o governo deveria “passar a boiada” e mudar regras na legislação ambiental em benefício do agronegócio, aproveitando o momento em que toda a atenção da mídia e da sociedade estava voltada para a Covid-19. Conforme afirma Rodrigues (1965, p. 24), foi “na base do terrorismo [...] que se impôs a paz cristã”, tanto no Brasil e na Índia, como no continente africano.

É preciso também dar visibilidade ao contexto de racismo vivenciado pela população negra por mais de 300 anos, mas que parte da sociedade brasileira até hoje

silencia. Tendo sido elemento constitutivo das relações sociais no Brasil, o racismo não findou com a abolição da escravatura em 1888. Os processos históricos que se seguiram também não alteraram essa condição: a proclamação da república, o Estado Novo, a Ditadura de 1964, e mais recentemente o período de redemocratização; nenhum desses processos teve a capacidade de suprimir o racismo dessa sociedade.

Embora tivessem perdido a guerra contra a abolição, os latifundiários não abandonariam seu status de senhores de escravos, mas teriam que garantir de outra forma sua soberania, seu poder de mando e seus privilégios. Conforme indica Schwarz (2014, p. 59) “um latifúndio pouco modificado viu passarem as maneiras barroca, neoclássica, romântica, naturalista, modernista e outras, que na Europa acompanharam e refletiram transformações imensas na ordem social”. O latifúndio é, aliás, um elemento duradouro em nossa formação social, o qual, historicamente, sempre teve – e continua tendo – grande proeminência na cena nacional, com poder de decisão que influencia todo o país.

De maneira geral, pode-se afirmar que desde 1500 o latifúndio é uma constante, pois independente de qualquer situação econômica ou política, os interesses do latifúndio sempre se fazem preservados e readmitidos.

Em “Crítica da razão tupiniquim”, Roberto Gomes (1978) faz uma análise da atuação da intelectualidade brasileira, criticando-a a partir de dois elementos presentes: o ecletismo e a pretensa imparcialidade. Segundo ele, diferentes perspectivas, algumas até mesmo opostas entre si por uma questão de princípio, foram agregadas no Brasil: exemplo é a adoção do pensamento liberal em pleno escravismo. Ideias europeias sempre foram muito bem-vindas aqui e pouco criticadas quanto às reais condições de penetração na realidade brasileira, tão diversa do Velho Mundo.

A essa peculiaridade brasileira, no que concerne ao trato das teorias e dos ideais europeus, Schwarz analisa da seguinte forma:

a liberdade do trabalho, a igualdade perante a lei e, de modo geral, o universalismo eram ideologia na Europa também [...]. Entre nós, as mesmas ideias seriam falsas num sentido inverso, por assim dizer original. A Declaração dos Direitos do Homem, por exemplo, transcrita em parte na Constituição Brasileira de 1824, não só não escondia nada, como tomava mais abjeto o instituto da escravidão. A mesma coisa para a professada universalidade dos princípios, que transformava em escândalo a prática geral do *favor* (SCHWARZ, 2014, p. 48).

Segundo o autor, o Brasil seria então caracterizado por essas “ideias fora do lugar” (SCHWARZ, 2014, p. 47), onde princípios libertários e democráticos advindos de outras nações se chocaram com a escravidão, porém conviveram com ela apesar disso.

O que Schwarz (2014) chama de ideias fora do lugar, Gomes (1978) chama de ecletismo, o qual está presente na intelectualidade brasileira, sendo paralelo a outro elemento encontrado na vida prática de todo brasileiro: o jeito. Nas palavras do autor, “o Brasil aconteceu de ser o paraíso de algumas outras coisas além do futebol e do jogo do bicho. Entre elas, o ecletismo e o jeito” (GOMES, 1978, p. 31).

O jeito, objeto tão comum de nossa comunicação cotidiana, advém, segundo Gomes (1978), da dificuldade em nos posicionarmos radicalmente, o que denota nossa necessidade intransigente de sermos imparciais mediante os acontecimentos. O problema é que quem toma uma decisão não pode ser imparcial, e nesse ínterim “nasce o espírito conciliador” (GOMES, 1978, p.39), que permanecerá em nossa cultura e que Sérgio Buarque de Holanda traduziu no homem cordial. Afinal de contas, “um país que entra num processo revolucionário, não soube descobrir o ‘jeito’ de evitar coisa tão desagradável” (GOMES, 1978, p.39).

A partir do destaque e do estudo de frases utilizadas no cotidiano, como “dar um jeito” ou “deixa estar para ver como é que fica”, Gomes (1978) exemplifica aquilo que Williams (2007) buscou apontar nos estudos culturais: a importância da linguagem na constituição da cultura de um povo. A língua é capaz de expor a cultura com vivacidade. A frase “deixa como está para ver como é que fica” é o nosso “jeito”, um mantra que traduz essa busca pela imparcialidade, o desejo de não tomar partido. Como se diz no Brasil, nada mais parecido com um liberal do que um conservador no Congresso Brasileiro, que vem da frase dita por Holanda Cavalcânti sobre os dois grandes partidos do tempo da monarquia: “Nada há mais parecido com um saquarema do que um luzia no poder” (GOMES, 1978, p. 41).

O espírito conciliador analisado pelo autor tenta explicar de um lado, a chamada passividade do povo brasileiro, e de outro o posicionamento de nossas classes dominantes. “Obra de uma elite desvinculada das urgências históricas do país, os partidos políticos em nada se diferenciam, exceto pelos interesses dos grupos que representam” (GOMES, 1978, p. 42). Essa característica não permite a construção de adversários no campo político,

porque o choque de ideias sempre é dissolvido. Não sendo permitida uma oposição real, a radicalização é hostilizada.

E um povo que pretensamente seria tolerante justamente pela sua incapacidade de discordar, passa a ser intolerante contra aqueles que pensam diferente. Essa intolerância cria as igrejinhas, segundo Gomes (1978, p. 43), “igrejinhas de políticos, artistas, filósofos de academia, grupos rivais, com suas trocas de favores, elogios, influências e idéias inevitavelmente vazias”. A tese defendida pelo autor é que, de tão ecléticos que somos, de tão conciliadores, passamos a ser intolerantes com quem diverge de nós e os grupos aos quais nos filiamos se tornam lugares de privilégio. O autor chama isso de “despotismo intelectual” (GOMES, 1978, p. 46).

Esta necessidade constante de conciliação, de concórdia e de afastar o conflito, rebate na forma docilizada a qual é utilizada para representar o povo brasileiro. A crítica de Gomes (1978, p. 41) volta-se, com isso, para “o tipo de vítimas dóceis que nos habituamos a ser” de nossos algozes, sejam eles pessoas, grupos ou países – senhores de engenho, colonizadores, ditadores, ou potências estrangeiras. E como a elite sempre foi desvinculada do povo, da realidade prática de quem vive no Brasil, ela governa para si mesma e para seus grupos. Os partidos políticos não tomam partido, eles “têm apresentado entre-nós a oposição mais estranha: nenhuma” (GOMES, 1978, p. 42).

Talvez a contribuição mais pertinente de Gomes (1978, p. 67) é de que “a posição de colonizado não se esgota em mera dependência econômica”. A colonização é muito mais cruel no nível da construção da cultura, de um pensamento autônomo, de uma vontade coletiva ao mesmo tempo nacional e popular, voltada para as necessidades da população brasileira. O autor destaca ainda que, “por comodismo, ligação incestuosa e pela violência do projeto colonizador, sempre delegamos à Europa nos dizer o que deveríamos pensar” (GOMES, 1978, p. 92). Essa estratégia colonizadora que ultrapassa o setor econômico e a produção de mercadorias foi imprescindível para o sucesso a que resultou o projeto colonizador europeu a partir do século XVI.

Enquanto Gomes (1978) retrata um Brasil de espírito conciliador, José Honório Rodrigues (1965) insiste em dividir o país entre uma maioria – a população que construiu o Brasil com suor e luta –, e uma minoria, esta sim conciliatória no seu modo de ser elite e conduzir os processos políticos. Rodrigues reconhece um conformismo por parte do povo, chegando a usar o termo “espírito de conciliação” manifestado, segundo ele, “na

unidade lingüística, na mestiçagem, na tolerância racial e nas acomodações que atenuam os antagonismos sociais” (RODRIGUES, 1965, p.27) – como se pode observar nesta passagem, o autor endossa a tese da democracia racial, ao defender a ideia de que houve “tolerância racial”; o uso deste termo é recorrente durante o livro e carece de explicação, como se fosse algo subentendido e “normalizado” na literatura da época. Por outro lado, o autor também reconhece momentos de inconformismo na história brasileira, alertando para o fato de que há uma história cruenta e outra incruenta, “embora seja correto e justo afirmar que os exemplos de conciliação predominam” (RODRIGUES, 1965, p. 59).

Rodrigues (1965) aponta que a marca da forma de fazer política no Brasil é a busca extrema por conciliação entre os grupos das elites. O agravante é que esta conciliação acaba se tornando um objetivo fim, e não um meio para concretização das reformas, porque essas últimas sempre ficam em segundo plano até que a conciliação esteja afirmada.

o espírito anti-reformista dominou nossa história e a conciliação formal, partidária, visava a romper o círculo de ferro do Poder, para que as facções divergentes, os dissidentes, pudessem dêle fazer parte. Quando o acôrdo, feito sempre sem nenhum benefício nacional e popular, demorava muito, os dissidentes indignavam-se e conspiravam. Foi êsse o papel dos liberais na história brasileira. Derrotados nas urnas e afastados do Poder, êles foram se tornando, além de indignados, intolerantes, e construíram uma concepção conspiratória da História, que considerava indispensável a intervenção do ódio, da intriga, da impiedade, do ressentimento, da intolerância, da intransigência, da indignação para o sucesso inesperado e imprevisível, tal como sucedeu em várias partes, de suas fôrças minoritárias (RODRIGUES, 1965, p.11).

Apesar de parecer um retrato do ano de 2016, o autor está escrevendo em 1965. Ao invés das reformas, a elite brasileira sempre preferiu as conciliações. Ou seja, a conciliação ocorre entre os grupos das elites com o objetivo de fechar acordos e garantir privilégios. Ao povo nunca se ofereceu nada a não ser submissão, já que “o processo histórico brasileiro compõe-se mais de instantes de retardamento que de instantes de aceleração e a liderança tem sido mais dominadora que criadora” (RODRIGUES, 1965, p. 18).

O autor indica que o sangue e a violência não são estranhos à história brasileira, como se quer fazer acreditar. São vários episódios de história cruenta: Confederação do Equador, Canudos, Contestado, lutas sertanejas, dentre outras. Estas lutas populares não

são reconhecidas enquanto tais, mas sim como revoltas que precisaram ser silenciadas e dizimadas por completo. O autor reitera algumas vezes durante o texto a ideia de que há sempre um dissídio, uma separação, entre Poder e Sociedade, elites e povo; além de uma presença constante: as forças armadas. Segundo Rodrigues (1965), essa não é uma característica singular do Brasil, mas o que especifica aqui é a recorrência às forças armadas uma e outra vez.

“O processo histórico brasileiro é sempre não contemporâneo” (RODRIGUES, 1965, p. 70). Isto ocorre porque “o conservantismo entrincheirou-se de tal modo na maquinária governamental que o progresso foi sempre travado e a lentidão caracterizou o processo histórico brasileiro” (RODRIGUES, 1965, p. 185). E apesar da alternância entre tipos de governo – colônia, império, regência, república – as instituições permanecem as mesmas, pois “A economia de exportação sempre financiou o sistema latifundiário; uma e outro são os responsáveis pelo conservadorismo político e pela imobilidade rural” (RODRIGUES, 1965, p. 125).

Se o tal espírito conciliador está presente tanto na análise de Gomes (1978) quanto na de Rodrigues (1965), Paulo Mercadante tentará desvendar o significado da “mentalidade conservadora brasileira”, a qual “haveria de distinguir-se da européia por suas singulares feições conciliatórias” (MERCADANTE, 1972, p. 1). Mais uma vez, a conciliação é, portanto, destacada enquanto elemento característico da forma de se fazer política no Brasil.

Em seu estudo, Mercadante (1972) faz uma análise dos dois grupos representantes das elites brasileiras: liberais e conservadores – tendo como recorte histórico a monarquia pós 1822. Nesta dinâmica, mais uma vez, surge a frase: nada mais parecido com um liberal do que um conservador. Mesmo os liberais apresentavam tendências conservadoras que levavam sempre à conciliação dos interesses desses dois grupos políticos. Nesse período, o assunto principal da política brasileira era a questão da abolição, tratada do ponto de vista dito realista, do direito adquirido de propriedade privada sobre pessoas escravizadas, e não do ponto de vista das pessoas subjugadas que possuem direito a emancipação. Os longos debates ocorridos no Parlamento não chegavam à senzala. E assim se pode verificar como a maioria dos acontecimentos políticos do Brasil ocorreu à revelia do que pensava o povo que construiu o país.

A ação política tinha o seu ponto de partida nesse critério realista, e

ao radicalismo preocupado sempre com o normativo, indagava Vasconcelos: “Para que havemos de questionar sobre o que é melhor fazer-se, se o aperto das nossas atuais circunstâncias só nos faculta indagar o que se pode fazer?” (MERCADANTE, 1972, p. 229).

Vasconcelos era deputado no Parlamento Brasileiro em 1827, e sua fala representa a posição de um centrão moderador, presente até a atualidade na política brasileira. Afinal, de nada adiantaria copiar modelos estrangeiros, ou pensar naquilo que seria o melhor para o país, se o que importa é o que pode ser feito diante da realidade factual. Este princípio de negação do radicalismo é traduzido por Mercadante (1972, p. 225) como “espírito de moderação”, pois o “ímpeto do radicalismo” estava quebrado, “dando ensejo a uma constante de centro, de conservadorismo atuante”. A tendência que se consolidava era a do “meio-termo” (MERCADANTE, 1972, p. 228).

No debate pré-abolição, por exemplo, se sentia a necessidade de modificação da estrutura social, porém a necessidade maior era de impedir que as reformas fossem feitas pelo povo. “Que tudo viesse com vagar, de forma suave, sem a temerária participação jacobina” (MERCADANTE, 1972, p. 55). Ou seja, apesar de se reconhecer que a abolição seria inevitável, ela foi arrastada e adiada constantemente, sempre buscando evitar-se a repetição da revolução haitiana. O resultado foi a construção de uma abolição sem efeitos emancipatórios.

A coexistência de um liberalismo econômico baseado na utilização de mão-de-obra escravizada só foi possível devido a fortaleza constituída em torno dos grandes proprietários de terras:

Ao findar o século XVIII, a ruralização colonial já havia gerado esse tipo de senhor dos domínios, autenticamente nacional. Não se trata de tipo enfeudado, resultante das relações feudais existentes no domínio, porém de um tipo misto, que se porta, como senhor rural, em sua fazenda, mas que se encontra voltado para o mercado externo, onde a sua produção com valor de troca é colocada. É dúplice econômica e mentalmente: vive numa fazenda de escravos, de látigo em punho, enquanto se empolga pelas idéias liberais correntes nos países europeus [...]; revolucionário, quando analisa as suas relações de produção com o mercado externo, e conservador, quando reage a quaisquer idéias de abolição (MERCADANTE, 1972, p. 59).

Talvez essa figura do fazendeiro tenha sido a primeira versão do jargão hoje verbalizado no discurso político: conservador nos costumes, liberal na economia.

Se a conciliação é elemento central nas análises de Gomes (1978) e de Rodrigues (1965), e Mercadante (1972) fala sobre o espírito moderador do centro, Fábio Konder Comparato (2017) apresenta a história do Brasil a partir de seu elemento oligárquico. Este autor compreende que as relações de poder e a mentalidade coletiva que formaram o Brasil estão baseadas na política oligárquica, passando longe, portanto, da forma democrática.

Comparato (2017) propõe demonstrar os elementos de oligarquia presentes em quatro pontos da história brasileira: na herança lusitana, na colonização, no período do império e na república. Defende o autor que “é a oligarquia o regime político próprio da civilização capitalista”, entretanto, “essa oligarquia é sempre dissimulada, sob a falsa aparência de um regime político de base popular” (COMPARATO, 2017, p. 15).

No caso do Brasil, os processos históricos que geraram alterações nos regimes políticos sempre foram resultado de uma dissidência entre os grupos oligárquicos, à revelia do que interessava ao povo brasileiro. “Em toda a nossa história política, um mau acordo sempre foi tido como preferível a um claro rompimento” (COMPARATO, 2017, p. 20). O autor passa por vários acontecimentos históricos marcantes, demonstrando como o povo brasileiro apenas os assistiu – inclusive o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. Mesmo as revoltas populares que antecederam a Independência foram ações capitaneadas por parte da intelectualidade da época, sem participação das classes subalternas. A única exceção é a revolta dos Malês na Bahia, também a única a pregar o fim da escravidão.

Com relação ao adiamento e alongamento do estatuto da escravidão, Comparato (2017, p. 135) fala sobre o “costume tradicional da dissimulação” por parte do partido republicano, o qual defendia a democracia sem tocar na questão da escravidão, preferindo nominar o trabalho escravo de trabalho servil.

Havia uma grande contradição na época, pois os escravistas defendiam a democracia e a república, enquanto os anti-escravistas eram contrários a esses princípios. “Na verdade, o que estava em causa era o centralismo ou o descentralismo governamental” (COMPARATO, 2017, p. 148-149). Ou seja, a defesa da democracia significava, na realidade, defesa do modelo federalista de organização política, e não a soberania popular. Esta subversão de termos é uma estratégia conhecida das elites para dissimular, como aponta o autor, as reais intenções no debate político.

Certos conceitos parecem congregam variações importantes de significado dependendo da conjuntura social, do país ou da cultura ao qual estão expostos. No caso do debate pré-abolição e pré-proclamação da república, conforme Comparato (2017) afirma, ouve uma contradição na defesa de uma democracia liberal em plena escravidão, dissimulada no discurso dos republicanos.

Diante desta breve contextualização desde uma perspectiva histórica da formação social brasileira, é possível apontar alguns dos elementos que marcam nossa sociabilidade: o jeito, o ecletismo, o espírito conciliador, o favor. Estes elementos irão se firmar na política brasileira na forma da conciliação e da moderação entre os conflitos. Na cena social, a forma oligárquica de estabelecer o poder é a regra em todos os períodos históricos, característica favorecida pela permanência das grandes propriedades rurais, chamadas de latifúndio. Este conjunto de elementos aponta para uma classe dominante que se comporta como uma elite, distanciada das condições reais de vida a que se submete a maioria da população.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção de pensar a cultura brasileira a partir de seu elemento conservador não é aleatória. Ela advém do contexto político que impera no Brasil na atualidade, e da tentativa de tornar hegemônico um projeto autoritário de caráter conservador. A rigor, a democracia liberal, de fato, pouco espaço obteve na história política deste país, estando sempre ameaçada, pois mesmo em se tratando de governos democraticamente eleitos, a possibilidade do golpe nunca foi descartada.

As relações sociais construídas em contextos políticos autoritários – demarcados pelo limiar colonial e pela forma de inserção no cenário capitalista internacional – desenvolveram uma sociabilidade altamente caracterizada pela falta de protagonismo político de suas classes subalternas. Relações sociais essas reproduzidas com forte marca racista, sexista, confessional e elitista.

Pensar a cultura conservadora do Brasil perpassa, portanto, a análise das raízes do conservadorismo característico deste país que construiu tanto uma elite preocupada unicamente com a manutenção de seus privilégios, como um povo subalternizado e

distanciado dos ideais democrático-emancipadores. Pensar o conservadorismo brasileiro passa pelo estudo das classes dominantes que exercem a hegemonia no país, mas também o estudo dos grupos subalternos e sua inserção na vida política mediada por um passado de escravidão que persiste com suas marcas no presente.

5. REFERÊNCIAS

ALVES KELLER, Suéllen Bezerra. **A Ascensão do Conservadorismo e o Esgotamento do Projeto Neodesenvolvimentista: Implicações Profissionais ao Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, PUCRS, Porto Alegre, 2019.

BENGTSON, André Gustavo. Cartas dos leitores aos jornais: manifestações do conservadorismo no Brasil contemporâneo. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). Unicamp, Campinas, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **A oligarquia brasileira: Visão Histórica**. São Paulo: Contracorrente, 2017.

GASPARINI, Carlos Alberto. **A ideologia conservadora de Carlos Lacerda: um “Corvo” na história política brasileira (1954-1968)**. Dissertação (Mestrado em História Social), PUCSP, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 3. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

GOMES, Roberto. **A crítica da razão tupiniquim**. Porto Alegre: Movimento, 1978.

GONÇALVES, Rodrigo Jurucê Mattos. A restauração conservadora da filosofia: o Instituto Brasileiro de Filosofia e a autocracia burguesa no Brasil (1949-1968). **Tese** (Doutorado em História) - UFG, Goiânia, 2016.

MEDEIROS, Pedro Henrique Cavalcante de. Por Cristo e Pela Pátria Brasileira: abolição, laicidade e conservadorismo na imprensa protestante oitocentista (1880-1904). **Tese** (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2020.

MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil**. Contribuição ao Estudo da Formação Brasileira. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis. Conservadorismo à brasileira: Sociedade e elites políticas na contemporaneidade. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais). PUCRS, Porto Alegre, 2015.

RODRIGUES, José Honório. **Conciliação e Reforma no Brasil** um desafio histórico- cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

SOUSA, Adam Henrique Freire. A doxa evangélica conservadora nas eleições presidenciais em 2018: notícias políticas nos websites gospel mais e gospel prime. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). UFG, Goiânia, 2020.

SOUZA, Max Eduardo Brunner. Pensamento social conservador na modernidade brasileira contemporânea: estudo de caso sobre o Movimento Escoteiro. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). USP, São Paulo, 2010.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Tendências ideológicas do conservadorismo. **Tese** (Doutorado em Serviço Social) - UFPE. CCSA, 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

A EDUCAÇÃO SOB ATAQUE - a educação brasileira em tempos difíceis

Diego Fonseca Dantas⁷

Resumo

O tema deste ensaio é a relação ideologia e educação, e como objeto concreto de suporte a essa relação, este ensaio faz uma revisão crítica sobre o Movimento Escola Sem Partido (MESP). Desenvolve a ideia de que apesar de a liderança tabaréu do Movimento Escola Sem Partido (MESP) despontar como o principal difusor do irracionalismo anti-intelectualista no país, no plano político-ideológico hegemônico sua presença equivale às ações pautadas pelo moralismo cínico dos teólogos-empresários, jornalistas orgânicos e astrólogos-gurus a apresentar como verdades absolutas disparates anticientíficos, como o criacionismo e o terraplanismo, nas redes sociais e nas mídias tradicionais. Considera que a influência e penetração ideológica na sociedade de ambos são menores do que a dos conglomerados educacionais financeiros-rentistas como Lemann, Ayrton Senna, Abril, Pitágoras/Kroton/Cogma, dentre outros.

Palavras-Chave: educação, conservadorismo, ideologia.

Abstract

The theme of this essay is the relationship between ideology and education, and as a concrete object to support this relationship, this essay makes a critical review of the School Without Party Movement. It develops the idea that despite the rustic leadership of the School Without Party Movement emerging as the main diffuser of anti-intellectualist irrationalism in the country, at the hegemonic political-ideological level its presence is equivalent to the actions guided by the cynical moralism of the theologians-entrepreneurs, organic journalists and astrologers-gurus to present as absolute truths anti-scientific nonsense, such as creationism and flat earth, on social networks and in traditional media. It considers that the influence and ideological penetration in the society of both are smaller than that of the financial-rental educational conglomerates such as Lemann, Ayrton Senna, Abril, Pitágoras/Kroton/Cogma, among others.

Keywords: education, conservatism, ideology.

1. INTRODUÇÃO

O título deste ensaio que introduzimos agora já se anuncia como um *spoiler*: “A educação sob ataque”. Não obstante ele, o título, talvez seja o que melhor corresponda aos nossos anseios e o seu objetivo principal: qual seja o de analisar criticamente a

⁷ NUFIPE- UFF (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação). E-mail: diegodantas@id.uff.br

atualidade do campo educacional no Brasil, buscando apreender as posições político-ideológicas da direita conservadora que têm se destacado nessa disputa. O pressuposto factual que nos trouxe aqui tem no Movimento Escola Sem Partido (MESP), uma espécie de liderança *tabaréu* de um integralismo pós-moderno, sendo ele, o MESP, o principal difusor, desde fins dos anos 1990, do irracionalismo anti-intelectualista no país. Se trata, conforme veremos, de um movimento portador de uma visão de mundo híbrida na qual se encontram reunidas desde o ideário chauvinista modernizador-conservador do integralismo dos anos 1930, de Plínio Salgado, até o moralismo cínico neopentecostalista das práticas capitalista-financeiras das seitas, passando por disparates anticientíficos, como o criacionismo e o *terraplanismo*, ditadas por astrólogos-gurus e teólogos-advinhos nas redes sociais e nas mídias tradicionais.

2. O MESP e o ideário *tabaréu* pós-moderno da ultradireita

Criado em 2004 pelo advogado Miguel Urbano Nagib⁸, o MESP é apresentado nas redes sociais como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”⁹. O movimento foi criado na contracorrente da conjuntura política do país, quando então um partido de centro-esquerda havia chegado ao poder executivo. Por esse motivo ou por qualquer outro, o discurso do MESP passou despercebido e acabou sendo banalizado, pois, naquele momento não encontrava eco na opinião pública e muito menos no parlamento.

O MESP justifica a sua atuação “a pretexto de transmitir aos alunos uma *visão crítica* da realidade, [considerando que] um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”¹⁰. Para o MESP, a preocupação expressa pelo “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”, está dirigida aos educadores que se utilizam da metodologia crítica para entendimento da realidade, pejorativamente taxados pelo movimento como *militantes travestidos*. Na sua

⁸ Miguel Nagib, paulista de Mogi das Cruzes, é advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília. Foi articulista do Instituto Millenium, uma organização que visa a difusão de cultura liberal à sociedade.

⁹ Disponível em <http://escolasempartido.org/quem-somos>.

¹⁰ Disponível em <http://escolasempartido.org/quem-somos>

sanha pós-moderna, de um modo confuso e generalista, mistura os partidos de centro-esquerda e de esquerda, movimentos identitários e até pessoas sem distinção. O próprio coordenador do Movimento depõe sobre isso:

O PSOL é um dos partidos que mais lucra com a doutrinação política e partidária nas escolas. Então é natural que o Deputado Glauber esteja contra o projeto. Não só ele, como a maior parte dos deputados dos Partidos de Esquerda. A maior parte dos professores que doutrinam em benefício destes partidos. Quem está assistindo a gente, o nosso debate, sabe perfeitamente disto. A doutrinação, embora também existam professores de Direita que façam, que usam a sala de aula para promover as suas próprias preferências político-ideológicas, a imensa maioria dos professores que faz isso é identificada com Partidos de esquerda, sobretudo o PSOL, que hoje é o partido que conta com a maior adesão por parte destes professores militantes¹¹.

Como dissemos um pouco antes, na publicação organizada por Frigotto (2017) sobre o perfil e os propósitos do MESP, lemos que ao contrário do que pretende ser, no caso *apolítica*, no campo educacional seus militantes seguem uma plataforma moralista e tecnicista, típica das proposições conservadoras da ultradireita no Brasil. Quanto a isso, a despeito das contradições que seus textos e discursos carregam, o próprio Movimento se encarrega de formular que “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”¹². Para Espinosa e Queiroz

Antes tida até como pueril, tamanha sua inconsistência teórica e jurídica, não se imaginava que a iniciativa tomaria a dimensão que tem hoje e que se espalharia para todo o Brasil, aproveitando uma forte onda conservadora e feroz, que se fortaleceu após as manifestações de 2013, passando pelas últimas e acirradíssimas eleições presidenciais e catalisada pelos recentes movimentos de rua que defendiam o afastamento da Presidente Dilma Rousseff, democraticamente eleita. Hoje, surpreendentemente, tem-se discutido exaustivamente a temática nas redes sociais e também nas instâncias acadêmicas, jurídicas e, principalmente, políticas (2017, p. 49)

Todavia, devemos considerar que não se trata exatamente de uma surpresa o surgimento de uma *onda conservadora*, tal como descrito acima por Espinosa e Queiroz, dado que o crescimento do conservadorismo pós jornadas de 2013 não ocorreram por acaso. Defendemos que o estranhamento do conservadorismo no Brasil se confunde com a nossa própria história. Nesse sentido, Brandão (2005) observa que, diferentemente da Europa e dos EUA, no Brasil, o Estado se formou antes do desenvolvimento da sociedade

¹¹ Disponível <https://youtu.be/233e1REG3oU>. Programa Expressão Nacional de 21.02.2017 - TV Câmara.

¹² Disponível em <http://escolasempartido.org/objetivos>, acesso em 18 de abril de 2018.

sob a égide das elites do Brasil. De fato, como bem recorda Jessé Souza (2009), o fenômeno da naturalização da desigualdade com a conveniência da classe média está na origem da nossa formação social. Dessa forma, ao se naturalizar as mazelas sociais do país, como uma questão e problema restrito ao indivíduo, e ao se estruturar desde o início da formação brasileira uma elite e um Estado de oligarcas, reinou entre nós, um espírito de conservação. Para Souza

O nosso narcisismo primário, que nos faz na vida cotidiana sempre tender a culpar os outros ou até o mundo, mas nunca nós mesmos, tem, aqui, seu duplo na esfera social e política. O conceito de patrimonialismo e de estamento permite retirar das nossas costas, pessoas comuns de classe média, qualquer responsabilidade pelas misérias e iniquidades de nossa vida política. Nesse caso, ter-se-ia que considerar a luta entre classes, frações de classes, grupos de interesse, acesso diferenciado à esfera pública, capacidade de articulação e aglutinação de interesses em ideias legitimadoras convincentes etc. Tudo muito complexo. A ideia de estamento simplifica tudo isso. É uma “elite” má e corrupta que se apropria para seus próprios fins do Estado. Desse modo, o Estado, percebido erroneamente como a fonte do “poder social” enquanto tal para o senso comum leigo, pode ser “personalizado”, simplificado e distorcido. É, aliás, apenas distorcendo sistematicamente a realidade que perspectivas conservadoras como essa podem aparecer como se fossem leituras críticas do mundo social (2009, p. 62)

O que pretendemos aqui demonstrar é que a *onda conservadora* da atualidade começou a se constituir bem antes de 2013, possivelmente ainda no final da década de 1990, quando então o programa neoliberal de reestruturação produtiva do país levou a uma tempestade perfeita com a combinação de desemprego estrutural e o aumento da concentração de renda. A partir dessa crise dois caminhos aparentemente antagônicos se efetivaram na sociedade brasileira: a eleição de um partido de centro-esquerda com forte acento na política cultural e a reemergência do conservadorismo liberal e, também, o fortalecimento da ultradireita chauvinista. Nesse sentido, se o surgimento e o crescimento do MESP, desde 2004, não constitui uma surpresa legitimamente original na amplitude do campo sociopolítico nacional, de outro modo, considerando o que dissemos sobre os *caminhos aparentemente antagônicos* efetivados pela centro-esquerda e a direita conservadora em geral, é merecedor de maior detalhamento, podendo talvez esclarecer mais alguma coisa sobre o levante atual da ultradireita no Brasil.

Com efeito, o longo histórico do conservadorismo liberal em educação no Brasil aporta nos anos 1990 fortalecido pelo ideal *Educação ao longo da vida*, resultante das

reuniões da comissão europeia da UNESCO com a finalidade programática de traçar o eixo de atuação para a educação de jovens e adultos em vários países. Data também desta década o surgimento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a finalidade de ranquear o estado da arte da educação dos países de modo a estabelecer o grau de investimento em tecnologia a eles destinado. Não por coincidência, data ainda deste período o movimento de ampliação de antigas instituições escolares privadas municipais e estaduais, como, por exemplo, o grupo Pitágoras, depois Kroton, hoje Cogma, o movimento de redirecionamento de suas ações originais para a educação, como ocorreu com a Fundação Abril, e o surgimento de instituições e ONGs voltadas para este fim, como o Instituto Ayrton Senna, o já citado Todos Pela Educação e a Fundação Lemann. Tais rearranjo – ou se se preferir reestruturação produtiva – na configuração do conservadorismo liberal em educação, tiveram por escopo teleológico fazer valer a hegemonia ideológica do modelo de modernização conservadora do país, e, ao mesmo tempo, garantir para os pares os recursos destinados ao país pela OCDE. Sem qualquer controle governamental, e, em alguns casos, sendo apoiado pela União, Estados e Municípios, essas instituições vicejariam por toda década e meia de governança da centro-esquerda no Brasil. Já no campo político institucional, cabe lembrar inicialmente que a centro-esquerda chegou ao governo da república tendo como companhia de chapa um empresário conservador, dono da maior empresa têxtil do país e filiado ao Partido Liberal. A projeção nacional alcançada por elementos chauvinistas e populistas no parlamento, como o já citado Enéas Carneiro, pelo PRONA, e outros tantos políticos municipais e estaduais populistas conhecidos ou não pelo histórico de corrupção, como Eduardo Cunha, Roberto Jefferson, Álvaro Dias e o palhaço Tiririca, dentre muitos outros, contaram com votações significativas, acentuando o empuxo da direita. Já antigos elementos de ultradireita como Messias Bolsonaro, de resto tido como marginais na política brasileira, jamais tiveram problema de se consolidarem nas eleições parlamentares. Por fim, mas não por último pois o conservadorismo de direita e de ultradireita brasileira continua vicejando no país, temos então, sim, o último empuxo – uma marola praticamente – produzido por 2013, quando surgem elementos em sua maioria imberbes associados a grupos como Movimento Brasil Livre (MBL) e Vem Pra Rua (VPR), tidos como orientados por Steve Bannon, um assessor político de Donald

Trump, /ou financiados pela CIA. Concluindo essa digressão, o que queremos configurar é, primeiramente, o antagonismo entre o progressismo da centro-esquerda e do conservadorismo liberal da direita e da ultradireita no país praticamente não existiu de fato, a não ser em alguns situações pontuais, pois, no todo, em conjunto ou alternadamente, as sucessivas eleições de elementos conservadores de direita e da ultradireita, dão a medida do volume da *onda conservadora* que ao longo de mais de duas décadas se avolumou engolfando amplos setores das classes médias e nos últimos cinco anos varreu o país.

Nesse contexto, não é surpresa que o MESP, diferentemente do que se propõe, funcione como um grupo partidarizado, enraizado numa base partidária no Congresso. Seus anteprojotos de lei na Câmara e no Senado Federal e em estados da federação, como é o caso de Alagoas, demonstram isso. Compõe e disputa hegemonia, como também compõem e disputam hegemonia as fundações, instituições e ONGs conservadoras liberais citadas acima. No todo formam o que Gramsci (1975) denomina de um bloco histórico. Em conjunto ou separadamente influem na elaboração e na aprovação de leis, ocupam com propaganda pretensamente isenta as redes sociais e a mídia tradicional, especialmente os jornais conservadores e as redes de TV, promovem o ativismo social mediante ações sociais etc. Semelhante a um partido político, o bloco conforma uma força social coletiva que busca influenciar o Estado e a sociedade civil, visando determinado fim. Como observa Gramsci:

O partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente na dependência de sua função fundamental [...] (GRAMSCI, 1975, p. 24).

E também Bobbio:

Para tornar mais concreta e específica esta definição é usual sublinhar que as associações que podemos considerar propriamente como partidos surgem quando o sistema político alcançou um certo grau de autonomia estrutural, de complexidade interna e de divisão do trabalho que permitam, por um lado, um processo de tomada de decisões políticas em que participem diversas partes do sistema e, por outro, que, entre essas partes, se incluam, por princípio ou

de fato, os representantes daqueles a quem as decisões políticas se referem”. (BOBBIO; MATTEUCCI, GIANFANCO, 2000, p. 899)

No caso específico do MESP, sua atuação no bloco histórico do conservadorismo de direita é tida internamente como uma estupidez tática e estratégica sem precedentes, dado a sua proposta central partir da utopia de promover uma sociedade desideologizada. Em que pese a estultícia social de suas ações, os métodos de propaganda do MESP são semelhantes aos utilizados pelo nazifascismo, isto é, assustadoramente aterradores segundo a avaliação dos próprios integrantes do bloco histórico conservador de direita como das demais posições político-ideológicas. De fato, seus adeptos pregam a espionagem, a denúncia e a perseguição de professores e dirigentes escolares por parte dos alunos e de seus pais ou responsáveis. Ademais da educação tratada como uma experiência policial associada à sujeição do professor em sala de aula, e à sua punição caso ultrapasse a fronteira da estupidez supostamente *tecnicista* ditada pelo MESP, seu programa tem em vista a coisificação da educação, quer regulando previamente o conteúdo quer regrado e sujeitando as subjetividades do aluno e do professor. Fazendo da experiência escolar uma guerra, o MESP propõe, em suma, associar a sociabilidade inerente a essa experiência à desconfiança e à insegurança. Portanto, propósito da guerrilha escolar pretendida pelo MESP, não seria exagero inferir que tais métodos não ficam longe das práticas policiais instituídas e das narcomilícias e paramilitares dominantes nas favelas e comunidades urbanas ou periféricas. A delação, a caguetagem, fundadas na desconfiança mútua e no espírito punitivo, reproduzem numa escala popular e marginal a judicialização da vida social das elites e das classes médias escolarizadas, e, numa escala ainda mais ampliada, a desconfiança do Estado. Ou o horror a ele. Como diz Hobbes:

Então, quando não existe um Poder comum capaz de manter os homens em respeito, temos a condição de que se denomina Guerra; uma Guerra de todos os homens contra todos. Assim, a guerra não é apenas a Batalha ou o ato de lutar, mas, o período de tempo em que existe a vontade de guerrear [...] a natureza da Guerra não consiste na luta real, mas, na disposição para ela e durante todo o tempo não se tem segurança do contrário.” (HOBBS, 2008, p. 96)

A tentativa de desqualificar os professores tem como preceito um poder absoluto no qual a vida social é reduzida à solidão. Lukács, fazendo referência ao nazismo, assim comentava o rebaixamento à brutalidade e ao terror:

O período de Hitler leva essa postura de vida ao seu florescimento máximo: ele libera em seus asseclas e subordinados todos os maus instintos da particularidade, também e sobretudo aqueles que, no cotidiano normal, costumam ser reprimidos pelo homem particular mediano. A sua realização social efetiva consiste meramente em que essa libertação seja canalizada para os rumos designados pelo hitlerismo enquanto unidade de pisar e ser pisado, de brutalizar outros e o temor de ser brutalizado.

[...] A mistura predominante que surgiu desse processo tinha de ser a da crueldade desenfreada com a irresponsabilidade covarde, ou seja, foi visado e alcançado o estágio mais baixo da particularidade, o que hoje sabe toda pessoa que não tem razões sociais ou egoístico-pessoais para apagar esses fatos da memória dos homens (LUKÁCS, 2013, p. 791).

Não obstante, o temor propagado pela propaganda *mespiana*, traz também o medo inculcado por religiões, seitas e credences de todas origens, como se lê na sua página nas redes sociais acerca da proibição inerente ao tabu,

[...] sem essa prerrogativa dos pais a família não sobreviveria. Se os pais ensinam aos seus filhos que “isso é pecado”, mas na escola eles aprendem com seus professores que “pecado não existe” – ou vice-versa –, qual a chance de os filhos respeitarem seus pais? E, se não os respeitam, qual a chance de haver alguma harmonia no seio da família?

Para o historiador Ginzburg, o tabu nos remete a uma reverência ontológica própria da religião, o que por sinal também é afeito ao pensamento do MESP:

Portanto, seja no caso da origem da religião, seja no da origem do Estado, encontramos no início o medo e, no fim, como resultado, a sujeição ou reverência. No meio, a ficção, que se impõe àqueles que a criaram como uma realidade: “Esta é a fundação daquele grande Leviatã, ou melhor, para falar com mais reverência, daquele Deus mortal a quem, abaixo do Deus imortal, somos devedores de nossa paz e defesa”. O Leviatã, criação artificial, se ergue diante daqueles que com seu pacto o criaram — aqueles dos quais é feito — como um objeto que incute sujeição. (GINZBURG, 2014, p. 26)

O MESP desloca a realidade da complexidade da educação para uma situação na qual a experiência hostil onde o medo do terror se sobrepõe à reflexão crítica. Para Penna:

Essa desqualificação não se dá por meio de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças a crianças inocentes, citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham nenhum dado estatístico para apoiar essa generalização indevida. O primeiro e o segundo procedimentos se articulam: o uso de termos que não têm uma

definição precisa para indicar uma ameaça abstrata que coloca em suspeição todos os professores e todo o sistema escolar. (PENNA, 2017, p. 30)

E Penna, complementa:

Alguns argumentariam que imagens como essas seriam comuns nas redes sociais, mas insisto que imagens como essas estimulam o ódio contra os professores e referências teóricas legítimas no campo de pesquisa educacional. A analogia baseada na similitude de relação entre o professor e seus alunos e entre o vampiro e suas vítimas é utilizada corriqueiramente pela organização em questão. (Idem, id.)

Se a revisão pontual sobre o ideário do MESP até aqui realizada ajudam-nos a apreender formalmente a sua característica persecutória militante, passamos agora ao exame do seu conteúdo confuso, tosco, *tabaréu*. Confusão essa talvez particularmente incômoda aos demais conservadores, especialmente os liberais, já que induz as suas propostas a um alinhamento com o MESP cujo ideário se apressam a rejeitar.

De fato, ao analisar o tecnicismo da direita conservadora liberal, Giroto o coloca lado a lado com um suposto tecnicismo *mespiano*, algo que não é possível entrever nas teses do movimento.

Mais recentemente temos visto avançar a proposta de reformulação do Ensino Médio (divulgada em 22/09/2016), conduzida pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação sob o atento acompanhamento (e por que não dizer direcionamento) de grupos empresariais (Itaú-Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, SESI). Mais uma vez, sem a participação de alunos, professores e toda a comunidade escolar, tal projeto poderá resultar em um aumento da relação entre educação e mercado de trabalho, reforçando assim a concepção tecnicista que tem definido a escola de pensamento único nas últimas décadas no Brasil. Pode significar também, uma expressiva diminuição da carga horária destinada às disciplinas de Ciências Humanas, valendo ressaltar que as mesmas têm sido os principais alvos de ataques dos defensores do Escola Sem Partido. (GIROTO, 2016, p. 72)

Ora, contrariamente ao conservadorismo liberal dos grupos empresariais citados por Giroto, e de outros tanto que compõem a elite econômica do país reestruturada nos períodos Collor de Mello, FHC e Lula da Silva, o ideário do MESP em muito se assemelha ao ideário integralista da década de 1930, não por acaso vivido sob uma crise do sistema capitalista sem precedentes. Conforme observado por Chasin (1978), o horizonte teleológico do integralismo era o de uma modernização conservadora, chauvinista e religiosa. Se o integralismo tinha no catolicismo tradicionalista uma espécie de freio para o irracionalismo, o MESP e outras correntes da ultradireita não nominadas aqui tem na

teologia da prosperidade do neopentecostalismo o acelerador para o anti-intelectualismo, conforme veremos adiante. E mais, Chasin chamava a atenção para o fato de, na época do integralismo, o fascismo buscava esfacelar as relações sociais para se expandir, ao passo que o integralismo retrocedia “com medo do esfacelamento” (1978, p. 652). Para Chasin, portanto, a ideologia fascista é a do saque, advogando a destruição do mundo e do homem para viabilizar a continuidade da expansão do valor (Idem, id)¹³. Por fim, ainda na linha da busca de compreensão para a relação entre a condição estrutural e a ideologia no terreno em que as confusas ideias *mespianas* se movem, cabe um esclarecimento acerca da semelhança entre a crise estrutural dos anos 1930, período da ação integralista, e a dos tempos atuais. Em depoimento a este autor, Araújo (2020) nota que, a partir de 1998

Vivemos uma nova crise estrutural cuja causa é a 4a. revolução tecnológica que elevou a composição orgânica do capital a tal ponto que a produção de mais-valor já não opera como estímulo para que a acumulação de capital continue em forma de espiral. No tempo presente, a saída do sistema é a hipertrofia do capital portador de juros com total destaque para o capital fictício. Todo o sistema opera há anos antecipando um mais-valor que não foi produzido e que, de fato, não será. Aparentemente o momento do ajuste entre a valorização prometida e a ocorrida já teve início. Nos anos 30 a solução de um quadro semelhante foi através de uma guerra mundial e da eliminação física de parte substantiva da massa do povo que já não interessava à continuidade da valorização do valor, mas que, ainda assim, era fonte de gastos (saúde, previdência, educação, segurança pública) que drenavam ainda mais a fração do mais-valor a ser apropriada pelas personificações do capital – além da destruição de capitais na forma de valores de uso e na forma dinheiro (deflação).

Do ponto de vista estrutural, o atrofiamento do capitalismo no Brasil, tal como acompanhamos o raciocínio de Chasin, demarcou a distância ideológica do integralismo *caboclo* de Salgado e de Reale frente ao fascismo italiano. Todavia, do ponto de vista ideológico, o horizonte italiano era a expansão econômica com regressão política, ideológica e social. Segundo Araújo (2020)

No caso do Brasil, com seu capital incompleto e incompletável, a hegemonia integralista nunca foi uma possibilidade. Além disso, o integralismo articulava a regressão não só política, ideológica e social, mas também econômica – diante da crise das economias capitalistas industrializadas, o integralismo

¹³ “Dado que boa parte a acumulação capitalista alemã no período teve na expropriação de judeus, eslavos etc. a fonte de financiamento inicial; sem esquecer do trabalho escravo dos prisioneiros de guerra e dos prisioneiros dos campos de extermínio, é importante frisar o papel chave do racismo biológico nazifascista” Depoimento do professor Paulo Henrique Furtado Araújo a este autor (2020).

propõe a paz da vida rural, o que por si, implica em deter o avanço das forças produtivas ou da produtividade do trabalho que é próprio ao valor em expansão. Ou, dizendo de outro modo, frente ao colapso das políticas econômicas liberais, frente ao risco de uma industrialização repetir no Brasil uma crise catastrófica como a de 1929, a solução integralista é contrapor o pequeno capital, a pequena propriedade (do camponês e do artesão), ao grande capital. O que evidencia o caráter utópico, e reacionário de tal proposta e a impossibilidade de tornar-se hegemônica – por sua propositura absurda em termos da expansão do valor (Idem, id).

Por sua semelhança com a crise estrutural que gerou as ideologias e ações nazifascistas, parece não restar dúvida que a atual crise teria promovido os fenômenos políticos reacionários conhecidos e disseminados nos EUA, na Itália, na Hungria e no Brasil. Desde esse ponto de vista, tais fenômenos buscam objetivar o que há de mais retrógrado e reacionário do capitalismo tardio, entretanto, “no caso específico num país periférico e retardatário, distinguindo-se do fascismo italiano, os fenômenos do bolsonarismo, olavismo etc. são a expressão e objetivação das tendências reacionárias e conservadoras” (Araújo, 2020).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas observações sobre o MESP em particular e os demais movimentos conservadores liberais em educação, restaria impreciso e talvez incompleto caso não abordemos a relação estrutural e a ideologia no ambiente do capitalismo tardio ou pós-moderno em geral.

Há tempos a *sociedade do espetáculo* ou da mercadoria abriu mão de questões como a verdade e se entregou a aparência das coisas (DEBORD, 2017). Nessa sociedade subjaz fortemente a espacialização do tempo caracterizado pelo abandono da noção de história, prevalecendo uma visão fragmentária, efêmera e espetacular sobre o presente, sendo isso tudo presidido pela lógica da rentabilidade. Para Fredric Jameson (1996) é uma sociedade destituída de qualquer utopia, sendo, portanto, meramente formalista. Trocada por lutas identitárias específicas, a luta de classes foi abandonada e até certo ponto condenada pela esquerda, em parte igualmente interessada na desconstrução da razão. Encarada como um entrave para a *liberdade real* do indivíduo, exposta como uma *metanarrativa* a ser desconstruída, a ontologia do ser social ganhou o desprezo da

intelectualidade burguesa à direita e à esquerda. Em suma, na agenda pós-moderna a convergência de ideias passou a ser pautada pela recusa sistemática da luta de classes, pela oposição à tradição ontológica e fenomenológica moderna. A partir do universo restrito da academia projetou-se para toda a sociedade esquemas rizomáticos com suas miragens libertárias, ou, na visão de Boaventura Santos igualando o discurso acadêmico ao discurso político populista, tornou-se necessário afirmar a necessidade de se caminhar em meio à distopia presente, tendo a fruição do senso comum como base da ciência para a organização da vida social (SANTOS *apud* REIS, 2015). Segundo Reis (2015, p. 302)

[...] a linha de pensamento daí advinda trata de uma perspectiva política estratégica que parte da afirmação das subjetividades para o enfrentamento de qualquer tipo de norma formal (linguística, epistemológica, estética, ética etc.), angariando no seu curso o compromisso contra-hegemônico em relação aos vários e sutis sistemas de dominação ainda hegemônicos.

Em que pese se tratar de uma visão intelectualmente legítima, todavia, o problema que ela traz é o mesmo de toda crença, pois acaba desconsiderando visões contrapostas anulando completamente qualquer intenção política, incorrendo nessa medida na contradição de promover as subjetividades do senso comum a uma norma formal. De acordo com Jameson (1996), isso ocorre pela existência de um dualismo subjacente a qualquer crença, no caso a crença no poder das subjetividades como instrumento de emancipação ou autonomia dos indivíduos, o que acaba reforçando o caráter alienante da “ciência do senso comum ou do conhecimento sem teoria” (REIS, 2015, p. 303).

Ora, o que buscamos ilustrar com este sumário sobre o paradoxo ideológico de uma militância *desconstrutiva-libertária* surgida no ventre do pensamento não conservador, é a sua proximidade com o dualismo das crenças conservadoras em geral próprias da direita e da ultradireita. Pode-se explicar, por exemplo, que o seu rápido estranhamento numa sociedade profundamente desigual quanto a renda e a cidadania, para ficarmos apenas nessas grandes mazelas nacionais, se deveu à falsa ideia de promoção da igualdade. Um aparato midiático extraordinário de apresentadores populistas de ultradireita, incluindo influenciadores digitais nas redes sociais, vem propagando performaticamente o anti-intelectualismo sob formatos diversos junto às classes médias e populares há pelo menos duas décadas. Sem condições de promover um avanço civilizatório, tempo que se perdeu em meados dos anos 60, parte significativa do

Brasil se entregou a intensificação da precarização em todos os níveis, sendo o MESP uma das gambiarras morais da atualidade contra o que se contrapõe à sua barbárie ética. Como disse Paulo Henrique Araújo (2020), “barbárie é o que o capital tem a oferecer para a humanidade daqui para frente”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. H. F. Notas críticas à compreensão de Lênin sobre o Estado: revisitando O Estado e a Revolução. In **Anais do XIIº Congresso Brasileiro de História Econômica**. Niterói/RJ:

<http://www.abphe.org.br/uploads/ABPHE%202017/30%20Notas%20Cr%C3%ADticas%20%C3%A0%20compreens%C3%A3o%20de%20L%C3%AAnin%20sobre%20o%20Estado%20revisitando%20O%20Estado%20e%20a%20Revolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>, 2017.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; GIANFANCO, G. **Dicionário de política**. v.1. 13.ed. Brasília: Editora UNB, 2000.

BRANDÃO, G. M. Linhagens do Pensamento Político Brasileiro. In **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Vol. 48, no 2, 2005, pp. 231 a 269.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. **Segunda versão revista**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado. Forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**. São Paulo: Ciências Humanas. 1978.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a**

FREITAS, N. A. Escola sem partido como instrumento de falsa formação. In **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro-Junho de 2017 Vol. 14 Ano XIV nº 1 ISSN: 1807-6971 Disponível em: www.revistafenix.pro.br

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 8ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 2006.

FRIGOTTO, G. A Gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem”**

partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIROTTI, E. Um ponto na rede: o “escola sem partido” no contexto da escola do pensamento único. In Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.* Cadernos do Cárcere. v. 2. 2, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere:** Introdução ao estudo da filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Vol. 1. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HOBBS, T. **Leviatã ou a Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** 3ª edição. São Paulo: Ícone, 2008. Pág. 96.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013. Tradução: Nélio Schneider.

NAGIB, Miguel. Prefácio. In: AMARAL, R. D. S. **Socialismo: me conta essa história direito.** São Paulo: Baraúna, 2016.

REIS, R. R. “Arte e cidade. Considerações críticas sobre arte e valor na sociedade de classes”. In **Kriterion.** Revista de Filosofia. Vol. 56, nº132. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2015, pp.317-333.

SOUZA, J. Como o senso comum e a “brasilidade” se tornam ciência conservadora? **Ralé brasileira:** quem é e como vive Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.] — Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

(**VÁRIOS AUTORES**). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido.** 20 autores desmontam o discurso 1ª edição. São Paulo: Ação educativa, 2016.

Outras fontes

Depoimento de Paulo Henrique Furtado de Araújo ao autor em 07/2020.

Disponível em <http://escolasempartido.org/quem-somos>

Disponível em <http://www.integralismo.org.br/?cont=825&ox=2> acesso em 25 de novembro de 2019. Disponível <https://youtu.be/233e1REG3oU>. Programa Expressão Nacional de 21.02.2017 - TV Câmara.

**FILOSOFIA-HISTÓRICA COMO AÇÃO ÉTICO-POLÍTICA NA
DISPUTA PELA NOVA HEGEMONIA EM GRAMSCI.**

HISTORICAL PHILOSOPHY AS AN ETHICAL-POLITICAL ACTION IN THE
DISPUTE OF A NEW HEGEMONY FROM GRAMSCI

Eliesér Toretta Zen¹⁴

Douglas Christian Ferrari de Mello¹⁵

Resumo

Esse artigo objetiva refletir, do ponto de vista teórico e de acordo com os pressupostos de Gramsci, as interfaces entre história, filosofia e política, tendo como fio condutor uma concepção original de filosofia como ação ético-política transformadora. Para tanto nos fundamentamos em alguns escritos do próprio Gramsci e em estudiosos de seu pensamento. Assim, defendemos que a indissociabilidade entre as dimensões da história, da política e da filosofia no pensamento de Gramsci na perspectiva de uma práxis ético-política tendo em vista a construção de uma nova hegemonia. Dessa forma, conclui-se que Gramsci inaugura uma concepção histórico-filosófica que integra de forma dialética história e filosofia, economia e política, objetividade e subjetividade.

Palavras-chaves: Gramsci; filosofia histórica; ação ético-política.

Abstract

This article aims to reflect, from the theoretical point of view and according to Gramsci suppositions, the interfaces between the history, philosophy and politics. Having as common thread an original conception of philosophy as an ethical and political changing. For this purpose, we based on some writings from the Gramsci himself. Thus, we defend that the indissociably between the historical dimensions, the politics and philosophy in the Gramsci thoughts from the perspective of an ethical-political praxis taking in consideration the construction of a new hegemony. This way, we conclude that Gramsci sets a historical and philosophical conception that integrates, in a dialectical way, the history and philosophy, economy and politics, objectivity and subjectivity.

Keywords: Gramsci; historical philosophy; ethical-political action.

¹⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Vitória, ES, Brasil. Doutor em Educação (Ufes). E-mail: elieserzen@ifes.edu.br

¹⁵ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil. Doutor em Educação (Ufes). E-mail: dochris.ferrari@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, temos por objetivo, refletir, do ponto de vista teórico e de acordo com os pressupostos de Gramsci, as interfaces entre história, filosofia e política, tendo como fio condutor uma concepção original de filosofia como ação ético-política transformadora. Para tanto nos fundamentamos em alguns escritos do próprio Gramsci e em estudiosos de seu pensamento, entre os quais destacamos, Coutinho (2011), Semeraro (2001, 2006), Roio (2017), Debrun (2001), Frosini (2013), entre outros. Os questionamentos que nos move nesse artigo são: quais as relações que se estabelecem entre história, filosofia e política no pensamento de Gramsci? Qual a originalidade da concepção filosófica de Gramsci? Como a concepção filosófica original de Gramsci se articula a uma práxis ético-política de transformação da realidade social?

Gramsci desenvolveu uma concepção original de filosofia como concepção do mundo em que as dimensões histórica e política estavam articuladas e integradas de forma dialética tendo em vista uma práxis ético-política de transformação da realidade social na perspectiva dos subalternos. Por isso, nesse artigo, defendemos que a indissociabilidade entre as dimensões da história, da política e da filosofia no pensamento de Gramsci devem ser compreendidas na perspectiva de uma práxis ético-política que tenha como horizonte a construção de uma nova hegemonia na perspectiva dos trabalhadores.

Além da introdução e das considerações finais, este artigo está dividido em outras três partes. Na primeira, nos deteremos sobre a apresentação da concepção de história em Gramsci. A segunda é dedicada à formulação sobre a concepção original de filosofia de Gramsci e as relações entre história, política e filosofia. Por fim, abordaremos a filosofia histórica e as contribuições de Gramsci para uma práxis ético-política transformadora tendo como finalidade a construção de uma nova hegemonia.

1. A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA EM GRAMSCI

Gramsci, como oriundo do materialismo histórico-dialético – ou como ele próprio definiu de filosofia da práxis – segue o percurso deixado por Marx, avançando em alguns pontos, mas por incorporação. Nesse sentido, para a teoria marxista, a história é o

“laboratório do novo” (DIAS, 2012). É o produto da luta de classes, uma vez que a contradição lhe é inerente e a movimenta. Para Boron (2003), a história implica em constante constituição de conjunturas, pois, na esteira de Marx, os sujeitos estão imersos em um determinado contexto histórico e social, estão situados historicamente. Podem transformá-lo, mas à medida que é possibilitado pelas próprias contradições oriundas desse contexto. Por isso, a história é uma construção aberta e não predeterminada. Para Marx e Engels (1989) a história está embasada na produção material da vida e suas relações, uma vez que ela é fruto da atividade humana sobre a natureza e das relações que travam entre si em busca da sobrevivência. Marx e Engels (2011, p. 111) ainda consideram que “A *história* não faz *nada*, ‘não possui *nenhuma* riqueza imensa’, ‘não luta nenhum tipo de luta’! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é, muito antes, o *homem*, o homem real, que vive [...]” (grifos dos autores). Buscando resgatar essa concepção marxiana da história, Gramsci vai reafirmar a centralidade da história para o marxismo, afirmando a relação dialética e equilibrada entre estrutura e superestrutura. Ou seja, a história nem é “[...] uma decorrência da vontade humana (história em uma perspectiva eminentemente subjetivista)” (MARTINS, 2008, p. 231) nem “[...] um reduzido movimento da estrutura econômica, que se move mecanicamente [...] (história na perspectiva do determinismo econômico)” (MARTINS, 2008, p. 231).

Segundo Frosini (2013), essa posição de Gramsci é consequência da reelaboração do marxismo como *filosofia da práxis*, ou seja, de uma “filosofia da imanência de verdade e política”, como também de uma definição original da dialética, entendida

[...] como uma filosofia integral original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, pois supera (e superando, inclui em si os elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicionais, expressões das antigas sociedades que sucederam-se na história mundial (GRAMSCI, 1999, p.143).

Diante do exposto, é sabido que Gramsci enfatizou o protagonismo do sujeito na História, mas a “[...] concebe a partir da relação de mútua determinação entre política e economia, História e natureza, indivíduo e sociedade” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 4). Uma história ligada ao presente, um presente como crítica do passado, uma vez que “[...]”

devemos ser mais presos ao presente que nós mesmos contribuímos para criar, sendo consciência do passado e de sua continuação (o de seu reviver)” (GRAMSCI, 2004a, p. 95). Este humanismo de Gramsci emerge de um entendimento mais amplo de homem, vinculado a uma preocupação com a formação de um novo modo de vida, com uma nova civilização. Por isso, se faz a pergunta no § 54 do caderno 10: “o que é homem?”. Mas vai além e se pergunta novamente: o que o homem pode se tornar? No sentido de que se o homem poderia criar a sua vida, se ele é protagonista de sua própria história, se é o processo de sua ação. Portanto, não existe uma única forma de agir humano, somos seres inacabados. O homem é um ser concreto, situado na e com a história participando como sujeito das relações sociais nas quais se constitui enquanto humano-social. “O homem é um devir histórico” (GRAMSCI, 1999, p.134).

Além do “humanismo absoluto”, Gramsci entendia a filosofia da práxis como uma teoria social que vê a História como um lugar privilegiado de interpretação do mundo social, sintetizado na afirmação da filosofia da práxis como “historicismo absoluto” (GRAMSCI, 2004a, p. 41). Isso quer dizer que ele “[...] supõe que não existe nada para além da História. E, se não existe nada para além da História, na História não existe nada para além das práticas humanas e das suas consequências culturais” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 7), ou de que “a natureza do homem é a ‘história’” (GRAMSCI, 1999, p. 245), entendida como devir.

Por isso, segundo Frosini (2013, p. 33), a “filosofia da práxis” na perspectiva gramsciana “[...] é a teoria da relação entre história, conflito e ideologia: ela é, então, uma arma nas mãos do proletariado, isto é, de uma classe que pretende suprimir a divisão em classes da sociedade”. Por isso, o autor sardo via a necessidade das classes subalternas em formular uma concepção autônoma e independente da história, uma “história integral”. Uma história pensada a partir do conflito, da luta de projetos de sociedade no campo de disputa das correlações de força, inclusive pela narrativa hegemônica da história. Portanto, a “reabertura crítica da história (operação teórica) e incorporação da atividade historiográfica na política são, no historicismo integral de Gramsci, articuladas de modo unitário (FROSINI, 2013, p. 36).

Com Gramsci, a história é assimilada à política. Em outras palavras, a história é

incorporada a uma série de dinâmicas que adquirem “necessidade” somente na prática de sua própria afirmação e de seu prevalecer (nunca definitivo). Podemos construir uma ideia de uma história-política, história-dinâmica, história-aberta, história-*continuum*, que parte da crítica a ideia de “desenvolvimento histórico” para chegar a transitoriedade dos fenômenos históricos, ou seja, um “processo dialético infinito” (GRAMSCI, 2004b, p. 271). A história é a potência agente no presente, a política (FROSINI, 2013); é, ao mesmo tempo necessidade (permanência, instituições) e liberdade (ruptura, ação humana) (GRAMSCI, 2004b, p. 271). Por isso toda análise histórica deve partir da “análise concreta da situação concreta”. Assim, Gramsci se faz uma pergunta no § 63 do caderno 14: “Como estudar a História?”. No parágrafo seguinte, ao tratar da autobiografia, afirma que:

[...] em linhas gerais, [a história] se faz com base na lei escrita: quando, enfim, nascem fatos novos que alteram a situação, apresentam-se questões vãs ou, pelo menos, falta o documento sobre como se preparou ‘molecularmente’ a mudança, até ela explodir (GRAMSCI, 2004a, p. 128).

De volta, retornamos a história como conflito para indicar que a recuperação do ponto de vista dos subalternos é uma operação historiográfica e, portanto, política, uma necessidade presente até hoje (FROSINI, 2013). Precisamos criar uma nova história. Nesse sentido, Salles (2012) nos diz que Gramsci reconhecia a história dos grupos sociais subalternos é desagregada e episódica, sempre rompida pela iniciativa dos grupos dominantes. Por isso, existe a necessidade de uma unificação, campo em que os historiadores/pesquisadores em história de ofício, os intelectuais orgânicos com função de construção dessa história. O entendimento de história como “História integral” “[...] remete à ideia de que o historiador evite tanto a história fetichista quanto a história complementar” (SALLES, 2012, p. 227).

Nesse sentido, Semeraro (2017, p.108), ao analisar o protagonismo das periferias e dos subalternos nos escritos de Gramsci, em especial o *Caderno 25*, nos revela que os subalternos atuam de forma "desagregada e episódica" e "sofrem a iniciativa da classe dominante" que exercem o controle econômico e político do Estado. Ainda que estejam condicionados inicialmente pela classe dominante, Gramsci, destaca o caráter histórico e político de iniciativa autônoma dos subalternos, suas "ações de resistência e criatividade

popular que exercem contínua pressão diante dos centros de poder" (SEMERARO, 2017, p.108). Assim, Gramsci, busca uma unidade entre teoria (filosofia) e prática (política), história e cultura. Já nos escritos da juventude, Gramsci entendia o elemento libertador da cultura na transformação do real (COUTINHO, 2003). Ainda data desse período a seguinte afirmação de que:

Toda a revolução foi precedida por um imenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de ideias em grupos de homens antes refratários e que só pensavam em resolver dia-a-dia, hora a hora, para si mesmos, seus próprios problemas econômicos e políticos. (GRAMSCI, 2004b, p. 58).

Por exemplo, em 1917, propôs a fundação de uma associação cultural socialista dentro do PSI, que recebeu o nome de “Clube da Vida e da Moral”. Esse Clube tinha por objetivo a educação moral e cultural dos jovens socialistas. Era preciso educar para superar o individualismo e adquirir a consciência da solidariedade. Em 1919, juntamente com outros socialistas, lançou o *Semanário Cultural Socialista*, mais conhecido como jornal *L'Ordine Nuovo*. O objetivo era o mesmo: a criação e difusão da cultura socialista. A cultura, para o pensador sardo, vai além do aspecto do costume, do hábito e da tradição. Ele a pensa no quadro mais geral: do Estado, da classe e da cidadania. A cultura é um dos meios mais eficazes de formação da classe trabalhadora para a revolução, eliminando o caráter individualista alimentado pela ideologia da burguesia (DIAS, 2000).

Gramsci entende a cultura como forma de intervir na realidade para transformar e superar o individualismo, e uma forma de disciplina do *eu* interior. Como diz Coutinho (2003, p. 29), “[...] é um modo de pensar a realidade concreta”. É também o espaço de conquista da consciência e da liberdade. Por isso, para a construção da nova hegemonia dos grupos subalternos dever-se-ia ter como ponto de partida a instituição de uma nova ideologia e de uma nova cultura. A hegemonia, a ideologia e a cultura do grupo subalterno, na definição de Gramsci, devem surgir como uma crítica radical à ordem anterior.

A crítica radical à ordem burguesa e a construção de uma nova hegemonia pressupõe, como o próprio Gramsci diz, “[...] que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida [...]; isto é, que o grupo dirigente faça *sacrifícios* de ordem econômico-corporativa” (GRAMSCI, 2003, v.

1, p. 48). Nesse sentido, a hegemonia e uma “nova hegemonia” – no sentido dialético de construção-manutenção-destruição, em resumo, de superação – devem ser vistas como um processo.

A hegemonia consiste num “par lógico e político do conceito de sociedade civil” (NOGUEIRA, 2003. p. 222). A ação hegemônica dá-se, fundamentalmente, dentro da sociedade civil, que é definida como “aparelhos privados de hegemonia”. A relação hegemônica é o fator de articulação da sociedade civil. Em Gramsci, a hegemonia encontra a base material de sua função social. A hegemonia é a *mediação* entre a estrutura econômica e as relações político-jurídicas, as quais deixam de ser meros reflexos da estrutura. A sociedade civil não é somente a esfera na qual o consenso é produzido; é também lugar de conflitos e competições pela conquista da hegemonia. Em outras palavras: é a esfera na qual diferentes *ideologias* se encontram, se opõem e disputam espaço, seja entre grupos seja entre indivíduos. A sociedade civil é um lugar de luta de hegemonias pela hegemonia. Na verdade, estabelece-se uma relação dialética: consenso-conflito-consenso.

Depois o grupo subalterno, deve preparar as suas próprias hegemonia e ideologia (autônomas e mais adequadas à sua própria realidade), subtraindo-se da dependência ideológica da classe dominante. É ver na cultura uma *necessidade* política. Assim, segundo Coutinho (2003, p. 173), “Sem uma nova cultura, as classes subalternas continuarão sofrendo passivamente a hegemonia das velhas classes dominantes e não poderão elevar-se à condição de classe dirigente”.

2. A CONCEPÇÃO ORIGINAL DE FILOSOFIA DE GRAMSCI: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, POLÍTICA E ECONOMIA E A CONQUISTA DA NOVA HEGEMONIA.

Gramsci ao compreender a filosofia como uma concepção do mundo busca explicitar as relações entre filosofia, história e política. Seguindo a esteira do pensamento marxiano, Gramsci opera uma verdadeira revolução na concepção de filosofia existente na história do pensamento humano. Desde as suas origens na Grécia Antiga, até Hegel, a filosofia foi compreendida como uma atividade especulativa e contemplativa restrita a pequenos

grupos de intelectuais. Gramsci, ao seguir as pegadas do pensamento de Marx, para quem além de interpretar o mundo, temos que trabalhar para transformá-lo (XI tese) cria uma concepção original da filosofia ao afirmar que é:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são filósofos, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifesta naquilo que geralmente se conhece por “folclore” (cultura). (GRAMSCI, 1999, p.93).

visto no excerto acima para Gramsci todos os homens e mulheres são potencialmente capazes de filosofar, pois participam de uma determinada concepção do mundo que se expressa na linguagem, na religião e no senso comum que conformam e sedimentam as relações sociais. Assim, para Gramsci, a filosofia pode ser compreendida como uma concepção do mundo, pois “[...] pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir” (GRAMSCI, 1999, p.94).

Desse modo, para o pensador italiano, todos os seres humanos desenvolvem, em contato com a sociedade e o ambiente cultural dos quais fazem parte, determinadas formas de pensar, sentir e agir, elaborando uma concepção do mundo e de sociedade, mesmo que difusa e fragmentada. Portanto, todos os seres humanos são considerados filósofos, pois têm a capacidade de reflexão, de pensar, de atuar na transformação prática da sociedade, mesmo que não desempenhem na sociedade a função de filósofo.

Dessa feita, se pode verificar um núcleo sadio do senso comum que o filósofo sardo compreendia como filosofia popular, ou seja, bom senso. Assim, o bom senso, núcleo sadio do senso comum, deve se converter, por meio de um trabalho educativo, em um pensar coerente e unitário. Nesse sentido, a tarefa educativa consiste em elevar as

massas do senso comum à consciência filosófica, ou seja, possibilitar a passagem de uma visão desagregada, fragmentada e incoerente de mundo para uma concepção unitária e coerente da realidade. Assim, se todos os homens participam de uma determinada concepção do mundo, podemos nos fazer, como fez o próprio Gramsci, a seguinte questão:

O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra[...] (GRAMSCI, 1999, p.94).

Dessa forma, Gramsci estabelece uma distinção fundamental entre *homem massa* e *homem coletivo*. O homem massa é aquele que não cria sua própria concepção do mundo, não é ativo, e sim passivo, recebe de fora, da religião, da mídia, das redes sociais, uma determinada visão do mundo, que não é propriamente sua, mas de outros, se encontra na “caverna de Platão”, não foi capaz de pensar por si próprio e de criar sua própria concepção do mundo.

O homem coletivo, por sua vez diferentemente do homem massa, é aquele que cria sua própria concepção do mundo a partir do ambiente social e cultural em que vive, portanto, é capaz de pensar e não de ser pensado pelo sistema, pela religião, pela mídia, etc. Assim pergunta-se Gramsci:

[...] é preferível pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (GRAMSCI, 1999, p.93-94).

Para Gramsci a filosofia é uma concepção do mundo na qual estão incluídos valores, crenças, ideologias, sentimentos, conhecimentos e ações. Uma determinada concepção do mundo conduz a formas de agir no mundo. Assim, por exemplo, um racista

tem uma concepção de mundo diferente de uma pessoa antirracista. Assim, a ação de um racista será diferente de uma ação de uma pessoa antirracista. A primeira agirá no sentido de humilhar por meio do preconceito racial a pessoa do negro, ao passo que a segunda terá uma ação inversa, ou seja, a de respeitar sua dignidade como pessoa humana. Nesse sentido não se pode, no dizer de Gramsci, separar uma determinada concepção do mundo, ou seja, uma teoria, de uma determinada ação sobre o mundo, ou seja, uma prática política, como condição de transformação da realidade. Destarte para Gramsci:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser (GRAMSCI, 1999, p.96).

Iluminados pela distinção entre *homem-massa* e *homem coletivo* feitas por Gramsci, podemos pensar a relação e distinção entre as massas e as classes. De acordo com Debrun (2001, p.161) “[...] a massa, em qualquer classe - em qualquer grupo, de modo geral - é constituída por todos quanto vivem mergulhados no senso comum, embora já possam estar a caminho da filosofia”. Assim, para Gramsci, mesmo que as massas, ou seja, o homem-massa, esteja mergulhado no senso comum, ele (o homem-massa) é capaz por meio da filosofia de atingir uma concepção unitária e coerente do mundo, por meio de um trabalho filosófico de elevação intelectual e moral das massas.

Por certo “[...] a filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. [...] A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1999, p.96). A religião ao transmitir uma determinada concepção do mundo, por meio de crenças, valores e atitudes que se materializam em determinadas práticas sociais, contribui e tem contribuído para a formação de um homem-massa, passivo, acrítico, como temos observado nas atuais relações sociais em nosso país, por meio de um fundamentalismo religioso que conduziu a massa popular a um fundamentalismo político e a nutrir um ódio à política e aos próprios ideais republicanos e democráticos.

3. FILOSOFIA HISTÓRICA COMO PRÁXIS ÉTICO-POLÍTICA TRANSFORMADORA.

Ao se fundamentar em Marx e Engels, especialmente nas teses contra Feuerbach, Gramsci destaca que a "[...] a filosofia deve se tornar política, para ser verdadeira, para continuar a ser filosofia" (DEBRUN, 2001, p.72). Assim, para Gramsci, "[...] o verdadeiro filósofo é - e não pode deixar de ser - nada mais do que o político, isto é, o homem que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte" (GRAMSCI, 1999, p.314). Desse modo, Gramsci ao estabelecer uma identidade entre filosofia, história e política, ao se perguntar o que é a filosofia, o filósofo italiano argumenta que não se pode separar a "[...] filosofia da História da filosofia, nem a cultura da História da cultura. Num sentido mais imediato e determinado - não podemos ser filósofos - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - sem a consciência de nossa historicidade" (GRAMSCI, 1999, p.94-95). Para Gramsci, a união dialética entre filosofia e política, filosofia e história, teoria e prática, possibilitou o surgimento de uma determinada concepção de filosofia, a filosofia da práxis. A unidade entre teoria e prática é um dos conceitos fundamentais na interpretação que o filósofo sardo faz do marxismo, o que denominou de filosofia da práxis. Nesse sentido, Texier (1976) afirma:

A filosofia, desde o ponto de vista prático é, portanto, compreendida como "política", quer dizer, como história vivente, história que se está fazendo. A filosofia se identifica com a história, com o devenir histórico; [...] já que qualquer ideia não pode mobilizar os homens e engendrar a história. Uma teoria que não se faz realidade histórica, que não é atualizada concretamente pelos homens é uma elucubração individual, totalmente arbitrária, sem racionalidade, sem historicidade, sem verdade" (TEXIER, 1976, p.13. Tradução dos autores).

Sendo assim, em contraste com o caráter contemplativo da filosofia desenvolvido por Croce, na esteira do pensamento de Hegel, em sua obra-prima: "A fenomenologia do Espírito", Gramsci procurou desenvolver uma concepção original da filosofia na esteira da tradição marxista, a filosofia da práxis, que articula e integra de forma dialética a interpretação do mundo com a sua transformação. Desse modo, as dimensões histórica e política são fundamentais para a compreensão da concepção filosófica e antropológica de Gramsci.

Nessas palavras, fica evidente a importância da práxis para o marxismo, entendida como ação teórica e prática de transformação da realidade (natural e social) e do sujeito em busca de uma nova hegemonia das classes subalternas (MARTINS, 2008), ou seja, uma práxis crítica revolucionária da humanidade em sentido diverso da práxis utilitária cotidiana (KOSIK, 1995). É por meio da práxis que se traduz a articulação dialética entre subjetividade e objetividade, sujeito e objeto, teoria e prática, filosofia e política, história e cultural, sendo ambas as dimensões da “esfera do ser humano” que cria a realidade historicamente (KOSIK, 1995). Para Gramsci, a missão da educação era dar às classes subalternas os subsídios para o desenvolvimento da criticidade, importante para a construção da nova hegemonia. Também caberia à escola a formação de intelectuais orgânicos em vários níveis, entendidos como “[...] ‘funcionários’ da sociedade civil e articuladores da direção cultural (hegemonia)” (NOSELLA, 2004. p. 141). Com Gramsci, a filosofia adquire uma dimensão ético-política. Se por um lado, ela pode ser utilizada para manutenção do status quo, por outro, ela pode ser empregada para disputar o poder, “[...] criando as condições subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização” (MARTINS, 2008, p. 297).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, esperamos ter explorado as relações entre história, política e filosofia no pensamento de Gramsci. Assim, concluímos que Gramsci construiu uma concepção original de filosofia integrando de forma dialética a história e a política como dimensões fundamentais de uma determinada concepção do mundo que aspira transformações radicais nas relações sociais capitalistas, ou seja, a filosofia da práxis. Assim, para Gramsci, a filosofia da práxis tinha diante de si duas grandes tarefas: “combater as [as filosofias] modernas nas suas formas mais sofisticadas e educar as classes trabalhadoras, elevando-as intelectual e moralmente à capacidade de se autogovernar” (SEMERARO, 2006, p. 43). Desse modo, torna-se necessário distinguir entre as filosofias historicamente orgânicas, ou seja, as necessárias a determinada estrutura, e as arbitrárias, ocultadoras da realidade social.

Desse modo, as classes subalternas podem se organizar e construir sua filosofia, que funcionaria como contra ideologia e disputaria a direção e o domínio do Estado,

tornando-se classe hegemônica. Com efeito, Gramsci chama a atenção para o constante conflito das filosofias e ideologias, porque sempre representam grupos sociais de interesses divergentes e antagônicos entre si. Assim, por meio de suas “[filosofias] orgânicas”, os grupos “subalternos” podem organizar-se e formar um “bloco histórico”, no qual “as forças materiais são o conteúdo e as [filosofias] são a forma” (SEMERARO, 2006, p. 135). A incorporação consciente dessas filosofias pelas classes trabalhadoras pode contribuir para formar uma vontade coletiva e para uma práxis ético-política que mobiliza os movimentos de transformação da realidade social.

Portanto, para Gramsci, todas as filosofias têm natureza social e histórica, são expressões de determinado grupo ou bloco social e podem ser “[filosofias] orgânicas” ou “[filosofias] arbitrárias”. A primeira visa transformar a realidade social dos grupos “subalternos” e dos “oprimidos”; enquanto a segunda visa manter o status quo, conforme os interesses particulares das frações das classes dominantes. Concluindo, pode-se afirmar que Gramsci inaugura uma concepção filosófica original, a filosofia da práxis. O valor histórico da filosofia da práxis está em sua “[...] eficácia "prática" que ela conquistou (e "prática" deve ser entendida em sentido amplo); ela [deve] reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos positivos e negativos: [eis] sua importância histórica [...]. (GRAMSCI, 1999, p.249). Assim, a subjetividade exerce um papel fundamental na história, ensejando a tomada de consciência e a problematização das relações sociais capitalistas e dos antagonismos entre as classes sociais, que enseje uma filosofia da práxis que por meio de sua ação almeje transformação histórico-social.

REFERÊNCIAS

BORON, Atilio A. **Filosofia política marxista**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEBRUN, Michel. **Gramsci: filosofia, política e bom senso**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp: Centro de Lógica e Epistemologia, 2001.

COUTINHO, Carlos N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-**

1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2011.

DIAS, Edmundo F. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2000.

DIAS, Edmundo F. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: MENDONÇA, SG de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 23-56.

FROSINI, F. A “história integral” desde a perspectiva dos subalternos: contribuição para uma teoria marxista da história. **Revista Crítica Marxista**, n. 37, p. 27-47, 29 out. 2013. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo296Artigo2.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume I. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume IV. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. 1 v Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004b.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOHAN, Nestor. Gramsci e Marx: hegemonia e poder na teoria marxista. **Tempos Históricos** (Edunioeste), v.10, p.15-70, 2007.

MARTINS, Marcos F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou A crítica da crítica contra Bruno Bauer e seus consortes**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As três idéias de sociedade civil, o Estado e a politização**. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Xamã, 2003.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortês, 2004.

ROIO, Marcos Del (Org.). **Gramsci: Periferia e Subalternidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SALLES, Ricardo. Gramsci para historiadores. **História da Historiografia**. **International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 5, n. 10, p. 211-

228, 2012.

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

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 95-104, jan./fev./mar./abr. 2001.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Aparecida. Idéias & Letras, 2006.

SEMERARO, Giovanni. O protagonismo das periferias e dos subalternos na alternativa desenhada por Gramsci. In: ROIO, Marcos Del (Org.). **Gramsci: Periferia e Subalternidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

TEXIER, Jacques. **Gramsci**. Ediciones Grijalbo, S.A. Barcelona: Buenos Aires - México, D.F, 1976.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 20, p.31-51, 1993.

VIEIRA, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 519-537, 2010.

**O CONCEITO DE “APARELHOS HEGEMÔNICOS” NOS
ESCRITOS GRAMSCIANOS: OS APHS NO BRASIL, A
EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICA, FRENTE AOS
MÚLTIPLOS INTERESSES PRIVADOS**

Fernanda Alves de Oliveira¹⁶

Resumo

O presente estudo, propõe um levantamento conceitual nos escritos gramscianos do termo “aparelhos hegemônicos”, de modo a resgatar os pressupostos apresentados por Antônio Gramsci, referente as concepções hegemônicas e os diferentes aparelhos que encontram-se embricados a máquina estatal. As pontuações aqui apresentadas são frutos das leituras e estudos das obras de Gramsci, elaboradas durante a realização da disciplina: “Ler Gramsci para pensar a Política e a Educação”, ministradas pelas professoras doutoras: Maria Margarida Machado e Mirian Fábila Alves no Programa de Pós -Graduação em Educação, da FE/UFG. Ao longo desta produção, tecemos diálogos referente ao conceito de aparelhos hegemônicos a partir dos pressupostos filosóficos e políticos de Gramsci, considerando que tais pressupostos, apontam caminhos, para compreender as relações de poder na sociedade contemporânea capitalista, nas tramas dos aparelhos privados de hegemonia.

Palavras-Chave: Aparelhos Hegemônicos; Aparelhos Privados de Hegemonia; Antônio Gramsci.

Abstract

This study proposes a conceptual survey in gramscian writings of the term "hegemonic devices", in order to rescue the assumptions presented by Antônio Gramsci, referring to the hegemonic conceptions and the different devices that are entwined by the state machine. The scores presented here are the fruits of the readings and studies of Gramsci's works, elaborated during the course: "Read Gramsci to think about politics and education", taught by the professors: Maria Margarida Machado and Mirian Fábila Alves in the Graduate Program in Education, FE/UFG. Throughout this production, we have made dialogues about the concept of hegemonic apparatus from gramsci's philosophical and political assumptions, considering that such assumptions point to ways to understand the power relations in contemporary capitalist society, in the plots of the private devices of hegemony.

Keywords: Hegemonic apparatus; Private Apparatuses of Hegemony; Antonio Gramsci.

¹⁶ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás- *PPGE/FE/UFG/IFG*. Mestre em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos/UFG. Pesquisadora do NEPIEC-FE/UFG. Pedagoga na Pró-reitoria de Ensino, com lotação na Unidade Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: fernanda.alves@ifg.edu.br

1. Introdução

O conceito de aparelhos hegemônicos ou aparelhos privados de hegemonia vem se destacando como um dos fecundos conceitos gramscianos, auxiliando nas discussões e problematizações referentes aos contextos de atuação de diversos tipos de entidades, associações e instituições, ligadas seja aos grupos dominantes, seja aos subalternos. O conceito, se coloca cada vez mais como objeto de investigação por acadêmicos, estudiosos e pesquisadores no campo educacional, sobretudo nas ciências sociais e humanas, que se utilizam do arcabouço teórico marxista e gramsciano. Nem sempre, no entanto, é realizada uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia, considerando a originalidade das obras e estudos de Antônio Gramsci, sendo reproduzidos leituras e estudos secundários com uma diversidade de interpretações.

De modo a resgatar a originalidade nas obras de Gramsci, propomos a partir desta escrita, realizar um exercício de mapeamento das reflexões realizadas por Gramsci em seus escritos (Escritos Políticos, Cartas e Cadernos do Cárcere) referente ao termo: Aparelhos Hegemônicos, buscando retomar os sentidos originais e conceituais em Gramsci, de modo a compreender em posteriores estudos a expansão de aparelhos de hegemonia de caráter privado no mundo capitalista contemporâneo, e suas influências nas políticas educacionais.

Apropriando-se da compreensão metodológica utilizada pelo próprio Gramsci, utilizamos como caminho de investigação, estudos e sistematizações dos conceitos, categorias e concepções. A aproximação das produções de Gramsci, foi cunhada a partir das publicações da Editora Civilização Brasileira, datadas do período de 1999 a 2005, correspondente a seis volumes dos Cadernos do Cárcere, dois volumes com os Escritos Políticos e dois volumes com as Cartas do Cárcere¹⁷. Em um estudo de caráter filológico, buscando um aprofundado das temáticas problematizadas por Gramsci e apresentando as reflexões do autor referente ao conceito de “Aparelhos Hegemônicos”.

Antônio Gramsci foi um intelectual político, militante, ativista, revolucionário,

¹⁷ Neste trabalho, faremos uso das siglas: Escritos Políticos (EP), Cartas do Cárcere (LC) e Cadernos do Cárcere (CC);

marxista - nascido na Sardenha em 1891. No ano de 1926, Gramsci foi preso pelo regime de Mussolini, realizou contribuições antes e durante seu período de encarceramento, contudo sem publicações em vida, por escolhas e opções políticas. Gramsci, morreu em 1937 devido complicações de saúde. Após sua morte, seus escritos foram organizados em volumes de Epistolários – cartas pré- carcerárias e pós carcerárias, textos jornalísticos que escreveu para periódicos de partidos de esquerda na Itália, além dos cadernos carcerários. Gramsci, se tornou uma das principais referências do pensamento comunista do século XX e em seus escritos realizou valiosas contribuições ao pensamento Marxista.

Estudioso das obras de Marx e Engels, Gramsci em vida percebeu que alguns dos pressupostos marxistas não se cumpriam, por exemplo, que as desvantagens econômicas e as desigualdades do sistema capitalista, seriam por si só as sementes da revolução comunista, que suscitaria o proletariado a tomar o poder da burguesia. Contudo na realidade, a classe proletária não se rebelava e cada vez mais o capitalismo se consolidava como sistema econômico, social, dominante ao redor do mundo. Para compreender esse fenômeno, Gramsci, se dedicou não apenas aos aspectos políticos e econômicos da estrutura capitalista, mas passou a estudar o impacto de uma dominação ideológica de uma classe sobre a outra, a chamada hegemonia cultural¹⁸.

De acordo com Gramsci, quase nunca é possível o domínio bruto de uma classe sobre as demais, a não ser na ditadura e nos regimentos totalitários. Ao estudar os mecanismos de constituição desta hegemonia, Gramsci chega a um conceito que é fundamental na sua teoria política, o conceito de Estado Ampliado – de acordo com Gramsci o Estado não é um puro instrumento de força a serviço da classe dominante, mas uma força revestida de consenso, coerção acompanhada de hegemonia. Dessa forma o Estado ampliado demonstra a detenção de poder nas esferas políticas, econômica, social e cultural.

Para Gramsci, os aparelhos dominantes, engloba não apenas atos violentos e de repressão como a polícia e os órgãos militares, mas também instituições como as igrejas, as escolas, os sindicatos, e a comunicação social. Os chamando assim de aparelhos hegemônicos que estabelecem influências sobre o Estado.

2. A utilização dos termos aparelhos e aparatos em Gramsci;

¹⁸ Ver § 26. Hegemonia político-cultural, CC 13, vol. 3, p. 75.

Antônio Gramsci, de uma forma crítica, faz uso de um termo que estava em evidência no período de Pós-Revolução Industrial, tanto na sociedade como nas indústrias e produção capitalista no final do séc. XVIII, no XXI e XX com as invenções de tantos aparelhos, entre eles, o aparelho de rádio em 1896, e o aparelho de TV em 1922 (primeiro protótipo).

Em uma de suas cartas, escritas a sua esposa Tânia em 25 de abril de 1927, Gramsci faz menção ao aparelho de rádio, assim como na de 30 de junho de 1928, refere-se ao aparelho de barbear.

Gramsci nos Escritos Políticos, assim como nos cadernos do Cárcere, utiliza de vários termos de aparelhos e aparatos, como “aparelho sindical” (Escritos Políticos, p. 286); “aparelhos de poder” (Escritos Políticos, p. 310); “aparelho representativo a classe operária” (Escritos Políticos, p. 365); “aparelho dirigente orgânico” (Escritos Políticos, p. 427); “aparelho de amplíssimo consenso popular”

Nos Escritos Políticos 1 (1910 – 1920), utilizando o termo de busca, o termo “Aparelho” aparece sete vezes sendo essas: se referindo-se ao Congresso Nacional dos Delegados operários e camponeses – ou seja, uma certa organicidade das classes proletárias (EP1, p. 273); Ao se referir as estruturas funcionais do aparelho sindical - considerando que as palavras e vontades dos indivíduos tem menor peso que as férreas leis inerentes á estrutura funcional do aparelho sindical. (EP1, p. 286); Ao discutir as concepções difundidas pelo partido, mencionam a criação de organismos que funcionam por meio de uma lei anterior e a criação de aparelhos de poder embrionários, nos quais a massa realiza o seu poder, nos quais adquire consciência de sua responsabilidade histórica e de sua precisa missão, a de criar as condições do comunismo regenerador. (EP1, p. 309); Ao se referir ao Estado Burguês como o aparelho do qual o capitalismo financeiro se serve para monopolizar em favor dos seus interesses, todo o trabalho e toda a produção. (EP1, p. 329); Ao se referir ao “movimento em favor dos conselhos deu uma forma e unia meta concreta ao mal-estar que se organizou na ação disciplinada e consciente. É preciso coordenar Turim com as forças sindicais revolucionárias de toda a Itália a fim de formular um plano orgânico de renovação do aparelho sindical, capaz de permitir que a vontade das massas se expresse e conduza os sindicatos para o terreno de luta da III Internacional comunista. (EP1, p. 352); Ao se referir a construção de um aparelho

representativo da classe operária; Ao se referir ao Partido Comunista Italiano como um aparelho de dirigente orgânico - Gramsci destaca:

Devem agir para que a fração comunista se constitua como um aparelho dirigente orgânico e fortemente centralizado, com suas próprias articulações disciplinadas em todos os locais onde trabalha, se reúne e luta a classe operária, comum conjunto de serviços e de instrumentos para controle, a ação, a propaganda, pondo -se assim em condições de funcionar e de se desenvolver desde agora com um verdadeiro partido. (EP1, p. 427).

Nos Escritos Políticos 1 na página 365, Gramsci destaca,

Na fábrica, a classe operária se torna um determinado “instrumento de produção, numa determinada constituição orgânica. [...] o operário é uma engrenagem da máquina “divisão do trabalho”, da classe operária transformada em um instrumento de produção. Se o operário adquire clara consciência desta sua “necessidade determinada” e a põe na base de um aparelho representativo de tipo estatal (isto é, não voluntário, não contratualista, mas absoluto, orgânico aderente a uma realidade que deve ser reconhecida se se quer garantir o pão, a roupa, o teto, a produção industrial), se o operário, se a classe operária faz isso, faz um a coisa grandiosa, dá início à era dos Estados operários, que deverão confluir na formação da sociedade comunista, do mundo organizado com base e segundo o tipo da grande fábrica mecanizada, da internacional comunista na qual cada povo, cada parte da humanidade tomará forma na medida em que se encarregar de uma determinada produção importante e não mais na média em que for organizada na forma de Estado e possuir determinadas fronteiras. (EP1, p. 365);

Nos Escritos Políticos 2, aparece os seguintes menções vinculados ao termo: “aparelho de governo” (EP2, p. 29); “aparelho de produção industrial” (EP2, p. 36); “aparelho estatal”; “aparelho nacional”, “aparelhos repressivos do Estado” – (polícia, militarismo....) entre outros;

A utilização e emprego do termo aparelho pelo autor, demonstra carregar uma ideia de estrutura, de máquina, mecanismo, equipamento, engrenagens, organismos e organicidade.

3. O conceito de “Aparelhos Hegemônicos” nos escritos Gramscianos

Gramsci, mais especificamente nos Cadernos do cárcere, (cadernos especiais e misselâneos) utiliza-se do termo “Aparelhos Hegemônicos” em alguns momentos compreendidos por ele como Aparelhos “privados” de hegemonia. Apresentando este

como uma categoria, discutida e aprofundada em vários momentos em suas escritas.

Neste sentido, considerando a importância da compreensão deste conceito a luz do pensamento de Gramsci, desprendido de toda análise realizada anteriormente por grandes interpretes que se dedicaram a esse estudos, realizamos um levantamento através de uma busca pelo termo, e por termos correlacionados como (aparelhos, aparelhos hegemônicos, hegemonia, Estado), entretanto, sem a pretensão de esgotar toda a discussão referente a essa temática, na verdade, muito pelo contrário, com a intencionalidade de iniciar um exercício de pesquisa e mapeamento conceitual nas obras gramscianas. Organizamos a busca, pelos volumes, conforme publicação dos cadernos pela Editora Civilização Brasileira, organização pelo professor Carlos Nelson Coutinho.

No caderno 10, no § 12, Gramsci ao se referir a introdução ao estudo da filosofia, apresenta a ideia de aparelho hegemônico articulada à uma concepção nova de ideologia. Um “aparelho” serve para criar um “novo terreno ideológico”, ao afirmar uma “reforma filosófica”, uma “nova consciência do mundo”, acrescenta,

A proposição contida na introdução à Crítica da economia política, segundo a qual os homens tomam consciência dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias, deve ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral. (...) A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também está concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica.” (CC 10, §12, vol. 1, p. 320).

No segundo volume, das produções de Gramsci, dedicadas aos estudos dos intelectuais e o princípio educativo, conforme organização da edição da Civilização brasileira, localizamos no Caderno 12, em seu § 1, escrito em 1932, um trecho em que Gramsci ao tentar compreender as relações entre os intelectuais e o mundo da produção, apresenta como possibilidades de organicidade, dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil”, que ele descreve como “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 (GRAMSCI, 2001).

Conforme descrito na íntegra do parágrafo, abaixo:

§ 1 A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). 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”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (CC 12, §1, vol. 2, p. 20).

Ainda neste parágrafo, quanto as atribuições diretivas e organizativas, da função da hegemonia social e do domínio estatal, Gramsci, refere-se aos aparelhos hegemônicos como aparelho da direção social e estatal, capaz de direcionar inclusive os trabalhos de caráter manual e instrumental. Conforme esclarece,

§ 1 [...] é verdade que a própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a uma certa divisão do trabalho e, portanto, a toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa: no aparelho da direção social e estatal existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental (de ordem e não de conceito, de agente e não de oficial ou funcionário, etc.) (CC 12, §1, vol. 2, p. 21).

O Volume 3, dedicado aos estudos de Maquiavel e as notas sobre o Estado e a Política, especificamente pela temática, foram localizados maior evidência de trechos e

referências de Gramsci ao termo em estudo, “Aparelhos hegemônicos”. No caderno 13¹⁹ no §18 Gramsci ao se referir a alguns aspectos teóricos e práticos do "economicismo". Ressalta a necessidade de se pensar os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, mencionando que,

§ 18 [...] E no mínimo estranha a atitude do economicismo em relação às expressões de vontade, de ação e de iniciativa política e intelectual, como se estas não fossem uma emanção orgânica de necessidades econômicas, ou melhor, a única expressão eficiente da economia; assim, é incongruente que a formulação concreta da questão hegemônica seja interpretada como um fato que subordina o grupo hegemônico. 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 seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (CC13, § 18, vol. 3, p. 48).

No §12 do Caderno 4 (1930 – 1932) no volume 6, ao se dedicar a compreender os conceitos de estrutura e superestrutura, Gramsci, menciona o termo estrutura social, superestrutura, deixando uma possível compreensão dos aparelhos hegemônicos como uma estrutura material da superestrutura. (CC4, §12, v. 6).

Nos Cadernos Miscelâneas deste último volume, localizamos no §90 do Caderno 3 (1930), neste parágrafo referente a história das classes subalternas, Gramsci menciona que uma possível unificação histórica das classes dirigentes só será resultado das relações entre o Estado e a “sociedade civil”. (CC3, §90, vol. 6, p.352).

4. OS APHs no Brasil, a Educação e as Políticas Pública, frente aos múltiplos interesses privados.

Os estudos nos escritos Gramscianos para tentar levantar e compreender os

¹⁹ Neste mesmo caderno 13 (1932- 1934), ver ainda no § 7, ao refletir sobre a postura do “homem coletivo” na política de Maquiavel, Gramsci, ressalta: § 7. Questão do "homem coletivo" ou do "conformismo-social". Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a "civilização" e a moralidade das mais amplas massas populares, as necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (CC13, §7, vol.3, p. 23).

conceitos em torno da concepção de Aparelhos hegemônicos, se expressa pela necessidade de compreensão da expansão de aparelhos de hegemonia de caráter privado no mundo capitalista contemporâneo, e suas influências nas políticas educacionais.

Essa expansão, se consolida como um caráter internacional, no Brasil em especial este crescimento tem se contextualizado cada vez mais latente envolvendo as pautas educacionais. Estamos presenciando cada vez mais discursos de instituições e institutos de caráter privados, com interesses nas pautas das políticas educacionais brasileiras.

O conceito de sociedade civil e aparelhos hegemônicos, em Gramsci, a partir de uma releitura de Hegel e Marx, apontam caminhos para entender as relações de poder na sociedade contemporânea nos processos que se consolidam tramas privadas dos aparelhos privados de hegemonia.

Para Gramsci, não há hegemonia ou direção política e ideológica sem o conjunto das organizações materiais que compõem a sociedade civil. Tais organizações, denominada de aparelhos privados de hegemonia, possui autonomia para manifestação e base material própria, na perspectiva de legitimação dos interesses da classe dominante.

Os pressuposto e fundamentos filosóficos nos escritos gramscianos, nos auxiliam a realizar reflexões quanto a política e a sociedade contemporânea sob a lógica do capitalismo, frente aos múltiplos interesses privados, dos diferentes aparelhos hegemônicos, sobretudo quanto as pautas educacionais.

5. Considerações Finais

Ao estudar o pensamento político de Gramsci, neste exercício de compreensão mais aprofundada ao conceito de aparelhos hegemônicos, observamos as formulações teóricas de Gramsci, sobre os aparelhos de hegemonia, decorreram de suas próprias pesquisas históricas e chaves interpretativas. A concepção de aparelhos hegemônicos na perspectiva gramsciana, apresenta-se com muitas ideias as concepções de Marx e Hegel.

Através dos métodos de estudos e investigações, foi analisando a política francesa pós-1870 que Gramsci observou, como as mais importantes iniciativas realizadas naquele contexto histórico, não emergiram de organismos políticos que eram baseados em modelos democrático, mas de organismos privados, compreendendo a

necessidade de entender aparelhos privados de hegemonia, ou “sociedade civil”, como parte do Estado (CC 6, § 137).

Gramsci, ao estudar e analisar o contexto e situação italiana, descreve como aparelho hegemônico, os partidos, os sindicatos, as escolas, as igrejas, entre outros grupos e organizações sociais. Sendo esta última também um aparelho ideológico responsável de acordo com o autor por organizar o consenso popular. Gramsci, define, a relação desse aparelho ideológico particular com a sociedade política, o Estado em sentido estrito, e com a sociedade civil, os outros aparelhos ideológicos. Considerando estes em alguns momentos como organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política.

Nos escritos Gramsciano a sociedade civil é entendida como conjunto de “organizações ditas privadas”. Em seus textos, entre eles no caderno 12, §1, Gramsci, menciona o termo (“organismos designados vulgarmente como “privados”). Para Gramsci, tais aparelhos hegemônicos, aparentemente “privados”, na realidade fazem plenamente parte do Estado, o que irá permitir posteriormente a definição de “Estado Ampliado”.(CC 12, §1, vol 2).

Faz-se necessário destacar, importantes conexões, entre os conceitos de Estado integral e Estado ampliado e o de Aparelhos Hegemônicos, ou Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs).

Quanto ao conceito e definição de aparelhos hegemônicos em Gramsci, vale destacar que este encontra-se relacionado às constituições das classes sociais. Para Gramsci, o poder político é imanente não apenas ao Estado como uma condensação de relações de poder, relações entre classes, estas são vinculadas aos projetos hegemônicos por meio dos quais as classes se constituem. O conceito de aparelhos hegemônicos em Gramsci perpassa pela definição entre público, pertencente ao Estado, e privado, pertencente à sociedade civil, para incluir todas as iniciativas pelas quais uma classe concretiza seu projeto hegemônico.

A partir das leituras e estudos, observamos que o conceito de aparelhos hegemônicos e o conceito de ideologia se relacionam, assim entre outros conceitos e categorias que se dialogam e estabelecem intersecções. Para Gramsci, um “aparelho” serve para criar um “novo terreno ideológico”, para afirmar uma “reforma filosófica”, uma “nova concepção de mundo”. (CC 10, §12, vol. 1, p. 320).

Seguindo as premissas metodológicas, utilizadas pelo próprio autor, realizamos uma atividade de indicação de chaves de leituras, para possíveis análises e aprofundamentos posteriores. Vale, destacar que uma geração de pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas específicas referente a atuação dos APHs no Brasil e no contexto internacional.

Neste sentido, considerando que a grande quantidade de aparelhos privados de hegemonia atuantes no mundo contemporâneo, demanda cada vez mais estudos sobre as formas com as quais estes atuam tanto na sociedade civil como na sociedade política. Os conceitos e debates referente aos “Aparelhos hegemônicos” alicerçados na obra de Antônio Gramsci, revela-se altamente pertinentes e atuais, sobretudo para compreensões e análises da Educação e no âmbito das Políticas Pública, frente aos múltiplos interesses privados.

6. Referências

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do cárcere**, v.1: 1926-1930 / Antônio Gramsci; tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do cárcere**, v.2: 1931-1937. Antônio Gramsci; tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**, vol. 1 - 1891-1937. Antônio Gramsci; organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**, vol. 2 - 1891-1937. Antônio Gramsci; organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

A EDUCAÇÃO PARA GRAMSCI: UMA PROPOSTA LIBERTÁRIA

Ma. Gisele Duarte Teixeira²⁰

Prof. Dr. Victor Leandro Chaves Gomes²¹

Resumo

Pretende-se desenvolver uma breve reflexão acerca do papel essencial da educação no processo gramsciano de transformação social. O filósofo sardo nos mostra que a escola é um local importante para a emancipação e onde se concebe uma nova hegemonia. Neste sentido, Gramsci chega à Escola Unitária: um espaço preocupado com a formação humana para a emancipação em todas as áreas da vida. Na escola única se pensará no futuro, vinculando-o à necessária mudança na estrutura imposta pelo capitalismo. Por meio da complexidade do processo educativo, Gramsci nos fornece inúmeras ferramentas de luta contra a hegemonia burguesa.

Palavras-chave: Escola Unitária; Hegemonia; Gramsci.

Abstract

It is intended to develop a brief reflection on the essential role of education in the Gramscian process of social transformation. The Sardinian philosopher shows us that the school is an important place for emancipation and where a new hegemony is conceived. In this sense, Gramsci comes up with the Unitarian School: a space concerned with human formation for emancipation in all areas of life. The unitarian school will think about the future, linking it to the necessary change in the structure imposed by capitalism. Through the complexity of the educational process, Gramsci provides us with numerous tools to fight against bourgeois hegemony.

Keywords: Unitarian School; Hegemony; Gramsci.

1. Introdução: Um Gramsci Educador

Nosella (2016), em seu livro *A escola de Gramsci*, mostra o apreço de Gramsci pela educação de crianças e adolescentes. Em sua visão, era imprescindível que crianças aprendessem a língua local, mas também vários outros idiomas. O mais importante, no entanto, é que o novo aprendizado não prescindia da conexão com o popular. Gramsci

²⁰ Mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

²¹ Professor de Teoria Política no Departamento de Estudos Estratégicos e Relações Internacionais (DEI), vinculado ao Instituto de Estudos Estratégicos (INEST) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Laboratório de Estudos em Política Internacional (LEPIN/UFF) e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE/UFF).

acreditava que o ser humano deveria se educar ao nível científico, cultural e até em níveis, de maior complexibilidade, modernidade e refinamento. Contudo, esse homem deveria sempre manter sua ligação vital com a base popular, sendo essa a fonte de incentivo, criatividade, solidariedade e sentimentalismo, porque somente dessa maneira, teremos um homem realmente culto e não um intelectual mergulhado no abstrato (NOSELLA, 2016, p. 126).

O trabalho é um princípio educativo e se conseguimos manter as crianças estimuladas, cativamos seus interesses ao longo do tempo. Para o filósofo sardo, esse trabalho não tem relação com a atividade profissional, pois rejeita qualquer forma de profissão antes dos dezesseis aos dezoito anos. Gramsci acredita que o trabalho como princípio educativo deveria constar nos currículos escolares (*Ibidem*, p. 127). Esse seria o fundamento da escola primária/fundamental, com o equilíbrio entre ordem social e ordem natural através do trabalho. Após a superação das explicações fantásticas para o mundo, o homem está pronto para o desenvolvimento da concepção dialética do mundo (GRAMSCI, 2001, p. 43). Neste movimento, os homens conseguiriam entender os sacrifícios dos antepassados, compreender efetivamente o presente em que se encontram, para assim buscarem o melhor futuro.

Gramsci acreditava que o homem moderno, muito baseado no modelo estadunidense, tinha se tornado uma pessoa arcaica, seca, maquinal e burocrática, com a mentalidade opaca, que não sentia o peso da cultura e muito menos do trabalho como libertador. Dessa forma, para o filósofo sardo, o aluno moderno “[...] não pode ser o homem arcaico pré-industrial, nem porém o mecânico e abstrato engenheiro moderno [...]” (NOSELLA, 2016, p. 128).

Um homem mecânico torna a educação mecânica, por isso Gramsci aponta que a educação não deve estar ancorada nessa perspectiva cultural estadunidense. Não pode existir apenas uma consciência individual, pois vivemos em uma sociedade, em um local onde sempre seremos alvos de outras vivências, de outras pessoas. Dessa forma, uma educação que almeja tornar a criança um receptor mecânico, não deve existir.

Assim, Gramsci aponta que as crianças precisam ter estímulo a sua criatividade e a seu lado afetivo, mas no momento em que o ponto focal se torna a mecanização do indivíduo, ocorre o contrário. Faz-se necessário a mudança de todos os instrumentos didáticos na educação, afinal, a história também muda (*Ibidem*, p. 129). O filósofo sardo

acreditava ser essencial pensar os estudos como uma forma de trabalho não só intelectual, mas muscular e nervoso; estudar é muito cansativo e requer hábito que se adquire por esforço, tanto com aborrecimentos quanto com sofrimento (GRAMSCI, 2001, p. 51). Dessa maneira, ele também questiona quando os adultos abandonam as crianças sozinhas nesses estudos, sem a devida atenção ao que elas estão realizando e até precisando de ajuda em alguns casos, trata-se de pura omissão, comportamento duramente criticado.

No campo educacional, Gramsci distingue o educador de acordo como este se porta com seus alunos. Quando o professor se torna um ponto de hegemonia, ele consegue transformar o processo educativo para atingir várias gerações (NOSELLA, 2016, p. 134). Porém, a relação de professor e aluno pode ser banhada de violência, mesmo que essa não se traduza em agressão física. Para um indivíduo de família burguesa, é muito mais fácil seu processo de adaptação ser rápido e tranquilo quando entra em uma sala de aula pela primeira vez, já com conhecimentos adquiridos em seu convívio social, do que uma criança que mal teve contato com a educação formal (GRAMSCI, 2001, p. 52). Portanto, o professor pode agir com ferocidade quando priva os alunos do seu conhecimento individual, desqualificando suas formas de pensar.

Gramsci não era totalmente contra as avaliações, somente se opunha a maneira que o Estado usa essa ferramenta para privar as camadas mais pobres da educação, tornando-a uma forma de eliminação. Gramsci valoriza a disciplina na hora da avaliação, sem suprimir a ingenuidade e afetividade da criança. Haverá grandes dificuldades ao se criar intelectuais com altas especializações enquanto permitem que esses sejam pobres nas aptidões adequadas (*Ibidem*, p. 52). Assim, elucida-se que o filósofo sardo almeja combater os princípios capitalistas, que, ao valorizarem demasiadamente o lucro, rebaixam a escola em mais um ambiente de degradação e desassistência para as classes subalternas.

2. Caderno 12 e a Educação

O *Caderno 12* foi um dos cadernos incompletos de Gramsci. Mesmo composto por apenas três textos, ainda assim é de suma importância para entendermos as suas concepções acerca da escola. Nele trata-se de educadores, educação em geral, além de

apontar direções de uma proposta educacional para a sociedade italiana, caso os comunistas chegassem a conquistar o Estado (NOSELLA, 2016, p. 173).

Desde o início, Gramsci explicou seu conceito de intelectual. Para ele, cada grupo social cria organicamente uma ou duas camadas de intelectuais que darão à própria fundação uma integração e uma conscientização, atingindo assim diversos campos da economia, da sociedade e da política (GRAMSCI, 2001, p. 15). Entende que todos os homens são intelectuais, mas não são todos que na sociedade têm a função de intelectuais (*Ibidem*, p. 18). Assim, um intelectual orgânico conferirá “homogeneidade, eficiência, consciência ao grupo social” (NOSELLA, 2016, p. 176) tanto ao nível econômico e político quanto social. Fundamentalmente, para o filósofo sardo, quando olhamos para trás na história, todos os grupos sociais — independentemente da classe —, encontramos intelectuais chamados “orgânicos”.

Portanto, percebemos que para Gramsci não existe a neutralidade em um intelectual, visto que todos são formados com ideologias e práticas que aprendeu em seu convívio. O mais relevante é compreender a efetiva importância desses conhecimentos na vida do intelectual e em suas ações políticas. Gramsci busca a compreensão do fenômeno dos intelectuais tradicionais, bem como a sua formação.

A resposta à questão da formação de intelectuais tradicionais está na escola tradicional. Para compreendê-los, é necessário entender que Gramsci não os considerava necessariamente ruins, mas intelectuais de momentos históricos superados. Contudo, a ferramenta necessária para ocorrer possivelmente a mudança na formação dos intelectuais e transformá-los em intelectuais orgânicos, seria a Escola Única. Nosella aponta para a necessidade de existir uma relação vital da Escola Unitária com a Sociedade Unitária. Essa relação não é somente baseada na ação e consequência, mas sim algo central, que parte do Estado para a escola (NOSELLA, 2016, p. 180). Essa nova escola existe no momento em que há uma mudança no Estado e na forma em que se pensa nele, isso inclui novas relações de trabalho intelectual e industrial, como mencionado anteriormente.

O partido político, na perspectiva gramsciana, tem uma grande tarefa na transformação da sociedade e na concepção social unitária. Gramsci acredita que o partido político é o aparelho que na sociedade civil realiza o mesmo encargo do Estado, assim sendo o elo que proporciona a ligação entre intelectuais orgânicos do grupo dominante e de intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 2001, p. 24). Portanto, do mesmo modo,

encontra-se como função do partido vincular seus intelectuais orgânicos à causa para assim construir uma escola crítica, que será responsável pela soldagem de criticidade com política (NOSELLA, 2016, p. 180).

Nos tempos modernos, toda atividade exige um cientista profissional que ensine sua área de conhecimento na escola. Todas as atividades práticas se tornaram de extrema complexidade. Assim, o chamado lado “humanista” das escolas tradicionais, desapareceu. Para o filósofo sardo, esse lado humano desenvolve em cada pessoa os conceitos de sua cultura e a compreensão necessária para sua orientação na vida.

Todavia, o que Gramsci percebia era uma crise, com um montante de escolas particulares, com várias subdivisões profissionais, com interesses e níveis de especificações absurdos, que em sua visão, não contribuía para que o lado humanista fosse desenvolvido no indivíduo (GRAMSCI, 2001, p. 33). A solução para esta crise, apontada por Gramsci, é uma escola única, que valoriza a cultura geral de cunho humanista e possui um equilíbrio adequado entre trabalho manual e trabalho intelectual. A partir dessa proposta, dividem-se os tempos necessários para uma formação humana e, depois, para uma formação profissional.

Gramsci acredita que a escola unitária deveria ser integral, sem a mecanicidade que a escola profissional exerce em seus alunos. O estudo seria coletivo, com a ajuda de professores e, em alguns casos, dos melhores alunos. Sua crítica é dura em relação às escolas da sua época, pois estas tinham a memória como um atributo importante para os estudos, com conteúdos estritamente dogmáticos, podendo a autonomia e independência da fase criadora. Uma escola estrita, que controlava a todo momento, tanto moral quanto intelectualmente os seus estudantes (*Ibidem*, p. 38).

escola unitária proposta por Gramsci é uma forma escolar ativa. O Estado, na percepção do filósofo, deve adequar a aprendizagem nela proposta, afinal, a escola ativa e a escola criadora devem seguir unidas, afinal, a primeira fase escolar deve ser o de nivelamento para se conseguir uma conformidade dinâmica nessa fase criadora. Após a passagem por essa face, teremos alunos que se integram com muito mais facilidade socialmente, com consciência moral e social ao mesmo nível (*Ibidem*, p. 39). Assim, percebe-se que a escola proposta pelo filósofo sardo é um espaço com formação humanizada, contendo uma relação saudável entre autonomia e práticas de disciplina, construindo alunos que pensam por si e não são totalmente reclusos a si próprios, tendo,

pois, voz ativa em momentos de coletividade.

Com a escola unitária, Gramsci quer mostrar uma nova forma de integrar o trabalho intelectual ao trabalho industrial. Os dois podem estar unidos, desde que o trabalho industrial não seja o único ativo valorizado nas escolas. As academias precisam de uma organização cultural, com expansões e criações de trabalho intelectual. Sem a pretensão de acabar com o trabalho industrial, o filósofo sardo somente não gostaria que este fosse introduzido cedo demais na vida desses alunos, quando sequer possuem o conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos.

Uma importante contextualização sobre a consciência individualizada que havia sido criada no Estado moderno vem das concepções capitalistas. Assim, a fração que constatamos na sociedade, acaba por moldar a mente das crianças e essa era uma das principais preocupações de Gramsci. No momento em que todos à sua volta — família, vizinhos, amigos e outros — afirmam que o melhor a se fazer é focar no individual e não no coletivo, essa concepção fica impregnada na criança. Portanto, é aí que o papel do professor acaba por se tornar ainda mais essencial, pois um professor conscientizado, realiza um trabalho bastante diferenciado, mantendo viva a criticidade em seus alunos. “[...] Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é abandonado [...] ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico” (*Ibidem*, p. 44). A formação desse professor-transformador é o tema no qual o partido novamente entra em pauta para Gramsci. Em um primeiro momento, esse professor pode não conhecer outra alternativa além da que está em voga na sociedade capitalista, principalmente quando o próprio Estado e corpo docente podem estar contra uma formação humanista. O professor, sozinho, estaria rodeado de informes e orientações contrárias a uma formação crítica, por conseguinte, seria com o partido que esse orientador receberia a direção pedagógica necessária para o seu trabalho na sala de aula.

Nas últimas páginas do *Caderno 12*, Gramsci ressalta a diferença entre trabalho intelectual e braçal. Ele lembra que ambos têm seus graus de esforço e que um não deve sobrepujar o outro. O intelectual orgânico não pode se esquecer que o trabalhador braçal também pensa, dentro e fora do ofício dele, enquanto o trabalhador braçal não pode se esquecer que o trabalho intelectual exige disciplina rigorosa e nada surge sozinho, de alguma genialidade misteriosa. “[...] Deve-se convencer muita gente de que o estudo é

também um trabalho e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação” (*Ibidem*, p. 51). Em vista disso, Gramsci fala de que se necessita uma solidariedade mútua entre o intelectual e o operário, afinal, ambos se empenham conjuntamente para alcançarem a sociedade almejada.

A escola unitária busca a emancipação humana, uma liberdade crítica, com conhecimento histórico-cultural, como base de um aluno que pense na coletividade, que seja alguém que lute contra as injustiças de um Estado opressor. Trata-se de uma escola que liberta ao retirar as amarras mantidas por uma aprendizagem que prioriza somente a profissionalização mecânica. Gramsci projeta uma escola visionária, moldada por uma pedagogia que materializa um conhecimento libertário.

3. À guisa de conclusão: Uma Educação Libertadora

Intelectuais orgânicos e pedagogia devem se unir para a construção de uma nova realidade social. Dito isso, um grande desafio que enfrentamos são indivíduos que consigam agregar. Por isso é necessário um intelectual organicamente vinculado aos anseios populares e que possa ser um agente coletivo que busque a transformação, transformação esta que somente se consegue alcançar com a educação. Afinal esta muda o modo de pensar dos indivíduos. Essa é a razão pela insistência de Gramsci com a educação como ferramenta para a conquista da hegemonia. Um governo fascista utilizará da educação — ou da falta dela —, para manter o povo sob controle (*Ibidem*, p. 185). Gramsci fala de um local de experiência de tudo que vivenciou na Itália e nos estudos que fez ao longo do seu período carcerário.

A escola que a elite deseja manter é uma escola discriminatória, que afeta mais negativamente do que ajuda na formação crítica dos alunos. É um local que abafa pensamentos críticos. Essa escola é tudo aquilo que Gramsci combate. Se não houver espaço para criticidade, não há espaço para questionamentos sociais, promovendo uma adequação ao modelo hegemônico capitalista.

Já a escola única de Gramsci é baseada “[...] na criação de intelectuais da classe trabalhadora e na construção da liberdade, do protagonismo do trabalhador, possível

quando esse tivesse o controle da produção” (SILVA, 2020, p. 193). Aqui, o trabalhador ter o “controle da produção” implica em entender todo o processo produtivo nas suas mais variadas etapas.

A finalidade essencial da escola é a formação de sujeitos. Uma formação completa, voltada para o bem do aluno e da sociedade, considerando suas necessidades, cultura e história. É necessário escutar o aluno e se colocar no lugar dele para daí pensar formas de educá-lo, essa seria a única maneira desse aluno desenvolver sua criticidade.

A crítica de Gramsci ao modelo de escola mais tradicionalista, partia desse pensamento, pois a escola deve formar cidadãos que saibam como atuar no mundo e não meros repetidores de conceitos e ações que a hegemonia no poder deseja. A educação nunca pode ser uma fileira de alunos, apenas recepcionando conteúdos que fazem pouco sentido (*Ibidem*, p. 201). A escola interessada na mudança tem que atuar de maneira que seus alunos saibam pensar por si mesmos. É uma escola que não favorece ninguém, somente contribui na caminhada para o pensamento crítico e para a transformação social. Essa é a verdadeira escola que pavimenta um futuro emancipador.

Essa escola única seria um local preocupado com a formação humana para a emancipação em todas as áreas da vida. Portanto, percebe-se que para o filósofo sardo, a mesma categoria de escola deveria ser frequentada por todos. Ele constatava na sua época — e ainda atualmente —, como as classes privilegiadas têm uma educação bastante diferenciada do resto da população. Mesmo quando por bolsas escolares ou outros métodos de auxílio, os estudantes das classes populares vão para essas escolas, em sua maioria, encontram dificuldades para acompanhar o ritmo pela falta de capital cultural. Por isso, a universalidade do ensino é imprescindível, a boa escola é voltada para toda a população, não importando as diferenças entre os indivíduos (*Ibidem*, p. 205). Não é uma questão de igualar o conhecimento diminuindo-o, muito pelo contrário, é oferecer a mesma educação qualificada a todos. Esse não é um processo facilitado, trata-se de um processo de emancipação.

Assim, Gramsci nos mostra que a escola é um local importante para a emancipação e onde se constrói o processo para uma nova hegemonia. Dessa maneira, podemos reconhecer a escola como o espaço em que a classe trabalhadora pode tomar as rédeas do movimento para a transformação da sociedade. Por meio do trabalho como norteador do processo educativo, é possível construirmos o caminho que Gramsci tanto

ansiava (*Ibidem*, p. 205).

A escola unitária de Gramsci, por mais que seja o ponto inicial para a mudança, não realizará tudo sozinha. Nela, se pensará no futuro e se transformará as pessoas, porém, é necessária toda a mudança na estrutura imposta pelo capitalismo. Trata-se de um processo que exige paciência e dedicação, mas não é irrealizável. Gramsci nos fornece as ferramentas, falta, no entanto, o desenvolvimento das forças sociais para lutar contra a hegemonia vigente.

A escola, com os professores, deve pensar na educação que deseja transmitir aos alunos. O conteúdo deve ser analisado e proposto sempre pensando no estudante. É necessária a construção “[...] de um modo de instruir e de educar comprometidos com a ação social, com a esfera pública, com o coletivo; e, nesse sentido, com a emancipação humana” (*Ibidem*, p. 234).

Gramsci entendia ser impossível imaginar um sistema educacional em que todas as crianças chegassem com o mesmo nível de conhecimento e capital cultural. A escola unitária, pois, é um projeto que pensa a escola em tempo integral, com disciplinas que caminham por vários campos, transformando as pessoas em verdadeiros cidadãos pensantes e socialmente ativos.

Dessa maneira, a escola vai muito além da própria sala de aula. Torna-se um espaço de formação onde o conhecimento coletivo perpassa de tantas maneiras e nem sempre com um professor disponível ou presente. Gramsci não esvaziava a importância da escola, ao contrário, mas não era ingênuo a ponto de entender a escola como o único local onde as ideias poderiam fluir (*Ibidem*, p. 251).

Anteriormente, abordamos como as normas na escola são importantes na perspectiva gramsciana e que, mesmo assim, podemos ser autônomos. Contudo, a autonomia também é alcançada quando abrimos espaços para as pessoas se desenvolverem, dando mais responsabilidade e planos de ação. Dessa maneira, o filósofo sardo acredita que os alunos devem ter voz ativa na construção de atividades e do próprio currículo. Gradualmente, toda a criticidade e ensinamentos vão dando mais autonomia para as crianças que no futuro serão aquelas com vozes ativas na sociedade. “[...] Afinal, para formar um protagonismo histórico era preciso deixar espaço para o exercício da autonomia, da reflexão e da crítica em todas as situações escolares, assim como em todos os outros espaços sociais” (*Ibidem*, p. 241).

A formação do homem novo, vista frequentemente por Gramsci através do prisma do americanismo, mostra nessa, criptografia de resto transparente, a outro, ou melhor, a verdadeira e profunda fonte de sua inspiração: a revolução proletária. A relação entre sistema de instrução e condições sociais, como Marx a havia definido naquela sua longínqua intervenção, é a mesma que Gramsci define agora como relação entre reforma intelectual e reforma econômica (MANACORDA, 2019, p. 224).

A escola unitária conseguiria iniciar e continuar a mudança necessária no âmago da sociedade (SILVA, 2020, p. 242). Ao formar alunos autônomos, que pensem por si e tenham meios de sempre olhar com criticidade para o mundo, tem-se uma modificação importante, bem como uma transformação no significado intrínseco do trabalho. A escola se faz necessária para as mudanças que se procura no âmbito social, pois se ela se tornar um espaço de promoção de igualdade, que respeita seus indivíduos, formando pessoas emancipadas, a temática da revolução não demorará a ganhar espaço.

A escola como um espaço de criação se torna imprescindível para a formação do indivíduo, tanto particular quanto coletivamente. Porém, o espaço de criação da escola não diminuiu a sua função formativa. A escola deve ser um local de ensino-aprendizagem e os professores devem ficar atentos a isso. Um local que abre espaço para a criatividade e as vivências, não significa um lugar onde a educação foi perdida, mas sim acrescentada. Um professor atento aos seus alunos transforma o processo educativo. O conformismo precisa ser deixado de lado e o pensamento coletivo deve plasmar a sala de aula, abrindo espaço para o diálogo e para a compreensão de todos os lados de um conteúdo e/ou de um problema. A coletividade, não está alheia aos indivíduos, muito pelo contrário, será somente alcançada com os esforços de todos e, dentro de uma sala de aula, isso inclui o docente.

Dito isso, nos parece relevante abordar, ainda que brevemente, o horizonte educacional proposto pelo neoliberalismo. Um sistema que busca “[...] atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. [...] O mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional” (MARRACH, 1996, p. 46).

Esta escola ligada aos interesses ideológicos neoliberais, tornou-se um complemento ao mercado com a condenação do envolvimento direto do Estado no

financiamento da educação. A realidade mostra que as elites relutam em usar subsídios estatais para distribuir conhecimento ou produtos relacionados ao ensino no mercado escolar (*Ibidem*, p. 48). A educação visada pelo neoliberalismo não é transformadora, é reprodutora de uma força de trabalho conformista, somente voltada para o crescimento econômico e para o mercado (FREITAG, 2015, p. 215-216).

Diante deste cenário, os professores são de suma importância no processo educativo, pois serão eles que farão a intermediação dos conteúdos apreendidos pelos alunos. Não pode ser uma mera transmissão passiva de conhecimentos atrelados ao ideário neoliberal. Os professores devem ajudar na transformação dos indivíduos, com práticas e saberes apresentados de forma crítica e emancipatória.

Assim, para Gramsci, a educação daquele que educa é o seu projeto para a ação revolucionária. O educador deve ser educado para saber o seu papel, a sua importância no sistema hegemônico, para se tornar emancipado antes de ajudar a emancipar. Nem todos percebem com nitidez essa concepção; não reconhecem o papel que devem desenvolver e nem como começar a construí-lo. É um caminho difícil, no entanto, estratégico para a mudança social.

O filósofo sardo, em seus textos, ressaltou inúmeras vezes a importância da educação para a conquista da hegemonia, contudo, educar não é um processo simples e açodado. Apesar do caráter fragmentário de sua obra, Gramsci nos deixou um legado intelectual abrangente e complexo para entendermos a sociedade em que vivemos, bem como a necessidade imperiosa de transformá-la.

4. Referências Bibliográficas

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere - Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo e jornalismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2019.

MARRACH, Sonia Aparecida Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI, J. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Deise Rosalio. **O Lugar da Educação em Gramsci**. Curitiba: Appris, 2020.

ANOTAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MATERIALISTA-HISTÓRICO-DIALÉTICA

*Helton Messini da Costa*²²

Resumo

Este estudo propõe tecer anotações e comentários que delineiem os fundamentos do que podemos denominar de uma educação materialista-histórico-dialética. Para tanto, a pesquisa procurou evidenciar o caráter social do processo de humanização a partir da gênese do trabalho, atividade ontocriadora, em que o ser humano, distanciando-se paulatinamente das barreiras naturais, reconhece-se como representante do gênero humano. Deste pressuposto, concentrando-se com maior atenção aos escritos de Gramsci (2004), pretendeu-se esboçar em linhas gerais as características fundamentais que subjaz uma educação que se quer materialista-histórico-dialética, concentrada na formação do humano no humano e com isso em sua potencial emancipação. Tal interesse buscou encontrar caminhos frente aos desafios impostos à educação em um contexto de crise do capital, que, como tal, impele ao avanço da ofensiva neoliberal e conservadora obliterando as possibilidades de construção de uma educação emancipadora, verdadeiramente democrática e, não por menos, de outras formas de sociabilidade.

Palavras-chaves: Educação; Trabalho; Materialismo-histórico-dialético.

NOTES AND CONTRIBUTIONS TO A MATERIALIST-HISTORY-DIALECTIC EDUCATION

Abstract

This study proposes to make notes and comments that outline the foundations of what we can call a materialist-historical-dialectical education. Therefore, the research sought to highlight the social character of the humanization process from the genesis of work, an onto-creative activity, in which the human being, gradually distancing himself from natural barriers, recognizes himself as a representative of the human race. From this presupposition, focusing with greater attention on Gramsci's writings (2004), it was intended to outline in general lines the fundamental characteristics that underlie an education that wants to be materialist-historical-dialectical, focused on the formation of the human in the human and with that in its emancipation. Such interest sought to find ways to face the challenges imposed on education in a context of capital crisis, which, as such, impels the advance of the neoliberal and conservative offensive, obliterating the possibilities of building an emancipatory education, truly democratic and, not least, in other ways, of sociability.

Keywords: Education; Work; Materialism-historical-dialectical.

O homem deve ter uma só especialidade: deve ser um ser humano verdadeiro.

²² Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: messiny@gmail.com

INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do século XXI, sobretudo desde os anos 2010, tem manifestado no Brasil e em várias partes do mundo uma série de novos desafios à educação, bem como, aprofundado outros tantos velhos e conhecidos. Da escalada conservadora e negacionista ao recrudescimento da ofensiva neoliberal são múltiplos e intensos os desafios para a educação em tempos de crise do capital. Neste sentido, buscando ressaltar a emergência de superação da sociabilidade do capital e, dessa forma, centrando as possibilidades que emergem do complexo educacional enquanto atividade ontocriadora em potencial, o exercício de reflexão aqui proposto, atento às contradições, bem como, às fissuras que se desvelam com maior intensidade em momentos de crise, procura esboçar anotações e comentários para uma educação materialista-histórico-dialética, contribuindo para pensarmos e operarmos, ainda que sob a lógica de dominação capitalista, em direção à horizontes para além do capital.

Para tanto, o estudo aqui empreendido organiza-se em duas seções, a saber: em um primeiro momento, partindo da aceção de que o ser humano é um ser social (MARX, 2015; LUKÁCS, 2013), procuraremos esboçar em linhas gerais a relação entre trabalho e formação humana, relação que fundamenta o que podemos denominar de educação materialista-histórico-dialética. Na sequência, com especial atenção aos escritos de Gramsci (2004) sobre educação, apresentaremos os pressupostos que delineiam uma educação materialista-histórico-dialética apontando para o constante devir do ser humano e para a potencialidade da escola, em particular e, da educação, em geral, como atividade ontocriadora, ainda que subsumida sob a sociabilidade do capital, de contribuir para a superação desta sociabilidade e na construção de outras formas de viver para além da lógica de produção e reprodução do valor, verdadeiramente democrática.

1. A GÊNESE DO TRABALHO

O que pretendemos esboçar aqui como fenômeno educacional, ancorado nos pressupostos do materialismo-histórico-dialético e, por assim dizer, na premissa de que, “O indivíduo é o ser social” (MARX, 2015, p. 348), imputa que a humanidade não é dada

aos indivíduos logo de seu nascimento, sendo, pois, necessário sua humanização mediante o contato com a cultura. Tal processo de humanização, o qual, permite ao ser humano reconhecer-se como representante do gênero humano, lhe fora assegurado, originalmente e em termos históricos-sociais, como assevera Marx (2017), pelo processo da atividade vital do trabalho, “(...) categoria ontológica central (...), modelo de toda *práxis* social” (LUKÁCS, 2013, p. 47).

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a material natural como uma potência natural (...). A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p. 255).

Pelo complexo do trabalho, orientando sua atividade a um fim, o ser humano reproduz sua existência satisfazendo suas necessidades vitais e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação dialética com a natureza, incorporando-a, “(...) de forma historicamente universalizadora, (...) ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21). Neste sentido, “(...) o trabalho, posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio, comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo do trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 160). Produzindo suas necessidades no e pelo trabalho, o ser humano objetiva-se, produz e reproduz-se a si mesmo enquanto ser do gênero humano, formando-se e constituindo-se historicamente como membro de um grupo social. Suas aptidões são assim, das mais elementares às mais complexas, resultados de sua interação com a *práxis* social posta pelo trabalho.

Logo, como potência “ontocriadora” (KOSIC, 1969), o trabalho – atividade social superior a mera reprodução material da existência – , nas dimensões que Marx (2015; 2017) postulara, devotada em parte da filosofia de Hegel (1992), cujos contornos, centrados na busca pela separação do dualismo entre “(...) racionalismo e empirismo, consciência e mundo, indivíduo e sociedade, privado e público, atividade e pensamento” (SEMERARO, 2013, p. 89) já apontara que “O verdadeiro ser do homem é, antes, seu

ato; nele, a individualidade é efetiva” (HEGEL, 1992, p. 205), é indispensável na gênese do processo de formação do humano no humano, muito embora, na sociedade do capital o trabalho subsumido à produção e valorização do valor acrescentado à potência “ontocriadora” a contradição irrevogável da alienação de suas forças sociais, posto que, nesta formação social específica, o ser humano não se reconhece no produto de seu próprio trabalho, objetificado em uma mercadoria que, da mesma forma, objetifica também o trabalhador, alienando-o “(...) da sua atividade vital, do seu ser genérico” (MARX, 2015, p. 314).

No entanto, justaposta assim, no centro da sociedade burguesa, sob a latente contradição entre capital e trabalho, a potência da ontocriatividade humana, fundada pelo e no trabalho assenta-se sobre o fato de que, como ressalta Vigotski (2004), em um texto de 1930 intitulado, *A transformação socialista do homem, no capitalismo* “(...) sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição e estão sendo criadas as condições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem” (VIGOTSKI, 2004, p. 05). Daí que, o trabalho, em sua expressão ontocriadora, comporta “(...) possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana” (*Ibid.*, p. 06).

Sob os auspícios da sociedade de classes esse desenvolvimento pode e deve-se expressar-se na *práxis* revolucionária, na luta de classes. Nela, a possibilidade do ser real, concreto, encarnado em suas circunstâncias sócio-históricas como “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009), ou na linguagem de Marx (2013) sob o contexto do século XIX, o “proletariado”, “(...) agarrar a coisa pela raiz” (MARX, 2013, p. 157), ou seja, agarrar a si próprio e, com isto, superar “(...) o estado de coisas atual (MARX; ENGELS, 2007, p. 38), está posta. É uma perspectiva efetiva, justamente por, ao contrário da burguesia, cujos esforços remetem-se à manutenção do estado de coisas, apontar para o novo e não ter nada “(...) a perder a não ser os seus grilhões” (MARX; ENGELS, 2017, p. 51), antes, “Têm um mundo a ganhar” (*Ibid.*, *Ibidem.*). E a forma sensível desta superação objetiva-se, irremediavelmente, na unidade entre filosofia e política, a filosofia da *práxis*, momento em que, “(...) Assim como a filosofia encontra suas armas materiais no *proletariado*, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*” (MARX, 2013, p. 162, conforme o original) e, segundo o qual, para além de interpretar o mundo “(...) de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (MARX; ENGELS, 2007, p.

535).

Nesta mesma direção, para Gramsci (1999), a filosofia da *práxis*, contra todo e qualquer possibilidade de “(...) conciliação de interesses opostos e contraditórias” (*Ibid.*, p. 388), que subsidiara concepções teóricas efêmeras e, portanto, refutando o idealismo e o economicismo, compreende “(...) a atividade teórico-política e histórico social dos grupos ‘subalternos’ que procuram desenvolver uma visão global de mundo e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição” (SEMERARO, 2006, p. 69). À vista disto, como o próprio Gramsci (1999, p. 388) afirmara:

A filosofia da práxis, (...) não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes (...); é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior, e ainda mais, de si mesmas.

Desta perspectiva que, como tal, anuncia as expectativas de um horizonte revolucionário, desenvolve-se uma concepção de educação que, circunstanciada por determinantes históricas e, por isso, visando (...) arrancar a educação da influência da classe dominante (MARX; ENGELS, 2017, p. 37), centrando os seres humanos na história, capacitando-os “(...) a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176), exercendo “(...) papel central na transformação do homem (...), base para alteração do tipo humano histórico” (VIGOTSKI, 2004, p. 08) e, não obstante, destruindo a trama social que destina reproduzir a lógica de acumulação capitalista, formando seres humanos omnilaterais, “(...) como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirigi” (GRAMSCI, 2004, p. 49), subtende-se materialista-histórica-dialética.

Portanto e, em síntese, em sendo o ser humano um ser social, como advogamos, à formação do humano no humano implica compreender sua natureza ontológica, isto é, os fundamentos que o tornam um ser social humanizado e que, portanto, os distanciam cada vez mais das barreiras impostas pela natureza, possibilitando, ao mesmo tempo, a constituição de complexos sociais cada vez mais complexos (LUKÁCS, 2013).

Igualmente, se como analisa Marx (2015, p. 349), “O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total”, cumpre assinalar que, em seu caráter omnilateral, como ser total,

cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como, os órgãos que são imediatamente na sua forma como órgãos comunitários, (...) são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade humana (MARX, 2015, p. 349, conforme o original).

2. PRÁXIS E FORMAÇÃO HUMANA

Posto que nossas observações e argumentações reafirmam a imanente e incessante necessidade de transmissão/apropriação pelos seres humanos dos códigos científicos, filosóficos, ético-estéticos e histórico-culturais produzidos pelo conjunto da humanidade, mesmo e inclusive aqueles herdados da modernidade iluminista ou da burguesia capitalista, com vistas a sua humanização, movimento que se desenvolve incontestadamente de modo omnilateral, em acordo com sua essência imanentemente social, “(...) processo puramente social, um formar e ser formado puramente social” (LUKÁCS, 2013, p. 294), como observara Lukács, e, da mesma forma, considerando como afirma Leontiev (2004, p. 285) “(...) que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” e que, portanto, “(...) cada indivíduo aprende a ser um homem” (*Ibid.*, *Ibidem.*) e Saviani (2013b), para quem, “(...) a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2013b, p. 13), assentimos com a perspectiva materialista-histórica-dialética que compete à educação,

Produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (*Ibid.*, *Ibidem.*).

Nossas indagações são assim, consubstanciadas pelos pressupostos pedagógicos

que emanam da filosofia da *práxis*, contraponto de partida para a crítica ao “estado de coisas” que trafegam e adentram a educação, em geral e, a escola em particular, nestas primeiras décadas do século XXI em todo o mundo, circunscrita a um contexto de crise do capital, e com ela, o recrudescimento da ofensiva neoliberal e conservadora. Sabemos, ademais, que Marx não deixara necessariamente em seus escritos uma concepção específica de educação (MANACORDA, 2017). Conquanto, deixara por sua vez, um método e uma concepção de mundo que revolucionaria o modo de fazer e de se fazer intelectual, desenvolvendo, para além de uma corrente de pensamento ou uma episteme, uma *práxis* econômica, política, social, ética e estética revolucionária. Assim, justamente por compreender a unidade entre pensamento e ação, bem como, a essencialidade omnilateral dos seres humanos – sua chegada histórica a uma totalidade de capacidades materiais e espirituais (MANACORDA, 2017) –, seu constante devir, sua possibilidade de atuar como sujeito histórico e, assim, “(...) criar algo nunca antes visto” (MARX, 2011, p. 25), ainda que submetidos à circunstâncias históricas herdadas, à “(...) tradição de todas as gerações passadas” (*Ibid., Ibidem.*), é que encontramos um aparato teórico-prático capaz de dialogar, ao mesmo tempo, com a totalidade do ser social e suas particularidades e singularidades. A educação, *práxis* social que atua diretamente, como expressamos, na formação do humano no humano visando sua humanização, compreende-se imbrincada à esta totalidade e, portanto, uma educação materialista-histórico-dialética, funda-se exatamente nestes pressupostos.

Ao longo do século XX e mesmo em finais do século XIX um bom número de pensadores adentrara as questões pedagógicas partindo da *práxis* revolucionária marxiana. Da experiência revolucionária soviética²³ à, no exemplo brasileiro, trajetória de Paulo Freire²⁴ (1921 – 1997), Florestan Fernandes (1920 – 1995), entre outros, ou no curso revolucionário do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, não

²³ Sobre as experiências revolucionárias soviéticas, aludimos aos textos traduzidos para a língua portuguesa de Viktor N. Shulgin (2013), Moysey M. Pistrak (2018; 2009), Nadezhda K. Krupskaya (2017), Lev S. Vigotski (2021; 2004).

²⁴ De acordo com Saviani (2013a), apesar de não se tratar de autor expressamente vinculado ao marxismo, em Paulo Freire, sobretudo em obras como *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, publicadas respectivamente em 1967 e 1968, encontra-se um forte diálogo com a dialética de Hegel e os escritos de Marx. Para o exercício aqui pretendido importa ressaltar a *práxis* em Paulo Freire, sua trajetória como intelectual orgânico que, ademais, evidencia uma estreita relação com os fundamentos de uma educação materialista-histórico-dialética tal como pretendemos apresentar.

por menos, nos postulados da Pedagogia histórico-crítica²⁵ etc., sobressaem-se com base nos pressupostos fundamentais das concepções que integraram o arcabouço do que desenvolvera Marx no conjunto de sua obra.

Por sua vez, encontramos na totalidade dos escritos de Gramsci (2004), sobretudo naqueles em que o autor dedicara um conjunto de notas sobre a questão da formação intelectual e da educação, condensadas no caderno doze, escrito no cárcere fascista por volta de 1932, com o título de: *Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura n'Itália*, uma profunda preocupação com a função e o potencial da escola na sociedade de classes. Gramsci (2004), integrando cultura e política em uma unidade dialética, procurara desvelar em suas notas propositivas as contradições do pensamento educacional liberal que emergira, sobretudo, nos Estados Unidos com pensadores como John Dewey (1859 – 1952), centrado na formação do moderno “(...) empresário capitalista” (GRAMSCI, 2004, p. 15) que, na mesma medida em que propalava a universalização do acesso á escola, encerrava a educação escolar em uma formação utilitária e pragmática de adequação à ordem capitalista de dominação. Da mesma forma, observando e analisando sua conjuntura imediata, a Itália fascista, apontava para a dualidade proporcionada pelas Reformas educacionais promovidas por Giovanni Gentile (1874 – 1944), Ministro da Educação de Benito Mussolini (1883 – 1945) que determinava uma fratura “(...) entre a escola primária e média, por um lado, e a escola superior, por outro” (GRAMSCI, 2004, p. 42).

Com efeito, de outra ponta, a crítica de Gramsci (2004) a educação liberal e fascista, proporcionava ao autor constituir uma concepção de educação, ancorada na leitura de Marx, em que o latente potencial do complexo educacional e, com ele, da escola, em sua universalidade, sinalizava decididamente para a constituição de uma formação humana omnilateral. Assim, no escopo de Gramsci (2004), ainda que subsumida a ordem capitalista de dominação, a educação, em geral e a escola, em particular, portaria as condições, como atividade ontocriadora, de indicar para à superação desta ordem capitalista de dominação ao propiciar à formação de seres humanos verdadeiros como afirmara Makarenko (2012), sobrepostos à uma pedagogia concreta, que emanava das necessidades de seres humanos reais, apontando para a superação da

²⁵ Conforme Saviani (2013b).

ordem vigente e a emancipação humana na formação científica e filosófica de dirigentes.

Examinando a partir das bases do materialismo-histórico-dialético, tal como preconizado por Marx e, da mesma forma, sob o contexto que integrara a realidade econômica, social e política italiana entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, contexto observado à luz do desenvolvimento geral do socio-metabolismo do capital, ou seja, travando o diálogo entre o geral e o particular, Gramsci (2004) empreendera uma acentuada reflexão sobre a formação dos intelectuais e seu vínculo com a escola, em particular e, a educação, em geral. Decerto que Gramsci (2004), aquele momento um prisioneiro político do fascismo, preocupara-se, em síntese, com a crítica e à “(...) superação dos projetos educacionais e ideológicos introduzidos pelo liberalismo, o fascismo e o ‘americanismo e fordismo’” (SEMERARO, 2021, p. 143, conforme o original) que subsidiavam o desenvolvimento capitalista fomentando a constituição de intelectuais orgânicos “(...) a serviço destes sistemas” (*Ibid.*, p. 144), cada qual a sua forma, porém diga-se: integralmente entrelaçados.

Neste sentido, as proposições sobre educação e escola que Gramsci (2004) esquadrinhara ao longo do caderno doze, compostos do diálogo crítico com interlocutores de sua época como, Benedetto Croce (1866 – 1952), a quem Gramsci (1999) interpela o caráter que expressa “(...) nada mais do que uma forma de moderantismo político” (*Ibid.*, p. 393) e, portanto, reformista de sua filosofia, e, Giovanni Gentile que, com sua Reforma fascista aprofundara a fratura entre escolas voltadas à formação de uma elite intelectual (escola clássica) e a escola voltada para os filhos das (os) trabalhadoras (es) (escola profissional), fratura, “(...) destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2004, p. 49), passando pela crítica e superação do conteúdo liberal e liberalizante do movimento escolanovista²⁶ e sua concepção de escola ativa, devidamente abastecida pela filosofia pragmática de Dewey (1997; 1979), entre outros, que sob os pilares da lógica capitalista impulsionara a individualidade e competitividade, preparando o conjunto da humanidade e, em especial, da classe trabalhadora, para a renovação empreendida pelo “americanismo” e o “fordismo”, uma enérgica busca pela superação dessas concepções que, imbrincadas umas às outras, condicionara uma escola propensa a reproduzir e, com isso, alimentar, o

²⁶ Ver mais em SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

espírito capitalista, assim como, reforçara a cisão entre governantes e governados, entre o empresário capitalista e o trabalhador manual que vende sua força de trabalho, entre a instrução utilitarista – escola interessada – e a formação humana omnilateral.

Essa superação, para Gramsci (2004) dar-se-ia, não obstante, atenta e consciente “(...) dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura” (*Ibid.*, p. 44) que os intelectuais – na escola, os professores – representam “(...) e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (*Ibid.*, *Ibidem.*), isto é, conscientes de que a escola, assim como toda a sociedade, no sistema do capital encontra-se atravessada pela luta de classes, no desenvolvimento de uma “(...) escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral” (*Ibid.*, p. 36), centrada no princípio educativo da *práxis* social do trabalho emancipado (MANCORDA, 1990), a qual, “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2004, p. 36) e cujo significado de seu advento corresponderia ao “(...) início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (*Ibid.*, p. 40), subvertendo a divisão do trabalho operada sob o sistema do capital e apontando, com isso, para a formação de um novo tipo humano histórico (GRAMSCI, 2004; VIGOTSKI, 2004), intelectuais dirigentes, “(especialista + político)” (GRAMSCI, 2004, p. 53), “(...) orgânicos às classes subalternas para que possam se autodeterminar, recriar e dirigir democraticamente a própria sociedade” (SEMERARO, 2021, p. 167), um ser humano integral e verdadeiro (MAKARENKO, 2012).

Precisamente sobre esses pressupostos assentam-se nosso entendimento de formação humana integral, responsável por contribuir à constituição do humano no humano e, dessa forma, sua humanização. Um caminho nunca terminado como lembrara Lukács (2013). Contudo, balizada sob as mediações da sociedade do capital, a formação humana reduz-se à formação para o capital, uma formação com vistas à reprodução e adaptação à uma única forma de vida e, portanto, reificada, por se apresentar como única (LUKÁCS, 2018), oferecendo à sociedade sempre mais do mesmo e, não por menos, estranhada, por estar em descompasso com o potencial do devir humano (LUKÁCS, 2013). Assim, neste estranhar e reificar, anuímos com o que afirma Luiz Carlos de Freitas

(2009), sobre a subsunção da formação humana que se espera omnilateral nesta formação social:

Sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução. As razões são conhecidas: primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida, ela ocorre em um espaço de informalidade onde o *status quo* age livre de qualquer contraposição (...). Centrada na escola; espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para uma vida que já está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços. Aqui a formação prevê como objetivo central a integração do estudante ao sistema social vigente, livre de análise de suas contradições – vale dizer: livre da análise crítica da exploração a que seres humanos submetem outros seres humanos para acumular capital e suas consequências (FREITAS, 2009, p. 80-81, conforme o original).

A síntese da subsunção do fenômeno educacional sob o sistema do capital assinalada aqui por Freitas (2009), invertendo o que Lukács (2013) apontara sobre uma educação para o devir, ao incorrer no interesse imediato de “preparação para uma vida que já está pronta” (FREITAS, 2009, p. 80), indica-nos o quadro geral em que se manifesta essa subsunção. Tal quadro, todavia, é paulatinamente agravado à medida que a crise do capital nos logra contextos cada vez mais brutalizantes, de expansão da barbárie capitalista. Neste ponto, sobrepuja-se para o conjunto da humanidade um saldo de distopia que se expande com o avanço da totalidade neoliberal nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, mormente, após a derrocada da URSS na década de 1990 e, com ela, a brusca tentativa de exaurir a luta de classes do imaginário social em virtude da fuga e acomodação ao que podemos chamar de “microperspectivas”, isto é, perspectivas que esvaziavam o sentido da crítica da realidade, do compromisso “(...) com as lutas por uma transformação social radical” (DUARTE, 2008, p. 12) em prol da adaptabilidade às circunstâncias econômicas, sociais e políticas imediatas, “(...) para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (*Ibid.*, *Ibidem.*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas breves anotações e comentários, constituíram um esforço de pensar em

linhas gerais alguns dos fundamentos centrais do que podemos denominar de educação materialista-histórica-dialética. Assim, em nossa argumentação, fora possível inferir que a *práxis* educacional capitaneada pelos pressupostos do materialismo-histórico-dialético, compreendendo o caráter ontocriativo sempre latente da atividade educacional, aponta para o constante devir humano, desenvolvendo a potencia humana no humano e, dessa forma, distanciando-o das barreiras naturais. Não obstante, fora possível compreender também, apoiado nos escritos de Gramsci (2004; 1999), a possibilidade e urgência de construção de um projeto educacional, uma escola unitária, que, para além de fórmulas fetichizadas, idealistas ou pragmáticas imediatamente interessadas, próprias à reprodução, naturalização, universalização e aprofundamento da ordem capitalista de dominação, apresente-se como superação do estado de coisas atuais. Consciente da atualidade da luta de classes, direcionada à emancipação humana, a tornar as trabalhadoras e os trabalhadores intelectuais orgânicos dirigentes, oferecendo-lhes o acesso irrestrito a todo o conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade. Tal entendimento, que evocamos da leitura de Gramsci (2004; 1999), expressa a medida exata do que propõe o materialismo-histórico-dialético enquanto concepção de mundo.

Todavia, na sociedade do capital, em tempos crise, de recrudescimento da ofensiva neoliberal, de avanço conservador e fundamentalista, de catástrofe ambiental e de negacionismos, fenômenos que tendencialmente imputam à escola a ordem de preparar a classe trabalhadora para sobreviver a distopia capitalista, a reificação e o estranhamento são elevados ao limite, tornando, como afirmara Fredric Jameson (2003, s.p.), “(...) mais fácil imaginar o fim do mundo do que imaginar o fim do capitalismo”. Neste contexto, a necessidade de produzir consenso torna-se cada vez mais intensa e, portanto, a dominação capitalista encontra justamente na escola, em particular e na educação, em geral, - mas, não somente nelas – um *locus* privilegiado de atuação. Aqui, reiteramos o que já fora observado que, ainda que subsumida e cerceada, a educação, seja em sua forma escola ou para além, sob o prisma de uma concepção de mundo que aponta para a superação da ordem capitalista – o materialismo-histórico-dialético –, pode e deve contribuir concreta e efetivamente para traçarmos novos horizontes de sociabilidade, para além da catástrofe e da barbárie do capital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a negação e a afirmação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

DEWEY, John. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

FREITAS, Luiz C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HEGEL, Georg W. F. **A fenomenologia do espírito**. Tradução publicada sob a licença de Guimarães Editores, Lisboa. São Paulo: Abril Cultural, 1992.

JAMESON, Fredric. Future City. **New Left Review**. n. 21, may.-june. 2003. Disponível em: <<https://newleftreview.org/issues/ii21>>. Acesso em 12 ago. 2021.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**: Vol. I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. 2. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANACORDA, Mario A. **Marx e pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução de: Das Kommunistische manifest. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. Tradução do caderno 12 de Maria Margarida Machado. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho na filosofia de Hegel e de Marx. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n.53, p. 87-104, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://it.scribd.com/document/261939894/Concepcao-de-Trabalho-HEGEL>>. Acesso em 25 out. 2021.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. 3. ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A transformação socialista do homem**. 2004. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em 17 set. 2021.

LITERATURA E NACIONAL-POPULAR: NOTAS SOBRE A *IDA AO POVO*

Lucas Moura Vieira²⁷

Resumo

Antonio Gramsci, nos Cadernos do cárcere, ao abordar a ida ao povo na literatura, discorre sobre o fosso que há entre povo e intelectuais. Na Itália, a ausência de participação popular no processo de 'formação nacional' faz com que as noções de povo e de nação não sejam entendidas como uma só coisa e indicam uma cisão entre as camadas intelectuais e o povo. As notas de Gramsci dedicadas à literatura apontam para a mesma direção que as notas mais estritamente "políticas", qual seja: a ausência de participação das massas populares no processo de formação do moderno Estado italiano, em oposição à participação ativa das massas populares do processo francês. Nesta comunicação, será abordada essa fratura entre intelectuais e povo a partir da leitura dos Cadernos dedicados à arte literária, em especial os Cadernos 21 e 23.

Palavras-Chave: Antonio Gramsci; Ida ao povo; Nacional-popular.

Introdução

Gramsci discorre sobre a separação que há entre povo e intelectuais na Itália. Esse distanciamento – afirma Gramsci, recorrendo à França como contraponto – é herança e consequência do processo de formação do Estado nacional italiano, que se deu sem a participação ativa das massas populares, ao contrário da experiência francesa, de revolução ativa. Na Itália, a ausência de participação popular no processo de “formação nacional” fez com que as noções de povo e de nação não sejam entendidas como uma coisa só, indicando uma cisão entre intelectuais e povo.

Gramsci afirma que “a literatura italiana é separada do desenvolvimento real do povo italiano, é de casta, não sente (não reflete) o drama da história, ou seja, não é

²⁷Universidade de Brasília (UnB). E-mail: lucaslmv@hotmail.com

popular-nacional” (Q6, §44, p. 720). Há, portanto, uma ligação entre a noção de nacional-popular e a noção de história e de política-história. A ausência da participação ‘ativa’ das massas populares no processo de formação do Estado nacional, elemento característico de momentos de *revolução passiva*, que caracteriza o *Risorgimento* italiano, tem um de seus reflexos na relação de distanciamento entre literatura e vida nacional. Diferentemente da França, onde, durante a Revolução, a literatura e a vida nacional se ‘encontraram’. Em outros momentos, Gramsci volta a explicitar a relação entre a ausência de movimentos políticos vindos “de baixo” e a separação que há entre os significados de “nacional” e de “popular”, como podemos ver no seguinte trecho do *Caderno 21*:

Na Itália, o termo ‘nacional’ tem um significado muito restrito ideologicamente e, de qualquer modo, não coincide com ‘popular’, já que na Itália os intelectuais estão afastados do povo, ou seja, da ‘nação’; estão ligados, ao contrário, a uma tradição de casta, que jamais foi quebrada por um forte movimento político popular ou nacional vindo de baixo (Q21, §5, p. 2116).

Esse “fosso” entre o “nacional” e o “popular” pode ser percebido quando se coloca em questão a literatura produzida e consumida em determinado local, como proposto por Gramsci, no caso italiano, recorrendo por vezes à França ou aos Estados Unidos. O distanciamento entre intelectuais e povo (entre pensamento e vida) fica evidente tanto na análise que Gramsci faz do processo do *Risorgimento* quanto em relação ao fascismo, como fica se observa no seguinte trecho: “(...) a forma de contato entre uma nação e seus escritores. Inexiste atualmente este contato, ou seja, a literatura não é nacional porque não é popular. Paradoxo da época atual.” (Q21, §4, p. 2113). A literatura italiana não é nacional porque não é popular, como podemos observar nos exemplos utilizados por Gramsci, sobre o *brescianismo*, e também sobre Alessandro Manzoni e Luigi Pirandello, entre outros.

Interessa-nos, sobretudo, explorar a “tensão” da relação entre intelectuais e povo em vista da especificidade italiana, qual seja, a da relação, na filosofia italiana, entre pensamento e vida, política e história. O tema da “ida ao povo”, nos parágrafos abordados, diz respeito à fratura entre intelectuais e vida, entre romancistas e povo e a ausência de um caráter nacional-popular na literatura produzida na península. Essa ausência tem sua raiz no processo de formação nacional italiano e indica uma forma de obstáculo às

tentativas de superação dessa, digamos, má-formação nacional. O intelectual, para sê-lo no sentido forte, conforme assinalado em epígrafe, precisa compartilhar os sentimentos do povo-nação. Povo este que sente e pensa de forma difusa e impregnada de influências externas.

A centralidade da literatura nos *Cadernos do cárcere*

As notas contidas nos *Cadernos* de número 21 e 23, respectivamente intitulados *Problemas da cultura nacional italiana – literatura popular* e *Crítica literária*, são cruciais para a compreensão de como Gramsci lida com o tema da literatura, do nacional-popular, dos intelectuais, do povo e do populismo. Além de ser muito recorrente e de permear vários temas centrais do pensamento gramsciano, como conceito de nacional-popular, a questão dos intelectuais e a revolução passiva, para citar apenas alguns dos mais relevantes); a literatura popular (e o gosto popular pela literatura) aparece explicitamente em três dos quatro projetos de Gramsci para os *Cadernos do cárcere*, e de modo implícito em um dos projetos (o que consta na Carta a Tatiana Schucht).

Em relação às menções diretas, temos, cronologicamente, a Carta a Tatiana Schucht (datada de 19 de março de 1927), na qual, em uma lista de quatro pontos, consta: “4) Um ensaio sobre os romances de folhetim e o gosto popular na literatura”. No *Caderno 1* (escrito em 1929), o tema aparece em dois de seus dezesseis pontos: “4) A literatura popular dos romances de folhetim e as razões de sua permanente influência” e “16) Os filhotes do Padre Bresciani”, além de estar contido em outros, como a “formação dos grupos intelectuais italianos”, “a questão da língua na Itália” e “Tipos de revistas”. Por fim, no *Caderno 8* (escrito em 1931), o tema aparece entre os dez tópicos listados por Gramsci; “8º Os filhotes do Padre Bresciani. A literatura popular (Notas de literatura)”, além de estar contido em outros tópicos, como o dedicado aos “Intelectuais” e ao dedicado a “Noções enciclopédicas e temas de cultura”.

Além do interesse demonstrado pelo tema da literatura nos esboços de projetos pensados para os *Cadernos*, Gramsci apresenta uma explicação conceitual (filosófica) sobre a especificidade da arte literária frente a outras expressões artísticas. Para o nosso autor:

“existe entre a arte literária e as demais formas de expressão artísticas (figurativas, musicais, orquestrais, etc.) uma diferença que seria necessária definir e precisar de modo teoricamente justificado e compreensível. A expressão ‘verbal’ tem um caráter estritamente nacional-popular-cultural” (Q23, §7, p. 2193).

A literatura está contida na noção de expressão verbal e, no trecho citado, aparece entre aspas para indicar que não se refere apenas à fala, mas também à escrita. Sua diferença está no fato de que, ao contrário de outras expressões artísticas (a escultura é um dos exemplos aos quais Gramsci recorre na nota mencionada), a literatura está ligada ao ‘contexto’ nacional-popular do qual participa. Uma pintura ou escultura são formas artísticas mais universais, no sentido de que elas são mais facilmente (e uniformemente) compreendidas por indivíduos de culturas diferentes. Um japonês pode compreender uma escultura de Michelangelo, mas apenas um alemão (ou proficiente em língua alemã) pode compreender Goethe a fundo, com todos seus detalhes e nuances. Se a arte é também, para Gramsci, língua e linguagem, é na arte literária que ela tem uma de suas formas mais nacional-popular, em oposição ao “universalismo” de outras expressões artísticas. Faz-se uma ressalva que o termo “universalismo” consta entre aspas, pois nenhuma expressão está fora ou além do contexto cultura-nacional-popular no qual foi realizada. Ainda no mesmo parágrafo, Gramsci afirma que:

Isso significa que, ao lado, ou melhor, abaixo da expressão de caráter cosmopolita da linguagem musical, pictórica, etc., existe uma mais profunda substância cultural, mais restrita, mais “nacional-popular”. E isso não basta: os níveis desta linguagem são diversos; há um nível nacional-popular (e frequentemente, antes deste, um nível provincial-dialetal-folclorístico), depois o nível de uma determinada “civilização” (Q23, §7, p. 2194).

Este é o parágrafo que melhor ilustra o tema que estamos abordando: a centralidade e especificidade da literatura no pensamento de Gramsci. Ou seja, o que a diferencia de outras expressões artísticas. Nos interessa, aqui, explorar a relação entre literatura e visão de mundo e como a literatura de uma época é documento dela e de como as massas pensam e agem.

Importante ressaltar que Gramsci afirma que expressões difusas e brutalizadas de pensamento, ao estilo de Achille Loria, permeavam o “clima” intelectual na Alemanha pré-nazista (Q28, §1, p. 2325) e que “Somente hoje [1935], após as manifestações de

brutalidade e de ignomínias inauditas da “cultura” alemã dominada pelo hitlerismo, foi que alguns intelectuais tomaram consciência de quanto era frágil a civilização moderna” (Q28, §1, p. 2326). Trata-se, portanto, de avaliar as razões do interesse de Gramsci pela literatura e as conclusões as quais ele chega em suas notas sobre a arte literária, que extrapolam o tema da arte e dialogam diretamente com a política e com a filosofia (“diálogo” que é recorrente nas notas do teórico da tradutibilidade).

Gramsci, ao analisar, a partir da literatura, como o povo ou determinado extrato popular pensa e sente, busca ao mesmo tempo compreender dado contexto cultural e político e modificá-lo. Tal compreensão, como não poderia deixar de ser, almeja modificar a realidade na qual se insere. A análise da difusão dos diversos tipos de romance popular permite identificar as visões de mundo compartilhadas pelos grupos que ‘consumem’ tais romances. Partindo da preponderância de gosto em relação a determinado tipo de literatura, “pode-se extrair a prova de que existem no povo diversos estratos culturais, diversas “massas de sentimento” preponderantes num e noutra estrato” (Q21, §6, p. 2120).

Um dos sentidos deste debate refere-se a um conjunto de sentimentos compartilhado por um mesmo grupo, por um mesmo estrato do povo. Daí deriva que o povo em si é heterogêneo, formado por um conjunto de extratos que se diferenciam, não apenas, mas também pela forma como “sentem”. De todo modo, é interessante o quanto pode-se apreender, deste curto trecho, sobre a noção gramsciana de política. A tradutibilidade explica como conhecer – e conhecer como se sente – é elemento necessário ao agir e ao teorizar.

Portanto, a literatura aparece aqui como um dos meios pelos quais se pode acessar o “sentimento” de diversos estratos sociais. É uma forma de conhecer os anseios, os medos, as questões preponderantes para dada camada da população. Gramsci ressalta a importância de tomar os romances de folhetim como ponto de partida para um processo de elevação cultural das massas populares, pois o folhetim consiste em uma forma artística literária bastante difundida na Itália de sua época e, portanto, servia como um documento de como pensava e o que queria o povo, mesmo que ele fosse uma forma literária pouco elevada, comparado a outros estilos.

Se, por um lado, a literatura de folhetim pode servir como ponto de partida para um processo que pretenda a elevação cultural das massas; por outro lado, a literatura,

como um todo, também pode fazer o papel de, ativamente, manter as massas em seu lugar de exclusão e de privação de formas superiores de expressão artística. Gramsci menciona, como exemplo de um tema antipopular (ou a-popular-nacional) na literatura, um romance de Gino Saviotti, que retrata um homem do povo que se esforça para se tornar “artista profissional”, superando, de forma individual, a sua condição de “homem do povo”. Tal temática é considerada por Gramsci como “essencialmente ‘antipopular’ e exaltação da casta como modelo de vida ‘superior’, o que de mais velho e rançoso se pode encontrar na tradição italiana” (Q23, §44, p. 2239). Ou seja, um tema e uma expressão literária que não significam a elevação cultural das massas, pois parte de uma visão unilateral de mundo, a partir de uma casta que se coloca a si mesma como “ideal” a ser almejado e que vê a elevação cultural como algo individual a ser realizado pelos indivíduos supostamente mais talentosos do “povo”. Uma “elevação” que significa, ao mesmo tempo, o reforço de determinado extrato – exatamente àquele ao qual pertencem seus representantes – e a manutenção do estado de coisas, já que se trata de um movimento necessariamente restritivo. Poderíamos adicionar que, em tal concepção de “elevação”, também está contida a falsa ideia de que qualquer um pertencente aos extratos sociais mais baixos pode ascender por meio do seu esforço e inventividade individuais.

Ainda no *Caderno 23*, Gramsci afirma que “nestas notas” o que ele pretendia fazer era história da cultura e não crítica artística em sentido estrito. Nesse contexto, a “investigação sobre a beleza de uma obra é subordinada à investigação da razão pela qual ela é “lida”, é “popular”, é “procurada”, ou, ao contrário, da razão pela qual não atinge o povo e não o interessa, pondo em evidência a ausência de unidade na vida cultural nacional” (Q23, §51, p. 2247). Esse trecho nos parece crucial para compreender o interesse e a centralidade que Gramsci dá à arte literária e evidencia o seu “ponto de medida”, que é a capacidade de determinada corrente literária atingir ou não o povo. Como já vimos, falar ao povo não é o mesmo que retratá-lo de forma caricata ou patriarcal, como muitos intelectuais ditos populares o fizeram ou fazem. O tema é retomado e aprofundado no parágrafo seguinte:

Humanidade “autêntica, fundamental” só pode significar concretamente, no campo artístico, uma única coisa: “historicidade”, isto é, caráter “nacional-popular” do escritor, ainda que no amplo sentido de “socialidade”, mesmo em sentido aristocrático, contanto que o grupo social que se expressa seja historicamente vivo e que o

“vínculo” social não seja de carácter “prático-político” imediato, ou seja, declamatório-moralista, mas sim histórico ou ético-político. (Q23, §52, p. 2247-8).

O romance de folhetim

Todo movimento intelectual se torna ou volta a se tornar nacional se se verificou uma “ida ao povo”, se ocorreu uma fase “Reforma” [disseminação cultural] e não apenas uma fase “Renascimento” [elevação cultural] (...). Mesmo que se devesse começar escrevendo “romances de folhetim” e versos de melodrama, não há “Renascimento” e não há literatura nacional sem um período de ida ao povo. (Q8, §145, p. 1030).

Como podemos ver, Gramsci afirma que não se pode desprezar o romance de folhetim apenas porque este constitui uma forma literária menor. É importante assinalar que Gramsci traça uma estratégia, um plano de ação, dotado de um sentido e visando um conjunto de objetivos, que perpassa a sua obra e que vai além da mera “experiência da derrota”, buscando definir também estratégias de luta. Gramsci sugere “partir” do folhetim, e o mesmo vale para o folclore, para atingir, ou mais precisamente, para falar aos anseios, das massas populares.

Os parágrafos dos *Cadernos* que abordam a literatura e temas afins trazem marcado o elemento de estratégia, que vai do uso da literatura como forma de conhecer a mentalidade de certa camada social, à utilização – parcial, como veremos – de formas literárias mais difundidas como forma de atingir um público. Esse movimento investigativo, é importante destacar, é feito por meio do “diagnóstico de época”, que diz respeito às noções de “nacional-popular” e de “revolução passiva”. Se este diagnóstico não está restrito e não parte apenas dos “debates sobre literatura” (chamemo-los assim) ele certamente o abrange. Como abrange também a cultura, a filosofia e a história, como nota-se nas críticas que Gramsci move contra Croce, particularmente nos *Cadernos* 10 e 11. Ressalta-se que a literatura, em especial, está relacionada à teorização do nacional-popular.

Voltando ao aspecto estratégico-programático que perpassa a literatura, em especial ao romance de folhetim, nota-se que, para Gramsci, esse tipo de romance tem apelo popular, ou seja, é lido pelas “massas”. Portanto, deve servir como ponto de partida

de um projeto que pretenda “educá-las”. Ou seja, o folhetim não deve ser descartado pela sua baixa qualidade artística, já que, apesar disso, ele se difunde e é exatamente esse tipo de difusão que interessa para Gramsci. Segundo o italiano, é possível, através dos gostos literários, conhecer a visão de mundo que diversos estratos sociais possuem e expressam.

A temática da “elevação cultural” e da “difusão popular” de determinadas correntes de pensamento é bastante recorrente no pensamento gramsciano e aparece no dístico *Renascimento – Reforma Protestante*. O Renascimento conseguiu atingir altos graus de elevação cultural sem, porém, se difundir entre as massas populares, ou seja, não se tornou nacional-popular. A Reforma, por sua vez, se num primeiro momento “falha” em elevar o nível intelectual das massas, tem a virtude de ter se difundido amplamente, criando um terreno fértil sobre o qual séculos depois nasceria o Idealismo Alemão. O “projeto político” defendido por Gramsci, se assim podemos chamá-lo, consistia, em última instância, em uma união de Renascimento e Reforma, um movimento que fosse capaz de atingir um nível cultural tão elevado quanto o primeiro e fosse, ao mesmo tempo, tão difundido (especialmente entre as massas populares) quanto o segundo. Tal movimento consistiria naquilo que Gramsci chama de uma “reforma intelectual e moral”, termo que é utilizado como equivalente a “revolução”. Aprofundemo-nos um pouco neste tema:

A França foi dilacerada pelas guerras de religião, com a vitória aparente do catolicismo, mas teve uma grande reforma popular no século XVIII, com o Iluminismo, o voltarianismo, a Enciclopédia, que precedeu e acompanhou a Revolução de 1789; tratou-se realmente de uma grande reforma intelectual e moral do povo francês, mais completa do que a luterana alemã, porque alcançou mesmo as grandes massas camponesas, porque teve um fundo laico acentuado e tentou substituir a religião por uma ideologia completamente laica representada pelo vínculo nacional e patriótico (Q16, §9, p. 1859).

Porém, nem este movimento francês, que representava uma grande reforma intelectual e moral, presenciou imediatamente um florescimento cultural. O renascimento é uma forma de cultura elevada, mas que não se difunde. A reforma protestante e a reforma intelectual e moral pela qual passou a França no período que precedeu 1789 são difundidas, mas não são elevadas (ao menos não imediatamente). Vejamos, temos aqui não só um tema que é recorrente nos *Cadernos*, e, portanto, um elemento que deve ser levado em conta, por tratar-se de algo central à visão de mundo gramsciana e não de um

tema meramente parcial. Outra questão é a centralidade deste ponto para o tema da educação. Trata-se do problema de como difundir um pensamento elevado. Difundir e elevar ao mesmo tempo. Gramsci mostra como essa dicotomia se apresenta concretamente, nos casos em que há a difusão sem elevação (reforma, positivismo) e nos casos onde eleva-se, sem se difundir (renascimento, idealismo).

A problemática, da relação entre difusão e elevação, apresentada por Gramsci, faz necessário retornar ao folhetim. Se, por um lado, o folhetim era uma forma mais baixa de produção literária e, mesmo assim, era muito difundido (e nesse ponto residia a sua ‘virtude’ ou ao menos o seu interesse); por outro lado, é importante destacar, Gramsci não associa imediatamente o ‘gosto popular’ a romances de baixa qualidade nem conclui daí que apenas a “má” literatura tem lugar entre o povo. Gramsci afirma que; “Deve-se também sublinhar o sucesso que sempre obtiveram junto às massas populares alguns dramas de Shakespeare, o que demonstra precisamente como é possível ser ao mesmo tempo grande artista e “popular”.” (Q21, §7, p. 2123). Porém, isso não resolve o problema do motivo pelo qual os jornais preferiam publicar romances de menor qualidade artística, a justificativa era de que estes vendiam mais e, portanto, davam mais lucro, porém, a “grande literatura” também encontrava lugar no gosto das massas populares, assim, a justificativa econômica vai para segundo plano. Nesse caso, devemos lembrar também que Gramsci vai além na argumentação e cita como exemplo Manzoni, que demonstra, em relação ao povo, “condescendente benevolência, não identificação humana” (Q7, §50, p. 895)

Aqui reaparece o artificialismo e o paternalismo na forma de retratar o “homem do povo” ou os “humildes”, expressão usual por parte dos intelectuais italianos em relação ao povo. Em contraste a essa posição, Gramsci menciona o forte caráter nacional-popular presente nas obras de Dostoievski. Nela, para Gramsci, é poderoso “o sentimento nacional-popular, isto é, a consciência de uma missão dos intelectuais diante do povo, que talvez seja “objetivamente” constituído por “humildes”, mas deve ser libertado desta “humildade”, transformado, regenerado.” (Q21, §3, p. 2112).

Portanto, trata-se de um processo de superação de dado estado de coisas – precisamente aquela que mantém o “humilde” como tal –, e este é o papel e a característica de uma literatura verdadeiramente nacional-popular: seu potencial revolucionário. Aqui reaparece o caráter ‘positivo’ do nacional popular. Em outro polo, há a literatura de cunho

“paternalista”, que sulca um fosso entre intelectual e povo e que descreve essa distância como natural e chega a romantizá-la. O papel deste tipo de literatura, no final das contas, é o de manter aberto o fosso, e ela o faz ativamente.

Para Gramsci, a “literatura popular em sentido pejorativo (como a de Sue e epígonos) é uma degenerescência político-comercial da literatura nacional-popular, cujos modelos são precisamente os trágicos gregos e Shakespeare” (Q9, §66, p. 1137). Uma degenerescência que, não custa repetir, retrata o povo de forma caricata e não tem o menor compromisso em compartilhar dos seus sentimentos e anseios ou de levá-lo a superar a situação na qual se encontra. Uma forma de literatura popular visa manter as coisas como estão, ou seja, as massas imobilizadas. Só se identifica com o “povo” aquele que aprende a compartilhar seus sentimentos, que aprende como ele sente e sabe o que ele almeja. Por essa razão, a literatura nacional popular é aquela que passa (ou deve passar) por uma fase de ida ao povo e de difusão cultural.

Ao menos três aspectos se destacam em relação à “ida ao povo”. O primeiro trata-se de um pressuposto, no sentido que apenas aprendendo e compartilhando do sentimento do povo um intelectual pode almejar se tornar nacional-popular. Em segundo lugar, há o aspecto da disseminação. Ir ao povo significa “levar” – fazer chegar – ao povo, no caso da literatura, obras que digam respeito aos seus interesses. Por isso, partir do folhetim. Em terceiro lugar, há também o aspecto da elevação cultural. O folhetim é um ponto de partida, uma concessão tática, mas não é ponto de chegada almejado. Podemos notar uma ideia de movimento, de projeto/programa, no qual a “realização” da Reforma-Renascimento é o objetivo final.

Outro aspecto que merece atenção é o de caráter estratégico que diz respeito à possibilidade de conhecer a “psicologia das massas” a partir do que essa massa lê. Sabendo o que é lido, consumido culturalmente, é possível compreender melhor o que a massa pensa, já que, a partir das fantasias de cada um, “entende-se” sua visão de mundo. Vejamos a sutileza, a profundidade analítica e o campo de exploração que tal possibilidade abre. A política para Gramsci é estética.

Literatura popular. Romance de folhetim. Cf. o que escrevi sobre O Conde de Monte Cristo como modelo exemplar de romance de folhetim [57]. O romance de folhetim substitui (e ao mesmo tempo favorece) a fantasia do homem do povo; é um verdadeiro sonhar com os olhos abertos. Pode-se ver o que Freud [O Poeta e o Fantasiar] e os

psicanalistas afirmam sobre o sonhar com os olhos abertos. Neste caso, pode-se dizer que, no povo, o fantasiar depende do “complexo de inferioridade” (social), que determina longas fantasias sobre a ideia de vingança, de punição dos culpados pelos males sofridos, etc. Em o Conde de Monte Cristo, existem todos os elementos para gerar tais fantasias e, portanto, para propiciar um narcótico que atenua a sensação de dor, etc. (Q6, §134, p. 966).

Para Freud (2016, p. 45), na passagem da infância para vida adulta troca-se o brincar pela fantasia, de modo que não se abandona o brincar (algo prazeroso), apenas substitui-se por outro (fantasiar). Diferentemente da brincadeira, os adultos guardam dos outros as suas fantasias, raramente revelando-as. Poeta é aquele que consegue revelar sua própria fantasia – que, no final das contas, dialoga com as fantasias dos outros. “Como o poeta realiza isso, eis aí o seu segredo mais íntimo; na técnica da superação desta repulsão, que certamente tem a ver com as limitações existentes entre o eu individual e os outros, consiste, verdadeiramente, a *Ars poetica*.” (FREUD, 2016, p. 45)

O livro “vai ao povo”

A feira do livro. Já que o povo não vai ao livro (a um certo tipo de livro, o dos literatos profissionais), então o livro irá ao povo. (...) A iniciativa não era má em si e produziu alguns pequenos resultados: mas a questão não foi enfrentada no sentido de que o livro, para ir ao povo, deve se tornar nacional-popular intimamente, e não só “materialmente”, com as banquinhas, os vendedores ambulantes, etc. (Q23, §41, p. 2238)

O livro que “vai ao povo”, mas o faz mais no sentido de estar presente materialmente, mediante algum evento, do que no sentido de tornar-se nacional-popular. Podemos extrapolar um pouco – e não nos parece que tal extrapolação entre em contradição com o pensamento gramsciano – colocando a questão da ida ao povo dos intelectuais nessa mesma chave de se fazer presente materialmente (pensemos nas escolas camponesas de Cela) sem que se torne ou que seja nacional-popular. Só se pode ir verdadeiramente ao povo, segundo a linha de raciocínio que estamos seguindo, mediante o processo de tornar-se efetivamente nacional-popular. É aí que falha a proposta do ‘livro irá ao povo’ e é onde falha a proposta das escolas camponesas. Cabe agora aprofundar o significado do tornar-se nacional-popular.

No Q23, §44, Gramsci descreve o que significa a noção de elevação popular

compartilhada por determinado grupo de literatos, que entendiam a ‘elevação’ do homem do povo como sua passagem para a categoria de artista e, portanto, a superação de sua situação de homem do povo. Gramsci classifica essa noção como antipopular. Outro sintoma da ausência de um espírito nacional-popular é a predileção de certas camadas intelectuais pelo que é estrangeiro, classificando tudo que é nacional como inferior e confundindo, erroneamente, as posições “equivocadas” de parte da nação com a nação como um todo.

O problema deste ponto de vista, que entende a elevação de um ou outro indivíduo, entre os mais “talentosos” à camada de “artista” (ou seja, de intelectual), é que ela pressupõe a manutenção do *status quo*. As camadas populares continuam sendo exploradas, sua consciência continua sendo a mesma. A mera passagem de um ou outro indivíduo de uma classe para outra não significa a superação da situação colocada e, como destaca Gramsci, possui um caráter antipopular. É antipopular na medida em que realiza uma operação de marcar o ponto de vista do intelectual/artista como sendo a referência – o ponto em que se almeja alcançar – e rebaixa a posição do povo, como algo a ser substituído por outra visão de mundo, pretensamente superior.

Gramsci também destaca a “cisão” que existe entre intelectuais e massas no interior da Igreja Católica. Para ele, “Os movimentos heréticos da Idade Média (...) foram uma ruptura entre massa e intelectuais no interior da Igreja, ruptura “corrigida” pelo nascimento de movimentos populares religiosos reabsorvidos pela Igreja, através da formação das ordens mendicantes e de uma nova unidade religiosa” (Q11, §12, p. 1384). A Contrarreforma esteriliza esse pulular de forças populares, por outro lado; “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” (Q11, §12, p. 1385). Trata-se de elevar as massas. Aqui encontramos uma das facetas da pedagogia gramsciana, com a qual a pedagogia “populista” não condiz.

No *Caderno 23*, Gramsci também aborda a incapacidade política de determinados estratos intelectuais italianos e o discurso que fazem para escamotear esta falha. Certos tipos, que afirmavam que deveriam ter conseguido nacionalidade estrangeira (inglesa) para seus filhos “em vez de admitirem sua própria incapacidade orgânica, consideram mais cômodo concluir que todo um povo é inferior, pelo que nada mais resta a fazer salvo

acomodar-se” (Q23, §14, p. 2205). Esse discurso faz parte da exaltação do estrangeiro presente em camadas intelectuais italianas, que acreditavam que as pessoas nascidas no exterior eram moralmente melhores e mais inteligentes. Esta ideia de que os estrangeiros eram melhores, para Gramsci; “além de ser uma estupidez, é um índice importante de ausência de espírito nacional-popular. Confunde-se todo um povo com algumas de suas camadas corrompidas, particularmente da pequena burguesia” (Q23, §14, p. 2204).

Recorrendo principalmente às notas dos *Cadernos* de número 21 e 23, buscamos pincelar, de forma geral, alguns aspectos do pensamento gramsciano no que diz respeito à literatura e seu papel político. Nota-se que os textos de Gramsci sobre literatura apontam na mesma direção que os textos mais estritamente “políticos”: a ausência de participação das massas populares no processo de formação do moderno Estado italiano, em oposição à participação ativa das massas populares no processo francês. Neste sentido, os movimentos de “ida ao povo”, de tipo populista, servem como elemento para elucidar uma falta. Compreender as razões desta “ausência” é o primeiro passo no sentido de buscar a sua superação.

Referências

- FREUD, Sigmund. **O Poeta e o Fantasiar**. Em; Arte, literatura e os artistas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1999, 6Vs.
- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**, Ed Einaudi, Edizione critica dell’Istituto Gramsci – A cura di Valentino Gerratana, Torino, 2001, 4Vs.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2005, 2Vs.
- GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal carcere** / A cura di Sergio Caprioglio e Elsa Fubini. Torino: Einaudi, 1965.

EDUCAÇÃO EM GRAMSCI, A ESCOLA UNITÁRIA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Otília Maria Alves da Nobrega²⁸

Alberto Dantas

Pauliane Duarte de Almeida²⁹

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir acerca dos escritos de Antônio Gramsci sobre a educação. Questiona-se a formação escolar exclusivamente técnica destinada às classes menos favorecidas, a interesse da classe elitista para o fortalecimento das diferenças sociais, Gramsci evidencia a escola unitária. Analisa-se o pensamento Gramsciano embasado na escola unitária que fundamenta a elevação cultural das massas e contribui para uma transformação social e para a emancipação, rompendo a hegemonia burguesa.

Palavras-chave: Gramsci; Educação; Escola Unitária.

Abstract

This study aims to reflect on Antonio Gramsci's writings on education. By questioning the exclusively technical schooling aimed at the less favored classes, the interest of the elitist class in strengthening social differences, Gramsci highlights the unitary school. Gramsci's thought is analyzed based on the unitary school that bases the cultural elevation of the masses and contributes to social transformation and emancipation, breaking the bourgeois hegemony.

Keywords: Gramsci; Education; Unitarian School.

INTRODUÇÃO

O momento atual, anos 20 do século XXI, é bastante oportuno para se refletir

²⁸ Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF– Brasil. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. Membro do Comitê de Ética na Pesquisa. Doutorado em Educação (UFRN). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docentes: formação, saberes e práticas - Geppesp. - CEP/UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5164-2543>. E-mail: otiliadantas@gmail.com

²⁹ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília – DF– Brasil. Professora da Carreira Magistério Público da SEEDF – Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da SEEDF. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docentes: formação, saberes e práticas– Geppesp. Mestranda em Educação (UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0754-6474>. E-mail: pedagogapda@gmail.com.

sobre Gramsci e a Educação, especialmente por estarmos em ano eleitoral no Brasil, cuja educação e a democracia encontram-se fortemente atacadas em suas bases epistemológicas. O governo Bolsonaro se configura como assemelhado tosco do fascismo, ideologia política ultranacionalista e autoritária, iniciada na Itália nos anos 20 do século XX, caracterizada por poder ditatorial, repressão da oposição por via da força e forte arregimentação da sociedade e da economia. Vale salientar que Gramsci foi um dos combatentes do fascismo italiano.

O que significa, então, **educação** para Gramsci? As ideias de Gramsci (2006) sobre educação contribuem decisivamente para desmistificá-la. A crítica entre educação e sociedade à época afirmava o seu caráter reprodutor da exploração e de dominação capitalista.

Gramsci pensava em um processo educativo que potencializasse e empoderasse os sujeitos, tornando-os capazes de se posicionar sobre os rumos da sociedade. No entanto, para compreender a abrangência do pensamento Gramsciano a respeito do conceito educação, é necessário entender tanto o papel que a educação executa no nível de uma direção política que permita a elevação cultural de um grupo ou de uma classe, quanto o papel que exercem as organizações culturais e políticas na construção e manutenção de uma idealização de mundo.

Para Gramsci (2006), somente pela concepção crítica e consciente do mundo e da realidade social é que o sujeito compreende a sua posição no grupo social e se compreende enquanto protagonista na produção da história. A formação dessa concepção estaria ligada ao trabalho, à vida e à ciência. Esse seria o papel fundamental da educação. O autor afirma, ainda, que a cultura operava mudanças substantivas na maneira de pensar, de sentir e de agir da sociedade. E a escola, segundo Gramsci (2006), se constitui no espaço concreto de lutas de classe possibilitando a construção das contradições e o exercício da mediação em prol da realidade concreta e total.

O presente artigo tem como propósito refletir sobre o pensamento de Gramsci a respeito da educação e da escola unitária. A **metodologia** adotada neste estudo está pautada em pesquisa bibliográfica embasada em autores que dialogam com este autor.

1. Gramsci, o pensamento vivo

Gramsci, italiano nascido em Ales, interior da Sardenha, em 1891, faleceu no ano de 1937, em Roma. Viveu apenas 46 anos, 11 dos quais esteve preso nos cárceres de Benito Mussolini em decorrência da ascensão fascista. Seus dois últimos anos de vida passou em clínicas penitenciárias em uma condição bastante debilitada de saúde (FRESU, 2020).

A obra a qual a humanidade herdou de Gramsci traz todas essas marcas. Durante sua juventude atuou intensamente como jornalista e militante, bem como foi o fundador de alguns jornais. Gramsci passou por substanciais transformações definidoras do século 20, pois vivenciou a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia. Isso permeou toda a sua vida e contribuiu decisivamente e de modo intenso e engajado, para inseri-lo nos problemas de uma sociedade estruturada sob uma imensa desigualdade e absurdamente excludente. Gramsci sempre se posicionou contra essa realidade perversa, em defesa de um projeto de sociedade calcada sobre outras bases. Ao ser preso e condenado, os fascistas acreditavam que assim seria possível parar aquela mente de pensar por 20 anos, mas felizmente esse feito não foi alcançado.

Mesmo no cárcere, Gramsci conseguiu deixar inúmeros escritos, dentre eles os *Cadernos do Cárcere*, obra que um século depois continua provocando reflexões para os problemas e desafios de hoje. Das experiências escolares pessoais, os seus primeiros testemunhos se colocam a respeito do que significou para ele sua vivência na escola autoritária e discriminadora, como relata em uma carta escrita à sua cunhada (MANACORDA, 2008, p. 23). As essenciais impressões deste e de outros fatos foram determinantes para reflexões sobre o sistema escolar, por ele considerado retrógrado.

O que nos chama a atenção é a capacidade que ele teve de resistir à todas essas atrocidades e continuou a produzir mesmo com as condições insalubres que lhe foram impostas. Mesmo assim, conseguiu conciliar, ainda que no cárcere, de forma lúcida e objetiva, a questão da dialética entre teoria e prática, conseguindo também, refletir e militar mesmo naquelas condições tão adversas de saúde e de prisioneiro, o que nos deixam um significativo exemplo.

2. O caráter classista da escola denunciado por Gramsci

A denúncia do caráter classista aparece de forma clara nos textos produzidos durante sua juventude. Gramsci descreve em sua escrita uma visão bastante crítica da escola tradicional no sentido pedagógico, bem como do papel político pelo seu caráter discriminatório. Em um de seus textos ele destaca (MANACORDA, 2008, p. 33):

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deviam ser iguais diante da cultura. O estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, por que filhos de proletários

Em pleno terceiro milênio ainda encontramos a escola excludente, embora se reconheça que o proletariado tenha conquistado alguns direitos, em especial, referentes a inclusão social. Todavia, ainda há muito por que lutar neste mundo capitalista. Reivindicar o direito do proletariado à cultura e sua autonomia cultural em relação à burguesia, ao afirmar que “A educação, a cultura, a organização do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais [...] é a luta contra o despotismo dos intelectuais de carreira”. (MANACORDA, 2008, p. 33). É notável a preocupação de Gramsci com relação aos intelectuais e da sua relação com as massas. Dessa forma, ele reitera que a posição da filosofia da Práxis é diferente da perspectiva católica, cujo principal objetivo era manter um distanciamento entre os intelectuais e a massa.

Ao longo dos períodos que se sucedem, Gramsci amplia e qualifica seu interesse pedagógico, considerando sua vida e a história política do seu tempo. Neste aspecto, suas reflexões amadurecem e em seu primeiro escrito de 1910, citado por Manacorda (2008, p. 24), sobre o tema *Oprimidos e opressores*, mesmo não tratando diretamente da escola, se posiciona contra os privilégios e as diferenças sociais, na perspectiva não da violência que o mesmo considera impulsionadora dos “humanos”, mas da união para tornar a natureza mais útil e necessária aos homens. Gramsci discorda da política escolar tradicional, inclusive do próprio partido socialista, de restringir ou priorizar a formação profissional para os trabalhadores, e defende para estes uma escola que ele denomina de desinteressada e humanista, no primeiro momento identificada com a escola clássica, pois vê a necessidade de formar nos trabalhadores a disciplina intelectual, a formação cívica e a consciência histórica, conforme nos diz Manacorda (2008, p. 33):

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada, uma escola humanística, em suma, como pretendiam os antigos e os homens mais recentes do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré fixada.

Quando Gramsci se refere à escola desinteressada, é no sentido de não ter um objetivo premente como, por exemplo – escola profissionalizante – que visa um fim imediato. Ou seja, ele defende que a escola precisa ter uma formação humanística, ampla, integral, que modele a capacidade tanto de trabalho intelectual, técnico, como manual, e que tenha o trabalho enquanto princípio educativo. Observe-se, no entanto, que ao tratar desse assunto, Gramsci não se referia ao emprego propriamente dito, pois traça uma crítica contundente em seus textos com relação às escolas profissionalizantes da época. Vejamos uma dessas críticas:

A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...] é também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa (MANACORDA, 2008, p. 37).

Desse modo, entre 1911 e 1915, Gramsci percorre um itinerário passando pela formação crociana – movimento marcado pela historiografia com influência política relevante na cultura italiana – criado por Benedetto Croce, lembrado como o guia moral do antifascismo, bem como pela militância socialista na direção do marxismo. Assim, a práxis política o conduz a pensar a atividade, cujo alvo e sujeito é o próprio homem, tomado não isoladamente, mas como grupos, classes sociais; sob atos orientados para mudar as relações sociais, econômicas e políticas conduzindo a práxis revolucionária. Assim, o contato com a classe operária o conduz para:

A crítica a escola burguesa, a exigência de cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido anti-positivista e, sobretudo, a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado a dependência dos intelectuais burgueses, o problema específico da escola com o debate em torno da sua natureza classista, seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, seus métodos paternalistas, e mnemônicos e, especialmente, a relação entre instrução humanística e formação profissional, que, na crítica da escola burguesa existente, envolve também a política escolar socialista (MANACORDA 2008, p. 28).

Desta maneira, a concepção enciclopedista rejeitada e o valor atribuído à cultura fazem de Antônio Gramsci um ativista no que se refere ao aspecto subjetivo da instrução. Para ele o conhecimento divorciado do esforço individual de pesquisa e da consciência da história da matéria não tinha qualquer valor (MANACORDA, 2008, p. 29). Assim, a escola que ele critica é aquela limitadora do desenvolvimento, que cria pequenos monstros, homens pela metade. Ao contrário, em sua concepção a escola deve formar homens completos, buscando sempre uma relação positiva entre educação e instrução. Desse modo, aponta para uma discussão desinteressada dos problemas éticos e morais, a formação de um hábito de pesquisa, de leitura feita com disciplina e método, de exposição simples e serena de nossas convicções (MANACORDA, 2008, p. 29).

3. O ideal de escola única para Gramsci

A concepção da escola única para Gramsci é, em grande parte, inspirada no modelo de escola que vinha sendo pensada e até mesmo implantada preliminarmente na União Soviética pós-Revolução proposta por Nadejda Krupskaja, esposa de Lenin, e que aparece em uma de suas obras intitulada “Materiais para revisão do programa do partido de 1917” que ela encaminha para discussão do partido. Nessa obra há um parágrafo dedicado à escola unitária e Gramsci, não tão explicitamente, faz referência a essa passagem. No entanto, Manacorda (2008, p. 163) identifica claramente em seu texto, o que mostra que essa fonte é importante para que ele pensasse a sua própria concepção de escola unitária. Krupskaja, define a escola única como “Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos: estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo” (MANACORDA, 2008, p. 163).

O partido comunista soviético no seu oitavo congresso aprovou a inclusão do parágrafo supracitado que foi denominado de Escola Única do Trabalho, assinalando o objetivo de preparar homens omnilaterais desenvolvidos da sociedade comunista. Ou seja, desenvolvimento omnilateral que é o oposto do desenvolvimento unilateral, proporcionado pela escola profissionalizante. A perspectiva era superar essa unilateralidade avançando para uma omnilateralidade, que é essa formação integral, que congrega formação humanística e formação para o trabalho.

No caderno do cárcere 12 (SEMERARO, 2021), encontra-se a reflexão mais

amadurecida de Gramsci sobre a Escola Única. Nesses textos questiona como surgem as escolas profissionais e técnicas diferenciadas da escola tradicional, humanística. Em outras palavras, Gramsci questiona como e porque a educação se diferencia historicamente em pelo menos dois tipos de escola – a humanística e a profissionalizante. Para Gramsci isso se explica pela complexificação das atividades práticas nascidas na civilização moderna capitalista e pela incorporação, cada vez mais intensa, das ciências à vida, fatos que geraram a necessidade de novas especializações ligadas a cada uma dessas atividades práticas.

Quanto mais a sociedade se torna complexa, mais surge a necessidade de especializações, quanto mais especializações mais necessidade de escolas que preparem esses especialistas. Criam-se assim escolas para formar esses especialistas nas diversas áreas e para preparar intelectuais com um nível ainda mais elevado de especialização para atuarem como professores nessas escolas especializadas. A escola humanista destinava-se a se desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida. Aos poucos, a escola humanista se desenvolveu em um verdadeiro sistema de escolas profissionais de diferentes níveis destinadas aos diversos campos profissionais, visando atender a essas demandas por especializações.

A racionalidade da divisão da escola em humanista ou clássica de um lado, e profissional técnica de outro, responde também a interesses de classe como ele diz que “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2006, p. 32).

O advento da escola profissional e das condições históricas que a tornaram necessárias colocou em xeque o princípio educativo da escola humanista baseado na tradição greco-romana, antes indiscutivelmente aceito como referencial válido para o estabelecimento das diretrizes educacionais. O surgimento das escolas profissionais ameaça o antigo ideal educativo da escola humanista, conforme destaca Gramsci (2006, p. 33):

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica

(profissional) mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanista da cultura geral, fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização.

A tendência dominante com o advento das escolas profissionais, abandonou a escola humanista que Gramsci denomina como formativa desinteressada ou não imediatamente interessada, reduzindo a sua abrangência apenas a uma pequena elite de homens e mulheres. A escola humanista se restringiu a uma elite que não precisava se preocupar com a produção material de sua existência. Por outro lado, à tendência também de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais os destinos do aluno e sua futura atividade são pré-determinadas, o que demonstra o caráter classista dessa divisão de escolas.

O caminho para a superação dessa diferenciação escolar estaria, para Gramsci, na implantação de uma escola única inicial de cultura geral humanista formativa, que desenvolva tanto a capacidade de trabalho manual, quanto o trabalho intelectual e dirigida a todos os membros da sociedade. Somente após essa formação inicial geral dar-se-ia o ingresso nas escolas profissionais especializadas e no mercado de trabalho, ainda assim depois de repetidas experiências de orientação profissional, conforme seu escrito:

A crise terá uma solução que, racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual). Deste tipo de escola única, através de retidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2006, p. 33-34).

Desse modo, o autor esclarece e aponta para a necessidade de que até um certo nível da formação seja imperioso considerar que a escola seja única para todos e, após esse nível, digamos preliminar, pode-se pensar em especializações. Contudo, ele propõe ainda que é preciso oferecer para todos uma única formação que integre tanto o trabalho manual quanto o intelectual.

Cabe esclarecer ainda o que o filósofo ressalta acerca de que todas as pessoas são intelectuais. Desse modo, Gramsci compreende que até nas mais rudimentares atividades

manuais existe o trabalho intelectual. Então não há como justificar que alguns permaneçam apenas com a formação para o trabalho e poucos possuam também a formação humanista. Melhor dizendo, essa dualidade não se justifica sobre argumento nenhum a não ser pela desigualdade de classes. Ora, essa foi a ideia de Gramsci da escola única que vem como proposta superar a dicotomia na formação proporcionada pela profissional versus humanista.

Ampliando a visão de seu pensamento, inclusive para os dias de hoje, Gramsci entendia que o princípio educativo das escolas primárias é o trabalho entendido como atividade teórico-prática, ou seja, o trabalho não é só uma atividade prática é também uma atividade teórica. Por isso denomina-se teórico-prática. Ele compreendia ainda que a formação não deve se restringir apenas ao sentido conceitual puro, mas ao conceitual no sentido da práxis.

Para Gramsci a formação deveria estar ancorada na práxis. Sobre isto encontramos em Vázquez (2007) que não é prática, como não é, necessariamente, pura teoria, mas a união indissolúvel entre ambas, voltada para o agir transformador da sociedade. Vázquez, assim como Gramsci, registra que a teoria não teria validade se não estivesse intercalada com a prática.

Isso significa dizer que a educação proporcionada pela escola primária concentrava-se basicamente em dois elementos: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. O ensino das noções de ciências visava combater o que para ele seria a concepção mágica do mundo e da natureza que as crianças incorporam do ambiente cultural em que vivem e que se encontra impregnada de folclore. Desta maneira, outra categoria que aparece com frequência nos escritos de Gramsci é a noção de folclore, entendido como concepção mágica do mundo, às vezes como senso comum, como uma concepção pouco elaborada, pouco sistematizada e acrítica do mundo.

Assim sendo, as noções de ciências que a escola ensinava visava combater o que as crianças absorviam do meio em que viviam, do meio cultural que se encontravam imersas. Por sua vez, o conhecimento dos direitos e dos deveres das pessoas, as incentivavam a combater as tendências à barbárie individualista e localista que também compõem o ambiente cultural do folclore. Desta maneira, este movimento torna-se absorvido sem considerar as leis do direito, configurando, assim, a barbárie.

Um dos objetivos da escola básica se constitui em ensinar as ciências e as leis

civis. Sobre isto nos diz Gramsci (2006, p. 43):

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentação tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo

Há uma diferença muito evidente entre leis naturais e leis humanas e a escola precisa deixar claro essas diferenças e trabalhar com essas duas dimensões. O papel da lei civil é, em última instância, organizar os homens do modo historicamente mais adequado para que eles possam dominar a natureza, facilitando assim a sua transformação. No fundo, a própria organização das leis civis está, em última instância, a serviço do trabalho, ou seja, da natureza pelo homem. Essa transformação da natureza pelo homem é propriamente a essência do trabalho. Assim dizendo, nos dois casos tanto na lei da natureza quanto na lei civil, o trabalho está como principal referencial. Desse modo, o trabalho para Gramsci se põe como fundamento da hegemonia:

A hegemonia tem seu fundamento último no processo de produção da vida material e nas relações de trabalho que configuram o bloco histórico. mas o processo produtivo é organizado por intelectuais organicamente vinculados a uma classe determinada, que persuadem os trabalhadores a movimentar a produção com sua força vital, pela força ou pelo consenso. (ROIO 2018, p. 158)

Portanto, Gramsci posiciona o conceito de hegemonia também num contexto temporal e geopolítico, em oposição ao conceito de revolução permanente, e reputa essa formulação a Lenin (ROIO, 2018, p. 159).

O trabalho para Gramsci e Marx é atividade teórico-prática pela qual o homem transforma a natureza para que ele o realize com todo seu poder de expansão e produtividade. É preciso que tenha um conhecimento exato e realista das leis naturais e dos conjuntos das leis que regulam a vida e as relações dos homens entre si. Nesse sentido, a escola primária ao centrar-se justamente no ensino das noções e ciências e dos direitos e deveres tinham o trabalho como princípio educativo imanente, como destaca Gramsci (2006, p. 43):

O conceito e o fato do trabalho (atividade teórico-prática) é o princípio

educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (...) É nesse o fundamento da escola primária.

Por conseguinte, vale observar que a escola única não significa simplesmente proporcionar ao estudante da escola tradicional alguma oportunidade de trabalho manual. Não se deve considerar apenas este aspecto e não pode ser este um determinante da escola o que corresponde ao conceito de escola unitária, mas tendo o trabalho como princípio da constituição da própria escola e da própria educação concebido em uma realidade teórico-prática. Não simplesmente introduzir atividades manuais em uma escola que já é tradicional, pois isso não faz da escola ser única. Ser única é outra concepção teórica e politicamente diferente.

O objetivo da escola unitária é formulado em estreita relação com a escola humanista, visando, em primeiro lugar, elevar os jovens a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Só após é que deve ocorrer a inserção destes na atividade social. A escola tem uma função preliminar fundamental que é desenvolver no aluno sua maturidade a sua capacidade para a criação intelectual.

A escola proposta por Gramsci requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente. Propõe que deve-se ampliar o corpo docente, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação professor/aluno for maior. Menciona ainda, no que se refere aos prédios, que os mesmos devem ser remodelados e adaptados, pois estas devem ser escolas em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc. Nota-se uma preocupação de Gramsci como um todo para o sistema educacional.

Para Gramsci (2006), a organização da escola unitária deve proporcionar os elementos e as condições que faltam à grande parte da população e que determina o seu ritmo mais lento nos estudos. Os filhos das camadas intelectuais encontram dentro de casa uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar. Em outras palavras, absorvem facilmente uma série de noções, habilidades e aptidões. Por exemplo, quando a criança das camadas mais altas ingressa na escola, por estar familiarizada com o domínio da língua literária, sente facilidade para aprender e seu desempenho a deixa em

vantagem em relação às crianças e jovens proletários.

Gramsci em sua proposição para a escola unitária evidencia ainda, por sua vez, que os estudantes do meio urbano, pelo simples fato de viverem na cidade absorvem, desde muito pequenos, diversos conhecimentos que tornam sua carreira escolar mais fácil, mais proveitosa e mais rápida, em comparação com os estudantes do meio rural. Por isso ele sugere que a organização interna da escola unitária procure meios para compensar essas diferenças criando condições para minimizar as dificuldades destas crianças. Segundo Gramsci (2006, p. 38):

[...] a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc.

O filósofo, tece críticas ainda para a escola profissional, evidenciando que esta não deve tornar-se “[...] uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme” (MANACORDA, 2008, p. 163). Gramsci, segundo Manacorda (1990), fez da ação educativa uma missão constante, assinalando o caráter classista. Ele rompe com algumas dicotomias e está sempre pensando na educação para emancipação humana, o que não significa dizer que não exija disciplina, que autoridade não tenha espaço, inclusive vê com algumas ressalvas algumas experiências libertárias de educação, o que nos faz pensar em experiências significativas, mas que só podem acontecer em um contexto elitista e restrito, inclusive de condições.

O motivo humanístico de escola deve estar presente no que considera como desejoso por uma escola diferente. Por esta razão tece críticas ao modelo tradicional da escola. Como nos aponta Manacorda (2008, p. 35):

Essa crítica a uma escola limitadora do desenvolvimento, que cria pequenos monstros ou, como ele também diz, ‘homens pela metade, a exigência – avançada, dentro do contexto – de formar homens ‘completos’, a busca de uma relação positiva entre a educação e a instrução, entre a escola humanística e a escola profissional, são todos motivos destinados a retornar logo a seguir e a encontrar uma proposta concreta de solução.

Assim, o que importa é a formação integral do sujeito e a emancipação das massas,

pois é necessário pensarmos em políticas públicas. Não dá para defender como um ideal de educação experiências que por mais exitosas que tenham sido em dado momento e determinados sujeitos, não podem ser alargadas para o conjunto da população. Assim, nos aponta Roio (2006, p. 323):

O desafio cultural e educativo que Gramsci se propunha a enfrentar era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais. O desafio se via acrescido, no contexto de ascensão do fascismo, pelo fato de não haver um movimento operário com condições favoráveis para criar e desenvolver suas próprias instituições.

Contrário à concepção burguesa de educação, Gramsci indicava que “[...] nem um ‘estudo objetivo’, nem uma ‘cultura desinteressada’ pode ter lugar nas nossas filas [...]”. Dizia, ainda, referindo-se ao partido:

[...] somos uma organização de luta, e nas nossas filas se estuda para acrescentar, para afinar a capacidade de luta de cada um e de toda a organização, para compreender melhor quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder adequar melhor as nossas ações de cada dia. Estudo e cultura não são para nós outra coisa que a consciência teórica dos nossos fins imediatos e supremos e do modo que podemos conseguir traduzi-los em ação. (GRAMSCI, 1978, p. 49-50 apud (ROIO 2006, p. 323)

Por esta razão Roio (2006, p. 323) nos diz que:

Gramsci considerava de suma importância educar um grupo dirigente da classe operária nas condições de refluxo e de terror em que se vivia, pois, esse grupo deveria estar preparado para dirigir o processo revolucionário. Tal grupo dirigente era também importante para administrar o Estado proletário e para educar massas crescentes de trabalhadores no sentido da emancipação, sem que estas voltassem a ficar sob a influência das velhas ideologias. Assim, a tarefa de preparação para dirigir a revolução e administrar o Estado proletário deveria ser enfrentada desde já.

Notadamente, Gramsci destaca que a escola única deve ser gratuita, laica e integral. Nesse sentido a disciplina tem papel importante. Sendo assim, não é possível entender que vamos conseguir essa formação ampla e séria sem nenhum empenho, sem nenhum esforço.

Destarte, os escritos sobre educação em Gramsci apontam para a escola unitária e esta se movimenta para a transformação social no sentido de promover a emancipação das pessoas, num processo de transformação da educação com o objetivo de atender, de

modo acessível, a todos.

4. À guisa de conclusão

Ao desvelar o pensamento de Gramsci, podemos dizer que a máxima que ele defende no âmbito da educação para as massas é uma escola única ou como conhecemos – escola unitária. Podemos defini-la como uma escola que não tenha nenhum tipo de distinção entre a formação oferecida para os mais favorecidos e para a classe trabalhadora.

De maneira sintética, poderíamos entender que uma marca forte no pensamento de Gramsci é o historicismo absoluto com que enxerga o mundo. Para ele todo ser humano é um sujeito que se constrói na relação com o outro neste processo histórico, por isto está em constante formação, assim como tudo o que se constrói é dado dentro do processo histórico.

Gramsci contribui com o pensamento de romper com a ideia falaciosa de que é possível existir uma neutralidade, seja em que campo for. Se o objetivo for formar intelectuais orgânicos que consigam atuar na sociedade em condições de enfrentar as lutas de classe, definindo os seus rumos, é preciso pensar, portanto, em uma formação que seja a mais ampla possível.

Enfim, podemos considerar que, na perspectiva Gramsciana, a educação compõe-se de um trabalho efetivo, dinâmico, decorrente da ação prática do homem, de uma consciência positiva que resulta na práxis. E essa práxis conduz à uma emancipação humana e social que abre espaço para a formação, por meio da prática, contribuindo para a criação de uma nova concepção de mundo, mais autônoma, mais unitária e menos dicotômica.

REFERÊNCIAS

FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, O Homem Filósofo: Uma Biografia Intelectual**. Tradução: Rita Matos Coitinho. 1.ed. – São Paulo: Bomtempo, 2020.

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.

MANACORDA, M.A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** 2 ed. Campinas: Alínea, 2008.

ROIO, Marcos del. **Gramsci e a emancipação do subalterno.** São Paulo: Unesp, 2018.

ROIO, Marcos del. **Gramsci e a educação do educador.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006 311. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci.** São Paulo: Expressão popular, 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NA RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA EM GRAMSCI E MARIÁTEGUI

*Renata Bastos da Silva*³⁰
*Ricardo José de Azevedo Marinho*³¹

Resumo

O presente artigo aproxima as ideias dos pensadores peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) e do italiano Antonio Gramsci (1891-1937), analisando a recepção da proposta de educação que a Rússia revolucionária apresentou ao mundo a partir de 1917. Para tal, nos valem dos dois livros publicados em vida por Mariátegui, trata-se de La escena contemporânea e o mais conhecido Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. Bem como, utilizamos como fontes os textos de Gramsci ao longo de sua trajetória.

Palavras-chave: Gramsci; Mariátegui; Lunatcharsky; Revolução de 1917; Instrução Pública.

Introdução

O fim formal da Primeira Guerra Mundial ocorreu em 28 de junho de 1919, quando da formulação e posterior assinatura do Tratado de Paz no Palácio de Versalhes. A proposta liberal democrata do armistício, conduzida pela política norte-americana, com a qual iniciou-se as negociações, junto a Alemanha, para se chegar ao fim da contenta, foi abandonada ao longo das discussões em Versalhes.

Cansada de guerra e à beira da derrota, a Rússia foi o primeiro dos regimes da Europa Central a ruir sob as pressões e tensões da Primeira Guerra Mundial, com o

³⁰ Doutora em História pelo programa de História Social da Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado pelo programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). renatabastos@ippur.ufrj.br

³¹ Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pós-doutorado pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto da Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). ricardo.marinho@unigranrio.edu.br

advento da Revolução bolchevique de 1917. Todavia, a Rússia bolchevique não foi convidada a participar da Conferência de Versalhes.

Desta forma, cinco dimensões marcaram a elaboração do Tratado de Versalhes. A mais imediata era o colapso do sistema político czarista na Rússia e o surgimento de um novo regime - que se tornou um ponto de referência para as forças democráticas de todas as partes.

Deste modo, salientamos o impacto que a Rússia trouxe para o mundo com a sua Revolução de outubro de 1917. Como desdobramentos destes processos, Keynes, em 1919, fazia parte da delegação britânica na Conferência de Paz. A partir dessa experiência – e depois de romper com a delegação inglesa em plena cúpula, por discordar da condução que se oferecia com vistas ao Tratado de Versalhes, se retira da Conferência de Paz, e escreve, no mesmo ano, seu segundo livro *As consequências econômicas da paz*, obtendo uma grande repercussão mundial. Nesta obra, Keynes faz uma crítica aos termos do Tratado de Versalhes, destacando que as punições impostas à Alemanha nos termos desse acordo de paz e a exclusão, por parte dos Aliados, da Rússia da Conferência, seriam fatores que levariam ao completo malogro dos objetivos de paz e de recuperação econômica do Velho Continente Europeu.

Por outro lado, Lenin, em seu informe sobre a situação internacional, durante o Congresso da Internacional, ocorrido em agosto de 1920, infere de Keynes a conclusão de que com a Paz de Versalhes o mundo caminhava para a bancarrota, sendo necessária a anulação das dívidas da contenda. Segundo o líder bolchevique – interessado no aumento da base de apoio à Revolução -, essa iniciativa foi tomada pela Rússia, antes de ser pronunciada por Keynes em seu segundo livro, diluindo dessa maneira os impasses deste país sobre as obrigações de guerra e reafirmando o movimento de ruptura russa com uma política de exploração da classe trabalhadora em escala planetária.

Por outro lado, percebemos a análise sobre os desdobramentos da Revolução de 1917 de pensadores como Mariátegui e Gramsci, se dá justamente no momento em que a "crise", em sentido gramsciano se instala. Observamos que foi em sua estada na Europa, Mariátegui pode se aproximar mais das ideias do *condotieri* russo, ao dizer

De fins de 1919 a meados de 1923 viajei pela Europa. Residi mais de dois anos na Itália, onde casei-me com uma mulher e algumas ideias. Conheci a França, Alemanha, Áustria e outros países. Minha mulher e

meu filho me impediram de chegar a Rússia. Ainda na Europa me entendi com alguns peruanos para a ação socialista. Meus artigos dessa época assinalam as estações de minha orientação socialista. (MARIÁTEGUI, 1984)³².

Assim, sublinhamos que a Revolução Russa impactou a trajetória de intelectuais orgânicos como Mariátegui, da mesma forma que marcou a atuação de Antonio Gramsci.

Neste sentido, nosso artigo apresenta num primeiro momento as tentativas de Antonio Gramsci de discutir a educação sobre o prisma da Revolução Russa. E em seguida destacamos os apontamentos de Mariátegui, já de volta a Lima, a respeito da política de instrução pública da Rússia revolucionária, distinguida em seu primeiro livro intitulado *La escena contemporânea* publicado em 1925.

Gramsci e alguns dos seus apontamentos sobre a educação

A publicação em português do livro de Leonardo Rapone sobre a atividade política e intelectual de Antonio Gramsci, quando de seus primeiros passos após a filiação ao Partido Socialista Italiano (PSI) nos cinco anos que parecem séculos (1914-1919), é um evento importante para o desenvolvimento dos estudos sobre Gramsci no Brasil e no mundo.

Como bem lembra o prefaciador à edição brasileira sobre a trajetória de formação de Gramsci

fora a publicação dos seus escritos políticos anteriores a seu encarceramento, publicados pela editora Civilização Brasileira em dois volumes, ambos sob a curadoria de Carlos Nelson Coutinho, abrangendo o primeiro volume os textos produzidos entre os anos 1910-1920, e o segundo, os textos dos anos 1921 a 1926, ano de sua prisão, continuava ausente das estantes de nossas editoras. (WERNECK VIANNA, 2014).

Como se sabe, foi no verão de 1911 que Gramsci conclui seus estudos pré-

³² Da carta datada de 10 de janeiro de 1927, enviada por José Carlos Mariátegui ao escritor Enrique Espinoza (Samuel Glusberg), diretor da revista *La vida Literaria*, editada em Buenos Aires, e publicada em seu número do mês de maio de 1930, em homenagem a Mariátegui. Essa carta foi também publicada em *Correspondências de José Carlos Mariátegui (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima, Perú: Empresa Editora Amauta, 1984.

universitários. Para poder inscrever-se na universidade, Gramsci decide concorrer a uma bolsa de estudos para discentes pobres do antigo Reino da Sardenha, uma bolsa de baixo valor, concedida apenas por dez meses ao ano. Em outubro de 1911, parte para Turim, onde presta o concurso (no qual também se inscreve seu futuro amigo Palmiro Togliatti) e obtém a bolsa. Em novembro, inscreve-se na Faculdade de Letras.

Nos primeiros meses de 1912 já como estudante universitário, vive isolado, sofrendo graves dificuldades materiais e padecendo de um esgotamento nervoso. Interessa-se particularmente pelos estudos de glotologia, realizando algumas pesquisas sobre o dialeto sardo. Nessa época, conhece Togliatti, de quem se torna amigo. Pouco tempo depois, fazem juntos uma pesquisa sobre a estrutura social da Sardenha, tema que iria seguir estudando.

Apesar de estudar bastante, frequentando o ano letivo 1912-1913 em vários cursos nas Faculdades de Letras e de Direito, não consegue prestar nenhum exame, por causa das suas precárias condições de saúde.

Dessa forma, como diz o prefaciador à edição brasileira

Este trabalho de Leonardo Rapone, em boa hora, vem a suprir essa lacuna, em particular porque seu foco exclusivo é o da fase juvenil do autor e pela ampla contextualização dos seus artigos, percorrendo os cinco anos decisivos entre 1914 e 1919, que vão da Primeira Guerra Mundial à emergência, em 1917, da revolução do proletariado russo. (WERNECK VIANNA, 2014).

Rapone faz uso de um modelo de exposição rigorosamente documentado e apresenta seu livro com uma estrutura aberta que contribui para a apreensão do ritmo do trabalho da pesquisa que se faz presente em sua escrita.

Mas o grande ponto do texto de Rapone é de se apresentar como um estudo que apresenta uma análise sistemática de um período crucial da formação político-cultural de Antonio Gramsci. Na cidade de Turim, durante os anos da Primeira Guerra Mundial, Gramsci escolhe definitivamente a sua perspectiva política, o socialismo. Tal escolha terá repercussões deletérias para com sua paixão pelos estudos acadêmicos, de filosofia e sobretudo linguística. Isso é deveras importante pois Gramsci tendo realizado essa filiação com todas as consequências fáticas aos estímulos intelectuais nascidos nos anos universitários em Turim, não perde a percepção nascida funda em sua infância da

necessidade de se desenvolver o pensamento num sentido educativo. Assim, Leonardo Rapone é um dos poucos estudiosos que nos últimos anos se dedicaram de uma maneira mais sistemática e coerente ao estudo da parábola político-intelectual de Gramsci da universidade ao socialismo. Esses cinco anos que parecem séculos são os de maior atividade periodística de Gramsci são quando ele está entre os 25 e os 30 anos.

Dessa forma, como se lê na orelha da edição brasileira

Valendo-se da argúcia de pesquisador e de um sofisticado aparato especializado, Rapone acompanha Gramsci do aprendizado universitário à Primeira Guerra, à Revolução Russa e aos conselhos de fábrica, buscando ver o que esses grandes acontecimentos históricos tiveram de impacto em sua formação, em sua desprovincianização e em sua adesão ao socialismo. (NOGUEIRA, 2014).

Importa reter que ao acompanharmos Rapone sobre as primeiras iniciativas de Gramsci como socialista, é percorrer um caminho onde o erro e incerteza se combinam as convicções, sem que se possa ter clareza de uma ou outra dimensão. Rapone, neste sentido, acompanha intimamente algumas das reflexões presentes no processo da “formação da personalidade política” de Gramsci.

Para os nossos propósitos aqui a mais importante contribuição de Rapone é a individualização da valorização por Gramsci da autonomia socialista como processo da “edificação de recursos próprios”, como fato íntimo e cultural. Essa é a hipótese que fará Gramsci acompanhar com lupa a questão da educação na Rússia revolucionária.

Por isso que o prefaciador à edição brasileira afirmará

A Revolução Russa, com suas repercussões na vida italiana, em particular sobre seu movimento operário, extrai nosso autor das fábricas e do mundo dos conselhos operários para instalá-lo, em fins da segunda década do Novecentos, no coração da política. (WERNECK VIANNA, 2014).

Mariátegui e a Instrução pública na Rússia Revolucionária

A Revolução de 1917 abriu novas perspectivas para o pensamento de vanguarda no mundo, particularmente nas sociedades de capitalismo tardio. A *intelligenza* russa exerceu um papel opinativo de divulgação das conquistas da Revolução. Neste sentido,

Mariátegui distinguiu, em seu primeiro livro, três protagonistas da revolução. O filósofo, historiador e crítico da Revolução, Trotsky; o Comissário de Instrução Pública dos Sovietes, Lunatcharsky e o presidente da Terceira Internacional, Zinoviev. Nessa perspectiva, visto que, em 1924, Lenin - condutor político da revolução - havia falecido, colocava-se em pauta a disputa pelo legado do *condottiere* russo.

Segundo o pensador peruano, Trotsky se preocupou em tratar dos efeitos da Revolução na filosofia e na arte. Para Trotsky, segundo Mariátegui, a cultura emanava da descrição da vida gerada pela revolução, pelo impacto, nos costumes, do modo de racionalização da produção e do trabalho. Desse modo, destaca-se o interesse de Trotsky pelo americanismo que através do modelo fordista de produção revolucionou a estrutura da sociedade. Nota-se que os, então, novos métodos de trabalho - que seguiam o paradigma americano - marcaram o desenvolvimento industrial russo. Por conseguinte, alterava-se o modo de vida do operariado. A ordem revolucionária, na leitura de Mariátegui, racionalizaria e humanizaria os costumes. E, para Trotsky, Ministro da Guerra do governo russo - responsável pelo exército que defendeu a Revolução -, a organização e a disciplina eram a estrutura para a revolução.

Nessa perspectiva, os fundamentos da educação pública russa, sob responsabilidade de Lunatcharsky, incorporaram as mudanças estruturais da cultura proletária. Contudo, lhe restava pouco recursos pois os esforços estavam concentrados para a reorganização econômica da Rússia. Lunatcharsky compreendeu o impacto das mudanças industriais na cultura da sociedade e contou com os companheiros da Revolução no seu trabalho. Sendo assim, colocou à disposição do público as obras de arte outrora monopolizadas pela aristocracia e a burguesia russas. O que antes era um luxo da classe dominante, passou a ser um elemento de educação artística do povo. De acordo com Mariátegui:

O patrimônio artístico de Rússia foi integralmente salvo. Não se perdeu nenhuma obra de arte. Os museus públicos se enriqueceram com os quadros, as estátuas e relíquias de coleções privadas. As obras de arte, monopolizadas antes pela aristocracia e a burguesia russas, em seus palácios e em suas mansões, se exibem agora e nas galerias do Estado. Antes eram luxo egoísta da casta dominante; agora são um elemento de

educação artística do povo. (Mariátegui, 1987^a, p. 98)³³

Foi na educação que se constituiu o mais fecundo trabalho de Lunatcharsky. Os soviets sustentavam um número maior de escolas públicas do que a era czarista. O Estado pós-1917 se propôs a conceder aos estudantes alojamento, alimentação e vestimenta. As crianças, para os revolucionários russos, representavam realmente a humanidade nova. As escolas russas revolucionaram, ao trazer para o convívio mútuo, as crianças de ambos os sexos em sala de aula. Pelas palavras de Mariátegui:

Mais fecunda, mais criadora ainda é o trabalho de Lunatcharsky na escola. Este trabalho se abre caminho através de obstáculos à primeira vista insuperáveis: a insuficiência do plano de escolarização pública, a pobreza do material escolar, a falta de professores. Os soviets, a pesar de tudo, mantêm um número de escolas várias vezes maior do que mantinha o regime czarista. Em 1917 as escolas chegaram a 38.000. Em 1919 passavam de 62.000. Posteriormente, muitas novas escolas foram abertas. O Estado comunista se propunha dar a seus escolares alojamento, alimentação e vestimenta. A limitação de seus recursos não permitiu cumprir integralmente esta parte de seu programa. Setecentas mil crianças habitam, contudo, por conta do Estado, as escolas-asilos. Muitos luxuosos hotéis, muitas mansões nobres, estão transformadas em colégios ou em casas de saúde para crianças. A criança, segundo uma exata observação do economista francês Charles Gide, é na Rússia o usufrutuário, o *profiteur* da revolução. Para os revolucionários russos a criança representa realmente a humanidade nova. (Mariátegui, 1987^a, p. 99-100).

Lunatcharsky, na leitura de Mariátegui, sabia que a criação de novas formas sociais era uma obra política e não uma obra literária. Deste modo, a política de desenvolvimento industrial na Rússia impulsionou as alterações na educação com o objetivo de possibilitar que a classe operária sustentasse as mudanças. Para Mariátegui:

Quem mais profunda e definitivamente está revolucionando a Rússia é Lunatcharsky. A coerção das necessidades econômicas pode modificar ou debilitar, no terreno da economia ou da política, a aplicação da doutrina comunista. Mas, a sobrevivência ou a ressurreição de algumas formas capitalistas não comprometerá, em nenhum caso, enquanto seus gestores conservem na Rússia o poder político, o futuro da revolução. A escola, a universidade de Lunatcharsky estão modelando, pouco a pouco, uma nova humanidade. Na escola, na universidade de

³³ A tradução do escrito original de Mariátegui em espanhol foi feita pela professora Renata Bastos da Silva e revisada pelo professor Ricardo Marinho.

Lunatcharsky está se incubando o futuro. (Mariátegui, 1987^a, p. 102).

Por outro lado, sublinhamos que a ligação de Mariátegui com a Rússia revolucionária provocou, em nosso entendimento, uma mudança significativa em sua inclinação por vincular cultura e política, além de induzir a uma nova reflexão metodológica que lhe possibilitou formular perguntas importantes a respeito da hipótese da vontade política sobrepujar a estrutura econômica “imóvel”, isto é, a do homem historicamente real dobrar a fatalidade do “andamento das coisas reais”. Um exemplo disso, para a experiência peruana, são suas referências a Rebelião Tupac Amaru. Para Mariátegui, a insurreição Tupac Amaru provou que, mesmo sob o domínio do Vice-Reinado, os índios ainda eram capazes de combater por sua liberdade. No entanto, advertiu que o insucesso dessa insurreição estava vinculado a direção que a deram seus líderes. Pois, estes (descendentes da antiga nobreza indígena) foram incapazes de elaborar, para um movimento de massas, um programa; senão uma extemporânea ou impossível restauração da sociedade Inca.

Desta forma, entendemos que a lembrança do nome do Comissário de Educação Pública dos Soviets: Lunatcharsky se fez necessária, quando da criação da revista *Amauta*. O nome *Amauta* se remete a cultura Inca, eram os sábios, os mestres encarregados da educação inca. Mariátegui aglutinaria, a partir de 1926, na revista *Amauta* os intelectuais, partidários da revolução e da democracia, num projeto de intervenção de opiniões em defesa de uma aliança democrática para o mundo.³⁴ As vanguardas modernistas, especialmente as da Ibero-América - dos anos de 1920 - discutiriam o tradicionalismo fascista, a crise do Estado liberal, a ascensão fordista, entre outros temas, partindo do referencial revolucionário. Insistindo, através de uma movimentação molecular, em localizarem-se num “centro político” onde as diferentes vertentes políticas se unissem em prol de uma concepção mais justa e humana naquele “mundo sem coração” da década de vinte do século passado.

A atenção que já a *Amauta* prestará ao movimento da *Proletkult* – comitê de cultura proletária, que organizava as manifestações artísticas do povo – se aprofunda singularmente em no jornal *Labor*, criado por Mariátegui no final dos anos de 1920.

³⁴ A tradução do escrito original de Mariátegui em espanhol foi feita pela professora Renata Bastos da Silva e revisada pelo professor Ricardo Marinho.

Mariátegui experimentava visualizar uma coincidência da Proletkult com as expressões imanentes da cultura popular e subalterna peruana. Assim, em *Labor*, o conceito de uma Revolução Cultural torna-se um elemento essencial das Revoluções Sociais, nas quais as alianças das classes trabalhadoras são as protagonistas. Mas, diversamente do espírito missionário que anima Lunatcharsky, *Labor* opera na chave de organização.

Se estas foram às fontes e de certo modo o ambiente cultural e político de formação de *Labor*, cabe agora visualizarmos aquilo que deu a espinha dorsal da publicação, ou seja, a aliança das classes trabalhadoras peruanas. Este balizamento nasce da necessidade de tornar os termos da publicação na linguagem da política, que reclama uma direta relação com a realidade histórica imediata, afirmando-se um caminho de orientação e de método. O caminho deveria indicar a eficácia da atividade de se apropriar do conceito da história como desenvolvimento das forças produtivas, o que fez *Labor* se mostrar como movimento de fusão da realidade peruana, da experiência, elementos de unidade magnificamente expressos na Revolução de Outubro.

Conclusão

Entender a questão da educação na Rússia revolucionária tanto em Gramsci como em Mariátegui hoje exige, portanto, a reconstituição dessa trajetória tortuosa, marcada por momentos de interrupção, aceleração e retardamento, enquanto esforço para identificar os sujeitos que, em pontos diferentes da história, contribuíram de alguma forma para a estruturação da educação na Rússia pós revolucionária. Buscando estabelecer, ao longo deste esforço de análise, relações, conexões, padrões e pontos de convergência capazes de iluminar de alguma maneira o que esse processo tem de único.

Portanto, a narrativa cronológica com Gramsci e Mariátegui se torna válida não somente como forma de compreender o longo processo de estruturação da educação na Rússia pós revolucionária, mas também para estabelecer suas relações com outras dimensões dentro do próprio Estado, espaço de interseção onde encontraremos elementos fundamentais para compreender a originalidade e os limites dessa experiência em questão.

Tratou-se, portanto, de um processo multidimensional, marcado por diversas variáveis. Com especial destaque para as forças de natureza político-econômica,

sobretudo no âmbito do Governo pós revolucionário, absolutamente cruciais para uma forma de produção educacional e cultural especialmente complexa.

Através da opção por reconstituir a trajetória da questão educacional na Rússia pós revolucionária pela ótica de Gramsci e Mariátegui, buscou-se entender o longo processo que levou o Estado periférico à posição de destaque planetário mesmo diante das pressões exercidas pelas diversas forças desfavoráveis que caracterizam historicamente o capitalismo e seu tratamento para com a educação, marcado até hoje por profundas desigualdades.

Não resta dúvida que a aposta de Gramsci e Mariátegui no que tange a questão educacional na Rússia pós revolucionária estava no possível processo cumulativo histórico dessas relações sociais. Era um processo de longa duração.

A atual posição de destaque da Rússia dentro do mundo e o grau de estruturação que a educação alcançou foram resultado de um longo processo. Gramsci e Mariátegui perceberam já no seu nascimento no pós-revolução a provável trajetória sinuosa, intercalando momentos de surto com outros de vazío produtivo, que, ao longo do tempo, também se revelaria cumulativa.

Afinal, o que levou a Rússia pós revolucionária a tal preponderância – expressa não somente no grau de estruturação da educação, deixando para trás os Estados capitalistas?

São fatores variados que caracterizam um processo longo, lento e complexo, mas desencadeado ainda no momento revolucionário como Gramsci e Mariátegui indicaram no acompanhamento que realizaram. Pois graças à adesão diferenciada da sociedade russa e às virtudes de um grupo reduzido de jovens pioneiros revolucionários se tornou a educação uma questão estratégica que se espalhou pelo país na década de 1920.

Apesar do legado reduzido dos anos 1920 do ponto de vista de resultados imediatos, os pioneiros se tornaram a pedra fundamental do longo processo de estruturação da questão educacional na Rússia pós revolucionária, principalmente por fundar uma tradição, oferecendo raízes dos princípios educativos às gerações futuras.

Ao reconstruir essa trajetória improvável diante de tantas forças contrárias, Mariátegui foi com Gramsci no acompanhamento desse difícil processo até 1930. Gramsci seguiria com esse trabalho até as suas últimas forças em 1937, buscando não somente colaborar com a preservação da tradição revolucionária, como também iluminar

pontos que possam contribuir para outras tentativas periféricas (como a do Peru de Mariátegui e o da sua Itália), disponibilizando elementos de reflexão para sujeitos educacionais dispostos a enfrentar as mais variadas dificuldades para se fazer ouvir, não importa de que lugar. Diante da magnitude e da complexidade do desafio da democratização da educação, qualquer esforço de reflexão pode ter sua utilidade, por mais modesto que seja, e esse é o legado de Gramsci e Mariátegui.

Referências

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. Tradução: Vera Ribeiro; revisão da tradução: César Benjamim. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.

BARBUSSE, Henri. La batalla antifascista. **Amauta**, Lima, n. 23, p. 37–40, maio. 1929.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução de Carlos Felipe e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v.1).

COUTINHO, Carlos Nelson. **Uma realidade sem ilusões**. *Visão*, v. 45, n 7. p. 98-101. São Paulo, 7 out. 1974.

FERNANDES, Florestan. **A condição do sociólogo**. Prefácio de Antônio Cândido. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Estritos políticos 1917-1921**. 4º ed. México: Siglo XXI. 1990.

(Tomo I).

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Seleção e tradução de Noênio Spínola. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 3, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 4, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 5, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 6, 2002c.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 1, 2004.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução inglesa de 1640**. Tradução, apresentação e notas de Renato J. Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HILL, Christopher. **Lenin e a Revolução Russa**. São Paulo: EDIPE, 1977.

HIRSCHMAN, Albert O. **As paixões e os interesses: argumentos políticos para o capitalismo antes de seu triunfo**. Tradução Lúcia Campello. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção economia; vol. 8)

HOBSBAWM, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX 1914 – 1991**. Tradução: Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, E. J. Introdução. In: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Tradução de João Maria revista por Alexandre Addor. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1985. p. 29.

HOBSBAWM, E. (org.). **História do marxismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Vol. 7), 1986.

KEYNES, John Maynard. **The economic consequences of the peace**. Organizado por Elizabeth Johnson. 4ª ed. Londres: Macmillan, 1971. v. II. (The collected writings of John Maynard Keynes).

KEYNES, John Maynard. **Las consecuencias económicas de la paz**. Tradução castellana de Juan Uña, revisão de Lluís Argenti. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo, 1991.

KEYNES, John Maynard. **As conseqüências econômicas da paz**. Tradução de Sérgio Bath; prefácio Marcelo de Paiva Abreu. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. (Clássicos IPRI; v. 3)

KEYNES, John Maynard. **O fim do “laissez-faire”**. In: John Maynard Keynes: economia, Organizador da coletânea Tamás Szmrscányi. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 106 – 126.

KEYNES, John Maynard. John Maynard Keynes: **economia**. Organizador da coletânea Tamás Szmrscányi; 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

KEYNES, John Maynard. Liberalism and Labour. In: **Essays in Persuasion**. Organizado por Elizabeth Johnson. 2ª ed. Londres: Macmillan, 1971. v. IX. (The collected writings of John Maynard Keynes) p. 307 – 311.

LABOR. **Quincenario de informacion e ideas**. Edicion em fac-símile. Lima: editora Amauta, 1995.

LENINE, V. I. **Obras Escolhidas** - 3º Tomo. Alfa-Omega: São Paulo, 1980.

MARIÁTEGUI, J. C. **A nova fase do problema da Irlanda**. Tradução: Vagner Gomes de Souza, revisão Renata Bastos da Silva. In: Estudos de Sociologia. Ano 3, nº 5, 1998.

MARIÁTEGUI, J. C. **Escritos juveniles** (la edad de piedra) 3º tomo. Lima: Editora Amauta, 1994a. (Compilación de Alberto Tauro).

MARIÁTEGUI, J. C. **Escritos juveniles** (la edad de piedra) 7º tomo. Lima: Editora Amauta, 1994b. (Compilación de Alberto Tauro).

MARIÁTEGUI, J. C. **Cartas de Italia**. 11ª ed. Lima: Amauta, 1991. (Ediciones Populares de las Obras Completas de Jose Carlos Mariátegui, v. 15)

MARIÁTEGUI, J. C. **Perunicemos al Peru**. 11ª ed. Lima: Editora Amauta, 1988a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 11)

MARIÁTEGUI, J. C. **El Alma Matinal y otras estaciones del hombre de hoy**. 11ª ed. Lima: Editora Amauta, 1988b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 3)

MARIÁTEGUI, J. C. **História de la crisis mundial: conferencias** (años 1923 y 1924) 12ª ed. Lima: Editora Amauta, 1988c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 8)

MARIÁTEGUI, J. C. **La escena contemporánea**, 14ª ed. Lima: Editora Amauta, 1987a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 1)

MARIÁTEGUI, J. C. **Ideología y política**. 18ª ed. Lima: Editora Amauta, 1987b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 13)

MARIÁTEGUI, J. C. **Escritos Juveniles** (La Edad de Piedra). Tomo I à VIII. Estudio preliminar, compilación y notas de Alberto Tauro. Lima: Biblioteca Amauta, 1987c.

MARIÁTEGUI, J. C. **Defensa del Marxismo**. 13ª ed. Lima: Amauta, 1987d. (Ediciones Populares das Obras Completas de José Carlos Mariátegui, v. 5).

MARIÁTEGUI, J. C. **Figuras y aspectos** de la vida mundial, (Tomo I), 8ª ed. Lima: Editora Amauta, 1987e. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 16).

MARIÁTEGUI, J. C. **Figuras y aspectos de la vida mundial**, (Tomo III), 6ª ed. Lima: Editora Amauta, 1987f. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 18).

MARIÁTEGUI, J. C. **Signos y obras**. 9º ed. Lima: Amauta, 1985. (Ediciones Populares de las Obras Completas de Jose Carlos Mariátegui, v. 7).

MARIÁTEGUI, J. C. **Correspondencia, 1915-1930**. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima, Perú : Empresa Editora Amauta, 1984.

MARIÁTEGUI, J. C. **José Carlos Mariátegui: política**. Organizadores da coletânea Manoel L. Belloto e Anna Maria M. Corrêa. Tradução: Manoel L. Belloto e Anna Maria M. Corrêa. São Paulo: Ática, 1982.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Tradução: Salvador Obiol de Freitas e Caetano Lagrasta. Prefácio de Florestan Fernandes. São Paulo: Alfa & Omega, 1975.

MARINHO, Ricardo. **Ator, tempo e processo de longa duração na polêmica de Mariátegui com Haya de la Torre**. Ensaio de História, Franca, v. 1, n. 2, p. 131-140, 1996.

MARINHO, Ricardo. SOUZA, Vagner G. de. ESTRELLA, Rodrigo. Nietzsche después de Mariátegui. In: **Boletim informativo Amauta y su Época**, n. 2. Lima, mar, 1997. Ano II. p. 11.

MARINHO, Ricardo. GOMES, Vagner. SILVA, Renata Bastos da. Opinião e Revolução: as revistas de opinião no Brasil e na Ibero-América na época de Amauta. In: **Amauta y su época: simpósio internacional** (del 3 al 6 de setiembre de 1997). Lima: Minerva, 1998. p. 415- 425.

MARTINEZ DE LA TORRE, Ricardo. **El movimiento obrero em 1919**. Lima: Editora Amauta, 1928.

- O'PHELEAN, Scarlet. **La revolucion de los Tupac Amaru**. Antologia. Lima, 1981.
- O'PHELEAN, Scarlet. **Atlas del Coloquio Internacional Tupac Amaru y su Tiempo. Lima, 1982.**
- MARRAMAO, Giacomo. **O político e as transformações**. Tradução: Antonio Roberto Bertelli. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- MAYER, Arno. **A força da tradição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- MARX, Karl. **O capital livro I capítulo VI (inédito)**. Tradução: Eduardo S. Filho, revisão: Célia Regina de A. Bruni. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio, Orelha da edição brasileira. In: RAPONE, Leonardo. **O jovem Gramsci. Cinco anos que parecem séculos (1914-1919)**. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Astrojildo Pereira & Contraponto, 2014.
- PEPETELA. Guerra sem fim. In: **Época**. ano II. nº 88. 24 de jan. de 2000. p. 83-85.
- RAPONE, Leonardo. **O jovem Gramsci. Cinco anos que parecem séculos (1914-1919)**. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Astrojildo Pereira & Contraponto, 2014.
- SCHMITT, Carl. **A crise da democracia parlamentar**. São Paulo: Scritta, 1996. (Coleção Clássica).
- SCHUTTE, Ofélia. Nietzsche, Mariátegui y socialismo. Un caso de “Marxismo Nietzscheano” em el Peru In: **Boletim informático Amauta y su Época**, n. 1. Lima, out, 1996. Ano II. p. 21 – 23.
- SIMPOSIO INTERNACIONAL. **Amauta y su Época** (del 3 al 6 de setiembre de 1997). Lima: Librería Editorial Minerva, 1998.
- SILVA, Renata Bastos da. SPINELLI, Pablo de las Torres. MARINHO, Ricardo. Americanismo y petróleo em Amauta. In: 2do. **Simpósio internacional. Amauta y su Época** (Lima, Agosto 2006). Lima: Librería Editorial Minerva, 2007. p. 67-79.
- SILVA, Renata Bastos da. MARINHO, Ricardo. La Singularidad Brasileña de los 7 Ensayos, 80 Años. In: Ponencias del Simpósio internacional. **7 Ensayos: 80 Años**. (Lima, octubre del 2008). Lima: Librería Editorial Minerva, 2009. p. 425-428.
- SILVA, Renata Bastos da. Mariátegui & las consecuencias económicas de la paz. In: **Mariátegui en el siglo XXI textos críticos**. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 271-291.
- SILVA, Renata Bastos da. MARINHO, Ricardo. A crítica da economia de Keynes na política de Mariátegui. In: **Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPHLAC**, São

Paulo, 1998.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** Introdução de Edwin Cannan; Apresentação de Winston Frish; tradução de Luiz João Baraúna. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas).

SKIDELSKY, Robert. **Keynes.** Tradução: José Carlos Miranda. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999.

TAURO, Alberto. **Amauta y su influencia.** 11ª ed. Lima: Amauta, 1987.

VACCA, Giuseppe. **Pensar o Mundo Novo: rumo à democracia do século XXI.** Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ática, 1996.

VALDIVIA, Eduardo Cáceres. Convite aos sete ensaios. In: **Teoria e debate.** São Paulo, n. 40, p. 46 - 51, fev/ mar/ abr. 1999.

VEGA, Juan. **José Gabriel Tupac Amaru.** Lima: Universo, 1969.

VEGAS, Ricardo Luna. **Mariátegui, Haya de la Torre y la verdade histórica.** Lima: Editorial Horizonte, 1988.

VEGAS, Ricardo Luna. **José Carlos Mariátegui ensayo biográfico.** Lima: Editorial Horizonte, 1989.

WERNECK VIANNA, Luiz. **Liberalismo e sindicato no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

WERNECK VIANNA, Luiz. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WERNECK VIANNA, Luiz. Prefácio à edição brasileira. In: RAPONE, Leonardo. **O jovem Gramsci. Cinco anos que parecem séculos (1914-1919).** Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Astrojildo Pereira & Contraponto, 2014.

A PEC 206/2019 E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES A PARTIR DE GRAMSCI

*Bruno Jadson Jardelino Gomes*³⁵

*Virna Ferreira de Mesquita*³⁶

*Orientadora: Heulalia Charalo Rafante*³⁷

Resumo

O presente estudo tem como enfoque o que propõe a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 206/2019, que propõe cobrar mensalidades nas universidades públicas brasileiras. O objetivo consiste em analisar a mencionada PEC à luz das categorias gramscianas e refletir sobre os impactos desta emenda para a educação superior pública brasileira. Tem-se como método uma análise documental do texto da referida PEC, a partir da fundamentação teórica de Antonio Gramsci, apropriando-se do Caderno 12, especialmente a defesa da educação desinteressada. Considerando-se esses referenciais, conclui-se que a referida PEC representa uma estratégia para promover o desmonte do ensino superior público no Brasil.

Palavras-Chave: Gramsci; Educação; PEC 206/2019.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma análise inicial acerca da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 206/2019, que está tramitando na Câmara dos Deputados Federais. A proposta em tela tem como objetivo principal instituir a cobrança de mensalidade para os alunos das universidades públicas em todo Brasil.

Nessa esteira, o objetivo do trabalho é analisar a PEC 206/2019 à luz das

³⁵ Universidade Federal do Ceará. E-mail: brunojadson.14@gmail.com

³⁶ Universidade Federal do Ceará. E-mail: virnaferreira07@gmail.com

³⁷ Universidade Federal do Ceará. E-mail: heulaliarafante@yahoo.com.br

categorias gramscianas, além de refletir sobre os impactos desta emenda para com a educação superior pública brasileira. Nesse contexto, vale destacar que se trata de um estudo inicial acerca da temática, refletido na ausência de trabalhos acadêmicos consistentes que discorrem acerca da corrente PEC, bem como seus prejuízos para a educação pública gratuita e de qualidade.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, foi feita a análise documental do texto da PEC 206/2019, que foi analisada a partir das categorias de Antonio Gramsci (2001), especialmente o Caderno 12. Além disso, apropriou-se do Materialismo Histórico-Dialético, com o intuito de melhor compreender a realidade sob a óptica das contradições da sociedade capitalista (MARX, 2004).

2.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PEC 206/2019, em seu texto original, altera a atual Constituição Federal da República ao cobrar mensalidades de alunos das universidades públicas. Segundo a PEC:

3º As instituições públicas de ensino superior devem **cobrar mensalidades**, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitados os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo (BRASIL, 2019, grifos nossos).

É fundamental compreender o quão séria é a proposição da PEC 206/2019, partindo da concepção de que o acesso às universidades públicas do país seria mais um meio de alimentar o sistema capitalista a partir das mensalidades. Essa proposição viria com a justificativa de que "[...] o Banco Mundial divulgou um estudo demonstrando que a cobrança de mensalidade nas universidades públicas brasileiras seria uma forma de diminuir as desigualdades sociais em nosso país [...]" (BRASIL,

2019).

Ademais, cabe trazer a discussão como a aprovação dessa medida afeta a sociedade como um todo ao cobrar a permanência na universidade que foi conquistada com tanta luta. A PEC 206/2019 surge com a afirmação de diminuir a desigualdade, quando, na verdade, representa um mecanismo para aumentar. Percebe-se que a PEC 206/2019 põe em risco a permanência dos estudantes nas instituições, uma vez que confere à “comissão de avaliação da própria instituição” (BRASIL, 2019) se o aluno irá custear ou não sua permanência nas instituições de ensino superior.

Gramsci (2001) propõe a educação que ultrapasse o sistema capitalista, o que sedaria por meio de uma educação desinteressada tanto de resultados imediatos quanto de pagamentos. Nesse sentido, a educação tem como objetivo promover a formação completa, unificando o trabalho manual e o trabalho intelectual, provendo os indivíduos de conhecimentos historicamente acumulados e de método investigativo, visando a emancipação humana. Para tanto, a educação deve ser garantida a todos, nos diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior. A proposta da PEC vai de encontro a esses princípios de uma educação unitária e significa o desmonte na educação superior pública brasileira, ao vincular a sua execução aos interesses obscuros que estão intrinsecamente ligados ao movimento de transformar as universidades públicas em espaços vinculados à produção de lucros para o capital, excluindo o acesso aos subalternos e mantendo uma educação acrítica para a elite pagar por ela.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos apresentados, conclui-se que a proposição da PEC 206/2019 ataca diretamente a garantia das classes subalternas quanto ao acesso ao ensino superior no Brasil. Nessa perspectiva, a partir do momento em que se questiona a gratuidade das instituições superiores, pretende-se abrir brechas para implodir as universidades públicas, dificultando ainda mais o ingresso dos estudantes subalternizados, bem como pôr em risco suas permanências, favorecendo a ordem social capitalista vigente.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Proposta de Emenda à Constituição nº 206**, de 2019. Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas.. Brasília, DF: Câmara dos Deputados Federais, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2231221>. Acesso em: 05 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 13-54.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1. ed. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

GT III - Estado, Políticas e Autoritarismo

Coordenação: Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves e Marília Gabriella Machado

Ementa: O desenvolvimento das forças produtivas e seu alto grau de concentração de capitais com a centralidade no mercado financeiro, tem feito avançar movimentos conservadores junto aos estados buscando consolidar o poder dos grupos dominantes. O autoritarismo institucionalizado nos estados vem se expressando sob formas neofascistas, neoconservadores, no desenvolvimento da extrema direita mundial, com a finalidade de avanços nacionais e internacionais. Este grupo de trabalho busca também reunir análises dos estados e da sociedade civil latino-americanos e os processos de resistências; a hegemonia, supremacia, domínio e consensos ativos como categorias essenciais para compreender os mecanismos e as ações dos estados modernos; as políticas, organizações sociais e lutas antiimperialistas; e a perspectiva do estado ampliado como forma da política ser feita a partir e com os grupos subalternos.

Nº	PROPONENTE	TÍTULO	PÁGINAS
01	Renato de Brito Gomes	Gramsci e o Fascismo: Um Estudo da Temática Antes e durante o Cárcere	171-186
02	Antonia Márcia da Silva Magalhães	Por Uma Breve Análise Do Contexto Histórico Fascista Italiano	187-202
03	Marília Gabriella Machado; Rodrigo Morente de Andrade	Partido Comunista d'Italia E Antifascismo (1921-1923)	203-216
04	Ricardo Augusto Dos Santos	Análise Crítica do Estado de Exceção	217-232
05	Danilo George Ribeiro	Hell de Janeiro: Milícias, Estado e Sociedade Civil	233-249
06	Eliana Andrade da Silva	“Gramscismo” E “Marxismo Cultural”: Os Novos Objetos De Disputa De Hegemonia	250-261
07	Pitias Alves Lobo; Célia Sebastiana Silva	Marxismo e a religião: relação ideológica, afinidade eletiva e revolução	262-277
08	Júlia Mello Schnorr	Ideologia neoliberal e políticas públicas: o silenciamento das ações afirmativas na mídia	278-291
09	Maria Célia Vieira da Silva	Estado e Educação em Gramsci: apontamentos iniciais	292-304
10	Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira	O ESTADO EDUCADOR: o papel do Estado na formação de intelectuais orgânicos para construção de hegemonia	305-321
11	Leonardo Seabra Puglia	Gramsci, Administração e Marketing	322-341
12	Kátia Curado	A questão do estado em Gramsci: construção da hegemonia na	342-357

		Formação de professores	
13	Rodrigo Morente de Andrade; Marília Gabriella Borges Machado	Projeto de Nação: O Brasil em 2035 - Crítica À Ideologia Reacionária do Projeto Brasil	358-361

GRAMSCI E O FASCISMO: UM ESTUDO DA TEMÁTICA ANTES E DURANTE O CÁRCERE

Renato de Brito Gomes³⁸

Resumo

O objetivo do presente artigo é investigar as determinações que a categoria do fascismo possui na obra de Antonio Gramsci. Para tal tarefa nos debruçaremos sobre os chamados escritos da juventude, redigidos em período anterior ao seu encarceramento em 1926, e posteriormente nas notas presentes nas maduras formulações dos Cadernos do Cárcere. Essa abordagem justifica-se tanto considerando o processo histórico de consolidação do fascismo na sociedade italiana, passando por distintas fases, como também pelo novo lexo categorial desenvolvido nos Cadernos. Nos textos pré-carcerários o autor via o fascismo como uma resposta para a crise do pós-guerra, apontava seu conteúdo inicial de classe pequeno-burguês, percebia que sua consolidação era funcional a perpetuação do capitalismo e manutenção do domínio burguês. Também era capaz de enxergar a forma particular de unificação das classes dominantes que o fascismo era capaz de realizar e, simultaneamente, notar sua capacidade de executar uma política de massas. Sendo possivelmente uma das maiores novidades do período, nos Cadernos a temática do fascismo foi posta com uma abordagem em que era imprescindível apontar suas relações com o debate do Estado. Foi buscando notar os elementos desta relação que também conseguimos conectá-las aos debates da guerra de posição e da revolução passiva. Isto porque a consolidação do Estado fascista foi uma construção levada a cabo através de uma guerra de posição implementada pelas classes dominantes, objetivando a construção de um processo que pudesse afastar qualquer capacidade de reivindicação ou organização autônoma da classe (valendo lembrar os processos de transformismo), ao mesmo tempo em que era capaz de promover uma série de profundas alterações na estrutura produtiva do país, caracterizando exatamente o processo da revolução passiva e mostrando sua conexão com a guerra de posição no debate do fascismo.

Palavras-Chaves: Fascismo; Gramsci; Estado.

1 – Introdução

O objetivo do presente artigo é investigar as determinações que a categoria do fascismo possui na obra de Antonio Gramsci. Para tal tarefa nos debruçaremos sobre os chamados escritos da juventude, redigidos em período anterior ao seu encarceramento em 1926, e posteriormente nas notas presentes nas maduras formulações dos *Cadernos do Cárcere*.

³⁸ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: renatobritogomes@gmail.com

Essa abordagem justifica-se por dois argumentos. Inicialmente, é possível notar que estes textos refletem momentos históricos distintos em relação ao avanço das forças fascistas na sociedade italiana, os primeiros de 1921-22 são escritos num momento de ascensão do movimento e em um `ambiente de golpe de Estado`. Em contraposição, as notas dos *Cadernos* são redigidas no cárcere com o fascismo já dominante e constituído enquanto Estado após 1925-26. Assim, enquanto os escritos da juventude têm a vantagem de mostrar o momento de ascensão do movimento, a produção dos *Cadernos* teoriza sobre sua fase mais madura e consolidada enquanto Estado.

Adicionalmente, não se pode perder de vista que a teorização dos *Cadernos* também se dá em um momento em que Gramsci já se valia de um novo leque e instrumental categorial analítico. Isso também torna a análise mais rica, no sentido de incorporar novas determinações que passam pela revisão crítica sobre algumas avaliações do fascismo, no sentido de produzir uma síntese.

Seguimos, portanto, o caminho indicado por Liguori (2017, 102) afirmando que para o estudo desta categoria em Gramsci é preciso, simultaneamente e sem propor qualquer espécie de corte analítico, distinguir e analisar a produção de ambos os momentos. O trabalho também visa ampliar a bibliografia sobre a temática do fascismo onde são discutidos ambos os períodos, já que há número bastante expressivo em que são enfatizados quase unilateralmente apenas um deles.³⁹

2 – O debate do fascismo nos escritos pré-carcerários

É preciso lembrar que estamos tratando do cenário histórico da Itália após a Primeira Guerra Mundial. O país vivenciava tanto o momento de ascenso do Biênio Vermelho como o surgimento de movimentos de extrema-direita como os *Fasci di Combattimento*, o que pode nos dar alguma dimensão sobre o grau de ebulição histórica. Em um texto interno ao Partido Socialista Italiano (PSI), ainda em maio de 1920, Gramsci afirmou que naquele período ou ocorreria uma “conquista do poder político pelo proletariado” ou o país poderia ver-se diante de uma “tremenda reação da classe

³⁹ Exemplos em que a temática é discutida majoritária ou exclusivamente centrado-se no primeiro período podem ser encontrados, por exemplo, em Calil (2019), Machado (2016), Barbosa (2015) e Badaró (2019). Em relação ao *Cadernos* existem algumas referências bastante clássicas em que podemos lembrar De Felice (1978), Glucksmann (1980) e mais recentes como Vaca (2012) ou ainda Spagnolo (2017).

proprietária e da casta dominante”(Gramsci, 1920).

Mesmo antes do período da maior força do ascenso fascista e anterior à fundação do Partido Nacional Fascista (PNF), estava presente na análise do autor uma aguda percepção de tensionamento histórico pelo qual passava o país. A análise sobre o movimento fascista, contudo, começa a ganhar folego em um texto de janeiro de 1921: *O povo dos macacos*.

Neste artigo, pela primeira vez Gramsci discute o conteúdo de classe do fascismo, sendo possível ler que o movimento significaria “a última ‘representação’ oferecida pela pequena burguesia urbana no teatro da vida política nacional”, momento em que esta classe passa por um “processo de dissolução” associado do desenvolvimento do capital industrial e financeiro (EP2, 30). Ou seja, o fascismo apresentava-se como projeto histórico de conteúdo e base pequeno-burguesa, em um processo que esta classe passa por uma grave crise provocada pela própria dinâmica capitalista, em uma problematização tanto da economia como da política.

Outra temática no texto diz respeito ao caráter de massas do fascismo, ainda que de forma embrionária. Nele pode-se encontrar a formulação de que sob direção fascista a pequena-burguesia “macaqueia a classe operária, também faz manifestações de ruas” e que ela, por fim, “modifica a forma de sua prestação de serviços, torna-se antiparlamentarista e busca corromper as ruas” (EP2, 31-2). Tratava-se, portanto, da utilização de métodos historicamente associados aos objetivos da classe trabalhadora instrumentalizados por uma nova política, em sentido bastante diferenciado da tradicional forma de dominação expressa pela democracia parlamentar, o fascismo deslocava o centro da política para as ruas. O sucesso da política fascista representava, em paralelo, a fragilização de pilares do Estado democrático como “o exército, a polícia, a magistratura” (EP2, 32).

A construção teórica, contudo, não deixa de localizá-lo nos marcos mais gerais dos conflitos entre capital e trabalho. Neste mesmo texto é possível ler em relação ao fascismo que sua “base sólida da organização é a defesa direta da propriedade industrial e agrícola contra os assaltos da classe revolucionária dos operários e dos camponeses pobres” (EP2, 32). Assim, o fascismo representava a “agenda da contra-revolução” (EP2, 33).

Em março de 1921 Gramsci voltaria a discutir a relação entre economia e política

no fascismo, escreve que o movimento seria “a tentativa de resolver os problemas da produção e da troca através de rajadas de metralhadora e de tiros de pistola” (EP2, 47). Evidenciando o cenário de crise econômica pela qual passava a Itália e a Europa no pós-guerra, o autor via no fascismo a tentativa de resolver estas questões através da violência, daquilo que posteriormente viria a denominar de coerção.

Restam ainda alguns elementos importantes a serem destacados nos textos do período 1921-22, como nos aponta Calil (2019). Um dos elementos enfatizados por Gramsci diz respeito ao problemático papel que cumpria o PSI e sua incapacidade de organização da classe trabalhadora (EP2, 27), culminando na política do Pacto de Roma que visava supostamente o fim das agressões entre militantes fascistas e socialistas e que, como argumentava o autor, não teria validade para as massas (EP2, 71). A estratégia do partido era fundamentalmente parlamentar.

É também possível encontrar críticas ao papel que cumpria a maior central sindical do país. Tendo realizado um congresso em 1921, Gramsci escreve que a *Confederazione Generale del Lavoro* (CGL) foi incapaz de abordar os reais problemas pelos quais passava a classe trabalhadora então (EP2, 41) – dentre eles a ascensão do fascismo – e isto precisamente por um processo de burocratização, pontuava em relação a seus dirigentes que “Esses homens não vivem mais para a luta de classes, não sentem mais as mesmas paixões, os mesmos desejos, as mesmas esperanças vividas pelas massas” e completa: “entre eles e as massas se criou um abismo insuperável” (EP2, 41).

Voltando a temática do Estado, a questão vai um pouco além. Embora o autor tenha feito uma distinção entre o Estado e o fascismo, considerados os dois grandes “aparelhos punitivos e repressivos” da Itália, alertava que o desenrolar da história poderia levar a “amalgamar (...) oficialmente estes dois aparelhos” e o caminho para a realização de tal tarefa passaria por “um golpe de força dirigido contra os organismos centrais do governo” (EP2, 78). Tem-se uma formulação dialética que historicamente revelou-se acertada.

Em grau menor de abstração o autor evidencia como o crescimento do fascismo só foi possível graças a expressiva contribuição que o movimento obteve junto a funcionários públicos. O movimento para crescer contava com apoio de “dezenas de milhares de funcionários do Estado, em particular dos organismos de segurança pública (delegados de polícia, guarda-régias, carabineiros) e da Magistratura, tornaram-se seus

cúmplices morais e materiais” (EP2, 66). A permissividade do governo em permitir a existência de grupos armados e milícias em larga escala apontava no sentido de um “ambiente que decorre necessariamente no golpe de Estado” (EP2, 100).

Temos aqui reunidos importantes aspectos do debate que Gramsci fez sobre o fascismo nos anos de 1921-22. Lembremos, em 1922 ocorreu a Marcha Sobre Roma e a chegada do fascismo ao poder através da figura de seu Duce, Benito Mussolini. Antonio Gramsci então viaja para a URSS e volta apenas em 1924, na condição de deputado eleito e secretário-geral do PCd`I. Este é o mesmo ano que ocorreu o assassinato do deputado socialista Giacomo Matteotti, o que levou o fascismo a uma grande crise, antes de, por fim, consolidar-se em novo patamar de direção e domínio da sociedade italiana em 1925-26. Como consequência do assassinato do parlamentar do PSI, o autor expressou que “a opinião pública levantou-se unanimemente contra o delito” (EP2, 287) e que uma ação da classe trabalhadora poderia ter desequilibrado o regime, o que não teria acontecido por dificuldades das massas movimentarem-se, importando sublinhar neste processo a direção reformista dos democratas e social-democratas sobre ampla parte dos trabalhadores. (EP2, 289)

Passado cerca de um ano da crise devida à execução do deputado, Gramsci volta a abordar o fascismo já considerando importantes transformações no regime que, aquela altura, estava a poucos passos de consolidar-se enquanto Estado. Em novembro de 1925 um texto refletia sobre o momento de transição histórica do fenômeno em direção ao seu apogeu. As principais novidades da política fascista seriam a forma sob como se exerce a dominação burguesa e em relação ao grau de pressão que passa a vigorar no regime.

Em relação à forma de dominação do regime, Gramsci notava que o fascismo avançava na direção da “*unificação orgânica de todas as forças da burguesia sob o controle de um único centro* (direção do Partido Fascista, Grande Conselho do fascismo e governo)”, tratando-se assim de uma nova e particular forma de dominação burguesa. Destacava que o regime estava obtendo sucesso na incorporação de grupos ainda autônomos, o que acaba por consolidar seu domínio. Esta nova forma de unificação orgânica também se expressava em termos econômicos, já que para Gramsci ela visava “garantir a supremacia incontestável de uma oligarquia industrial e agrária” (EP2, 314).

O outro ponto abordado diz respeito ao grau de repressão a organização da vida política autônoma dos trabalhadores, por um lado o fascismo articula organicamente os

setores burgueses e por outro empenha-se em inviabilizar organizações autônomas do trabalhadores. Trata-se de um duplo golpe na luta de classes. Ressaltando que, por fim, o objetivo era impedir qualquer participação ativa dos trabalhadores na vida política, Gramsci cita os exemplos da nova política sindical do fascismo, da lei sobre as associações e à reforma do ordenamento administrativo. (EP2, 315)

O último texto do período é *A situação Italiana e as Tarefas do PCI*, as *Teses de Lyon*, escritas em um cenário do fascismo já consolidado enquanto Estado. As notas refletem uma espécie de síntese e coroamento das formulações pré-carcerárias, estando presentes na seção *O fascismo e sua política*. A análise parte de uma caracterização do fascismo no quadro geral da luta de classes, sendo afirmadas suas particularidades como forma de dominação burguesa e inserindo-a dentro das estratégias tradicionais da classe dominante italiana. Em suas palavras, o fascismo seria um “movimento de reação armada que tem como meta desagregar e desorganizar a classe trabalhadora a fim de imobilizá-la” (EP2, 331). O texto, identificando o fascismo no cenário concreto dos conflitos entre capital e trabalho, volta a abordar seu conteúdo pequeno-burguês com o autor acrescentando aqui também sua base na “nova burguesia agrária” (EP2, 331).

Uma novidade nas formulações das *Teses* diz respeito aos aspectos conectivos que Gramsci consegue notar entre a ideologia e a forma de organização fascista e a consequência de ambas para o Estado liberal. Segundo o autor, havia “uma unidade ideológica e organizativa nas formações militares (...) que revive a tradição de guerra (arditismo)” com o objetivo de “conceber e pôr em prática um plano de conquista do Estado” (EP2, 332). Enfatizando as novidades, sem perder de vista os elementos de continuidade, Gramsci apontava que

Essencialmente, o fascismo modifica o programa de conservação e de reação que sempre dominou a política italiana tão somente por adotar um modo diverso de conceber o processo de unificação das forças reacionárias. Os fascistas substituem a tática dos acordos e dos compromissos pelo objetivo de realizar uma estreita unidade de todas as forças da burguesia num só organismo político, sob controle de uma única central, que deveria dirigir ao mesmo tempo o partido, o governo e o Estado. Esse objetivo corresponde à vontade de resistir até o fim contra qualquer ataque revolucionário, o que permite ao fascismo recolher adesões da parte mais decididamente reacionária da burguesia e dos latifundiários. (EP2, 332)

Por fim, a seção aborda aspectos repressivos do Estado fascista, todos eles objetivando inviabilizar organizações dos trabalhadores na vida nacional. São mencionados os sindicatos, onde “mudando seu programa, tornam-se agora instrumentos

diretos de repressão reacionária a serviço do Estado”, as mudanças eleitorais e administrativas, todas visando “garantir o fim da participação das massas na vida política e administrativa do país” e, por fim, o controle das diferentes formas de associação chega aos partidos, sendo ressaltado que “O partido da classe operária é reduzido a uma situação de completa ilegalidade” (EP2, 336-7). Estes elementos somam-se as centrais ações mais explicitamente coercitivas, isto porque “As violências físicas e as perseguições policiais são empregadas sistematicamente, sobretudo no campo, com o objetivo de incutir o terror e de manter uma situação de estado de sítio” (EP2, 337).

3 – Fascismo nos *Cadernos do Cárcere*

É relevante notar que o fascismo aparece em um número reduzido de vezes nas notas de estudo do autor⁴⁰. Somado aos momentos em que a discussão aparece de forma mais ou menos explícita pode-se argumentar que a categoria adquire maior relevância ao entendermos como ela relaciona-se com uma de outras temáticas centrais no texto. Ainda que não possamos entrar nos pormenores da discussão e do desenvolvimento de cada assunto, existem elementos relevantes conectivos entre o debate do fascismo com a discussão do Estado, da ideologia, do partido e dos intelectuais. Um objetivo plausível dos textos, ainda que não diretamente teorizado em vários casos, parece ser discutir o Estado, a ideologia, o partido e os intelectuais fascistas.

A temática do fascismo ainda demandaria que abordássemos alguns outros léxicos dos escritos carcerários. Precisaríamos discutir, por exemplo, a crise de hegemonia e crise orgânica (CC3, 187; CC3, 268; CC3, 60-1-2), o cesarismo e suas formas (Q9, 133, 1194-5; Q9, 136, 1198), a problematização Ocidente/Oriente (CC3, 265-6; CC3, 24-5; CC3, 259), os processos de revolução passiva (Q1, 44, 41; Q8, 24, 957) e as determinações do transformismo (CC2, 94-5; CC5, 286; CC5, 63) numa tecitura categorial que poderia ainda ser ampliada. A gama de temas que estão amalgamados à discussão do fascismo é o que leva Spagnolo (2017, p. 283) a afirmar que ele “constitui seu enredo conectivo, o

⁴⁰ Em todo caso, pode-se ver o tema presente nos Q3, 55(CC3, 198); Q3, 106 (CC2, 90); Q6, 150 (CC5, 264); Q6, 173 (CC4, 212); Q7, 55 (CC5, 273); Q7, 56 (CC5, 274); Q7, 84 (CC3, 266); Q7, 93 (CC3, 267); Q8, 16 (CC 1, 445); Q8, 102 (CC 2, 165); Q8, 236, 1089; Q10, 9 (CC1, 299-300); Q10, 14 (CC1, 322-3); Q13, 23 (CC3, 60-71); Q14, 47 (CC 5, 313); Q15, 3 (CC 3, 324); Q15, 49 (CC 4, 136); Q17, 14 (CC 3, 351); Q25, 4 (CC 5, 139).

problema central e mais dramático”⁴¹.

Uma primeira reflexão indireta presente na análise do fascismo foi quando, ainda no Q1, 14, Gramsci tece comentários acerca do nacionalismo integral de Charles Maurras, representante famoso de um movimento contrarrevolucionário monarquista francês. A ideia exposta foi a de que deveria ocorrer uma aliança entre nações católicas em geral contra as nações protestante, ou em outros marcos do “latinismo contra o germanismo”. Foi no momento a seguir que se apresentou a tendência do fascismo, também presente na ideologia de Maurras, que tem como base a negação dos valores da Revolução Francesa. Pode-se então ler a respeito destas proposições que “o romantismo foi e será algo sem consequências, mas na França ele se tornou o espírito das sucessivas revoluções de 1789 em diante, destruiu ou devastou a tradição etc. etc.” (CC2, 57). Lembrando que uma das formas fascistas de construir política de massas em alternativa ao liberalismo era precisamente trazer o nacionalismo e a noção de pátria para o centro do debate, isto é, fazer do nacionalismo⁴² uma alternativa ao liberalismo.

Outra operação feita pelo nacionalismo fascista está relacionado às teorias de Corradini, Gramsci falando sobre Giovanni Pascoli e sua tentativa de conciliação do socialismo a existência de uma política colonial (o período em questão é o da guerra da Líbia) afirma que estas teorias “devem ser relacionadas com as doutrinas de Enrico Corradini, cujo conceito de ‘proletário’ é transferido das classes às nações” (CC5, 178). Não se trataria mais de falar de conflito entre a classe trabalhadora e a burguesia, a questão seria outra, o enfrentamento supostamente dar-se-ia entre nações proletárias e nações burguesas, a ideia de luta de classes é transferida para uma nova construção com as nações no centro do conflito.

Um outro ponto do debate do fascismo nos *Cadernos* é sua relação com o capital financeiro. Gramsci já foi acusado de não ter tratado a questão, argumento que parece pouco sólido quando temos em vista os textos da juventude. Em primeiro lugar, trata-se

⁴¹ A mesma posição é encontra em Ahmad (2002, apud Melo 2016, p. 3) para quem “o ponto crítico da obra reside (...) exatamente naquela coisa que é sempre reconhecida como a condição de sua prisão mas é sempre deslocada como a cavilha de roda de suas reflexões –, a saber, no fascismo.”

⁴² Embora apreenda as relações entre nacionalismo e fascismo, ressalta o autor que o primeiro é muito mais antigo e deita profundas raízes na sociedade italiana. Afirma Gramsci que “Observa-se raramente que, na Itália, ao lado do cosmopolitismo e apatriotismo mais superficial, sempre existiu um chauvinismo arrebatado, que se relacionava com as glórias romanas e das repúblicas marítimas, bem como com o florescimento individual de artistas, literatos, cientistas de fama mundial. O chauvinismo italiano é característico e tem tipo absolutamente próprios: e se fazia acompanhar de uma xenofobia popular igualmente característica. (CC5, 174)

de lembrar que este é um ponto central dos textos anteriores à prisão, como já expomos. Além disso, não é correto argumentar que Gramsci desconsidere as transformações pelas quais passa o capitalismo, o Caderno 22 sobre Americanismo e Fordismo e, inclusive, suas relações com o fascismo, não escapam ao autor que nos *Cadernos* construiu uma teorização do fenômeno no que diz respeito prioritariamente a sua relação com o Estado, em que, igualmente, não são desconsideradas suas relações com as transformações da estrutura produtiva. Em todo caso, ainda se pode ler rapidamente no Q3, 55 que existam “Simpatias da grande finança internacional pelo regime inglês e italiano” (CC3, 201) onde embora o autor não desenvolva, em termos específicos do debate em relação ao capital financeiro, ratifica sua posição da juventude.

A reflexão, contudo, ganha novos contornos no Caderno 6, momento que a temática do fascismo começava a aparecer relacionada à problemática do Estado, não nos parecendo coincidência já que foi igualmente neste importante caderno que Gramsci avançou em algumas das principais formulações sobre o Estado. Poderíamos dizer que suas reflexões sobre o fascismo, enfim, começavam a encontrar-se com os seus novos nexos de unidade/distinção do Estado em sentido integral. Comentando uma publicação fascista e fazendo uma crítica a sua concepção de Estado utilizada para analisar concretamente os eventos relacionados a Marcha Sobre Roma, nos diz Gramsci:

o Estado não era “neutro e impotente”, como se costuma dizer, precisamente porque o movimento fascista era seu principal suporte naquele período; nem podia haver “guerra civil” entre o Estado e o movimento fascista, mas só uma esporádica ação violenta para mudar a direção do Estado e reformar seu aparelho administrativo. Na guerrilha civil, o movimento fascista esteve alinhado com o Estado, não contra o Estado, a não ser por metáfora e segundo a forma externa da lei. (CC5, 264)

Contraopondo-se à leitura do importante personagem fascista Ítalo Balbo para o qual a Marcha Sobre Roma teria sido marcada pelo enfrentamento do fascismo em relação ao Estado, Gramsci afirma haver uma consonância de objetivos entre o fascismo e o Estado liberal, não um antagonismo. Embora não fale de um Estado fascista, fenômeno maduro só verificar-se-ia em 1925-26, a ideia de um Estado liberal que neste momento já tinha seu suporte, em grande medida, fornecido pelo movimento de Mussolini, ou seja, tratava-se de um tipo diferente do liberal clássico, o que apontava para consequência importantes. A reflexão abre caminho para a investigação dos nexos existentes entre Estado e fascismo.

A questão insiste de forma indireta quando um pouco à frente, ainda no Caderno 6, o autor expõe um documento do secretário-geral do PNF que defendia não haver contradição entre a participação no movimento fascista e a Ação Católica (CC4, 212), um dos mais relevantes aparelhos de hegemonia da Itália então, novamente um caminho de investigação que considera aspectos do Estado integral. Temos também, no posterior Caderno 7, Gramsci argumentando numa breve nota sobre a necessidade de investigação das instituições criadas pelo fascismo ao longo da década de 1920 (CC5, 273), de onde também pode depreender-se um interesse nas questões do debate do Estado

É ainda no Q7, 93 que também podemos encontrar um outro importante debate sobre o fascismo, conectado também à questão do Estado, mas com a novidade de trazer elementos da temática do partido, em particular entendido em sua forma totalitária. O autor comenta sobre as novas prerrogativas da função constitucional da Coroa no que diz respeito a sua forma de personificar a soberania e a transferência deste papel aos novos grandes partidos de tipo totalitário. Estes partidos seriam capazes de dar respostas no âmbito do Estado em seu sentido mais restrito, como coerção e dominação, bem como simultaneamente também no sentido político-cultural, quer dizer, como capazes de exercer a hegemonia social da classe dominante. Os novos partidos totalitários, tendo a nota uma referência explícita ao fascismo, podem absorver de forma cada vez mais integral as funções que antes pertenciam à Coroa e ao próprio Estado. (CC3, 272)

A reflexão sobre os nexos existentes entre o debate do fascismo e do Estado começa a ganhar seus contornos definitivos no Q8, 236, com o fascismo sendo visto como algo capaz de, enquanto Estado, promover uma série de modificações importantes da economia italiana através de um processo que colocado em perspectiva histórica significava um período de revolução passiva. Nas reflexões de Gramsci, podemos ler:

Pontos para um ensaio sobre Croce. 10) Dado que a história da Europa é como um paradigma para a cultura mundial da história ético-política, a crítica do livro é necessária. Pode-se observar que a “gherminella” fundamental de Croce consiste nisto: em iniciar sua história após a queda de Napoleão. Mas existe o “século XIX” sem a Revolução Francesa e as guerras napoleônicas? Os eventos tratados por Croce podem ser concebidos organicamente sem esses precedentes? O livro de Croce é um tratado sobre revoluções passivas, para usar a expressão do Cuoco, que não pode ser justificada e compreendida sem a revolução francesa, que foi um acontecimento europeu e mundial e não apenas francês. (Este tratamento pode ter uma referência atual? Um novo “liberalismo”, nas condições modernas, não seria precisamente o “fascismo”? Não seria o fascismo precisamente a forma de “revolução passiva” típica do século XX como era o liberalismo do século XIX? Eu mencionei o assunto em

outra nota, e todo o assunto precisa ser explorado). (Poder-se-ia assim conceber: a revolução passiva ocorreria no fato de transformar a estrutura econômica “reformisticamente” de individualista em economia de acordo com um plano (economia dirigida) e o advento de uma “economia média” entre os puros individualista e segundo um plano no sentido integral, permitiria a passagem a formas políticas culturais mais avançadas, sem cataclismos radicais e destrutivos de forma exterminadora.). Essa concepção poderia ser semelhante ao que na política pode ser chamado de “guerra de posição” em oposição à guerra de movimento. Assim, no ciclo histórico anterior à Revolução Francesa teria sido | “guerra de movimento” e a era liberal do século XIX uma longa guerra de posição. (Q8, 236, 1088-9; tradução livre)

A primeira parte da passagem, de relevância menor para nosso estudo, tratava de investigar a obra de Croce como tendo na revolução passiva um cânone de interpretação histórica. Na parte final, a questão abordada foi: quais seriam as possibilidades do fascismo? Ele poderia cumprir no século XX o mesmo papel que o liberalismo cumpriu no XIX? Poderia ser um “novo liberalismo”? A chave para estas respostas encontra-se na categoria de revolução passiva, central para abordagem do fascismo nos *Cadernos*. Ela é o que permite relacionar o papel que o liberalismo teve em relação ao modo de produção capitalista no século XIX, ou seja, o de majoritariamente ser capaz de promover uma série de transformações na estrutura econômica sem que, com isso, ocorressem processos revolucionários do ponto de vista político; como o que cumpre o fascismo no século XX, ou ao menos cumpriu para o caso italiano, de ser capaz de promover uma série de modificações na estrutura econômica, sem com que com isso ocorressem cataclismos em relação às possibilidades da permanência da dominação política pelas mesmas classes sociais.

Temos aqui este processo de revolução sem revolução e revolução-restauração, quer dizer, o próprio processo de revolução passiva, ganhando novos contornos ao ser utilizado para a conceituação do fascismo em relação a sua capacidade, tal qual como foi a do liberalismo no século XIX, de ser capaz de realizar transformações e transições na estrutura econômica de forma a manter estável as formas políticas que permitem este processo ocorrer. Isto não quer dizer que o fascismo por si só não tenha sido uma grande novidade política, e sim apenas que enquanto transforma a economia em sentido progressivo (a transição capitalista que o fascismo realiza na Itália era uma necessidade colocada pelo capital financeiro no capitalismo em sua integralidade), a política, entendido que também ocorrem modificações, é transformada em sentido regressivo e conservador, como um tipo de resposta específica para a novidade da política de massas

dado pelo movimento, partido e Estado fascistas.

A passagem também faz menção a guerra de posição e a guerra de movimento, tendo sido esta última a característica do ciclo histórico anterior, que tem seu momento chave na Revolução Francesa, e, de outro lado, todo o liberalismo do século XIX visto como episódio da guerra de posição, em que, portanto, associa-se este conceito ao da própria revolução passiva, com a passagem deixando explícito que se trata de uma “concepção semelhante”. Depreende-se destas conexões a própria relação entre fascismo e guerra de posição que, entretanto, só seria explicitada quando Gramsci retoma este parágrafo em um Texto C, mais especificamente no Caderno 10. Ao retomar as notas, no Q10, 9, é possível ler que

A hipótese ideológica poderia ser apresentada nestes termos: ter-se-ia uma revolução passiva no fato de que, por intermédio da intervenção legislativa do Estado e através da organização corporativa, teriam sido introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento “plano de produção”, isto é, teria sido acentuada a socialização e cooperação da produção, sem com isso tocar (ou limitando-se apenas a regular e controlar) a apropriação individual e grupal do lucro. No quadro concreto das relações sociais italianas, esta pode ter sido a única solução para desenvolver as forças produtivas da indústria sob a direção das classes dirigentes tradicionais, em concorrência com as mais avançadas formações industriais de países que monopolizam as matérias-primas e acumularam gigantescos capitais. Que um tal esquema possa traduzir-se em prática, e em que medida e em que formas, isto tem um valor relativo: o que importa, política e ideologicamente, é que ele pode ter, e tem realmente, a virtude de servir para criar um período de expectativa e de esperanças, notadamente em certos grupos italianos, como a grande massa dos pequeno-burgueses urbanos e rurais, e, conseqüentemente, para manter o sistema hegemônico e as forças de coerção militar e civil à disposição das classes dirigentes tradicionais. Essa ideologia serviria como elemento de uma “guerra de posição” no campo econômico (a livre concorrência e a livre troca corresponderiam à guerra de movimento) internacional, assim como a “revolução passiva” é este elemento no campo político. Na Europa de 1789 a 1870, houve uma guerra de movimento (política) na Revolução Francesa e uma longa guerra de posição de 1815 a 1870; na época atual, a guerra de movimento ocorreu politicamente de março de 1917 a março de 1921, sendo seguida por uma guerra de posição cujo representante, além de prático (para Itália), ideológico (para a Europa), é o fascismo. (CC1, 299-300)

O primeiro aspecto relevante foi como foram introduzidas uma série de modificações na estrutura produtiva, seja por intermédio da atuação do Estado ou também considerando as corporações, no sentido de gerar uma maior socialização da produção bem como ampliar o nível geral de planificação da economia, exigências do capitalismo da época. Essas transformações não significaram uma modificação na divisão da

apropriação do lucro, seja considerando os indivíduos ou mesmo grupos sociais inteiros. Este processo, como já visto, é o que faz Gramsci considerar o fenômeno como revolução passiva já que, embora possa ser progressivo no sentido econômico, faz isso de forma a não deixar espaço para qualquer iniciativa autônoma dos trabalhadores. Não é de menor importância o fato de Gramsci ter argumentado que esta solução – portanto, o fascismo – talvez fosse a única disponível no quadro histórico que pudesse permitir a manutenção do desenvolvimento das forças produtivas sob a égide da hegemonia das mesmas tradicionais classes dominantes italianas. Para garantir a permanência da sua dominação social talvez a burguesia italiana não dispusesse de outra solução hegemônica a não ser Mussolini e seus partidários. Também pontuou que, embora tenha valor a investigação sobre como o fascismo pode se dar em termos práticos, importaria mais sublinhar sua função central de gerar um certo período de esperanças e expectativas. Este cenário verificar-se-ia principalmente naqueles setores sociais que, como vimos nos textos pré-carcerários, constituem a base social do fascismo, ou seja, a pequena-burguesia rural e urbana.

Além disso, se o fascismo foi uma guerra de posição e foi também, simultaneamente, um processo de revolução passiva, a discussão do tema traz à tona a necessidade de investigar a relação entre estas outras duas categorias. Se por um lado realmente estão relacionadas, e a discussão do fascismo torna isto particularmente evidente, por outro não há uma identidade absoluta e equivar guerra de posição e revolução passiva na obra gramsciana não parece frutífero. Isto porque a revolução passiva estaria relacionada “a nova morfologia dos processos sociais e políticos (...) trata-se de processos moleculares de transformação, de crise-reestruturação, de ‘crise contínua’ capitalista” enquanto a guerra de posição “define as formas do conflito de classe e como tais formas se desenvolvem no interior desses processos e em relação a eles” (Voza, 2017, p. 702). Neste sentido pode-se dizer que “A guerra de posição é a forma essencial com que se dá a revolução passiva do liberalismo do século XIX e do fascismo do século XX” (Ciccarelli, 2017, p. 360).

4 – Considerações finais

Tivemos a oportunidade de abordar o fascismo sob diferentes prismas da obra gramsciana, inicialmente nos detivemos nos escritos pré-carcerários e posteriormente

podemos analisar a questão nos *Cadernos*. Destacamos que a necessidade de avaliar ambos momentos deve-se tanto ao processo histórico de consolidação do fascismo como ao próprio novo desenvolvimento analítico da teoria do Estado só presente nos *Cadernos*.

Todavia, isto não impediu Gramsci de fazer análises muito fecundas sobre o fenômeno ainda em seu momento inicial. Basta lembrar que nestes textos o autor já era capaz de reconhecer o fascismo como uma resposta para a crise do pós-guerra, de apontar seu conteúdo inicial de classe pequeno-burguês característico, bem como perceber que sua consolidação era mesma funcional a perpetuação do modo de produção capitalista e manutenção do domínio burguês. Além disso, também era capaz de enxergar a forma particular de unificação das classes dominantes que o fascismo conseguia realizar e, simultaneamente, notar sua capacidade de executar uma política de massas, em que, como vimos, são, inclusive, imitados muitos métodos da classe trabalhadora.

Já no momento carcerário de sua obra, Gramsci caracterizava o momento histórico após a Primeira Guerra Mundial como de crise orgânica, um momento em que os partidos tradicionais e seus dirigentes não eram mais capazes de dirigir as classes ideologicamente, somado a existência de uma grande crise econômica. Todas estas circunstâncias são exatamente o que acabaria por abrir espaço para soluções arbitrárias e carismáticas, dos quais o fascismo e Mussolini são evidentemente os exemplos mais relevantes para a análise.

Sendo possivelmente uma das maiores novidades do período, nos *Cadernos* a temática do fascismo foi posta com uma abordagem em que era imprescindível apontar suas relações com o debate do Estado. Foi buscando notar os elementos desta relação que também conseguimos conectá-las aos debates da guerra de posição e da revolução passiva. Isto porque a consolidação do Estado fascista foi uma construção levada a cabo através de uma guerra de posição implementada pelas classes dominantes, objetivando a construção de um processo que pudesse afastar qualquer capacidade de reivindicação ou organização autônoma da classe (valendo lembrar aqui os processos de transformismo), ao mesmo tempo em que era capaz de promover uma série de profundas alterações na estrutura produtiva do país, caracterizando exatamente o processo da revolução passiva e mostrando sua conexão com a guerra de posição no debate do fascismo.

Em nossa avaliação, a novidade de tentar perceber os nexos causais entre fascismo e Estado entendido em dimensão integral pode ter sido o que permitiu a Gramsci formular

uma nova síntese em que, como vimos, existem diversos elementos de continuidade que precisam coexistir aos de negação. Possivelmente uma das maiores debilidades dos escritos pré-carcerários foi não perceber a capacidade hegemônica do fascismo, sendo diversas vezes apontados somente seus elementos repressivos e coercitivos. Essa nova síntese, contudo, ocorre considerando a possibilidade de formular tendo em vista o próprio desenvolvimento histórico do fascismo e, em paralelo, as novas possibilidades analíticas fornecidas pelas construções do léxico categorial dos *Cadernos*.

Por outro lado, mesmo que inicialmente já fosse capaz de perceber as relações entre fascismo e capitalismo, nos *Cadernos* a apreensão deu-se em novo patamar. Mesmo que pontuando já no primeiro momento as relações entre o fascismo e as necessidades do grande capital, é só durante os anos do cárcere, através da percepção do fenômeno como revolução passiva, que Gramsci percebe a grande capacidade de modernização econômica que esta forma hegemônica de política possibilitava ao capitalismo italiano.

3 - Referências

BADARÓ, M. Mais que uma analogia: análises clássicas sobre o fascismo histórico e o Brasil de Bolsonaro. In Cislighi, J; Demier, F. **O neofascismo no poder (Ano I)**. Rio de Janeiro, Consequência, 2019.

BARBOSA, J. Gramsci e a crítica ao fascismo. In **VIII Colóquio Marx Engels**, 2015, Campinas.

CALIL, Gilberto. Gramsci e o fascismo in Cislighi, J; Demier, F. **O neofascismo no poder (Ano I)**. Rio de Janeiro, Consequência, 2019.

CICCARELLI, R. Guerra de posição in Liguori, Guido; Voza, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo, Boitempo, 2017.

DE FELICE, F. Revolução passiva, fascismo e americanismo em Gramsci. In. **Instituto Gramsci, Política e História em Gramsci**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GRAMSCI, A. Per un rinnovamento del partito socialista. 1920. Disponível em < [MIA - Gramsci: Per un rinnovamento del partito socialista \(1920\) \(marxists.org\)](http://marxists.org/pt-br/works/gramsci/1920/01.htm)>

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos, v.2**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 1**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.

- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 2.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 3.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 4.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 5.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2019.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere.** Turim, Einaudi, 2014. 4v.
- LIGUORI, Guido. **Gramsci, o fascismo, a hegemonia.** Margem Esquerda, n. 28, 2017.
- MACHADO, M. G. O fascismo através do prisma gramsciano. **Revista de Ciências do Estado**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2016.
- MELO, D. Antonio Gramsci, Palmiro Togliatti e o consenso sob o fascismo. **Revista Outubro**, n. 26, julho de 2016.
- VACCA, Giuseppe. **Vida e pensamento de Antonio Gramsci: 1926-1937.** Brasília, Fundação Astrojildo Pereira; Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.
- SPAGNOLO, Carlo. *Fascismo.* In Liguori, Guido; Voza, Pasquale. **Dicionário Gramsciano.** São Paulo, Boitempo, 2017.
- VOZA, P. *Revolução Passiva* in Liguori, Guido; Voza, Pasquale. **Dicionário Gramsciano.** São Paulo, Boitempo, 2017.

POR UMA BREVE ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO FASCISTA ITALIANO

Antonia Márcia da Silva Magalhães⁴³

Pedro Pereira dos Santos⁴⁴

Maria Escolástica de Moura dos Santos⁴⁵

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma breve discussão sobre o cenário fascista italiano, a partir do qual Antonio Gramsci desenvolve seu pensamento sobre a formação das classes subalternas. Para tanto, utilizamos como caminho metodológico o procedimento bibliográfico fundamentado no materialismo histórico e dialético, por entendermos ser esse o método que melhor explica as multideterminações do real. Compreendemos que o real é movimento constituído por continuidades e descontinuidades, isso implica que os fenômenos atuais podem conservar elementos do passado, como ocorre com o fascismo, o qual, embora tenha sido um movimento essencialmente italiano, teve algumas de suas características incorporadas em outros tempos e contextos históricos.

Palavras - Chave: Fascismo; Antonio Gramsci; Emancipação humana.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como escopo discutir sobre o fascismo, a fim de entender, mesmo que brevemente, o cenário histórico em que Gramsci desenvolve seu pensamento acerca da formação da classe trabalhadora. A partir disso, a pesquisa pretende destacar alguns elementos que contribuirão para a compreensão da conjuntura atual, marcada pelo avanço de forças reacionárias de extrema direita.

Esta investigação é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tem como tema: “A educação no contexto fascista italiano na perspectiva gramsciana”. Nesse trabalho, discutimos sobre o conceito de educação a partir do prisma fascista e, em contraste, também a partir da perspectiva de Antonio Gramsci. Demonstramos que uma educação fascista objetiva conservar o sistema econômico, político, social e cultural que alicerça a sociedade de classes.

⁴³ UFPI – marciamagalhaes@ufpi.edu.br

⁴⁴ UFPI – pedrosantos@ufpi.edu.br

⁴⁵ UFPI – escol.santos@ufpi.edu.br

Entendemos que, na contramão dessa concepção de educação, Gramsci (1999) propõe uma outra, que é comprometida com as classes subalternas, na medida em que pretende contribuir com seu processo de formação humana. Isso requer a superação da condição de subalternidade dos sujeitos históricos, a fim de que se tornem mestres de si mesmos e se comprometam com a conquista de um outro ordenamento social, sob domínio da classe trabalhadora.

2 METODOLOGIA

É importante destacar que este estudo está ancorado nas bases teórico-metodológicas do Materialismo Histórico e Dialético. Nessa perspectiva, o ponto de partida para a análise de um problema é o real, ou seja, as condições materiais postas pela realidade, de modo que a análise deverá sempre levar em consideração a historicidade, as contradições, a relação entre subjetividade e objetividade, essência e aparência, singularidade, particularidade e universalidade.

O estudo do material selecionado foi orientado com base na leitura imanente, uma técnica de estudo que, para Lessa (2014), nos permite uma profunda compreensão do texto, superando o desafio de sobrepor as nossas impressões e sensações individuais às ideias defendidas por um determinado autor.

Com isso, apropriamo-nos e interpretamos o pensamento de Antonio Gramsci a respeito da educação no contexto fascista. Para tanto, realizamos os fichamentos literais dos dois volumes dos escritos pré-carcerários e dos cadernos 11, 12, 19 e 25.

Para análise e interpretação de todo o material fichado utilizamos a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2003), que é composta por três etapas: unitarização, categorização e comunicação. Na primeira, o pesquisador realiza uma análise profunda de todos os documentos e textos investigados. Na segunda, categoriza os dados e informações a partir do estabelecimento de relações e comparações. Na terceira, um metatexto (novo texto) é elaborado, tendo como base a apropriação de tudo o que foi analisado.

Conforme essa técnica e em consonância com o objetivo definido, fizemos a leitura e o registro sobre o contexto fascista italiano, o conceito de educação e as possíveis contribuições do pensamento de Gramsci para o contexto educativo atual. Foi por meio desse caminho metodológico que construímos o presente trabalho. Apresentaremos a

seguir os resultados e discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação, na perspectiva gramsciana, assume um caráter amplo, pois transpassa o ambiente escolar e se estende a outras instituições, como bibliotecas, presídios, sindicatos, associações de bairro ou qualquer outro espaço em que possa haver a união de pessoas comprometidas com a luta revolucionária. Nesse sentido, caracteriza-se como uma educação que visa a formação integral, isto é, intelectual e moral, dos sujeitos subalternos.

Para compreendermos, portanto, a educação no contexto fascista italiano a partir da perspectiva gramsciana, foi necessário analisarmos esse período histórico fazendo uma longa viagem pela literatura fascista, marcada por várias disputas filosóficas, políticas e ideológicas. No percurso, foi possível evidenciar que o fascismo na Itália não surgiu de maneira espontânea, mas de forma gradual, e contou com a articulação de diversos fatores econômicos, políticos, culturais e sociais.

Orwell (2017, p. 75) afirma que quando se pergunta o que é fascismo, mesmo para uma pessoa que possua conhecimentos razoáveis, ela responde citando imediatamente os regimes alemão e italiano. No entanto, para ele, isso não é o bastante, porque os países com regimes fascistas mundialmente conhecidos são diferentes um do outro tanto em estrutura, quanto em ideologia.

Por esse ângulo, para Konder (2009, p. 14), a ascensão do fascismo em determinado país depende de condições históricas específicas, de uma organização que combata os antifascistas, da propaganda e da aliança entre capital bancário e industrial. Assim, o surgimento do fascismo possui características específicas em cada país, pois os fatores que contribuem para sua emergência variam.

Isso ocorreu, por exemplo, na Itália, a partir de 1920, com Mussolini, líder que contou com o apoio do capital industrial e financeiro, e teve à sua disposição a imprensa, a televisão, o sistema escolar e organizações como *fasci di combattimento*. Tais elementos podem aparecer de modo similar em outros países, mas nunca de forma idêntica.

Nesse contexto, não se pode dizer que a política fascista italiana está presente, invariavelmente, nos atos violentos ocorridos em países periféricos da América do Sul, pois o período histórico em que vivemos, embora perpassado pela dialética da

continuidade e descontinuidade, difere daquele do início do século XX na Itália. É preciso compreender que o “fascismo pode ter formas diversas em diferentes países. Mesmo as massas de vários países possuem formas de organização diferentes. Em tempos diferentes, num mesmo país, o fascismo assume aspectos diferentes”. Desse modo, na definição de fascismo, devemos considerar os condicionantes históricos, as instituições envolvidas ou não, e as correlações de forças políticas internas e externas de cada país (TOGLIATTI, 1978, p. 2).

Nesse seguimento, Fresu (2017) compreende que o fascismo é um parêntese da história da Itália, originado de fatores econômicos, políticos e sociais, especificamente italianos, decorrentes das consequências da crise europeia antes e após a Primeira Guerra Mundial. No entanto, sua influência transpassa esse contexto histórico e geográfico.

Para Konder (2009), o fascismo é um fenômeno reacionário que se originou no período da expansão territorial das grandes potências europeias e que se apresenta como modernizador, mas se sustenta em ideologias conservadoras. É um fenômeno chauvinista, porque dissemina o ódio a outras nações e vê qualquer estrangeiro como inimigo. Além disso, é antiliberal, pois defende a supremacia do Estado como o principal meio para a concentração do capital; antidemocrático, porque nega os princípios da aparente liberdade e igualdade do estado de direito; antissocialista, na medida em que usa a propaganda anticomunista como uma das principais armas; e antioperário, pois persegue veementemente a classe trabalhadora e retira dela direitos conquistados, como também aniquila suas organizações sindicais e políticas.

Nesse sentido, Orwell (2017, p. 75-76) depreende que o fascismo possui múltiplos significados, que variam de acordo com as correlações de forças políticas que se apropriam de forma indiscriminada desse termo para desqualificar os opositores. Assim, tanto conservadores podem utilizar o termo para designar os progressistas, quanto estes podem também assim designar aqueles. O uso arbitrário do conceito fascismo serve ao tom acusatório de forças antagonicas e contribui também para as imprecisões conceituais.

Konder (2009, p. 25), nessa perspectiva, compreende que a “palavra ‘fascista’ tem sido frequentemente usada como arma na luta política [...]. Para efeito de agitação, é normal que a esquerda se sirva dela como epíteto injurioso contra a direita”. No entanto, isso pode impedir que a esquerda use o termo com rigor científico, comprometendo a análise rigorosa dos movimentos que apresentam traços desse regime autoritário.

Para Bolinaga (2007), essa degradação que se expressa pela intolerância e

eliminação de vozes antagônicas favorece uma confusão conceitual na medida em que qualquer movimento repressivo pode ser também interpretado pelo povo como fascista. Todavia, nem todo governo autoritário é necessariamente fascista, embora possa incorporar alguns elementos dessa política que se implantou na Itália no início do século XX.

Nessa acepção, para Sznajder (2010, p. 32), a natureza ideológica do fascismo é a intolerância. Por isso os fascistas, para se conservarem no poder, não aceitam a oposição política e a diversidade de pensamentos, pois buscam sempre a homogeneidade ideológica. Por essa razão, não hesitam em usar a violência e a força para eliminar os que os criticam e os enfrentam.

Tendo isso em vista, Paris (1976) assegura que, na Itália, o apoio da pequena e média burguesia, as diferenças econômicas entre o Norte industrializado e o Sul agrícola, a crise pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a defesa do grande capital industrial e financeiro e os ataques violentos às organizações da classe trabalhadora, foram fatores que contribuíram para o surgimento e o fortalecimento do fascismo. Assim, como afirmado anteriormente, esse regime possui não só cunho ideológico, mas também econômico.

Entretanto, segundo o autor supracitado, esse regime não decorre somente das questões sociais, econômicas e políticas, mas também dos instintos do ser humano, pois as “causas econômicas do fascismo e as contradições do capitalismo se juntariam, portanto, às contradições da vida sexual, à repressão da vida amorosa dos homens” (PARIS, 1976, p. 124). Desse modo, o fascismo é resultante da junção de fatores objetivos e subjetivos.

Para Gentile (2005), a participação das massas, a afirmação do poder do Estado sobre a individualidade, a concentração de poder na pessoa do chefe político, a institucionalização do partido único e a propaganda de um mito ético-político com caráter dogmático são elementos fundamentais na concepção do Estado totalitário fascista. Esses fatores dão ao totalitarismo um caráter distinto do que possui o Estado absoluto e outras formas de estado autoritário ou governo ditatorial.

Na contramão de muitos autores da literatura fascista que dão ênfase primordialmente à figura de Mussolini na construção e fortalecimento do fascismo, Gentile (2005) considera o Partido Nacional Fascista (PNF) como um dos maiores pilares de sustentação desse regime. Isso devido à grande tarefa na organização das massas, que

lhe garantiu o reconhecimento como o grande pedagogo.

Posto isto, Gramsci (2004), diferentemente de alguns autores que investigam esse tema a partir do ideal democrático burguês, compreende que o fascismo na Itália foi um movimento de massa que encontrou na pequena burguesia a sua principal base de apoio. Mas foi, sobretudo, uma reação do capital financeiro à crise econômica, política e social aprofundada pela Primeira Guerra Mundial. Nesse sentido, o fascismo emerge como um regime utilizado pela burguesia italiana em crise para manter a sua condição de classe, antes sustentada pelo poder democrático, e deter o avanço da revolução proletária.

Decerto, a participação da Itália no conflito armado acima citado provocou efeitos danosos para a pequena e média burguesia, e sobremaneira para a classe trabalhadora. Todavia, alguns setores saíram fortalecidos, como o bélico e o industrial, que cresceram de 4,26% em 1915, para 7,75% em 1917. No mesmo período, a siderurgia avançou de 6,03% para 16,5%, o automobilismo de 8,02% para 30,52 %, e a química de 8,02% para 14,95% (PARIS, 1976).

A concentração nesses setores ocasionou o aumento da instabilidade do setor agrário, a extinção de grande parte das pequenas e médias empresas, o declínio da pequena burguesia, o aprofundamento do desemprego do proletariado, a desvalorização da lira e a elevação do déficit do Estado de 214 milhões durante 1914-1915 para 23.345 milhões em 1918-1919 (PARIS, 1976).

Além da crise econômica, as perdas humanitárias no período da Guerra foram irreparáveis. De acordo com Paris (1976), mais de 66 mil soldados morreram lutando, sobretudo trabalhadores pobres do sul, que compunham a maior parte da linha de frente. Ademais, 190 mil homens ficaram feridos e 22 mil foram feitos prisioneiros somente nos seis primeiros meses do conflito.

A crise econômica, humanitária e moral contribuiu para o fortalecimento do ressentimento da pequena e média burguesia, que formaram a base do fascismo. Para Fresu (2017, p. 46), o empobrecimento desses estratos sociais fez com que defendessem uma política de caráter extremista para reconquistarem o seu *status quo* na sociedade italiana. Assim, aproveitando-se do desconforto e da raiva da pequena e média burguesia, os adeptos do nacionalismo começaram a construir o que mais tarde se tornaria o fascismo, “alimentando contra a classe política o ressentimento da pequena burguesia”, incapaz de defender os interesses nacionais e de se unir ao proletariado.

Fresu (2017) afirma que os nacionalistas colocaram a pequena burguesia para

confrontar três segmentos sociais. Assim, ela acusava as lideranças políticas pela situação precária em que vivia, enfrentava os socialistas por defenderem a não participação dos trabalhadores no confronto mundial, e criticava os aliados de guerra, porque compreendia que tanto eles desconheciam os motivos da participação da Itália no conflito armado, como também ignoravam os direitos garantidos pelo Pacto de Londres.

Ressaltamos que não somente os industriais, os proprietários agrícolas e a pequena e média burguesia esperavam pelos benefícios da Guerra, pois para os trabalhadores rurais foi prometida “a reforma agrária e a divisão das terras entre eles; aos operários, salários mais altos e menos exploração” (FRESU, 2017, p. 46).

Mas o resultado desse embate foi nefasto, sobretudo para a classe trabalhadora, com a intensificação do quadro de abandono e miséria. Essa foi uma das razões que contribuiu para que os anos posteriores à Guerra fossem marcados por intensos conflitos sociais, como o Biênio Vermelho (1919-20), que foi um período de ocupação das fábricas pelos operários do norte e de invasão de propriedades rurais pelos trabalhadores do sul do país.

Dentre os principais líderes desse movimento, estava Gramsci, que percebendo a necessidade de direção política da classe trabalhadora, fundou o periódico *L'Ordine Nuovo*, fundamentado nas diretrizes da Internacional Comunista e difundido nas bases do Partido Socialista, com o objetivo de educar a classe trabalhadora para lutar contra a exploração do capital e para constituir o governo proletário.

Nesse cenário de instabilidade e de confronto com as ideias defendidas pelo PSI, Mussolini foi expulso dessa organização, e ciente da insatisfação dos italianos no período pós-guerra, fundou o jornal *Popolo d'Italia*. Em 23 de março de 1919, criou um novo movimento em Milão, o *Fasci di Combattimento*, que se tornou em 1921 o *Partito Nazionale Fascista* (PNF). Inicialmente, este tinha um programa similar ao do Partido Socialista Italiano (PSI), e defendia pautas como “proclamação da república, sufrágio universal, salário mínimo, jornada de 8 horas de trabalho, participação de representantes operários na direção de empresas, abolição do Senado [...]”, dentre outros. Porém, diferenciava-se do partido da classe trabalhadora, porque o seu principal objetivo era desencadear uma guerra revolucionária contra os bolcheviques (TOGLIATTI, 1978, p. 11).

Um ano depois do surgimento do grupo *Fasci di Combattimento*, que hostilizava as manifestações dos trabalhadores, surgiram as *squadre*, as primeiras organizações

militares do fascismo, que, posteriormente, formariam as milícias constituídas, principalmente, pelos ex-combatentes, desempregados e estudantes, sendo financiadas pelos proprietários rurais para barrar o avanço do comunismo (TOGLIATTI, 1978).

Embora os primeiros anos do pós-Guerra tenham se caracterizados por agitações políticas violentas contra as organizações operárias, as eleições de novembro de 1919 foram marcadas pelo grande êxito do PSI em aumentar seu número de votos e assentos parlamentares (FRESU, 2017; GRAMSCI, 2004).

De acordo com Gramsci (2004), o resultado das eleições parlamentares de 1919, após o Congresso de Bolonha, provava que a maioria da população composta por operários e camponeses estava do lado do PSI. Tal fato criou uma situação favorável para a efetivação de um novo regime.

Com esse resultado, alimentou-se entre o proletariado a crença de que o estado proletário estava prestes a ser instalado. Esse sentimento levou à radicalização e ao aumento das manifestações e greves dos trabalhadores, como camponeses, operários, ferroviários e servidores públicos por toda a Itália. No entanto, a luta se desenvolveu espontaneamente sem uma organização política unitária (FRESU, 2017), o que teve como consequência a derrota da classe trabalhadora.

O ápice do Biênio Vermelho deu-se com a ocupação da Fiat, em Turim, e de dezenas de outros centros industriais por trabalhadores em todo o país durante um mês. Isso ocorreu devido à ameaça feita pelos representantes da Confederação Industrial de fechar as fábricas e ocupá-las com o exército. Mesmo assim, os trabalhadores resistiram, de modo que em 13 de abril de 1920 o PSI fez um acordo com a Confederação Geral do Trabalho (CGL), o qual decretava o fim da luta na medida em eram garantidas apenas algumas conquistas parciais, como o aumento de salários e a diminuição da jornada de trabalho.

Em janeiro de 1921, no Congresso de Livorno, Gramsci, juntamente com seus amigos e alguns poucos membros do PSI, decepcionados com a atuação dos socialistas, fundaram o Partido Comunista Italiano (PCI) (DUGGAN, 2016).

O abandono do horizonte revolucionário pelo PSI, a partir do acordo com os indústrias, provocou a derrota do proletariado e dos camponeses. Para o pensador sardo, esse pacto demonstrou que o PSI era inapto para dirigir a classe trabalhadora e lutar em prol da fundação do Estado proletário, pois “demonstrou que não é um ‘partido político’ capaz [...] de assegurar o pão e o teto às dezenas e dezenas de milhões de integrantes da

população italiana. Ao contrário, demonstrou ser uma associação de homens bem intencionados e de boa vontade [...]” (GRAMSCI, 2004. p. 27-28).

Nessa perspectiva, com o enfraquecimento dos movimentos operários após o pacto com os industriais, os grupos reacionários de direita, principalmente os nacionalistas e os *Fasci di Combattimento*, liderados por Mussolini, ganharam força por todo o país.

Mussolini, gozando da debilidade do PSI, coloca em seu programa político reivindicações trabalhistas, utilizando como palavra de ordem: “fazer com que os ricos paguem” (FRESU, 2017, p. 58). Além de defender a divisão dos lucros da guerra e a taxaço das grandes fortunas, o futuro *Duce* se apropriou do mito da vitória mutilada, em que acusava de traição os aliados, pois entendia que eles não reconheceram a contribuição da Itália na Guerra e nem concederam os benefícios garantidos pelo Pacto de Londres.

Quando Mussolini aparentemente anexa as pautas proletárias em seu confuso programa de partido, confirma que nunca teve uma ideologia e um projeto político definido, mas que mudava de posição de acordo com o momento e com seus interesses políticos, o que atesta a fase inicial do fascismo (FRESU, 2017; TOGLIATTI, 1978). A propagação do medo em relação ao avanço do comunismo, a defesa da ideia de nação para combater a ideologia de classes propagada pelo PCI, a promessa de novos tempos de prosperidade e o pseudodiscurso de defesa das demandas da classe trabalhadora contribuíram para o avanço do movimento fascista enquanto organização que se utiliza da força e do consenso.

Para Duggan (2016), o crescimento da organização fascista entre 1921-1922 também contou com o apoio das autoridades estatais, como a polícia e o exército, que deram suporte para aquisição de armas e de transportes para os *squadristi*, além de fingirem que desconheciam as violências exercidas por esses grupos contra o proletariado.

Nesse sentido é que Gramsci (2004, p. 66) entende que os “fascistas só puderam realizar suas atividades porque dezenas de milhares de funcionários do Estado, em particular os organismos da segurança pública (delegados de política, guarda-régias, carabineiros) e da magistratura, tornaram-se seus cúmplices morais e materiais”.

Pelo exposto, Gramsci compreende que o Estado não é a esfera do universal, mas do particular. Isso significa que, distante da perspectiva liberal que defende a ideia de que o poder estatal está a serviço de todos, o sardo manifesta e denuncia o compromisso do

Estado na defesa dos interesses das classes dominantes.

Essa questão se manifestou explicitamente em maio de 1921, período de forte pressão política exercida pelos trabalhadores. Foi nessa ocasião que *Giolitti* abdicou do seu cargo de presidente do Conselho de Ministros e declarou novas eleições, a fim de reduzir a bancada de deputados socialistas no parlamento e permitir o ingresso de 35 deputados fascistas no poder (DUGGAN, 2016; FRESU, 2017).

Giolitti era um liberal da velha política burguesa, e de 1921 a 1922 defendeu um programa político de colaboração parlamentar, sobretudo entre o Partido Socialista e o Partido Popular. Mas apoiou também o movimento fascista, porque via nele a força necessária para conter e esmagar as “fortalezas proletárias” (TOGLIATTI, 1978, p. 17).

Essa política colaborativa que visava frear a luta da classe trabalhadora permitindo o fortalecimento do fascismo por dentro do próprio Estado foi relevante para a legalização das ações promovidas pelas milícias. Assim, em 28 de outubro de 1922, milhares de fascistas marcharam para a capital italiana e reivindicaram um líder político institucionalmente reconhecido que os representasse.

Como resultado da Marcha sobre Roma, que pressionou o rei Victor Emanuel III a reconhecer Mussolini como chefe de governo, decretou-se o fim da democracia liberal e instaurou-se o fascismo como política de Estado. Nesse cenário, os fascistas que lutaram para que Mussolini assumisse o poder não encontraram muita resistência por parte do governo. O rei evitou o embate, e os manifestantes, que não possuíam armamento superior ao do monarca, foram vitoriosos. Assim, após um dia do evento, Mussolini foi convocado e proclamado como o novo primeiro-ministro da Itália.

Para Gramsci (2004), esse fato expressou uma relação de conveniência entre o rei e o fascismo. O não enfrentamento aos fascistas e a nomeação do *Duce* demonstravam que a monarquia foi um dos alicerces do regime autoritário. Fica aclarado que Mussolini não teria iniciado o seu governo sem o apoio da força política, judiciária, midiática, militar e religiosa. Gramsci (2004, p.273-74) assegura que “[...] a Marcha sobre Roma foi a expressão coreográfica de um processo molecular através do qual as forças efetivas do Estado burguês (exército, magistratura, polícia, jornais, Vaticano, maçonaria, Corte etc.) passaram para o lado do fascismo [...]”.

Após a marcha fascista inicia-se a segunda fase do fascismo, caracterizada pela tentativa de construir um regime não totalitário. Sobre isso, Togliatti (1978) afirma que o fascismo não nasceu totalitário, mas se tornou, de forma processual. Mussolini, ao

assumir o posto de primeiro-ministro, jamais cogitou construir um ministério composto somente por fascistas, mas em colaboração com outras forças políticas cooptadas por meio de cargos e outros benefícios.

Nessa fase, Mussolini demonstrava querer atender ao clamor público do retorno à ordem, à estabilidade financeira e à normalidade. Desse modo, concedeu cargos aos fascistas, aos nacionalistas, aos liberais e aos religiosos. Somente em 1923 foi que deu os primeiros passos para terceira fase fascista, caracterizada pelo surgimento da milícia, que tinha como fim manter sob seu controle as lideranças das mais diversas organizações sociais.

O governo de Mussolini exercia, assim, o poder por meio do consenso e da força. Pelo convencimento, fazia pactos com os partidos políticos e com a Igreja Católica, para quem destinou recursos públicos a fim de recuperar templos danificados durante a Primeira Guerra. E pela coerção aniquilava a luta da classe trabalhadora e de todos que eram tidos como inimigos da pátria.

A via da conquista pelo consenso também se efetivava no âmbito da educação escolar. Em 1923, Giovanni Gentile realizou uma grande reforma na educação, tornando o ensino religioso obrigatório nas escolas primárias. Defendia ainda uma educação dualista que legitimava a desigualdade de classes. Desse modo, os filhos da classe média estudavam nos *licei*, enquanto os da classe trabalhadora, em escolas técnicas (DUGGAN, 2016; FRESU, 2017).

Embora as liberdades constitucionais permanecessem em vigor, Mussolini continuava a utilizar as esquadras fascistas para combater violentamente seus opositores. Em 1924, foram convocadas novas eleições para o parlamento após a aprovação da Lei Acerbo, de julho de 1923, a qual propunha que o partido ou a coligação partidária que obtivesse o maior número de votos em uma eleição (ao menos 25% dos votos) deveria ocupar automaticamente dois terço ($\frac{2}{3}$) das cadeiras no parlamento (DUGGAN, 2016; FRESU, 2017).

Para atingir o percentual acima, os partidos vinculados a Mussolini fraudaram o processo eleitoral e coagiram a população a votar em candidatos fascistas, obtendo 65% dos votos. Mesmo participando desse cenário político fraudulento, socialistas e católicos conseguiram dois milhões e quinhentos mil votos.

Terminado o processo eleitoral, as ilegalidades foram denunciadas no parlamento pelo deputado socialista *Giacomo Matteotti*, que apresentou um pedido de anulação da

eleição juntamente com um dossiê que provava o financiamento ilegal do movimento fascista. Em resposta a tal ação, um grupo de extremistas do PNF sequestrou e matou Matteotti em 10 de junho de 1924, escondendo seu corpo, que foi encontrado dois meses depois do assassinato.

Após a morte de Matteotti, o fascismo enfrentou uma das suas mais duras crises. De acordo com Fresu (2017), a imensa repercussão da morte do deputado com o claro envolvimento de Mussolini provocou indignação em toda a população italiana e ocasionou instabilidade no governo. Os deputados da oposição (republicanos, socialistas, populares e radicais) abandonaram o parlamento, pois acreditavam que podiam contar com o rei para suspender Mussolini e restabelecer a ordem constitucional.

Nesse quadro de instabilidade política, somente o Partido Comunista Italiano (PCI) liderado por Gramsci, não deixou o parlamento. Os comunistas sugeriram a convocação de uma greve geral com ampla participação da classe trabalhadora e a criação de um parlamento alternativo antifascista, mas não tiveram apoio suficiente para essa mobilização.

Enquanto isso, Mussolini tentava contornar a crise em seu governo e recuperar sua credibilidade. Para tanto, negava a sua participação na morte do deputado e fazia discurso de tom conciliatório. Porém, ao perceber a fragilidade das forças opositoras, assumiu, no dia 3 de janeiro de 1925, a responsabilidade pelo assassinato e demonstrou que poderia fazer o mesmo com outros oponentes. A espera de mãos cruzadas da maioria parlamentar, a amenização da revolta popular ocasionada pelo assassinato de Matteotti e a passividade do poder monárquico contribuíram para que o fascismo se consolidasse como regime totalitário.

Foi após esse assassinato assumido pelo *Duce* que teve início a terceira fase do fascismo, marcada pelo aprofundamento de atos violentos, promulgação de leis fascistas, extinção das relativas liberdades individuais e de imprensa e ilegalidade das organizações políticas como partidos, sindicatos, comitês de fábricas, dentre outros. Além disso, as esquadras fascistas receberam permissão para agredir e até assassinar os que eram considerados inimigos da nação, e o *Gran Consiglio del Fascismo*, constituído por aliados de Mussolini, assumiu quase todo o poder parlamentar.

Para combater a oposição, o *Duce* fascista criou o Tribunal Especial para a Defesa do Estado, responsável por julgar crimes políticos, executar a pena de morte e instituir a milícia paramilitar, denominada de Milícia Voluntária para a Segurança Nacional

(MVSN). No dia 2 de junho de 1926, com base na lei de monopolização sindical, o governo assumiu o controle dos contratos trabalhistas e tornou ilegal as ações dos sindicatos da classe trabalhadora, o que resultou no favorecendo dos empresários (FRESU, 2017).

As leis fascistas permitiram que as esquadras perseguissem violentamente os partidos políticos de oposição ao regime. Várias sedes sindicais clandestinas foram destruídas e muitos líderes políticos foram exilados, presos e assassinados. O PCI, principal organização de massa, sofreu uma das suas maiores perdas com a prisão de Gramsci, em 8 de novembro de 1926, logo depois de um suposto ataque a Mussolini, em 31 de outubro do mesmo ano, que justificou o início da vigilância extrema que defendia a “caça ao homem, rua por rua”, com a invalidação de todos os passaportes (FRESU, 2017, p. 72).

Com o fim da liberdade individual e coletiva, Mussolini personificava a fórmula máxima de Alfredo Rocco: “Tudo no Estado, nada contra o Estado”. Era com esse intuito que os sindicatos fascistas organizavam milhões de operários e, ao mesmo tempo, desmobilizavam as organizações da classe trabalhadora a fim de perpetuar o regime (TOGLIATTI, 1978, p. 24).

Em 1927, com os sindicatos dos trabalhadores ilegalizados, foi proclamada a *Lettera del Lavoro*, que instituiu o Tribunal do Trabalho, cuja função era julgar o conflito entre trabalhadores e empregadores e extinguir o direito a greves e reivindicações no geral. A partir desse documento, aprofundou-se o corporativismo, que supõe um “sistema de intermediação entre capital e trabalho” para escamotear o antagonismo de classes (FRESU, 2017, p. 67).

Durante o terceiro período, ganha força a máxima fascista de que tudo deveria estar no Estado, nada fora e nada contra; a figura de Mussolini como chefe único da nação italiana é fortalecida; e o PNF, que era o grande disseminador da ideologia intolerante, tornou-se subordinado ao Estado.

Gentile (2005) compreende que o fascismo pretendia formar uma nova civilização composta por milicianos disciplinados e obedientes, dispostos a negarem a sua individualidade e a sacrificarem suas vidas em função dos valores da nação. Para tanto, as organizações fascistas, desde o PNF e a *Opera Nazionale Dopolavoro* (OND), trabalhavam para formar o cidadão-soldado.

Para Fresu (2017), o fascismo é uma forma nova de regime autoritário que

pretende organizar politicamente as massas em prol dos interesses nacionais. Por isso, tal movimento promoveu a reforma escolar de Geovanni Gentile, criou organizações para formação de crianças menores de 14 anos, articulou-se a grupos de universitários, apoiou as ações dos Litorais da cultura, investiu na indústria cinematográfica e fundou os estúdios da *Cinecittà* e a Mostra Internacional do Cinema de Veneza para difusão da ideologia fascista.

Mussolini fundou ainda o Ministério da Cultura Popular, Imprensa e Propaganda, o que demonstra a sua preocupação em utilizar os meios de comunicação de massa mais modernos para construir o consenso popular em torno da ideia do *Duce* invencível (FRESU, 2017).

Nesse trabalho de convencimento das massas, Gentile (2005) afirma que o PNF exerceu a função de pedagogo na medida em que foi o sistematizador da fé fascista, que tinha como maior desafio construir a normalidade totalitária, isto é, transformar a consciência da massa ao ponto de cada recém-nascido italiano considerar a adesão ao fascismo como um ato espontâneo, natural. Toda a política de massa do partido fascista visava fascistizar os italianos a fim de formar uma comunidade política integrada ao Estado.

Para Gentile (2005), esse sistema que alia o consenso das massas com o domínio da força, entrou em declínio e foi derrotado a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse sentido, Sznajder (2010) entende que o enfraquecimento do regime ocorreu mais pelos fatores externos, como os confrontos militares de que a Itália participou na guerra supracitada. Todavia, vale ressaltar os fatores internos que também contribuíram para sua debilidade, como a maior consciência da população sobre os crimes cometidos, a fragilidade de alianças partidárias e o fortalecimento dos *partisans*, que era um movimento guerrilheiro que lutou para combater a invasão alemã nazista e o governo fascista de Mussolini, morto em 28 de abril de 1945, provavelmente pelo *partisan* Walter Audisio.

Por fim, o fascismo foi um movimento autoritário que atacou fortemente as organizações da classe trabalhadora de viés comunista. Os militantes foram perseguidos e impedidos de atuarem na organização política dos Simples. Nesse cenário histórico de violência legalizada, Gramsci ficou preso durante 11 anos e morreu na prisão.

Antes mesmo de viver no cárcere, escreveu artigos sobre os mais variados temas, o que demonstra a sua preocupação com a formação da classe trabalhadora. Dentre os

trabalhos produzidos, o pensador sardo discutiu acerca da educação, que é objeto de estudo desta pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo estudo realizado, compreendemos que a educação da classe trabalhadora no período fascista demanda uma análise, mesmo que breve, do contexto histórico italiano. Para tanto, viajamos pela longa “selva de papel” (KONDER, 2009) da literatura fascista, repleta de contradições e disputas ideológicas.

Percebemos que o fascismo foi um regime que teve início na segunda década do século XX, e, de forma processual, ganhou força e se efetivou na Itália. Esse movimento, quando emergiu, não tinha um programa político já consolidado, e seu estabelecimento como política de Estado demandou a conquista de forças políticas, religiosas e econômicas.

Assim, compreendemos que o fascismo se sustentou tanto no predomínio da força contra os seus opositores, quanto na construção do consenso para conquista de forças aliadas. Tendo isso em vista, a educação foi um dos principais instrumentos a serviço da sua construção hegemônica. Mussolini via na educação um dos mecanismos essenciais para instituir e conservar o seu governo totalitário. Para tanto, fez investimentos na indústria cinematográfica, nos meios de comunicação, na própria educação institucional através da Reforma de Giovanni Gentile e sobretudo nas organizações fascistas.

Oposto à concepção de Gentile, que defendia uma educação em prol do fortalecimento de um estado totalitário, Gramsci propunha uma educação unitária, comprometida com a formação integral e emancipação do ser humano.

Por fim, entendemos que a leitura desse cenário italiano nos ajuda a refletir sobre o momento histórico atual, marcado pelo avanço de forças de extrema direita em diversos países, inclusive no Brasil, perpassado por diversos ataques aos povos indígenas, à ciência e a organizações de esquerda, como o MST. Ademais, a defesa de ideais como educação domiciliar (*homeschooling*), desmatamento em benefício do agronegócio e do garimpo, permanência dos militares no poder até 2035, dentre outros ataques reacionários, têm caracterizado o neofascismo brasileiro.

Esperamos que nosso trabalho possa contribuir para a compreensão das correlações de forças políticas, econômicas e sociais do cenário atual e para a busca de

alternativas que visem o enfrentamento de forças neofascistas de desmonte da educação pública no Brasil.

4 REFERÊNCIAS

BOLINAGA, Iñigo. *Breve Historia del Fascismo*. Madri: Nowtilus, 2007.

DUGGAN, Christopher. *Giolitti, a primeira Guerra Mundial e a ascensão do fascismo*. In: **História concisa da Itália**. São Paulo: Edipro, 2016.

FRESU, Gianni. **Nas Trincheiras do Ocidente: Lições sobre fascismo e antifascismo**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

GENTILE, Emílio. **La via italiana al totalitarismo: Partido y estado en el régimen fascista**. Tradução de Luciano Padilla. Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia**. In: *Cadernos do Cárcere: Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. RJ: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos (1910-1920)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, V.1.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos (1921 -1926)**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LESSA, Sérgio. *O estudo e o momento histórico*. In: **O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MORAIS, Roque. *Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva*. **Ciência e Educação**, v. 9, p. 191 -21, 2003.

ORWELL, George. **O que é fascismo? e outros ensaios**. Companhia das Letras, 2017.

PARIS, Robert. **As origens do fascismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

SZNAJDER, MARIO. *Fascismo e Intolerância*. In: CARNEIRO, Maria Lúcia Tucci; CROCI, Federico. **Tempos de fascismos: ideologias, Intolerância, Imaginário**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2010.

TOGLIATTI, Plamiro. **Lições sobre o fascismo**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

PARTITO COMUNISTA D'ITALIA E ANTIFASCISMO (1921-1923)

Marília Gabriella Machado⁴⁶
Rodrigo Morente de Andrade⁴⁷

Resumo

Este texto analisa a fundação e o direcionamento do Partito Comunista d'Italia (PCd'I) nos três primeiros anos do fascismo. Os artigos de Antonio Gramsci surgem enquanto interlocutor de grande importância do fundador do Partido, Amadeo Bordiga. Segue-se o método diacrônico e a filologia vivente com o objetivo principal de análise do período e das publicações de ambos os autores.

Palavras-Chave: PCI. Gramsci; Bordiga. Fascismo; Antifascismo.

Abstract

This text analyzes the foundation and direction of the Partito Comunista d'Italia (PCd'I) in the first three years of fascism. Antonio Gramsci's articles appear as a very important interlocutor of the founder of the Party, Amadeo Bordiga. It follows the diachronic method and the living philology with the main objective of analyzing the period and the publications of both authors.

Keywords: PCI. Gramsci; Bordiga; Fascism. Anti-fascism.

Introdução

A Revolução Bolchevique (1917) mostrou ao mundo a possibilidade de transformação radical das relações humanas e a ascensão do poder e do controle operário. Com aspectos fundamentais distintos do Ocidente, a “significação internacional do poder soviético e dos fundamentos da teoria e da tática bolchevique” (LENIN, 1977, p.2) exerceram influência para diversos países do leste europeu. Durante os anos de 1919-1920, a última onda revolucionária do século XX atingiu a Itália com a experiência dos Conselhos de Fábrica e ocupação de fábricas na industrializada Turim. Contudo, no mesmo cenário de revolução socialista, a guerra imperialista se fazia presente e atingia também o país europeu. A crise orgânica

⁴⁶ Doutoranda em Ciências Sociais (UNESP/FFC), m.machado@unesp.br

⁴⁷ Mestrando em Ciências Sociais (UNESP/FFC), rodrigo.morente@unesp.br

causada pela guerra (1914-1918) evidenciava ainda mais a crise da hegemonia liberal que o país vivenciava.

O ano de 1917, marcado por mais uma mudança no cenário internacional, abalou novamente as estruturas da Europa. A luta de classes na Itália, em campo aberto, mostrava claros sinais de ser o segundo momento de fazer a revolução - ainda que o PSI tivesse perdido a chance em 1915 -. Ou seja, as contradições se faziam presentes e o momento parecia adequado para uma revolução:

De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em grilhões das mesmas. Ocorre então uma época de revolução social. Com a transformação do fundamento econômico revoluciona se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura. [...] As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo social da produção, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que decorre das condições sociais de vida dos indivíduos; mas as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a resolução deste antagonismo." (ENGELS, s/d, p.306).

A estratégia revolucionária de Lenin para os partidos social-democratas era clara: transformar a guerra imperialista em guerra civil, bem como foi possível de ser realizado na revolução de fevereiro-março de 1917. O segundo passo seria o da “passagem do poder de Estado para o proletariado” com a finalidade de romper com os interesses do capital para o proletariado “libertar a humanidade dos horrores da guerra, dar-lhes os benefícios de uma paz duradoura.”. (LENIN, 1980, p.30).

A estratégia de Lenin teve o objetivo de transformar a guerra imperialista em várias guerras civis nacionais que eclodissem em confrontos armados. Para essa tarefa seria necessário que o proletariado desenvolvesse consciência de classe e que a revolução e o socialismo seriam internacionalistas, de forma que quebrar com as frentes nacionalistas se mostrava de suma importância para destruição do imperialismo. A estratégia leniniana propunha o aproveitamento da situação e do armamento do proletariado e do campesinato, que estava na guerra, para transformação da guerra em guerra revolucionária.

É possível observarmos a relação com a concepção de Marx sobre a questão do desenvolvimento histórico e da economia política alemã. Ao levarmos em consideração que

"O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual"; todas as relações sociais e do Estado, todos os sistemas religiosos e jurídicos, todas as visões teóricas, que emergem na história, só podem, então, ser compreendidas se as condições de vida materiais da época correspondente forem compreendidas e se as primeiras forem derivadas destas condições materiais. (ENGELS, s/d, p.306).

No entanto, para os capitalistas, a guerra significou um período de bonança e de lucros, enquanto a miséria e a fome se espalhavam pelo país. Todas "as condições da produção econômica normal foram subvertidas" não havendo "mais preocupação com o problema dos custos", porque a crise social que se alastrava era acompanhada "pelos enormes lucros e especulações escandalosas dos industriais.". Continha apenas o problema de aumentar a produção de armas, veículos, sapatos e tecidos com operários que trabalhavam "em turnos contínuos", "ainda meninos entre dez e doze anos" que "eram submetidos a turnos extenuantes, a ritmos infernais de trabalho.". (SECHIA, 1971, p.46).

É certo afirmar que a Guerra Imperialista (1914-1918) transformou radicalmente as relações de força da Europa e o desenvolvimento capitalista dos países envolvidos, centrais e periféricos. Com o desdobramento da crise dos Bálcãs (1908) para as guerras balcânicas - devido à complexidade da situação do Oriente e dos interesses da Alemanha, da Áustria-Hungria, Rússia, Inglaterra e Turquia -, além da afirmação das diversas nacionalidades que buscavam se definir, tornou-se possível o cenário futuro do atentado de Sarajevo (1914) que demarcou o início da Primeira Guerra Mundial e da crise orgânica iminente que atingiu a Europa nos anos seguintes. A Guerra Imperialista alcançava a consciência da classe dominante e desenvolvia nacionalismos por meio da identificação dos povos (búlgaros, sérvios, eslavos, anglo-saxões, entre outros) de forma ampla e complexa, mesmo que não se tratasse apenas de uma guerra ideológica, pois ideologias conservadoras e reacionárias estavam representadas sob o véu do nacionalismo. No cenário internacional, as alianças entre países imperialistas não deixavam de ser pragmáticas com foco no estabelecimento da construção de Impérios e da consolidação de democracias liberais conforme desenvolvia o capitalismo monopolista.

A guerra, ação violenta que submete o outro, é continuação política e consequência última por outros meios que envolvem diplomacias, deliberações, alianças, propagandas e a moralidade da população. No entanto, não se pode perder de vista o nexos entre guerra, comércio e política, pontos essenciais para a divisão

internacional do trabalho a ponto que a Europa desenvolvesse direção e dominação em todo o mundo. O capital financeiro, momento econômico anterior a Primeira Guerra, foi capaz de “ganhar o máximo de territórios possíveis, buscando fontes de matérias-primas com o medo de ficar para trás na luta pelo controle do último pedaço de terra ainda não dividido.”. (LENIN, 1994, p.124).

O cenário de guerra e revolução alarmava a Itália, principalmente a classe operária e camponesa, as mais prejudicadas pela fome e miséria. A crise orgânica assinalava dois caminhos possíveis de superação: a realização de uma revolução socialista jacobina ou uma revolução passiva, levada a cabo pelos fascistas e sustentada pela burguesia e pequena burguesia. Os fascistas se organizavam desde 1919, quando do seu surgimento na *Piazza San Selpolcro*, em Milão. Na ocasião, os *fasci di combattimento*⁴⁸ de Benito Mussolini proclamavam a violência, não possuíam programa político definido, apenas o objetivo de desestruturação da classe trabalhadora e dos socialistas. O movimento antipartidário exigia também o fim da monarquia e da velha ordem, bem como a realização de uma política expansionista e um discurso demagógico antiplutocrático. As 120 pessoas reunidas por Mussolini, em 23 de março de 1919, “eram majoritariamente jovens fascinados pelo mito dos Arditi de guerra, do irracionalismo filosófico e do nacionalismo interventista.”. (FRESU, 2017, p.47).

O primeiríssimo fascismo, ainda movimento, não era restrito apenas aos ataques à propriedade, mas encontrava na violência, no antiintelectualismo, na rejeição a sociedade estabelecida, o apoio de seus três grupos seguidores: os veteranos de guerra, sindicalistas pró guerra e os intelectuais futuristas. Os jovens fascistas, pautados principalmente na ação violenta, fortificavam seus ataques a jornais, livrarias, fábricas e militantes socialistas. Nos anos de 1919 e 1920, a organização dos Conselhos

⁴⁸ Gianni Fresu (2017) possui importante trabalho sobre o fascismo. Em seu livro *Nas trincheiras do ocidente: lições sobre FASCISMO e ANTIFASCISMO*, dedica uma parte específica de suas reflexões a respeito da Primeira Guerra Mundial. Compreende que no período “a Europa dava ares de um estado de potência sem limites, com possibilidade de ulterior desenvolvimento econômico e domínio mundial.”. No momento em que a Europa buscava consolidar sua hegemonia ao redor do mundo, bem como a expansão das instituições liberais, “a competição imperialista sempre mais violenta entre as potências ocidentais, particularmente entre a Alemanha e a Inglaterra, criou, entre 1905 e 1913, um estado permanente de tensão sempre próximo a transformar-se em conflito aberto e direto.”. A guerra gerada em 1914 foi exatamente o processo máximo, a consequência última da tensão anteriormente desenvolvida. O resultado foi uma guerra de massa que determinou “o declínio das potências europeias, esmagadas pelas dívidas por causa da passagem do primado econômico mundial aos Estados Unidos.”. (FRESU, 2017, p.42).

de Fábrica na industrializada Turim lançava importante experiência de autogestão e de autoeducação na fábrica e na lógica de um trabalho emancipado. O elemento principal foi justamente um processo de desenvolvimento da consciência operária. Observa-se que

"Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência." A proposição é tão simples que teria de ser evidente para quem não esteja preso nas malhas do logro idealista. A coisa tem, porém, as mais altas consequências revolucionárias, não apenas para a teoria, mas também para a prática: "Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido. (ENGELS, s/d, p.306).

No entanto, ainda assim, o movimento operário dos Conselhos de Fábrica não foram capazes de se expandir para outras cidades da Itália e a revolução acabou derrotada em fins de 1920. Por outro lado, o *Partito Socialista Italiano* (PSI) vivenciava forte crise de direção por não ser capaz de direcionar as massas, sendo apenas espectador do movimento e, de certa maneira, auxiliando em sua bancarrota. O contexto nacional mostrava que “a maré revolucionária estava em refluxo e iniciava-se a reação.” (FIORI, 1979, p.181).

O movimento operário, que se encontrava derrotado, estava também pulverizado, disperso e isolado. Nos anos seguintes a classe operária italiana vivenciaria mais do que uma reação da burguesia e dos grandes capitalistas, pois o processo de revolução passiva, desencadeado em 1921 e finalizado em 1926 com o golpe de Estado, assinalava a saída para a crise por meio da “ditadura dos grandes industriais e do capital financeiro” (PACHUKANIS, 2020, p.26) conforme rearticulava o bloco histórico burguês.

1.1 A fundação do PCd'I

O Congresso de Livorno, entre os dias 15 a 21 de janeiro de 1921, concentrou diversas frações atuantes do PSI. A *Frazione di concentrazione socialista*, com a liderança de Filippo Turati e a moção de Reggio Emilia; os *Comunisti unitari*, com a liderança de Serrati e a moção de Firenze; os *Intransigenti rivoluzionari*, com pequena corrente ligada a Lazzari; os *Comunisti intransigenti*, com a moção de Imola, ligados a esquerda do Partido com o grupo de Bordiga e de Bombacci, assim como o grupo

ordinovista, do *Semanário L'Ordine Nuovo*, de Antonio Gramsci, Umberto Terracini, Angelo Tasca e Palmiro Togliatti. Essa última corrente tinha como objetivo a expulsão dos reformistas do PSI ou então a fundação de um Partido Comunista.

No teatro Goldoni, no último dia do Congresso, a fração comunista de Amadeo Bordiga se apresentava como a única capaz de fundar um novo Partido, mas sem compreender os perigos iminentes do fascismo que se desenvolvia com apoio da pequena burguesia. Após inúmeras falas, houve a convocação para o teatro San Marco com o objetivo principal de fundação do novo Partido revolucionário organicamente ligado à classe operária. Para tanto, o Partido Comunista da Itália surgia da cisão orgânica do movimento operário no cenário da derrota revolucionária, ao mesmo tempo em que o bloco histórico burguês buscava no encontro do fascismo, com a ideologia liberal, a solução da crise orgânica na revolução passiva.

O sectarismo e extremismo de Bordiga, presente desde sua juventude socialista em Nápoles, teve alguma importância para os próximos anos de direção do Partido, principalmente devido sua capacidade organizativa em constituir quadros políticos ligados à suas posições (FRESU, 2020). Desde a fundação, até fins de 1923, Gramsci esteve isolado. O representante do grupo de *L'Ordine Nuovo* foi Terracini, mas em publicações no semanário é possível observar a diferença crucial na concepção de Partido para Gramsci e Bordiga.

Gramsci (1974, pp.56-57) delineava alguns pontos de sua teoria de partido e classe revolucionária: “o Partido Comunista é o partido político historicamente determinado da erária revolucionária.”. Enxergara também a atuação dos fascistas com tropas escolhidas e bem treinadas nos desfiles demonstrativos para mostrar a organização militar do grupo reacionário. Para o autor, o desenvolvimento da psicologia de guerra foi um fator essencial para aumentar o alarmismo e os rumores. Os fascistas utilizavam da violência e das palavras de ordem com o objetivo de aterrorizar o proletariado e qualquer reação antifascista: “o primeiro a ser morto será um estudante socialista, queimaremos *L'Ordine Nuovo*, queimaremos a *Camera del Lavoro*, queimaremos a livraria da Aliança Cooperativa Torinese.”. Para Gramsci, o fascismo possuía o objetivo de “desintegrar forças proletárias por meio do pânico e da incerteza incômoda da espera, além de determinar nos fascistas o hábito da meta a ser alcançada.”. (GRAMSCI, 1974, p.55).

Bordiga compreendia o fascismo como uma reação da burguesia e, assim como Gramsci, contava com a classe operária para combater o período reacionário que parecia surgir. A análise/atuação do PCd'I, encabeçada por Amadeo Bordiga em 1921 compreendia que os comunistas “sabem que dentro dos limites convencionais da legalidade burguesa nunca voltaremos”, assim como “declaram que a história universalmente colocou esse dilema: ou se propõe a realizar a ditadura aberta da contrarrevolução ou a fundação da ditadura revolucionária do proletariado.”. (BORDIGA, 1921)⁴⁹.

A primeira análise de Tasca sobre o fascismo é semelhante ao que era comum no movimento comunista nacional: a de uma contrarrevolução burguesa devido à fase imperialista do capitalismo. Enxergava “um aspecto do conflito entre o desenvolvimento do proletário e a capacidade defensiva da burguesia.”. (TASCA *apud* RANCON, 2011, p.130). Gramsci compreendia que a maneira como a situação se desdobrava em seu país, sendo o fascismo a contrarrevolução reacionária da burguesia, apenas poderia contar, para sua ineficiência, com o embate das massas operárias, “porque apenas uma insurreição das grandes massas pode quebrar um golpe de força reacionário.”. (GRAMSCI, 1974, p.187)⁵⁰.

Em março de 1921, quando o fascismo assume a liderança política e violenta da guerra de posição, Gramsci (1974, p.118) reconhece que o fato de não ter havido uma revolução socialista nos anos anteriores, como superação da crise orgânica, resultara na “situação em que vivemos hoje” semelhante “à de uma comunidade que vive à mercê de forças naturais desencadeadas. Aí daqueles que não entendem esta situação.”.

É nossa culpa não ter entendido por dois anos quais teriam sido os eventos, é nossa culpa ter deixado passar muito tempo e não ter tido a audácia da parada vigorosa do andamento fatal das coisas! Uma imensa tristeza invade nossos corações, se refletirmos sobre o horror da situação italiana e sobre o futuro que está sendo preparado para o povo. (GRAMSCI, 1974, p.118).

⁴⁹ *Contro la reazione*, artigo de 26 de março de 1921 para o semanário *L'Ordine Nuovo*. <<<https://www.marxists.org/italiano/bordiga/1921/3/26-reazione.htm>>>.

⁵⁰ *Socialisti e fascisti*, artigo de 11 de junho de 1921 publicado em *L'Ordine Nuovo*.

A autocrítica de Gramsci demonstra a desorganização teórica do PCd'I e da classe operária frente ao fascismo. É válido recordar que, em 1920, no texto *Per un rinnovamento del Partito Socialista*, Gramsci enunciava o que estava por vir: “a fase atual da luta de classe na Itália é a fase que precede ou a conquista do poder político, por parte do proletariado revolucionário (...) ou uma tremenda reação por parte da classe proprietária e da casta governativa.”. (GRAMSCI, 1954, p.117).

O fascismo de 1921-23 se estabelecia no campo da violência política contra a classe operária: “as Câmaras do Trabalho eram saqueadas e incendiadas, bandos fascistas tomavam de assalto as redações dos jornais democráticos, os dirigentes de esquerda eram perseguidos”, além de “presos, espancados, mortos.”. A revolução socialista jacobina não mais parecia possível devido aos ataques constantes da burguesia que tinha nas esquadras de ação fascista o dismantelamento das instituições e organizações operárias. A dificuldade do momento, às vésperas de 05 de novembro de 1922, do IV Congresso da Internacional, trazia a principal questão: como os partidos operários e partidos democráticos deveriam reagir à onda de violências? (FIORI, 1979, p.196-197).

O semanário *L'Ordine Nuovo*⁵¹ durante 1921 e 1924 foi instrumento de luta contra o primeiro fascismo, assim como de propaganda política para o Partido Comunista da Itália. No artigo *Terrore e Orrero*, de 23 de março de 1921, Gramsci novamente relaciona o fascismo com a crise econômica e social que o país enfrentava com a “crise revolucionária” que “levaria a sérios desequilíbrios morais e aos mais monstruosos excessos.”. A relação com a ausência de uma revolução jacobina no período do *Risorgimento*⁵² é subliminar: “O povo italiano, ao longo de sua história, nunca soube o que significa justiça e o que significa defesa legal e imparcial.”. (GRAMSCI, 1974, pp.118-119).

A base político-social do fascismo relacionada com a economia estava na

⁵¹ *L'Ordine Nuovo* teve seu primeiro número publicado em 1º de maio de 1919. A revista semanal de cultura socialista foi elaborada pelos jovens Antonio Gramsci, Umberto Terracini, Angelo Tasca e Palmiro Togliatti. Durante os Conselhos de Fábrica a revista passou a ser porta voz do movimento e dos operários organizados de Turim. De acordo com Fiori (1974, p.186), em 1921 “havia mais dois diários comunistas: *Il Lavatore*, em Trieste, dirigido por Ottavio Pastore, e *Il Comunista*, em Roma, dirigido por Togliatti.”. *L'Ordine Nuovo* continuava a ser dirigido por Gramsci, mas “era agora um órgão oficial de partido, subordinado à linha do mesmo – que era a de Bordiga -.”.

⁵² Ver: MACHADO, M. *Gramsci e a aliança operário-camponesa*. *Revista Ensaios*, Vol.11, julho – dezembro de 2017, pp.67-78. Disponível em << <https://periodicos.uff.br/ensaios/article/view/37222>>>.

““gente miúda” e nos intelectuais; mas na realidade, sua estrutura permanece plutocrática e torna-se impossível romper as ligações com o grande capital financeiro”, para tanto “é o próprio Estado que se torna o maior organismo plutocrático, a *holding* das grandes massas de poupança dos pequenos capitalistas. (GRAMSCI, Q.22, §14, pp.2.177, 1977).”.

Em 1921, no artigo *Sviluppi del fascismo*, Gramsci se conscientizava, diferente de Bordiga, que o fascismo guiaria um golpe de Estado, por mais que o golpe já houvesse ocorrido, pois “em muitas regiões os fascistas já tinham substituídos as autoridades oficiais por organismos extralegais armados, livres para aplicar toda e qualquer punição contra opositores” inclusive “a morte, sem medo de serem interrompidos.”. (FRESU, 2017, p.125).

1.2 A Marcha Sobre Roma e as Teses Sobre Roma

Durante os anos de 1922, a violência fascista, encabeçada pelas esquadras, estava fortificada e passava de incêndios, espancamentos e assassinatos para “ocupação violenta de cidades inteiras, sem que as autoridades opusessem resistência séria a sua ação.”. (PAXTON, 2007, p.152). No Congresso Fascista anual de 24 de outubro de 1922, Mussolini “ordenou que os Camisas Negras tomassem prédios públicos, confiscasse, trens e se reunissem em três pontos em torno de Roma.”. A Marcha Sobre Roma foi liderada por

Italo Balbo, veterano de guerra e chefe dos *squadristi* de Ferrara; o general Emilio de Bono; Michele Bianchi, ex sindicalista e fundador do intervencionista *Fascio* de Milão, em 1915; e Cesare Maria del Vecchi, o líder monarquista do fascismo piemontês. O próprio Mussolini, prudentemente, esperou no escritório de seu jornal, em Milão, não muito longe de um possível asilo na Suíça, no caso de as coisas darem errado. Em 27 de outubro, os *squadristi*, sem encontrar oposição, tomaram agências de correios e estações de trem em várias cidades do norte da Itália. O governo italiano estava mal-equipado para fazer face a esse desafio. Na verdade, um governo de fato praticamente deixara de existir em fevereiro de 1922. (PAXTON, 2007, p.152).

Em relação a Marcha Sobre Roma, Paxton (2007, p.156) constata acertadamente que

não foi o poderio fascista que solucionou a questão, mas sim a relutância dos conservadores de testar o próprio poderio contra eles. A “Marcha sobre Roma” foi um blefe gigantesco que acabou funcionando, e que ainda funciona na ideia que o grande público faz da “tomada do poder” pelos fascistas. Foi apenas em 31 de outubro, com Mussolini já instaurado no cargo, que cerca de 10 mil Camisas Negras, já então alimentados e providos de roupas secas, receberam, como prêmio de consolação, a permissão para realizar uma parada pelas ruas de Roma, onde provocaram incidentes sangrentos. Naquela mesma noite, o primeiro-ministro despachou seus embaraçosos esquadrões para fora da cidade em cinquenta trens especiais. Mussolini, mais tarde, fez tudo o que pôde para estabelecer o mito de que seus Camisas Negras haviam tomado o poder por sua própria vontade e por sua própria força. (PAXTON, 2007, p.156).

Após a Marcha⁵³ muitos pensavam que o fascismo passaria da ilegalidade “do esquadrismo para a fase da legalidade” apesar “de algumas diretrizes hipócritas de Mussolini.” (SECCHIA, 1971, p.157). A violência dos *fasci* continuava mais forte e com muitos ataques, inclusive com o assassinato do deputado Matteotti que iniciara em 1924 o *Aventino*. Para Mussolini (1956, p.50)⁵⁴ “se não tivéssemos tomado Roma, o fascismo teria fracassado em sua tarefa, teria perdido seu objetivo”, começaram “a obra de rastreamento e de polícia que ainda não está terminado e deve continuar”, assegurava que “esse trabalho será continuado de maneira inflexível, tenaz e sistemática” “até que todas as oposições mais ou menos mesquinhas e miseráveis sejam quebradas para sempre.”

Em 1922, no artigo *La sostanza della crisi*, Gramsci compreendia que para resolver o problema da crise orgânica, o Partido Comunista deveria ser capaz de absorver o proletariado para transformar a conjuntura que a Itália vivia. De acordo com Fresu (2017), o processo ocorreria de duas maneiras: com um golpe de Estado reacionário, pelos fascistas, ou com a cooptação de grupos católicos e socialistas. Na análise de Gramsci, o problema do fascismo estaria também na formação tradicional do Estado italiano, resultado da “linha de uma classe dominante que tem interesses opostos àqueles das massas e quer exercer domínio sobre ela com violência e fraude.”. A questão da violência fascista seria “característica de todos os regimes aparentemente

⁵³ Em 1922, o *Partito Nazionale Fascista* contava com 300 mil inscritos, sendo 782.979 em 1923. (DE FELICE, 1966).

⁵⁴ *Al popolo di Torino*, discurso de Mussolini (24 de outubro de 1923) no balcão do Palácio da Prefeitura de Turim.

“democráticos” formados no pós-guerra.”. (GRAMSCI, 1974, p.454).

Em *I rapporti delle forze social e politiche in Italia*, Bordiga traça um panorama sobre a formação do Estado italiano e a relação Norte-Sul. Compreende que o fascismo, enquanto “contra-ofensiva burguesa” não modificava “o rumo na política do Estado italiano, mas a continuação natural do método aplicado antes e depois da guerra pela “democracia”. (BORDIGA, 1922). No entanto, a análise equivocada de Bordiga demonstrava que o secretario geral do Partido não era capaz de captar a essência do fascismo, apenas se dedicava a compreender e fazer frente à colaboração do PSI com os interesses da burguesia e com as políticas liberais e democráticas que existiam no Parlamento.

Para tanto, a luta de Bordiga e do Partido esteve focada na “contra os socialistas – “a esquerda burguesa” -, apresentando uma análise incrivelmente superficial da situação italiana.”. Nas *Teses sobre Roma*, escritas para o II Congresso do Partido Comunista Italiano (março de 1922), Bordiga exclui “a possibilidade de um golpe fascista e, mais amplamente, omitiu-se quase completamente o perigo do movimento de Mussolini.”. (FRESU, 2020, p.150), além de evidenciar a concepção de Partido para Bordiga: um partido de classe, de vanguarda e restrito, no qual a consciência e a vontade deveriam ser desenvolvidas por meio da atividade dos militantes no organismo coletivo.

Durante a direção política de Bordiga, Gramsci não se manifestava abertamente contra tais concepções. Será no documento *Il Partito Comunista e I Sindacati: Risoluzione proposta dal Comitato centrale per il II Congresso del Partito Comunista D'Italia*, redigido para ser discutido no II Congresso do PCd'I, em Roma, que Gramsci e Tasca se manifestam sobre tais questões. A concepção central é que o Partido surgiu “ao mesmo tempo em que essas formações pequeno-burguesas, perturbadoras, agindo de acordo com os interesses do regime capitalista, surgem das massas.”. O PCI tinha como objetivo “reconstruir a consciência unitária da ação do movimento sindical, inserindo os objetivos específicos do sindicato no quadro das necessidades sociais criadas pela atual fase do mundo.”. Para tanto, o antifascismo deveria estar no terreno da luta contra a guarda branca, nas regiões martirizadas “pelo terror fascista”, em que seria o “terreno mais útil para restaurar a unidade de interesses e sentimentos entre trabalhadores e camponeses” que fora “idealizada para 1919 e violentamente destruída

pela reação.”. (GRAMSCI & TASCA, 1974, pp. 503-505).

Considerações Finais

As posições intransigentes e sectárias de Bordiga continuaram em 1923. Entendia o fascismo como a “consequência inevitável de um longo período de influência progressiva no aparato governamental” que contou com “os partidos e conglomerados” que “sem poder não acionaram o aparelho que estava em suas mãos para desafiar os fascistas, mas concordaram abertamente com eles.”. (BORDIGA, 1923)⁵⁵. Tais posicionamentos, e em grande medida do PCd’I, “receberam críticas incisivas” no IV Congresso da Internacional Comunista, colocando o líder do Partido na esfera do isolamento. Nesse ano, a violência fascista já estava institucionalizada “e passou a atuar de maneira coordenada com as forças repressivas estatais, ambas obedecendo agora a um mesmo comando.”. (DEL ROIO, 2019, pp.111-112).

Em Moscou, Gramsci adquiriu uma perspectiva internacional sobre os acontecimentos de seu país, assim como da experiência do movimento operário, “entrando para a linha da refundação comunista, dimensionada pela resistência ao fascismo e pela fórmula política da frente única.”. (DEL ROIO, 2019, p.121). Em termos de análise, “interpreta o fascismo como uma reação a uma fase de profundas transformações sociais ligadas à Primeira Guerra Mundial e sobretudo à Revolução de Outubro”, sendo “um fenômeno historicamente determinado”, mas “sua origem precisaria ser investigada” a partir do “*fim da fase expansiva da revolução burguesa e a mudança da “guerra manobrada” para a “guerra de posição.”*”. (FRESU, 2017).

Com olhar voltado para a construção de um novo Estado, e ao contar com a participação do movimento operário na luta antifascista, Gramsci deixara de notar que a forma de ofensiva do Capital havia se alterado. Uma das linhas fundamentais do fascismo, que desenvolveu no cárcere (*Q.22*, §14, pp.2.177, 1977), esteve direcionada para o mundo do trabalho e para a relação capital *versus* trabalho. Nessa esfera o fascismo agia como um esmagador da subjetividade político-social com a criação de sindicatos corporativistas enquanto arregimentava as classes subalternas

⁵⁵ *Mosca e Roma*, artigo de janeiro de 1923 publicado originalmente em *Il Lavoratore*.
<< <http://www.sinistra.net/lib/bas/progra/vano/vanobbocid.html> >>.

transformando diretamente a relação entre classe dominante e classe dominada. “Mas o simples controle não é suficiente”, pois “não se trata apenas de conservar o aparelho produtivo tal como se existe num determinado momento” e sim de “reorganizá-lo a fim de desenvolvê-lo paralelamente ao aumento da população e das necessidades coletivas.”. (GRAMSCI, Q.22, §14, pp.2.176, 1977).

Ao compreender, anos mais tarde, que a crise orgânica e a crise da hegemonia liberal dos partidos foram responsáveis por abrir espaço “às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos”, (GRAMSCI, Q.13, §23, pp.1.603-1.613, 1977) Gramsci entende a necessidade da ação dialética entre classe e partido revolucionário, o qual exerce a função de conduzir os demais partidos à unificação anticapitalista e antifascista com o objetivo de construir um novo bloco histórico.

Referências Bibliográficas

ENGELS, Friedrich. A contribuição à Crítica da Economia Política de Karl Marx In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, s.d., v.1.

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

FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, o homem filósofo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRESU, Gianni. **Nas trincheiras do ocidente: lições sobre fascismo e antifascismo**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

GRAMSCI, A. *Lettere (1908-1926)*. Org. Antonio Santucci. Torino: Einaud, 1992.

GRAMSCI, A. *Lettere dal carcere (1926-1930)*. Org. Antonio Santucci. Palermo: Sellerio, 1992.

GRAMSCI, A. *Opere di Antonio Gramsci: L'Ordine Nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaud, 1954.

GRAMSCI, A. *Opere di Antonio Gramsci: La costruzione del Partito Comunista*. Torino: Einaud, 1978.

GRAMSCI, A. *Opere di Antonio Gramsci: Socialismo e Fascismo (1921-1922)*. Torino: Einaud, 1974.

GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. Edizione Critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Roma: IGS, 1977.

LENIN, V. *La enfermedad infantil del “izquierdismo” en el comunismo*. In: Obras Escogidas en Doce Tomos. Tomo XI. Editorial Progreso: Moscou, 1977.

MUSSOLINI, B. *Opera omnia di Benito Mussolini XX: Dal viaggio negli abruzzesi al delitto Matteotti*. Editore Le Fenice: Firenze, 1956c; MUSSOLINI, B. *Opera omnia di Benito Mussolini XXI: Dal delitto Matteotti all’attentato Zabioni*. Editore Le Fenice: Firenze, 1956d

PACHUKANIS, Evguiéni. **Fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

PAXTON, Robert. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

RANCON, Catherine. *Angelo Tasca (1892-1960): Biographie intellectuelle*. Thèse en cotutelle franco-italienne en histoire. Université de Paris 1 – Panthéon Sorbonne. Ecole doctorale d’histoire, 2011.

SECCHIA, Pietro. **Le armi del fascismo (1921-1971)**. Milano: Feltrinelli Editore, 1971.

ANÁLISE CRÍTICA DO ESTADO DE EXCEÇÃO

*Ricardo Augusto Dos Santos*⁵⁶

“A existência da lei e da legalidade jamais impediu qualquer barbárie ou despotismo”.
Poulantzas.

O ponto de partida do texto é um exame crítico do conceito Estado de Exceção. Não negamos a validade das observações realizadas nos últimos anos, mas alertamos que existe uma ausência nos trabalhos. Não localizamos a categoria de Classes Sociais nos artigos, livros e teses escritos sobre o assunto. Observamos uma segunda lacuna nessas reflexões: elas não estão amparadas em exemplos históricos e, sem observação concreta de casos concretos, não existe ciência. Quase todos os estudos definem Estado de Exceção como a suspensão de direitos pela ordem jurídica. Uma privação dos direitos políticos provocada pela necessidade de controlar a ordem pública ou segurança externa. No entanto, a retirada de direitos não constitui um fenômeno extraordinário nas sociedades modernas. Em sua maioria, os autores concordam com esta afirmação, não ignorando os atos de transgressão praticados sob a vigência do Estado de Direito. Constantemente, atos excepcionais são cometidos à margem da lei, autorizados ou negligenciados pela justiça. Nas próprias palavras dos pesquisadores, a exceção não constitui uma singularidade, sendo inúmeras as ações ilegítimas permitidas pelo estado.⁵⁷

Contudo, sem o uso do conceito ausente (Classes), além da pesquisa histórica, a explicação da contínua exceção ganha naturalidade. São desprezadas a conjuntura e o

⁵⁶ Pesquisador da Casa de Oswaldo Cruz. E-mail: ricardoaugustosantos1962@gmail.com

⁵⁷“Na contemporaneidade, a exceção vem sendo produzida em consequência da crença na necessidade de exercício pelo Estado, de indiscriminado poder e controle sobre a sociedade”. (PIRES, FRANÇA, SERRANO, 2021, p. 30).

espaço, ignorando-se, por exemplo, a desigualdade provocada pela exploração capitalista. Também ocorre que análises superficiais surgem cobertas de um sentido crítico, mas superficial. Por exemplo, quando indagam sobre a presença do escravismo colonial no Brasil, relativizam a acumulação primitiva de capital. Sem dúvida, o escravismo foi um processo violento. Todavia, não basta a indignação para o conhecimento. Precisamos investigar os movimentos históricos e seus atores. Diante da revoltante vida dos escravizados nas Américas, e dos camponeses europeus que trabalhavam nas fábricas após a Revolução Industrial em França e Inglaterra, este pensamento aparentemente crítico, indaga: “como tudo isso foi compatível com a época da Revolução Francesa?”. Certamente, pensando numa existência contraditória entre as ideias revolucionárias burguesas que transformavam o mundo e o cotidiano dos explorados, não apreendem que as forças sociais desencadeadas, após as revoluções burguesas, propiciaram a escravização de milhões no Brasil, Antilhas e nos Estados Unidos da América, e a imigração dos europeus expulsos dos campos para trabalharem em condições desumanas nas cidades operárias inglesas.⁵⁸

Constitui um erro de análise política considerar a democracia e o neoliberalismo incompatíveis. Por quê? O estudo da história demonstra que as práticas neoliberais estão em harmonia com as democracias liberais burguesas. Por mais perversas que sejam as ideias e práticas autorizadas pelo Estado Ampliado em tempos neoliberais, elas são adequadas ao capitalismo. Geralmente, os discursos políticos que rejeitam o neoliberalismo surgem marcados por um antirracismo. Mas não é verdadeiro que “a democracia só é viável se o racismo for combatido radicalmente”. Ou que o “maior obstáculo a democracia é o racismo.” A democracia não exclui – naturalmente – o racismo. Os exemplos históricos são fartos da convivência do pensamento Liberal em suas formas democráticas com a manutenção de privilégios classistas, étnicos e de gênero.⁵⁹

Certamente os críticos liberais não leram os textos onde Marx fala sobre a contrarrevolução efetuada pela burguesia. Eliminando as diferenças temporais e

⁵⁸ “O capitalismo industrial, a declaração dos direitos do homem e do cidadão, a economia política ricardiana e o sistema de prisão com prazo de encarceramento, são fenômenos que pertencem a uma mesma época histórica”. (NAVES, *apud* LEITE, 2022, p. 64)

⁵⁹ É evidente que nas ditaduras a probabilidade de atos violentos contra negros será maior. Contudo, nas democracias liberais, os pobres, negros, homossexuais, mulheres, não estão imunes e, no máximo, receberão uma proteção seletiva do estado. Nas democracias, existe a possibilidade de proteção aos atos de exceção, mas permanece a expectativa da agressão. A exceção é permanente.

geográficas, classes e formas estatais complexas, estas confusas considerações acríicas, emitem frases pretensamente contrárias ao capitalismo, mas não possuem perspectiva histórica discordante. Nem revolucionária.⁶⁰

Não existe uma paz natural decorrente das leis. Apesar das diferenças substanciais entre as ditaduras e as democracias, não podemos ignorar que o direito moderno se desenvolveu após o término do feudalismo e do absolutismo. As instituições democráticas nasceram assegurando a propriedade privada e o poder burguês. O conjunto de normas jurídicas e administrativas modernas, nascidas após a queda das monarquias absolutistas, estruturou a reprodução das ideias e práticas que permitem a sociabilidade capitalista, promovendo a produção de mercadorias e acumulação de Capital. O arcabouço jurídico-administrativo é atravessado por opressões (etnia e gênero), que dificultam a crítica ao capitalismo e a exploração que provoca a desigualdade social.

Nas análises sobre a Exceção nas sociedades modernas liberais, permanece hegemônico, mesmo naquelas que reconhecem a presença permanente da coerção, uma crença que a violação das normas constitui uma negação da ordem. Rigorosamente, a instância jurídica e administrativa democrática nunca está em oposição à retirada dos direitos constitucionais. Nas ditaduras, inexistente qualquer impedimento para a perseguição. Sob a vigência do Estado de Direito, as leis são uma salvaguarda democrática, podendo ser uma defesa contra o despotismo. No Estado democrático ou em períodos de Estado de Exceção, o direito poderá ser a defesa da tirania. Entretanto, com a alegada inevitabilidade de controle da ordem social ameaçada, o estado de direito não é prevenção total contra a barbárie.⁶¹

As ações excepcionais de controle são de 4 tipos. As medidas de exceção previstas nas constituições liberais democráticas: estado de sítio, de emergência, de guerra. A segunda forma, seria o controle total praticado nas ditaduras. Uma terceira forma de exercício de poder, podemos identificar nas ações cotidianas praticadas pelas forças legais estatais e ilegais (não governamentais, mas autorizadas pelo estado ampliado) nas comunidades em permanente Estado de Exceção.

⁶⁰ “Embora as revoluções burguesas do século XVIII sejam apresentadas como terminativas do poder absoluto do estado, não é o que se verifica na realidade cotidiana. O poder absoluto esteve presente ao longo de toda a história dos povos, mesmo após as conquistas do Estado Democrático de Direito”. (PIRES, FRANÇA, SERRANO, 2021, p. 17).

⁶¹Contemporaneamente, apesar do Estado de Direito, as práticas de exceção são técnicas de governo. Sobre a suspensão de direitos em nome de uma unidade nacional, Ver PIREs, FRANÇA, SERRANO, 2021.

E, finalmente, as práticas autoritárias destruidoras do estado de direito, mas executadas em pleno exercício das instituições liberais republicanas.⁶²

A partir dessas posições, apresentaremos nossa análise. Em primeiro lugar, medidas de exceção estão presentes nas formações liberais democráticas desde a formação das nações modernas. O contrato democrático, onde agentes sociais autorizam que um poder legítimo se torne árbitro de conflitos oculta a desigualdade social provocada pela exploração capitalista. No Estado de Direito, não é permitido revidar agressões ou ameaças. Entretanto, existe a presunção da legítima defesa. Mas, para que seja reconhecida a exclusão da ilicitude, o ato deve estar prestes a acontecer, respondendo a circunstâncias em que a vida esteja em perigo. Entretanto, consideramos que este critério deve ser observado a partir da presença do autoritarismo e da posição social que os agentes possuem nas sociedades liberais. O agressor é negro? O agredido mora em favelas ou em áreas residenciais de altíssimo valor? São perguntas que constituem limites das leis democráticas.⁶³

Segundo Carl Schmitt (1888-1985), a Exceção libera o executivo de moderação, autorizando-o a exercer força desmedida. Portanto, por dentro do Estado democrático, existe a possibilidade da exceção legalizada. Precavendo-se de crises na segurança externa e interna, estará assegurada o direito de governar em situações excepcionais previstas nas constituições. Portanto, o Estado de Exceção tem origem marcada pela inevitabilidade, apontando para um fenômeno social: a suspensão do Direito através das leis. A ideia presente no Estado de Exceção é o caráter imprescindível. Uma previsão do cancelamento dos direitos constitucionais em momentos de instabilidade.⁶⁴

Portanto, as constituições liberais democráticas projetam o seguinte recurso: no caso de “ameaça à ordem pública”, o estado de direito é suspenso para que o Executivo possa agir energicamente. O estado de exceção é instalado com vários nomes. No Brasil, recentemente, as operações de Garantia da Lei e da Ordem – GLO – previstas na constituição Federal e reguladas por leis complementares, foram aplicadas. Essas ações preveem a utilização das Forças Armadas em eventos que as forças policiais são incapazes

⁶²“A jurisdição criminal do Estado burguês é o terror de classe organizado, que apenas em certo grau diferencia-se das assim chamadas medidas excepcionais, aplicadas no momento da guerra civil.” (PACHUKANIS, 2017,172). Para Valim, o 4º modelo é típico do neoliberalismo. Ver VALIM, 2017.

⁶³ Nas favelas, o Estado de Direito está ausente, imperando o Estado de Exceção.

⁶⁴Para Carl Schmitt, a exceção é a suspensão das normas constitucionais, por meio de uma decisão soberana, contra um inimigo político, procurando garantir a hegemonia ou a unidade política. Ver GARZILLO, 2022.

de enfrentar. Contudo, essa circunstância é reproduzida- diariamente - em áreas urbanas: as forças estatais legais atuando através de atos excepcionais em áreas residenciais das classes pobres.⁶⁵

A partir do século XVIII, a sociedade burguesa, graças ao direito universalista, em oposição aos direitos particulares estamentais, difundiu ideais democráticos. Mas todos os homens são iguais perante a lei? A sociedade burguesa é uma sociedade de classes sociais. Na Formação Social Capitalista, as classes se distinguem pela posição que ocupam na produção. No Estado de Direito, a possibilidade de defesa dos explorados pode ser retirada ou cotidianamente ignorada. Este benefício de suspensão das normas exige que o conceito de estado de exceção seja questionado. De fato, a crítica do estado de exceção é vital para denunciarmos a função do direito na dominação de classe, na medida que expressa juridicamente a exploração. Todavia, as classes subordinadas recorrem aos tribunais quando são atingidas, buscando garantias constitucionais para evitar a total submissão ao arbítrio estatal. O arcabouço jurídico pode ser um limite às arbitrariedades.

Mas, por que aceitamos a servidão? Porque existem fatos que Antônio Gramsci (1891-1937) chamou de aparelhos de hegemonia. E esses instrumentos funcionam, apesar da resistência dos explorados, tendo sua eficácia duramente comprovada. Por meio desses aparatos ideológicos, constrói-se um consenso em torno das políticas públicas. Por exemplo, inúmeras pessoas são convencidas da inevitável agressividade das forças policiais do estado restrito. E esse consentimento construído sob coerção e persuasão, além da promessa de bens, distribuídos seletivamente, benefícios da riqueza produzida, permanece sólido, apesar das agressões dirigidas aos trabalhadores. Portanto, persuadidos pelos aparelhos de hegemonia, os afetados pelas hostilidades concordam com as ações de exceção cometidas em nome da segurança pública. Apesar da brutalidade, justificativas não faltam para legitimar as agressões criminosas. Conseqüentemente, a violência cometida contra a classe trabalhadora é consentida. É muito comum surgirem frases na imprensa validando as atrocidades executadas pelas tropas policiais fardadas ou pelas

⁶⁵ No Rio de Janeiro, em abril de 2019, soldados do exército alvejaram com 82 tiros um carro civil. Este tipo de ação estava autorizado pelas operações de Garantias da Lei e da Ordem (As GLOs). Sobre estes procedimentos em tempos de paz, consultar VIANA, 2021.

forças ilegais particulares: “é necessário controlar a violência na cidade”; “é preciso atacar os bandidos”.

Para Gramsci, a produção de Consenso nas sociedades ocidentais resulta dos Aparelhos de Hegemonia e da Coerção. Metade humano, metade animal, o Centauro foi a metáfora utilizada para representar a relação entre Coerção e Consenso na sociedade burguesa. O consenso seria uma forma de domínio (a principal) nas sociedades ocidentais, ocupando um espaço característico da sociedade civil (mais desenvolvida no ocidente). Em decorrência deste fato, a opressão predominaria no oriente, localizada no estado forte, em oposição à sociedade. Desta maneira, a coerção estaria reservada aos momentos de crises hegemônicas nas sociedades complexas. No entanto, segundo Gramsci, essa divisão operacional deve situar-se em unidade dialética, coerção e consenso atuando em equilíbrio.⁶⁶

Profissionais de imprensa e pesquisadores, quando analisam a atuação das forças policiais, comentam os excessos praticados por policiais despreparados. Porém, estas ações examinadas como infelizes, são autorizadas e obedecem a razões políticas, possuindo inferências classistas. Por exemplo, os atos policiais violentos, quase sempre, são cometidos contra trabalhadores, pobres e negros. Ainda ocorre um segundo ato hostil dirigida a esses grupos, ampliando a pressão do estado restrito. Qual? As ações coercitivas cometidas por forças policiais ilegais. O termo refere-se a corporações formadas por cidadãos civis ou militares, armados e investidos do poder ilegal de polícia, que mesmo não integrando as forças armadas ou policiais, possuem potencial de organização. São formações de caráter privado e podem apresentar planos de defesa nacional ou segurança pública interna, possuindo potencial para favorecer interesses particulares, com objetivos políticos e financeiros. São organizações estruturadas e mantidas parcialmente com recursos públicos e seus integrantes pertencem ou foram membros do exército, marinha, aeronáutica, polícia civil ou corpo de bombeiros.⁶⁷

Tanto a prática opressiva estatal legal quanto a ilegal/particular são afiançadas e permitidas pelos aparelhos policiais e jurídicos. Constitui mesmo um fato corriqueiro nas

⁶⁶Gramsci adverte que a separação é circunstancial. “... na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica”. (GRAMSCI, 2011, vol. 3:47)

⁶⁷As diferenças sociais explicam por que as ações policiais ilegais ocorrem com mais frequência e intensidade nos países dependentes ou excluídos do capitalismo central. Porém, estes eventos não estarão ausente nas demais nações.

sociedades democráticas modernas que ações coercitivas paralelas ao poder público sejam toleradas. São exuberantes os números de ações praticadas por grupos que não poderiam exercer o poder de força nas sociedades democráticas. Contudo, segundo o conjunto de ideias liberais que organizam a sociedade moderna, não é o Estado que possuiu o poder legítimo de controle social? Não é a ordem democrática que, abdicando de poder em prol do árbitro, proporciona uma sociedade pacífica? De acordo com o liberalismo jurídico, o indivíduo não pode cometer atos agressivos, sentindo-se supostamente ameaçado. Somente o Estado, por meio da polícia e justiça, possuiria a autoridade legítima para controlar os conflitos sociais. No entanto, são abundantes os casos de transgressão das normas praticados por agentes estatais ou milícias armadas com o apoio do estado restrito (policiais, juízes, promotores) e intelectuais dos grupos dominantes.⁶⁸

Um dos fundamentos ideológicos do liberalismo moderno é o monopólio da força. Trata-se de uma norma jurídica do pacto democrático. Contudo, esse ideal de equilíbrio não encontra sustentação empírica. Por exemplo, no Brasil republicano, desde o final do século XIX, o uso excessivo da força policial reproduz as limitações democráticas, sendo inúmeros os abusos contra trabalhadores, negros e pobres. Fundamentado nas normas legais, somente as forças governamentais possuiriam a prerrogativa da violência legítima. Porém, as condutas e atos reprováveis são permitidos e negligenciados pelo Estado Ampliado. Nas palavras irônicas do sociólogo Paulo Sérgio Pinheiro desnudando a distância entre o direito universal preservado pelo “Leviatã” e as vidas amargas dos membros das classes subordinadas: “...loucos, prostitutas, prisioneiros, negros, hispânicos, árabes, curdos, judeus, ianomâmis, aidéticos, homossexuais, travestis, crianças, operários irão nascer e morrer sem terem conhecido o comedimento do Leviatã”⁶⁹.(Pinheiro apud VALIM, 2017:21).

Porém, poderíamos argumentar, indagando se as medidas coercitivas excepcionais realizadas à margem dos códigos penais e constituições, não constituem

⁶⁸As práticas dominantes violentas, realizadas, por dentro e à margem do Estado restrito, em sociedades democráticas burguesas foram e são permitidas pelos órgãos estatais responsáveis pela vigilância e investigação de crimes comuns e políticos. Esta condição social e política possibilita constrangimentos, impedindo a livre manifestação política, que é um dos elementos do ideário democrático liberal burguês.

⁶⁹Leviatã diz respeito a obra de Thomas Hobbes (1588-1679). Hobbes afirmava que a guerra de todos contra todos que caracterizaria o suposto estado de natureza só poderia ser superado por um poder central e autoritário. O Estado seria uma espécie de monstro - o Leviatã - que concentraria o poder, controlando todas as decisões da sociedade.

acontecimentos ocasionais sem articulação? Afinal, qual o alcance da repressão contra as classes sociais subordinadas em democracias, transições conservadoras ou ditaduras? Existe uma relação entre os fatos políticos e as ações policiais ou milícias armadas? Ou são acontecimentos fortuitos? Porém, esses atos refletem as estruturas classistas de poder e são possíveis de apreensão analítica para o conhecimento das sociedades.

Contudo, persiste uma tradição, no âmbito das ciências sociais, considerar as posições (Coerção e Consenso) como antagonicas durante a dominação que as frações burguesas exercem sobre as classes trabalhadoras. Alertamos que este equívoco não corresponde a matriz *gramsciana*.⁷⁰

A hegemonia exercida caracteriza-se pela força e consenso, equilibrando-se, sem que uma prevaleça sobre a outra. A coerção não existe sem o consenso, nem o consenso prescinde da força. Ampliando-se o Estado, ele torna-se um conjunto de relações sociais. Portanto, se os atos coercitivos (policiais e jurídicos) ocorrem em democracias estáveis, períodos de transição democrática ou conjunturas autoritárias, não são decorrentes dos excessos ou erros dos agentes, mas devido as características sócio-históricas de controle social. A Hegemonia é constituída de consenso e coerção. Em nossa pesquisa, não está presente a perspectiva que sustenta um predomínio do estado sobre a sociedade civil. Afinal, a partir da perspectiva ampliada, o Estado restrito não é autônomo na condução das políticas repressivas contra trabalhadores, pobres e negros. Tampouco, este estado restrito coercitivo não será imparcial frente aos abusos da sociedade civil.⁷¹

Para efetuarmos uma análise consistente, torna-se imprescindível pensar os atos repressivos policiais e jurídicos numa perspectiva *gramsciana*. Trabalhando com o conceito de Estado Ampliado, o esquema simplificado, segundo o qual a Sociedade Política (Estado) corresponde à coerção e a Sociedade Civil à Hegemonia consensual, é pulverizado. Através da complexidade da análise *gramsciana* essa rigorosa divisão é imaginária. A fragmentação ignora a perspectiva das Díades *Gramscianas*, inserindo em lugar destas complexas determinações históricas, falsos antagonismos entre Sociedade Civil e Sociedade Política ou Ditadura *versus* Democracia. A leitura dos Cadernos dos

⁷⁰Gramsci alertava o perigo da dinâmica que envolvem essas forças paramilitares. Esses grupos adquirem importância à medida que o estado restrito e seus aparelhos de repressão não conseguem lidar com as crises de hegemonia. Mais tarde, são absorvidos pelas agências coercitivas.

⁷¹O arcabouço jurídico preserva a exploração e desigualdade. Têmis, a divindade grega por meio da qual a justiça é representada como o sentimento da verdade e da equidade, é personificada de olhos vendados. Enxergará as classes sociais?

Cárceres proporciona uma crítica à interpretação consolidada da suposta oposição Coerção ou Consenso. É indispensável o confronto com a observação histórica. A análise marxista ultrapassa a aparência, mas sem a concretude dos fatos, estaremos reduzidos a metafísica. A análise concreta marxista exige pesquisa de uma situação concreta.⁷²

Sociedade Civil é apresentada em discursos políticos liberais como espaço de liberdade separado do Estado. Se esse equívoco conceitual é comum em liberais, ele também ocorre em campos que utilizam o arsenal *Gramsciano*. Observamos que é consequência da aplicação equivocada do conceito Sociedade Civil, adquirindo um sentido oposto às reflexões do marxista italiano. Sociedade Política e Sociedade Civil, além da vinculação intrínseca e relacional, estão inseridos nas relações sociais. Assim, a partir da observação de dados empíricos, Estado Ampliado, Coerção e Consenso devem ser utilizados para pesquisar os fenômenos sociais.⁷³

As ideologias que negam a exploração e a desigualdade propagam visões naturais e harmônicas das relações sociais capitalistas. A relação Consenso/Coerção representa uma defesa contínua dos interesses burgueses no estado capitalista. Para a eficácia desse projeto, é indispensável a manutenção de potencial opressivo. Como declaramos, os habitantes das cidades brasileiras são convencidos que a violência excepcional é absolutamente necessária, mesmo que eles sejam atingidos. Portanto, para garantir a hegemonia é primordial o monopólio dos aparelhos ideológicos que difundem a propaganda do progresso idílico.⁷⁴

Entre o início e meados do século XIX, de classe social revolucionária, a burguesia passou a comportar-se como uma classe reacionária, cujo interesse era (é) manter as condições de reprodução das relações sociais capitalistas. No alvorecer da sociedade liberal moderna, as frações de classe burguesas reconheciam interesses em comum entre diferentes grupos sociais. Entretanto, a partir do momento em que as classes possuidoras do capital assumiram as funções de comando, a relativa identidade desapareceu. Para a burguesia obter domínio nas sociedades modernas, foi (é) necessária a difusão

⁷²Sobre a crítica da análise dicotômica, ver MENDONÇA, Sônia Regina de. Sociedade Civil em Gramsci. Venturas e Desventuras de um Conceito. In: PAULA, Dilma Andrade de & MENDONÇA, Sônia Regina de. *Sociedade Civil. Ensaios Históricos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

⁷³Essa conceituação errônea de sociedade civil é hegemônica no senso comum, na imprensa, nos intelectuais liberais e vigora em alguns grupos marxistas.

⁷⁴A esta altura, estamos generalizando alguns pontos. No contexto das revoluções do século XVIII, a burguesia era partidária da igualdade política, mas estava distante da igualdade social. Um outro dado aponta que em algumas regiões europeias, a burguesia desenvolvendo-se tardiamente, era suficientemente conservadora/autoritária.

permanente da ideia igualitária. A exploração capitalista com a desigualdade resultante dela, seriam, doravante, constantemente veladas. Este (é) foi um dos elementos ideológicos principais para a hegemonia na sociedade liberal. Para a burguesia conquistar a anuência das classes trabalhadoras, em que interesses opostos são edulcorados, é inevitável obstaculizar a organização dos trabalhadores e a formação de aparelhos contra hegemônicos. Assim, em suas diversas formas, o Estado de Exceção é consentido.⁷⁵

Em momentos de menor exploração dos trabalhadores, os elementos coercitivos teriam menos peso, tendo primazia o consenso. A coerção poderá ser dirigida aos trabalhadores mais resistentes. Também existirá a criminalização das classes perigosas, legitimando a prisão dos potenciais criminosos. Nas épocas de passividade, em que a coerção apresentaria menor intensidade, a burguesia controlaria a classe trabalhadora a partir dos aparelhos ideológicos, garantindo os interesses classistas. Entretanto, com as lutas sociais, os trabalhadores conseguem superar os limites da subordinação, construindo os aparelhos ideológicos classistas, organizando os subordinados e ameaçando à predominância dos interesses burgueses. Neste instante, surgirá ameaçadoramente a agressão sem freios. Estará autorizado o desequilíbrio, ganhando força a violência nas relações sociais. Se a capacidade de organização da classe operária superar a hegemonia da burguesia, as classes dominantes apoiarão as ditaduras, rompendo o pacto liberal democrático. A coerção (diluída ou não) representa a fronteira da dominação burguesa, sempre se inserindo, inclusive nos momentos de predomínio do consenso, como últimas barreiras da ordem. Nos momentos de aparente diminuição da luta de classes, a repressão latente cumprirá o papel de represar as classes subordinadas.⁷⁶

É fundamental realçar que, para Gramsci, coerção e consenso não são opostos. A força é um elemento presente na dominação exercida através do consenso. Em qualquer ameaça de rompimento do contrato democrático, virá à tona os mecanismos coercitivos. Enquanto o consenso se mostrar suficiente para manter a reprodução das relações sociais, a coerção será uma ameaça. Consideramos que fica acentuado o aspecto singular da Exceção. Mesmo nos períodos de hegemonia consensual, com a predominância do

⁷⁵Portanto, a crença de uma sociedade civil separada do estado restrito, que estaria sendo ameaçada, é ilusória. A agressão é autorizada, sendo mesmo reivindicada pela chamada Sociedade Civil.

⁷⁶Convém assinalar que os recursos metodológicos de análise procuram reconstruir a totalidade da vida social. Assim, não ignoramos que, além das práticas coercitivas, ideológicas, a dominação burguesa hegemônica propicia também concessões materiais, que são negociadas entre o Capital e as classes subalternas.

consentimento, as classes burguesas não abdicam da violência, observando-se, inclusive, um aumento dos conflitos sociais em conjunturas democráticas consolidadas. Em circunstâncias de afirmação hegemônica das classes dominantes, encontraremos, portanto, um maior risco do recurso a coerção. Lênin em debate com Kautsky, afirmou que quanto mais desenvolvida a democracia, mais provável a guerra civil. Consequentemente, diante das possíveis ameaças à hegemonia burguesa não são toleradas manifestações contrárias ao domínio classista.

Além disto, a violência simbólica ameaçando o uso da agressão, integrará uma pedagogia da opressão. Uma prevenção à ordem, criando uma ilusória necessidade do Estado de Exceção. Durante o processo de construção hegemônica burguesa, o emprego da agressão será imprescindível, podendo dispensar autorização legal para se efetivar. Coletando dados empíricos, e adotando perspectivas de matriz marxistas, constatamos que as alternativas políticas – democracia, ditadura – são formas transitórias de dominação, portanto não dispensam coerção para manter seus domínios, ultrapassando o caráter emergencial da força. Nos períodos de hegemonia consensual democrática, nenhuma classe burguesa renuncia a violência legal ou ilegal. Desta maneira, a força física e/ou simbólica assume um papel na construção e manutenção hegemônica.⁷⁷

Se durante a direção política da democracia liberal, o exercício da dominação possuiria um grau de consentimento, reservando-se o uso legítimo da força para os períodos tensos entre as classes, constatamos que a coerção poderá assumir um caráter preventivo. Entretanto, poderíamos argumentar, procurando atenuar ou negar a hipótese central, que estes fenômenos constituem fatos isolados e indeterminados, não constituindo um objeto a ser estudado. Porém, isto é falso. Nas democracias liberais democráticas, a violência praticada contra os movimentos sociais e políticos não é um acontecimento extraordinário ou restrito a momentos de crise. No máximo, a coerção física e/ou simbólica será objeto de manipulação nas lutas ideológicas, procurando ocultá-la. O Estado capitalista não é árbitro imparcial das lutas sociais e, portanto, não pode ser analisado isoladamente, desvinculado da conjuntura histórica. Seria uma ilusão acreditar

⁷⁷Entendemos que a partir do final do século XIX, no Brasil, houve a expansão da sociedade capitalista burguesa, com o desenvolvimento das indústrias, aumento das ofertas de trabalho e, conseqüentemente, maior exploração do trabalhador, surgimento de agências estatais responsáveis pela gestão socioeconômica e a transição de um país “essencialmente” agrícola para industrial. Em decorrência do desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas, as atividades de vigilância e repressão policial foram recebendo crescente complexidade.

que em democracias liberais não ocorre repressão e que os direitos individuais são respeitados. Evidentemente, que nas democracias liberais e burguesas existem direitos políticos do cidadão. Não podemos rejeitar isso. No entanto, consideramos que o recurso da coerção, controlando a sociedade, para a manutenção da hegemonia, nunca é abandonado. Também é fato que nas democracias de longa tradição, os aparelhos de repressão possuem uma continuidade centenária.

No âmbito deste texto, não abordamos a opressão exercida pelas relações econômicas de produção. Marx destacou momentos em que a violência desempenhou papel fundamental na acumulação primitiva. A separação compulsória dos produtores de seus meios de subsistência, com sua conseqüente proletarização, e a permanência dessa expropriação. Além das práticas coercitivas e ideológicas, a dominação burguesa hegemônica propicia concessões materiais positivas, que são negociadas entre o Capital e as classes subalternas. Os mecanismos de poder da sociedade moderna podem e devem ser atraentes para a própria eficácia da sociedade. Os trabalhadores são convencidos que dominam a sua força de trabalho. Porém, submetidos a lógica de acumulação crescente do Capital, são reduzidos a partes do processo de produção.

Ao cabo de nossos argumentos, constatamos que as formulações clássicas do liberalismo apresentam uma tendência a ignorar a presença do autoritarismo nas ideias e práticas liberais desde a aurora da democracia moderna e das relações sociais capitalistas. O que isto significa? Após o período das transformações no final do século XVIII, abriu-se uma época de abandono dos ideais de liberdade. Os grupos sociais burgueses viram-se diante de novas conjunturas. Doravante seriam parte do conflito envolvendo classes buscando restaurar privilégios e classes proletarizadas reivindicando direitos sociais.

Não estamos ignorando as significativas diferenças existentes entre os governos autoritários, ditatoriais e democráticos, porém é necessário assinalar que as formas políticas administrativas modernas surgiram após as transformações sociais e políticas ocorridas com o declínio da formação social medieval. Com as Revoluções (Industrial e Francesa), as velhas ordens sociais ficaram superadas por classes sociais, modificando as relações de poder. Sob o império das relações sociais capitalistas, a coação econômica

tornou-se determinante para o funcionamento do mundo do trabalho, mas a coerção física ou simbólica ainda seria (é) imprescindível para o controle do trabalhador.⁷⁸

Mesmo nos períodos de predominância do consenso entre as frações e classes sociais, a coerção está presente. A repressão poderá ser originada de forças policiais estatais ou privadas, legais ou ilegais, que embora ilegítimas pelo ponto de vista do contrato social-democrático, estarão autorizadas pelo Estado Ampliado. Por conseguinte, afastando as impressões aparentes, consideramos que o julgamento das épocas democráticas, ou dos períodos de transição conservadora rumo ao Estado de Direito, como conjunturas ausentes de repressão, é obra do pensamento político dominante.

Não apresento aspectos conclusivos, mas uma visão crítica do tema, situando-o historicamente e sugerindo perspectivas que julguei mais relevantes, principalmente em torno de questões que defino como principais. A situação diluída da repressão assegura a participação das classes subordinadas no projeto político burguês liberal. Estratégias de controle social assumem na sociedade burguesa a função política de preservar a hegemonia consensual plenamente armada de coerção. Consenso este construído a partir dos aparelhos de hegemonia, através dos intelectuais que difundem a visão da classe.⁷⁹

Jamais a violência exercida contra as classes dominadas estará apartada da sociedade. Apresenta uma regularidade pouco modificada pelas formas que as instituições políticas assumem, principalmente quanto ao estado restrito, que nunca abandona, mesmo nos momentos de autoritarismo diluído, os instrumentos com que é dotado nas ditaduras. Com meios jurídicos autorizando, ou não, os atos coercitivos nunca são interrompidos. São aperfeiçoados e utilizados. Se durante a vigência do Estado de Direito, a proteção do indivíduo das classes subordinadas não é respeitada, em tempos de arbítrio, o medo torna-se a regra.

Retornando a metáfora do Centauro. Sua origem está em Maquiavel. Ele recomendava ao Príncipe possuir essa natureza. Ser mitológico, meio fera, meio homem. Essa ambiguidade seria utilizada por Gramsci para demonstrar a relação entre consenso e coerção. Para Maquiavel, esse duplo vínculo, animal-homem, significaria que o príncipe

⁷⁸No livro I do Capital, Marx exemplifica momentos em que a violência desempenhou papel preponderante na história. A separação compulsória dos produtores de seus meios de subsistência, com sua conseqüente proletarianização, e a permanência dessa expropriação. Ele diz: “*E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo*”. (MARX, 2013: 787).

⁷⁹Sobre a adoção das teorias de matriz *gramsciana* para estudar o estado no Brasil, ver MENDONÇA, 2005.

deveria saber usá-las de acordo com as circunstâncias. A comparação é valiosa para investigar a dominação política, pela estratégia do consenso ou por intermédio da força. As ditaduras seriam a última forma do Príncipe agir. Porque nele a coerção se apoiaria sem limites, procurando uma legitimidade perdida. Chacinas executadas por policiais, massacres nas penitenciárias, fuzilamentos cometidos pelas forças policiais ou exército. Diariamente somos massacrados com a barbárie que impera em nossa sociedade. Diante dessa crueldade organizada, não basta o estudo do conceito de estado de exceção. Devemos indagar como a exceção é aceita. Assim, talvez, possamos compreender o papel da repressão. Em suma, o conceito de Estado de Exceção não pode excluir a história.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CASARA, Rubens. **Estado Pós-Democrático. Neo-obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GARZILLO, Romulo Monteiro. **Elementos autoritários em Carl Schmitt**. São Paulo: Contracorrente, 2022.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas. A Esquerda Brasileira: Das Ilusões Perdidas à Luta Armada**. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere** (Vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere** (Vol. 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LEITE, Daniel Albuquerque de Almeida Ferreira. **Direito Penal e Luta de Classes. Uma Introdução via Pachukanis**. São Paulo: Lavrapalavra, 2022.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, Sonia R. de (org.). **O Estado Brasileiro: Agentes e Agências**. Niterói: EdUFF/Vício de Leitura, 2005.

MENDONÇA, Sonia R. de. Sociedade Civil em Gramsci. Venturas e Desventuras de um Conceito. In: PAULA, Dilma Andrade de & MENDONÇA, Sonia Regina de. **Sociedade Civil. Ensaio Histórico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NEDER, Gizlene. **Discurso Jurídico e Ordem Burguesa no Brasil. Criminalidade, Justiça e Constituição do Mercado de Trabalho**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

LENINE, V.I. **Obras Escolhidas**. Volume 3. São Paulo: Alfa-Omega, 2004. P. 17.

LOGIUDICE, Edgardo. **Agamben y el estado de excepción. Uma mirada marxista**. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2007.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria Geral do Direito e Marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PIRES, Luís Manuel Fonseca; FRANÇA, Nathalia Penha Cardoso de; SERRANO, Pedro Estavam Alves Pinto. **Autoritarismo Líquido e Crise Constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2021.

VALIM, Rafael. **Estado de Exceção. A Forma Jurídica do Neoliberalismo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VIANA, Natalia. *Dano Colateral*. **A Intervenção dos Militares na Segurança Pública**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

HELL DE JANEIRO: MILÍCIAS, ESTADO E SOCIEDADE CIVIL

Danilo George Ribeiro⁸⁰

Resumo

A teoria ampliada do Estado de Gramsci é produto das múltiplas interconexões entre sociedade civil e sociedade política, num permanente movimento de pressões e contrapressões que visa a busca do consenso - atribuído ao projeto e/ou visão de mundo de um certo grupo por parte de todos os demais a ele assim “submetidos”. Nesse sentido, o trabalho proposto tem como objetivo central incorporar a acepção gramsciana a partir da categoria Estado Ampliado uma possibilidade de (re)leitura do fenômeno das milícias no Rio de Janeiro. Busca-se entender as milícias não como um processo recente e restrito à coerção, mas também combinada com consenso e como parte da estrutura econômica.

Palavras-chave: Milícias; Estado; Sociedade Civil.

Introdução

Diante do material que foi analisado até o momento, em pesquisa de doutorado em desenvolvimento, constatamos que parte significativa da imprensa, das investigações de órgãos estatais e outros agentes do Estado que compõem a opinião pública, conceberam por um longo período as milícias como uma ação legítima de policiais que instaurava ordem nas favelas e combatia o tráfico de drogas. Parte da bibliografia acadêmica criticou esse conteúdo, mas descreveu esse fenômeno como algo apartado ou paralelo ao Estado, reduzindo as milícias a uma ameaça ao monopólio da força estatal, predominando uma concepção liberal do Estado que norteia a produção intelectual sobre a relação milícias e o campo da segurança pública no Brasil.

Nossa hipótese é que uma concepção de Estado ampliado a partir da obra de Antônio Gramsci tende a chegar em diferentes conclusões e percepções desse fenômeno no qual o marxista sardo localizou uma relação coetânea e coextensiva entre o par dialético coerção/consenso produzindo de forma simultânea um entendimento teórico adequado acerca da relação entre a violência “privada” (sociedade civil) com a violência estatal (sociedade política).

⁸⁰ Doutorando em História social pela Universidade Federal Fluminense-UFF.

Estado Ampliado

Gramsci buscou apreender o conjunto complexo de mediações que tornam o Estado “ao mesmo tempo mais denso e mais poroso” (Fontes, 2010, p.134). Aquilo que Gramsci denomina *sociedade civil*, conjunto dos aparelhos privados através dos quais uma classe ou um bloco de classes luta pela hegemonia e pela direção político-moral, não pode ser entendido de forma descolada ou oposta à sociedade política (os aparelhos militares e burocráticos de dominação e de coerção, em síntese, o *Estado restrito*). Ao invés de oposição entre Estado e sociedade civil, aqui há uma concepção que engloba o conjunto da vida social.

Dessa dupla articulação entre sociedade política e sociedade civil, nasce o conceito de Estado integral, que ficaria mais conhecido na literatura gramsciana como Estado ampliado (GLUKSMANN, 1980). É o que possibilita entender o Estado em sua função “educadora”, que transcende seu aspecto coercitivo. O Estado passa a ser compreendido como uma relação social, ou seja, a condensação das relações sociais presentes numa dada sociedade (POULANTZAS, 1980). Como alerta Bianchi (2018, p.181), mais sociedade civil não significa menos sociedade política como corolário de uma concepção algébrica do Estado e da luta de classes.

Nessa compreensão, o Estado é atravessado pelo conjunto das relações sociais numa formação social determinada, incorporando em si os conflitos vigentes na formação social, cuja arena é a sociedade civil. Dessa forma, como demonstra Sonia Regina Mendonça (1998), o sardo se afastou de uma “noção de Estado sujeito da perspectiva liberal, ou seja, entidade ativa que paira acima da sociedade civil”.

Gramsci avança de forma concomitante sobre a concepção de Estado como mero objeto da coerção de Weber e da noção de Estado como comitê da burguesia de um marxismo economicista que reduzia toda uma complexa relação social a partir univocamente dos interesses econômicos das classes dominantes (MENDONÇA, 1998).

O papel dos Intelectuais e Legisladores no Estado Ampliado

É notório que a percepção de Estado Ampliado em Gramsci procura evitar uma concepção de Estado que se reduza ao aparelho coercitivo. Tampouco o marxista sardo perde a dimensão coercitiva da política. Nessa articulação é fundamental o papel exercido pelos *Intelectuais* que realizam a função histórica de que o Estado apareça

como determinação do absoluto.

Os intelectuais atuam a partir da proliferação de aparelhos privados de hegemonia: igrejas, imprensa, sindicatos e diferentes formas associativas. No entanto, os cortes de classe e as lutas entre os diferentes grupos atravessam esses aparelhos privados de hegemonia (APHs) que são a vértebra da sociedade civil. Dessa forma, não existe em Gramsci somente uma sociedade civil positiva ou “contra hegemônica”, vale alertar para a existência da “*bad civil Society*” nos termos de Simone Chambers & Jeffrey Kopstein (2001, p.837-841). Os autores analisaram o desenvolvimento de correntes autoritárias e totalitárias no interior da sociedade civil como no caso do nazismo e fascismo clássico, debate que volta à tona com as experiências neofascistas ou profascistas mundo afora, entre elas, o bolsonarismo no Brasil.

Tal compreensão ressalta o antagonismo de classe, marcando uma outra ruptura com a “sociedade civil” liberal, retirando o seu véu ideológico supostamente apartado das funções coercitivas do Estado. Nessa perspectiva, Gramsci mostra o papel dos intelectuais nos órgãos da opinião pública – jornais e das múltiplas associações, que são artificialmente multiplicados.

No caso do nosso objeto de pesquisa a atuação desses órgãos é fundamental para construção de uma “visão de mundo” sobre as milícias, como será analisado adiante. Outra noção gramsciana que nos orienta é sua concepção de direito, visto também como uma tarefa educativa, moral e formativa do Estado, afastando-se das noções predominantes, como o formalismo de Kelsen (1998), que afirma a autonomia absoluta da forma jurídica em relação ao mundo social.

Para Gramsci (2001), a noção de Direito não se reduz como mero dispositivo jurídico que atua por meio de leis e sanções legais. O Direito produz uma cultura, exercendo uma pressão coletiva e/ou coercitiva na sociedade civil, elaborando e afetando os modos de pensar e operar a moralidade e os costumes, produzindo um “véu civilizatório”.

Segundo o cientista político Álvaro Bianchi (2018), essa concepção ampliada do Direito em Gramsci é parte do desenvolvimento teórico do Estado ampliado. A vontade legislativa não pode ser reduzida à vontade do legislador, atribuindo à palavra “legislador” um sentido mais amplo, como feito na noção de intelectuais. O legislador é o político, e como todos são políticos na medida em que participam ativa ou passivamente da vida política, todos são ativa ou passivamente legisladores. Ainda que

nem todos possuam uma função legislativa, ou os meios para legislar.

Dessa maneira, Gramsci identifica como legisladores uma forma coletiva que não se restringe à sociedade política ou ao poder formal estatal. Dirigentes e organizações privadas da sociedade civil podem mobilizar e efetivar sanções coercitivas, até mesmo a pena de morte. “O ato da legislatura está em mobilizar os instrumentos de coerção tanto na sociedade política quanto na sociedade civil” (BIANCHI, 2018, p.131-132).

Gramsci estabelece uma noção de violência privada coetânea e coextensiva com a violência judicial, policial e estatal; localizando também a presença da coerção na sociedade civil e do consentimento na sociedade política e mostrando que os espaços de dominação vão além dos espaços institucionais tradicionais – fornecendo uma base teórica para análise do “paramilitarismo”.

Milícias e Estado ampliado

A palavra “milícia” se incorporou ao vocabulário dos órgãos estatais no Estado do Rio de Janeiro em 2005, a partir de uma série de cinco matérias da jornalista do Globo Vera Araújo⁸¹. Segundo a jornalista citada, a palavra era mais curta que “paramilitares” – expressão mais usada até então – e que, portanto, soaria melhor para estampar manchetes.

Como demonstraremos, as matérias mencionadas e a posição do Jornal *O Globo*, apresentavam nesse período uma perspectiva dúbia sobre as “milícias” – grupos armados comandados por policiais, que protegiam moradores da zona oeste do Rio do Janeiro do tráfico de drogas expulsando traficantes. No entanto, esses grupos cobravam taxas abusivas por tal proteção. Tal ação será justificada e defendida como um “mal menor” perante o tráfico de drogas, como revela a matéria abaixo cujo subtítulo é “milícias de PMs expulsam tráfico”:

Grupos de policiais assumem o controle em 42 favelas, mas há denúncias de abusos. Na contramão da violência produzida em áreas pobres controladas por traficantes de drogas, 11 grupos, seis deles

⁸¹ ARAÚJO, Vera. “Ação paralela: Milícias policiais expulsam traficantes de favelas em Jacarepaguá” *O Globo*. 20 de março de 2005, p. 18. Matérias Disponíveis em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/388593/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 de maio de 2020.

chefiados por policiais militares, estão impondo uma nova ordem que conseguiu banir o tráfico de 42 favelas do Rio, em Jacarepaguá e na Barra. Depois da fase de esconder a identidade nas comunidades conflagradas onde moram, das quais alguns foram até expulsos, esses policiais formaram grupos armados e resolveram tomar os pontos dominados por traficantes. O subprefeito de Jacarepaguá, Fernando Modolo, define os grupos como milícias armadas e faz um alerta: Houve uma redução sensível de favelas dominadas pelo tráfico na região. Essas milícias armadas formadas por policiais têm seus aspectos positivos, mas podem se tornar nocivas a longo prazo, pois você tem a ausência do poder constituído. São xerifes se prevalecendo da força, explicou o subprefeito. Se esta é a única alternativa ao tráfico, que eles continuem a tomar conta das favelas, mas o ideal é que os xerifes não fossem necessários. (...) Em contrapartida, além da segurança, esses policiais aplicam um modelo de assistencialismo semelhante ao que os bandidos adotavam no passado, financiados pelo comércio e as indústrias locais, ocupando o vácuo deixado pelo poder público na área social. São distribuídas cestas básicas para as famílias mais pobres e material para reforma de casas atingidas por disparos em tiroteios provocados pelo tráfico. (ARAÚJO, Vera. *O Globo*, 20/03/2005, Rio de Janeiro, p. 18).

Destaca-se ações assistenciais desses policiais com ações de construção de “consenso” perante os moradores dessas áreas. Em outro trecho da matéria, o vínculo das ações das “milícias policiais” com o 18º Batalhão da Polícia Militar ficam expostos⁸², assim como é revelada a relação desses policiais com grupos de extermínios e máfias que taxam os serviços básicos na comunidade como gás e transporte, expropriam imóveis, dando a dimensão de um fenômeno ainda incipiente da ação miliciana, no qual a extorsão e outras formas coercitivas não se restringem somente à venda de segurança. O portfólio de crimes é variado e cometido por agentes do Estado.

Em Jacarepaguá, a retomada de grande parte das favelas nas mãos dos traficantes não seria possível sem o apoio do comando do Batalhão, onde apenas duas comunidades ainda são dominadas pelo tráfico: a Cidade de Deus e a Caicó. Tomando como base dados do IBGE do ano de 2000, sobre a população que mora em favelas em Jacarepaguá, 111.448 pessoas conseguiram se livrar da opressão do tráfico. Apesar do trabalho de resgate do poder de polícia nestas comunidades, dois grupos de Jacarepaguá estão sendo investigados pela Corregedoria Geral Unificada, pela corregedoria da PM e pelo próprio 18º BPM (Jacarepaguá), por denúncias de apropriação de imóveis de moradores expulsos por eles. Pelo Disque-Denúncia, de janeiro a dezembro do ano passado, quando tiveram início as investidas do “comando azul”, houve 47 denúncias contra grupos. Só este ano, de janeiro a 16 de março, foram registradas 14 queixas. Moradores denunciam ainda que há policiais ligados a grupos de

⁸² Batalhão onde serviram Fabrício Queiroz, Adriano da Nóbrega no início dos anos 2000. Ao que parece tal Batalhão serviu como uma espécie de QG das milícias da zona oeste.

extermínio e às máfias do gás e do transporte alternativo (vans, Kombis e mototáxis). Há informações também sobre a cobrança de taxas nos valores de R\$5, de moradores, e de R\$10, dos comerciantes, referentes à segurança prestada pelos policiais. (Idem).

Apesar de relatar as denúncias de moradores, a jornalista Vera Araújo relata um clima tranquilo e familiar nas áreas ocupadas pelas milícias.

De acordo com as investigações da Corregedoria Geral Unificada, das 42 favelas onde não há tráfico, as denúncias envolvem duas comunidades. Apesar do volume de denúncias contra os policiais, no interior das favelas o clima é de tranquilidade. Crianças brincam o dia inteiro, inclusive à noite. Famílias ficam conversando nas ruas e becos bem iluminados até bem tardada noite. (Ibidem)

O Globo não é somente o principal jornal diário do Estado do Rio de Janeiro, é um jornal com veiculação nacional, destinado ao diálogo com as classes dominantes, assegurando um certo grau de “consentimento” com essa forma de dominação cometida pela polícia. Segundo relatório produzido sobre o tema por Cano & Duarte (2012, p.45) *O Globo* produziu, entre janeiro de 2005 a abril de 2011, 860 matérias, as quais mencionavam as palavras “milícia”, “milícias”, “miliciano” e “milicianos”. Até 2007, o tom era ameno com as milícias, sendo alterado somente a partir da tortura de dois jornalistas do Jornal *O Dia*, que faziam matérias sobre as milícias na favela do Batan na Zona Oeste.

O Dia é outro jornal diário pertencente ao grupo Globo, mas com uma linha editorial mais popular. O estudo mencionado é enfático que é somente a partir desse acontecimento na favela do Batan há uma alteração na “opinião pública” sobre as milícias. Importante destacar que as primeiras matérias do *Globo* usavam expressões como “milícias policiais”, mas com o passar do tempo, o vínculo com as polícias vai sendo apagado nas reportagens e editoriais consolidando o termo genérico de “milícias”. Essa mudança ainda não pode ser definida como proposital (algo a ser melhor analisado); tal conteúdo apagou a atuação de agentes do Estado estrito.

Parte da nossa hipótese de que o *Globo* agiu como um aparelho privado de hegemonia moldando parte da concepção de mundo sobre esse tema com duas noções legitimadoras dessa prática miliciano: 1) As milícias surgem para combater o tráfico de drogas e “garantir a ordem”; 2) Por mais que haja abuso e denúncias de moradores, comparada ao tráfico de drogas, ela seria uma espécie de “mal menor”. Ainda que o tom tenha mudado no final de 2007, prossegue a noção de que a milícias seriam mais nocivas

que o tráfico. Outra alteração na linha editorial do *Globo* ocorreu a partir do assassinato da vereadora Marielle Franco em 2018.

Nesse sentido, estamos rastreando a narrativa sobre esse fenômeno no principal “partido” midiático da cidade do Rio de Janeiro encontrando um fio histórico mais amplo que se conecta com a concepção de mundo oficial da polícia, que foi constituída pelo Exército desde as leis de segurança nacional, que definem em diferentes temporalidades históricas quais são os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, além de estabelecer seu processo e julgamento.

Como destaca Batista (1998), no campo ideológico, a Doutrina da Segurança Nacional, desenvolvida pela Escola Superior de Guerra, a partir das elaborações da *National War College* e da ajuda de uma missão militar americana, representou o sustentáculo teórico legitimador da construção de uma legislação de exceção que conferisse alguma aparência de legalidade às ações do regime militar na “guerra” contra seus “inimigos” combatidos através da sua criminalização ou do “sistema penal subterrâneo”: tortura, desaparecimentos forçados, execução (OLMO, 2004).

Pelo levantamento ainda incipiente feito dos *Boletins da polícia militar do Riode Janeiro 1964-2009* encontramos elementos da construção do “inimigo” e da lógica de ordem e controle social nas favelas da cidade, baseado nas leis de segurança nacional, naturalizando, justificando ou relativizando a função coercitiva consentida desse aparato estatal. Reiteramos que parte da atuação miliciana encontra respaldo político, simbólico, e social nesse *corpus* jurídico.

Tal concepção da “milícia” como combatente do tráfico de drogas e zeladora da ordem social fica institucionalizada por intelectuais e legisladores do Estado estrito: juízes, promotores, delegados, até mesmo por representantes de instituições públicas que foram criadas para investigar, enfrentar e combater essas “milícias policiais” como agentes da Delegacia de repressão ao crime organizado – DRACO e o Grupo Especializado de Combate ao Crime Organizado do Ministério Público estadual, GAECO –, como demonstra Cano & Duarte (2012):

Em 2006 e 2007 havia autoridades que declaravam aos jornais que as milícias eram grupos formados para liberar a população do domínio do tráfico(...) os entrevistados confirmaram essa virada na percepção das pessoas e na atitude das instituições públicas. Inclusive, há entrevistados que aderem à narrativa de que as milícias eram positivas no começo e, só posteriormente, se tornaram algo negativo. (...) “No primeiro momento, ninguém queria saber de milícia, milícia era até uma coisa boa” (...) Passou a ser uma coisa muito opressiva pra comunidade. Ao invés de ser aquilo que veio para auxiliar, ao invés de

ser aquilo que veio pra prover o que o Estado não estava provendo e deveria prover, passou a ser uma forma de opressão muito grande. (CANO & DUARTE, 2012, p.93-94).

Tal tese é narrada, defendida e confirmada por outros agentes do Estado, em outras fontes institucionais como o Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das Milícias,

“Há oito anos, esses grupos de milicianos tinham um objetivo legítimo de expulsar traficantes de determinadas localidades. O objetivo era promover autodefesa, ou seja, policiais que residiam em áreas carentes começaram a se organizar e entendiam que agiam legitimamente ao retirarem dessas comunidades criminosos que atuavam, principalmente, em tráfico de drogas. (...) Só que entenderam que para promover essa organização era preciso dar uma cara empresarial a essa organização, eles precisavam de recursos financeiros e começaram a explorar determinadas atividades, entre elas, o transporte alternativo” (IDEM, p. 40).

Além das matérias do *Globo* e dos depoimentos de agentes do Estado estrito não faltaram apoio de políticos a esses grupos, o ex-prefeito Cesar Maia (DEM) – importante expoente do neoliberalismo no estado do Rio de Janeiro, e que, durante seu terceiro mandato como prefeito da capital, entre 2005 e 2008, chegou a dizer “que preferia as milícias ao tráfico”⁸³. Segundo matéria da *Agência Pública*,

Durante o segundo mandato de Cesar Maia, foi assinado – sem licitação – um contrato de R\$ 225 mil com a Associação de Moradores e Amigos de Rio das Pedras (Amarp) cobrindo a prestação de serviços de assistência educacional e nutricional para a manutenção de creches no local entre 2003 e 2004. Na época, de acordo com apuração da Pública, Nadinho presidia a associação. Aqui temos um exemplo cristalino da naturalização e legitimação das milícias por parte de então fração política dominante do Rio. Eduardo Paes (PMDB), por exemplo, em 2006, indicou como “modelo de polícia que funciona” a chamada “polícia mineira” de Jacarepaguá (OTAVIO, 2019, p.7).

Destaca-se que esse termo também se refere a relação com a polícia.⁸⁴ A defesa, naturalização e o apoio as “milícias policiais” foram realizadas por amplos setores e aparatos do Estado estrito – cujo agentes agiram como verdadeiros *Intelectuais orgânicos* dando uma certa direção intelectual e moral sobre o fenômeno, justificando e legitimando

⁸³ BELISÁRIO, Adriano. “Como vota Rio das Pedras, reduto da mais antiga milícia carioca”. Agência Pública, 25 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/02/como-vota-rio-das-pedras-reduto-da-mais-antiga-milicia-carioca/>. Acessado em 15/12/2021.

⁸⁴ Mineração é uma gíria policial referente a garimpagem de “criminosos” abastados, a principal atividade da polícia mineira era o sequestro de criminosos com alto poder aquisitivo e que pagavam caro para continuar livre e outras formas de extorsão.

as ações desses grupos armados.

Tal “visão de mundo” chegou em outubro de 2007 às casas de milhões de telespectadores em todo o Brasil com a novela das oito *Duas Caras*. Escrita por Agnaldo Silva, tinha como objetivo se contrapor ao Rio de Janeiro de Manuel Carlos (focado no bairro do Leblon) e obteve como principal cenário e locação a Favela de Rio das Pedras⁸⁵, a maior da zona oeste da capital e que na época já obtinha 65 mil habitantes, apontada por vasta bibliografia como o berço das milícias na capital.

O enredo e a figuração contaram com a participação ativa de moradores e lideranças da favela. A novela obteve entre os protagonistas o personagem Juvenal Antena (Antônio Fagundes), chefe de segurança privada de uma grande construtora da zona oeste (GPN) que entra em falência, causando a demissão dos operários e dos demais funcionários que vieram trabalhar nesta construtora e que ficaram sem salário.

Juvenal organizou uma invasão ao terreno da GPN e firmou sua comunidade no local. Nascia assim a favela da Portelinha. Juvenal era uma liderança carismática que não aceitava ser contestado, andava paramentado com armas e contava com apoio de “jagunços” que garantiam ordem na comunidade, não permitindo a venda de drogas na favela e expulsando traficantes, tornando-a em uma espécie de “favela-modelo” no Rio de Janeiro.

Juvenal ganhava cada vez mais prestígio na Portelinha garantido a paz ao fazer justiça com as próprias as mãos. Em um dos capítulos, ele comanda um linchamento a um suposto estuprador, tal prática inicia na rua e termina com a ordem de levar o sujeito para a Associação de Moradores da favela⁸⁶.

Desse processo histórico de naturalização da prática miliciana, temos entre as possíveis consequências a expansão colossal de áreas controladas por esses grupos armados. Segundo o Relatório produzido por pesquisadores do Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos (GENI/UFF) e do Observatório das Metrôpoles (IPPUR/UFRJ) “56,8% do território da cidade do Rio de Janeiro, estão sob controle das milícias, o que significa que uma população de 2.178.620 pessoas, ou 33,9% da população, reside sob odomínio armado desses grupos” (HIRATA & CARDOSO, 2021, p.6).

⁸⁵ CLARK, Daniella. “Rio das pedras saboreia dias de fama como a portelinha da vida real”. *GI*, 21 de novembro de 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL179689-5606,00-FAVELA+SABOREIA+SEUS+DIAS+DE+FAMA+COMO+A+PORTELINHA+DA+VIDA+REAL.htm> 1. Acessado dia 15/12/2021.

⁸⁶ Trecho que pode ser visualizado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=JltwtziRE0k&t=18s> acessado dia 31/05/2021.

Outro dado relevante do relatório mencionado é que, ao cruzar a base de operações policiais do GENI/UFF com o Mapa dos Grupos Armados, foi possível constatar que, embora as milícias controlem mais territórios no município do Rio de Janeiro do que a soma de todos os comandos do tráfico de drogas, são poucas as operações policiais realizadas em áreas de milícia. O relatório conclui que as operações policiais são um indicador de favorecimento político-coercitivo às milícias em detrimento as facções do varejo de drogas, tendo apenas 6,25 % de operações policiais em áreas controladas pelas milícias (Idem, p. 14).

Veremos a seguir que apesar da relação orgânica entre milícias e policiais, parte significativa da historiografia acadêmica especializada do tema compreendem as “milícias” como um processo apartado ao Estado.

O estado da arte nos estudos sobre as milícias

A bibliografia especializada sobre a temática das milícias é extensa, principalmente localizada na área das ciências sociais. É possível fazer um recorte dos autores através de suas matrizes teóricas. A grande maioria dos autores centra-se na perspectiva do estado liberal, utilizando as noções de “contrato social” e “monopólio legítimo da violência”. Nesse sentido, as milícias são enquadradas em uma espécie de “desvio” ou “anormalidade” do funcionamento correto do Estado.

O antropólogo Luís Eduardo Soares é um dos maiores especialistas em segurança pública no país, autor de diversos livros sobre o tema, além de sólida trajetória acadêmica, tendo sido Subsecretário de Segurança, Justiça e Cidadania no Governo de Antony Garotinho (PMDB), além de ser um formulador de reformas estruturais na polícia. Buscou fortalecer a Ouvidoria da polícia; atuou na criação do Instituto de Segurança Pública-INSP, responsável pelo levantamento de dados sobre crime no estado; buscou a formação das Áreas Integradas de Segurança, para que a administração tivesse mais informação e capacidade de gestão sobre os territórios; criou os mutirões pela paz, que propunham um policiamento mais próximo da vizinhança dessas áreas e que seria um dos embriões das Unidades das polícias pacificadoras – UPPs.

Ficou apenas um ano e seis meses no cargo, mas nesse curto período encaminhou uma série de denúncias contra policiais e os altos comandos da corporação ao Ministério Público sem o consentimento do secretário de segurança, sendo demitido pelo

governador durante uma entrevista em cadeia nacional. Após a demissão, Soares escreveu o livro *Meu casaco de general: Quinhentos dias no front da Segurança Pública do Rio de Janeiro*, em que conta sua experiência à frente da pasta. Diz ter sido vítima da pressão política dos policiais que tiveram seus interesses atingidos — alguns deles atuavam dentro da própria Secretaria de Segurança que foram contrárias às reformas propostas por Soares. Com a mudança na pasta, assumiu o delegado Álvaro Lins, que mais tarde seria indiciado na CPI das milícias acusado do envolvimento com “milicianos” e de receber propinas de bicheiros. Após a demissão, Soares avisou que o governador tinha se aliado à banda podre da polícia, passou a sofrer diversas ameaças de morte e precisou deixar o Brasil com a família, tendo inclusive escrito seu livro no exterior.

Em artigo recente sobre as milícias, Soares descreveu que existe uma dualidade no período democrático entre as corporações policiais e a sociedade civil. “As polícias justificam execuções extrajudiciais, confundindo justiça com vingança”, afirmou, “e são absolutamente refratários ao poder civil, à legitimidade republicana e à autoridade política” (SOARES, 2021). É notável como, nessa análise, a sociedade civil está apartada e esvaziada das funções coercitivas do Estado.

O autor separa coerção (sociedade política) de consenso (sociedade civil) colocando em oposição essas esferas. Nessa concepção não existe uma função educadora do Estado, a polícia exerce somente seu poder por meio das armas e da coerção, violando a legitimidade do poder político da república e da sociedade civil vista de forma “positiva” constituindo uma dualidade entre o aparato repressivo e a forma republicana do Estado. No entanto, a recente chacina da favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro, reforça que não existe tal dualidade. Nesse episódio sintomático, pós 28 pessoas serem assassinadas pelo Estado a aprovação do atual governador do Estado do Rio de Janeiro subiu nas redes sociais.⁸⁷

Para Gramsci, partindo de Maquiavel, na construção do poder político, coerção e consenso são indissociáveis, sendo base da dominação de uma classe sobre outra, e portanto, necessária em todas as formas de Estado, sejam “repúblicas”, “reinos” - “novos”, “velhos” ou “mistos”.

⁸⁷ BERGAMO, Mônica. “Após banho de sangue no jacarezinho citações positiva a Castro cresce 41% nas redes sociais”. *Folha de São Paulo*, 11 de maio de 2021.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2021/05/banho-de-sangue-da-policia-em-jacarezinho-aumenta-citacoes-positivas-ao-governador-do-rio-nas-redes.shtml>
Acessado no dia 15/12/21.

Em outro trecho, Soares afirma que as milícias são a negação do Estado,

Não haveria isso que chamamos milícias, que são grupos compostos por policiais e ex-policiais civis e militares e alguns bombeiros e agregados que são recrutados e aceitos, além de, cada vez mais crescentemente, por traficantes de drogas que são cooptados para as novas coalizões, que hoje temse estendido, tem se replicado. Por que foi possível chegar a esse ponto, em que temos 57% da população da capital do nosso estado sob o domínio sejade milícias seja de facções do tráfico, sendo a grande parte de milicianos? Nós temos hoje muito mais milicianos dominando a população do que traficantes. São quase 4 milhões de pessoas sob o domínio de grupos armadoscriminosos, milicianos ou traficantes, sobretudo milicianos, que é o poder que mais cresce e que se aliou ao Terceiro Comando puro, se opondo apenas ao Comando Vermelho, que é uma espécie de ilha de resistência do velho modelo. Como é possível que isso tenha ocorrido? E vejam: isso significa a negação do estado democrático de direito, porque é a negação do próprioEstado, que, ao deixar de ser monopolista dos meios de força legítimos, deixa de se apresentar propriamente como o Estado (SOARES, 2021).

Como temos procurado demonstrar, a partir de uma dupla perspectiva de Gramsci na formulação do Estado ampliado, que é marcado por uma relação tensa de distinção entre coerção/consenso, sem que um chegue a anular seu par no processo histórico, mas, pelo contrário, cada um combinando, moldando, se apoiando e reforçando um ao outro, em uma concepção metaforizada no centauro maquiavélico; duplicidade animalesca e humana, violência e civilidade. Imagem forte onde não é possível cindir a metade fera da metade humana sem que ocorra a morte do centauro, ou seja, o “Estado de direito” não oblitera a brutal violência estatal.

Nessa lógica dialética, não é possível separar a condição de existência do poder político sem sua condição de legitimidade; por consequencia, em nossa compreensão, o poder miliciano é instituído a partir da atuação de agentes do estado estrito e portanto, não pode ser separado da legitimidade política “universal” do Estado que na forma “ampliada” tende a produzir em áreas ocupadas pelas milícias uma “nova” forma coetânea e coextensiva de dominação entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos podendo atingir com diferentes intensidades os espaços de todo o conjunto da vida social.

Para Soares, as milícias são nichos de policiais corruptos que se autonomizaram na forma miliciano se deslocando da “legitimação” como Estado, rasgando o contrato social, rompendo com o monopólio da força do Estado.

Com uma concepção bastante similar à de Soares, o sociólogo Marcelo Burgos, Professor da PUC-RJ, coordenou nos anos 2000 uma pesquisa de campo na favela de

Rio das Pedras; de cujo trabalho de campo resultou a obra “A utopia da Comunidade Rio das Pedras, uma favela carioca”⁸⁸, que narra o fenômeno da milicialização em Rio das Pedras muito antes das milícias serem conhecidas como tal, ainda distantes dos holofotes nacionais e internacionais, na época tal prática era conhecida como atuação da “polícia mineira”.

Burgos destaca a suposta vantagem narrada por moradores de habitarem uma favela isenta de “gangues de traficantes”:

Em uma cidade marcada pelo recrudescimento pela violência urbana e que tem vitimado especialmente moradores de favelas, impondo-lhe todo tipo de constrangimento, morar em uma favela sem ter que conviver com as sombrias presenças de traficantes torna-se compreensivelmente, razão suficiente para aumentar o apego do morador ao lugar. Esse é o caso de Rio das Pedras, que, na assustada representação que o pobre faz da sua cidade, aparece como uma espécie de oásis em meio a barbárie (BURGOS, 2001, p. 34).

Embora o estudo de Burgos chegue a uma visão bastante positiva em relação à ausência do tráfico de drogas, e conseqüentemente das disputas violentas por territórios e poder entre facções e policiais, ele percebe que há uma outra forma de dominação autoritária e arbitrária. O autor percebe que a Associação de Moradores de Rio das Pedras (AMARP) possuía força descomunal, estabelecendo rigoroso controle sobre o território bem como sobre o conjunto da vida social da região, regulando o mercado e consumo na favela. A associação era liderada por policiais civis que cresceram na favela. A associação de moradores aparece na obra como o verdadeiro “Estado” dentro dessa favela, e, pelo menos desde os anos 1980, controlava ali todo o “mercado informal” de terras⁸⁹.

O poder desta associação remete a um grupo de moradores que dominou a comunidade do final dos anos 1970 até meados dos anos 1990, com práticas as quais muito se aproximavam dos cangaceiros, conforme o estudo de Burgos. Segundo relato dos moradores, o grupo era liderado por um açougueiro que havia sido humilhado por traficantes e inicia a prática da “justiça com as próprias mãos” (SILVA & FERNANDES,

⁸⁸ BURGOS, M. (Org.). *A utopia da Comunidade Rio das Pedras, uma favela carioca*. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. O livro capta parte significativa desse fenômeno a partir de um trabalho de campo que durou um ano nessa localidade e produziu reflexões resultantes da observação participante do professor e de 22 alunos.

⁸⁹ Que na época equivalia, em uma hipótese conservadora, a cerca de 9 mil lotes, podendo abrigar 30 mil moradores.

2008)⁹⁰, cometendo todo tipo de arbítrio e violência na favela sob a justificativa de proteção da comunidade e perseguição ao uso e ao tráfico de drogas. Parte daquele “consenso” que foi reproduzido pelo jornal *O Globo*, como mencionado.

Outro resultado do trabalho de campo coordenado por Burgos foi a produção de um documentário, elaborado por alunos do curso de sociologia da PUC-RJ⁹¹, no qual lideranças da associação de moradores de Rio das Pedras explicam o processo de urbanização da favela. Entre os depoentes, estão o Inspetor da Policial Civil Felix Tostes e Josinaldo Francisco da Cruz, o “Nadinho”, que se elegeria a vereador em 2007. Mais tarde seriam apontados pelo Ministério Público Estadual como líderes da milícia de Rio das Pedras. Além disso, note-se que ambos participaram de atividades acadêmicas na Faculdade, nos chamando a atenção para a visão de mundo mercadológica e empreendedora da favela feita por essas lideranças expressas no documentário⁹².

Destacamos aqui, mais uma vez, como esses grupos inicialmente obtiveram respaldo na atuação em amplos espaços da sociedade civil, inclusive no meio acadêmico. Em artigo jornalístico recente, Burgos (2021)⁹³ caracteriza as milícias como anti-estatais, associadas a uma lógica neoliberal:

“milícia é acima de tudo um fenômeno econômico, de construção de novas bases materiais na vida urbana. E nesse caso, o fato de parte da Barra da Tijuca aderir ao mesmo projeto político da população mais fortemente submetida ao jugo das milícias, indica que o modo de exploração econômica caro à milícia pode estar dando lugar a uma nova superestrutura que é, por princípio, antiestatal e, por isso mesmo, genuinamente neoliberal. (...) E por suas próprias características, a lógica da milícia anima um discurso antiestatal e antipolítico. No mundo da milícia, o que vale é a lei do mais forte, que não reconhece direitos nem regulação; sua concepção de sociedade é a do hobbesianismo social: indivíduo, apetites, competição e eliminação física daqueles que representam um obstáculo aos seus negócios. A versão neoliberal do mundo periférico. (BURGOS, 2021)

⁹⁰ A origem da Milícia em Rio das Pedras é controversa, mas liga-se em particular, a uma narrativa quase mitológica, focada em justiceiros locais. Territorialidade do crime na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

⁹¹ O documentário foi publicado há 10 anos no Youtube, fragmentado em 10 partes, na qual está disponível por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=zgxqfRQa73g>. Acessado dia 08 de junho de 2021.

⁹² Não deixa de ser irônico que a narrativa do documentário se estabelece a partir da noção de Sociedade Civil de Alex Tocqueville.

⁹³ BURGOS, Marcelo. “RJ: Uma cartografia dos tentáculos da milícia”. *Le Monde Diplomatique Brasil* edição on line. 11 de maio de 2021, e publicado em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/rj-uma-cartografia-dos-tentaculos-da-milicia/>. Acessado dia 09/06/21.

Por tudo isso, parece-nos contraditório criar uma concepção de “superestrutura” miliciana descolada do Estado e reduzido ao aspecto econômico.

Ainda para Burgos, as milícias estariam construindo uma nova hegemonia no Rio de Janeiro, pois obtém um lastro eleitoral que engloba a Barra da Tijuca (território da classe dominante na zona oeste) e favelas dominadas por milicianos.

Como demonstrou Gramsci (2001), no caderno 10, “toda relação de hegemonia é pedagógica e depende da construção de novos sujeitos sociais e políticos”. Para (Bianchi, 2018, p.165-169), “não existe em Gramsci a construção de novas formas de dominação e de novos sujeitos sociais ou políticos sem atuação por dentro do aparato estatal”. Apoiando-nos nessa perspectiva, concluímos que não há como desassociar as milícias do poder estatal nem do poder econômico.

Cerca de duas décadas depois da obra de Marcelo Burgos, a relação entre Rio das Pedras e as milícias atravessariam o córtex político do país com o assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL). Nesse contexto, foi lançado o que se tornaria um *best seller* sobre o tema: *A República das milícias* do jornalista e cientista político Bruno Paes Manso, que descreve esse fenômeno numa fase amadurecida e bem desenvolvida, vendo as milícias como um projeto de poder que chega ao planalto por meio das relações obscuras da família presidencial. Entretanto, deixaremos para tratar deste tema em outro espaço.

Considerações finais

Vimos como o debate acerca do conceito de Estado e sociedade civil, assim como suas transformações contemporâneas, é extenso e complexo. Isso porque tratamos aqui apenas de alguns autores localizados dentro de algumas correntes de pensamento. Cabe ressaltar que a maioria dos autores aqui tratados elaboraram suas teorias tendo em mente países pré-capitalistas ou de Estados capitalistas avançados (França, Inglaterra, EUA) ou no máximo tardio (Itália).

Para Gramsci o Estado não é monolítico, é fragmentado e nele se inscrevem frações de classes dominantes ou subalternas, previamente organizados ao nível da sociedade civil, em busca do monopólio do uso legítimo não somente da violência física, mas também daquela de cunho simbólico sobre o conjunto da sociedade a ele correspondente.

Tal arcabouço teórico nos dá ferramentas para analisar o fenômeno das milícias

para além do Estado Formal e colocam o Estado como produtor de ilegalidade articulado com o par dialético consenso/coerção na sociedade civil. Como destacamos antes, a produção desse “novo” regime de militarização e controle a céu aberto realizado pelas milícias não é realizada apenas pelos agentes policiais. Por fim, ressaltamos que as interações entre Estado e Sociedade Civil são marcadas por tensões, divergências, expectativas e conflito.

Bibliografia

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci. Filosofia, História e Política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BUCI-Gluksmann, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BURGOS, M. (Org.). **A utopia da Comunidade**. Rio das Pedras, uma favela carioca. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

BURGOS, M. “RJ: Uma cartografia dos tentáculos da milícia”. **Le Monde Diplomatique Brasil** edição on line.11 de maio de 2021, Republicado em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/rj-uma-cartografia-dos-tentaculos-da-milicia/>. Acessado dia 15/12/21.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação no campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

CHAMBERS, Simone; KOPSTEIN, Jeffrey. **Bad civil societ. Political Theory**. V.29 n.6, p.837-865, dec 2001.

CHRISTIE, Nills. **A indústria do controle do crime**. A caminho dos Gulags em estilo ocidental. Tradução por Luis Leiria. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e História. Rio de Janeiro: Edufrj/EPSJV, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2 e 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HIRATA, Daniel & CARDOSO, Adauto. “**A expansão das milícias no Rio de Janeiro: uso da força estatal, mercado imobiliário e grupos armados**”. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2021.

IGNACIO, Cano; DUARTE, Thais. “**No sapatinho**”: **a evolução das milícias no Rio de Janeiro (2008-2011)** / Ignacio Cano & Thais Duarte (coordenadores); Kryssia Ettl e Fernanda Novaes Cruz (pesquisadoras). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

MANSO, Bruno. **A república das milícias: Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro**. São Paulo: Todavia, 2020.

MENDONÇA, Sônia Regina. “Estado”. (verbete) In. CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação no campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

ALENTEJANO, P. “Estado e sociedade”. In MATTOS, Marcelo Badaró (org.). **História, pensar e fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

SILVA, Jailson de Souza & FERNANDES, Fernando Lannes”. Grupos criminosos armados com domínio de território: reflexões sobre a Janeiro.” In JUSTIÇA GLOBAL (org.). **Segurança, tráfico e milícia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2008.

SOARES, Luís Eduardo. “O que são as milícias?”. **A Terra é Redonda**, 20 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/o-que-sao-milicias/?doing_wp_cron=1639598202.5511560440063476562500. Acessado dia 15\12\21.

WEBER, MAX. **A política como vocação**. São Paulo: vozes, 2021.

“GRAMSCISMO” E “MARXISMO CULTURAL”: OS NOVOS OBJETOS DE DISPUTA DE HEGEMONIA

*Eliana Andrade da Silva*⁹⁴

Resumo

Este artigo analisa como a ofensiva conservadora sobre o pensamento de Antônio Gramsci expressa através do “marxismo cultural” e do “gramscismo”. A metodologia utilizada foi constituída por pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam que estas expressões conservadoras estão ligadas ao contexto de crise capitalista e da emergência de tendências irracionistas que objetivam desconstruir o legado da tradição marxista, em especial o pensamento de Gramsci, transformando-o em inimigo de primeira ordem do sistema capitalista. Concluímos que estas críticas conservadoras são parte de um movimento global de caráter antimarxista, anticomunista e antiintelectual que visam desqualificar e deformar a obra e o legado teórico e político do pensador sardo.

Palavras-chave: Gramscismo; Marxismo Cultural; hegemonia.

1- INTRODUÇÃO

O mundo experimenta hoje uma grave crise. Trata-se de uma particular crise do capital, a qual podemos considerar como uma crise estrutural. É necessário salientar que as crises não são uma novidade para a sociabilidade burguesa, mas são parte constituinte do sistema de capital e de sua reprodução. Assim, a crise estrutural e rastejante se constitui como um movimento contraditório de ajustes recíprocos que apenas se conclui ao final de uma dolorosa reestruturação radical (MÉSZAROS, 2002). É neste contexto da atual crise estrutural do capital que observamos o avanço do pensamento conservador contra pensamento crítico, especialmente contra o pensamento e a obra de Antônio Gramsci. Este processo tem reflexos no serviço social, o qual se aproxima das concepções do referido autor desde a década de 1970. As consequências desta ofensiva podem ser observadas na articulação de setores oponentes à direção social estratégica construída após a Renovação profissional, reivindicando a despolitização da profissão, ao mesmo

⁹⁴ UFRN - andradelili@yahoo.com.br

tempo que propõe um retorno de um discurso tecnicista, bem como a atualização de bases filosóficas já superadas na trajetória do serviço social.

Para análise desta processualidade partimos do pressuposto que a referida crise econômica tem se constituído em um cenário propício para uma ofensiva ideológica e teórica de caráter conservador, que se amplia em nível mundial retomando velhos discursos como o anticomunismo, o antimarxismo, o antintelectualismo, bem como a neutralidade política e que estas tendências se observam no Serviço Social através do questionamento à dimensão política da profissão (projeto ético político) e na crítica à adoção do marxismo como perspectiva teórica hegemônica.

Paralelo a isto encontra-se em desenvolvimento um empreendimento ideológico político de vulgarização da trajetória política e filosófica obra de Antônio Gramsci como parte de um movimento global de embate hegemônico que ocorre na base estrutural da sociedade e que se articula dialeticamente às esferas do Estado, à produção de conhecimento e à política. Tais tendências conservadoras vem elegendo Antônio Gramsci como “inimigo político da ordem” e responsável por uma suposta “revolução cultural gramscista” que estaria em curso no Brasil.

De forma geral os determinantes que geram esses processos estão ligados ao contexto de contradições advindas da crise capitalista em curso, tendo em vista que a ordem burguesa ao se defrontar com seus paradoxos internos elabora múltiplos mecanismos para sua resolução e ao sentir-se ameaçada aciona elementos irracionais aderindo a um movimento de “abandono da razão” (COUTINHO, 2010).

Para efeito de exposição este artigo encontra-se estruturado nas seguintes sessões:

- 1) introdução, 2) metodologia 3) Resultados e discussões: “Gramscismo” e “marxismo Cultural”: os novos objetos de embate hegemônico; 4) considerações finais, 5) Referências

2) METODOLOGIA

Este trabalho é realizado através de pesquisa documental- especificamente teve como base de análise os Documentos Santa Fé I e II. Como estratégia de análise destes documentos adotou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Além das fontes documentais foi realizado um levantamento em sites, utilizando como palavras-chave (filtros) os termos “Gramscismo” e “Marxismo Cultural”, no sentido de identificar os

principais elaboradores dos referidos conceitos. Além desta estratégia foi realizada a revisão de literatura a cerca da temática estudada, no sentido de construir o estado da arte, a partir de uma perspectiva crítica adotando os aportes da tradição marxista e Gramsciana.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES: “GRAMSCISMO” E “MARXISMO CULTURAL”: OS NOVOS OBJETOS DE EMBATE HEGEMÔNICO

As contradições advindas da crise capitalista em curso no globo tem criado circunstâncias que levam a sociedade a se defrontar com os paradoxos ordem burguesa. O ambiente de crise econômica, a fragilização das condições materiais da vida das classes subalternas, as estratégias de desregulamentação do trabalho, a hegemonia do capitalismo financeiro são algumas das expressões do cenário de crise do capital. É neste contexto de crise geral que podemos situar o processo de negação da razão e do desprezo à ciência que se situa a recusa à ontologia materialista e dialética que geram os usos e abusos da obra de Antônio Gramsci.

Em termos históricos a recorrência a Gramsci como um “perigo” para a sociedade não é uma novidade. Inclusive durante o processo político que o leva ao cárcere na Itália fascista de seu tempo, sob o comando de Benito Mussolini, o pensador sardo foi considerado um risco político ao regime autoritário que se instaurou no país. O “risco” que Gramsci representava ao fascismo estava ligado a sua atuação política partidária e parlamentar, bem como a sua produção intelectual de caráter crítico- o que conduziu uma séria perseguição política a Gramsci, que passa a ser alvo constante do governo de Benito Mussolini, sobretudo a partir do aprofundamento do regime autoritário em 1926.

Cumprido notar que Gramsci (e a tradição intelectual crítica) ao longo da história tem se tornado para os grupos dirigentes um intelectual que representa um risco político. As preocupações de Ronald Reagan (presidente dos Estados Unidos) com o avanço das ideias comunistas na América Latina levou-o a solicitar a elaboração (na década de 1980)

do documento Santa Fé I, através do qual se pronunciara sobre os riscos da influência do pensamento marxista e dos “Estados totalitários” e os supostos riscos da ameaça comunista no continente, referindo-se especialmente a Cuba e Nicarágua. As preocupações americanas se estendem por toda a década, de forma que no documento Santafé II, elaborado em 1988, a recorrência as ideias de Gramsci é literal e direta:

El importante e innovador teórico marxista que reconoció la relación de los valores que la gente observa en la creación del régimen estatista fue Antonio Gramsci (1881-1937). Gramsci afirmaba que la cultura o el conjunto de valores de la sociedad mantienen primacía sobre la economía. Según Gramsci, los trabajadores no conquistarían el régimen democrático, pero los intelectuales sí. Para los teóricos marxistas, el método más prometedor para crear un régimen estatista en un ambiente democrático era a través de la conquista de la cultura de la nación. (SANTAFÉ II, 1988, p. 02).

Dessa forma, as idéias de Antonio Gramsci tornam-se objeto de análise do pensamento conservador americano e são inseridas em um quadro teórico denominado pelos conservadores de “ofensiva Cultural Marxista”. A elaboração destes documentos ocorre em um contexto de crise e declínio da experiência da União Soviética, em plena Guerra Fria, momento no qual havia uma expectativa de avanço da hegemonia americana sobre o mundo. A dissolução da URSS detonou um movimento intelectual antimarxista e anticomunista, abrindo espaço para elaborações pós modernas e irracionistas. Entretanto, passada a Guerra Fria quais os determinantes que recolocam Gramsci na agenda nacional (e internacional), tornando-se nos dias de hoje um teórico recorrentemente citado por diversos intelectuais do espectro conservador?.

A realidade Latinoamericana do início da década de 2000 é marcada por um período de crise econômica e social resultante da implementação da agenda neoliberal iniciada na década anterior. Neste período, os índices de desigualdade social e de pobreza avançavam, ao passo que medidas de flexibilização da produção desencadearam um quadro de desemprego estrutural. Em tal contexto, observa-se no cone sul o fenômeno denominado de “maré rosa” (eleição de governos populares no Brasil, na Venezuela, na Bolívia, na Argentina). A constituição destes governos passa a reacender as preocupações dos EUA e das elites econômicas locais tuteladas pelo imperialismo americano. É, portanto, nesse contexto que no Brasil alguns intelectuais conservadores passam a confrontar as elaborações de Gramsci.

Não estamos tratando de um grupo homogêneo, mas de atores de diversos grupos sociais de estrato conservador (ativistas, professores, jornalistas, padres, militares) cujo ponto de convergência é a batalha contra o “marxismo cultural”, do qual consideram Gramsci o maior expoente. Um dos argumentos utilizados pelos conservadores ao pensamento de Antonio Gramsci é que a sociedade estaria experimentando uma “nova luta de classes”, na qual o “Marxismo Cultural” seria a estratégia ideopolítica de conquista do poder. Segundo os intelectuais do espectro conservador o “marxismo cultural” ou “novo evangelho de esquerda” substituiu o protagonismo do proletariado pela afirmação dos intelectuais como sujeitos de destaque, o que resultaria em uma invasão deste (“marxismo cultural”) nos meios de comunicação, na universidade e na cultura em geral. Um dos objetos do embate de idéias é utilizar a noção de “marxismo cultural” como cerne da crítica ao pensamento de Antônio Gramsci. Para os conservadores um dos objetivos “marxismo cultural” é se ampliar em escala mundial e dominar os governos e, neste processo, os intelectuais teriam papel fundamental. Já a noção de “Gramscismo” é utilizada pelos críticos do pensador Sardo para referir-se às estratégias políticas elaboradas por ele nos *Quaderni del Carcere*. Assim, “concepção e estratégia desenvolvidas nos cadernos é o que podemos chamar de Gramscismo, ou mais abrangentemente de Marxismo-Gramscismo e Gramscismo seria uma superação do marxismo leninismo” (AVELLAR COUTINHO, 2002, p. 9). Diante desta evidências entendemos que os termos elaborados por estes críticos de Gramsci seriam uma forma de deturpação de suas elaborações teóricas e de suas estratégias políticas.

No Brasil, o discurso do “marxismo cultural” e do “Gramscismo” são contemporâneos aos governos de Luís Inácio da Silva e Dilma Roussef. Para setores do grupo conservador estes governos e suas políticas de transferência de renda, de cotas raciais, de igualdade de gênero, de visibilidade das pautas identitárias, bem como as políticas externas de aproximação com países como China, Rússia, África do sul e Índia foram detonadoras de críticas de distintos matizes do bloco conservador, incomodados, seja com aspectos morais (religiosos de igrejas católicas e neopentecostais), seja com decisões econômicas (empresários e partidos conservadores), seja com a direção da política externa brasileira (especialmente setores dos grupos militares). Para este bloco conservador estaria em curso no Brasil uma “revolução socialista democrática e silenciosa”, capaz de transformar o país em uma espécie de “revolução Bolivariana”

aproximando-nos de uma experiência como a Cubana ou Venezuelana. Sob esta ótica Gramsci (e seu “marxismo cultural”) seria o autor que ofereceria o fundamento teórico para a implementação das políticas econômicas e sociais em curso entre os anos de 2004 e 2016- durante a vigência dos governos do Partido dos trabalhadores. Nesse sentido, os traços do discurso conservador são: oposição à tradição marxista, promoção de deformações das ideias de Karl Marx e de Antônio Gramsci, afirmação de uma anacronia histórica em reeditar uma suposta “ameaça comunista” em curso, bem como defesa da economia capitalista como mais adequada à sociedade. Trata-se, portanto, de uma reedição de discursos e práticas políticas do passado que se atualizam na cena contemporânea sob nova aparência.

É com base nas premissas e sínteses realizadas até aqui que no item a seguir desenvolveremos a crítica teórica e política aos termos “Gramscismo” e “marxismo cultural”, buscando compreendê-los como um tipo de ofensiva conservadora teórica e política direcionada a desqualificação das elaborações de Karl Marx e de Antonio Gramsci.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CRÍTICA AO “GRAMCISMO” E AO “MARXISMO CULTURAL”

O caminho que percorremos até aqui nos permite avançar na crítica ao “Gramscismo” e ao “marxismo cultural”. Dessa forma, partimos do brilhante ensaio da historiadora Iná Camargo Costa (2020) o qual nos revela as bases históricas desta denominação e nos adverte que:

marxistas que honram a própria tradição não podem aceitar a caracterização do marxismo cultural formulada pelo inimigo, assim como Marx e Engels e os companheiros da Liga Comunista não aceitaram o fantasma brandido pela santa aliança anticomunista do século XIX e por isso em 1848 redigiram o histórico Manifesto do Partido Comunista justamente para definir comunismo nos seus próprios termos (COSTA, 2020, p.13)

Do ponto de vista histórico o marxismo cultural encontra suas bases no programa Nazista, especialmente no que se refere ao anticomunismo. Em documento histórico

intitulado “Minha Luta” (*Mein Kampf*, 1933) elaborado por Adolf Hitler aponta o marxismo como inimigo na sociedade alemã e o bolchevismo cultural como expressão estratégica de uma “conspiração judaica”. Outra determinação histórica importante assinalada por Costa (2020) é encontrada no Estados Unidos no período que se seguiu à Revolução de Outubro de 1917 (Rússia). Denominada de *Espionage Act (1917)* esta operação foi destinada a perseguir e punir militantes de esquerda. Outras iniciativas de mesmo espectro que se inscrevem no *Red Scare* americano se desenvolvem entre os anos de 1930 à 1960, constituindo uma guerra política e cultural de perspectiva anticomunista.

Na década de 1990 a rearticulação da denominada “nova direita americana” empreende esforços no sentido de uma contraofensiva aos avanços das conquistas civis dos grupos identitários nos EUA. Data desta década a denominação “Marxismo Cultural” e “seus primeiros usuários são cristãos fundamentalistas, ultraconservadores, supremacistas- enfim, a extrema direita estadunidense” (COSTA, 2020, p. 38). A versão atual deste grupo mostra-se mais ameaçadora, tendo como porta-vozes do combate ao “Marxismo Cultural” Steve Bannon (estrategista e assessor político que atuou em várias campanhas eleitorais no mundo. Elaborou uma estratégia de campanhas utilizando as redes sociais como principal meio de comunicação e desempenhou função de assessor no governo Donald Trump). Outra referência desta perspectiva é Jordan Peterson (psicólogo clínico canadense e professor de psicologia da Universidade de Toronto, o qual se apresenta como crítico do “politicamente correto” e do “esquerdismo. Sua principal estratégia é a atuação nas redes sociais). Dessa forma, nos termos de Costa (2020) sob a ótica da perspectiva crítica o marxismo cultural é tão somente uma sub espécie resultante de operação ideológica equivocada de fusão entre Marxismo ocidental e materialismo cultural, ou seja, um tipo de operação de simplificação e vulgarização teórica dos fundamentos da ontologia marxiana.

Em termos similares podemos compreender que a criação da ideia de Gramscismo seria um subproduto do Marxismo cultural, destinado especificamente a descaracterizar as concepções elaboradas por Gramsci, bem como se inserem em uma desqualificação da tradição marxista, imputando-lhe uma falsa oposição entre marxismo econômico e marxismo cultural. Ou seja, uma negação da articulação dialética entre os momentos da economia, da política e da cultura.

A propagação dessas tendências antimarxistas e anticomunistas (Marxismo culturale gramscismo) foi possibilitada pela organização de grupos denominados *think thanks*- aparelhos privados de hegemonia voltados a difusão do ideário de mercado e do anticomunismo. Destacam-se neste grupo o Instituto Liberal, o Movimento Endireita Brasil, o Movimento Brasil Livre, o Site Brasil Paralelo, o Site Mídia Sem Máscara (Olavo de Carvalho), o Instituto Mises, o Instituto Liber, o Instituto Milenium, dentre outros. Estes aparelhos de hegemonia são formados geralmente por intelectuais, empresários, estudantes de economia e direito, profissionais liberais, programadores de computador e jornalistas. Um dos slogans utilizados recorrentemente por estas organizações é emblemático e sintetiza as tendências ideopolíticas destes grupos : “Menos Marx , mais Mises!” . As principais referências teóricas destes grupos são Friedrich Von Hayek, Ludwig Von Mises e Milton Friedman.

No interior desta elaboração encontra-se uma noção de Estado mínimo, a negação ao Marxismo, a incorporação do Libertarianismo - corrente filosófica baseada na defesa moral e radical do livre mercado, de forma irrestrita. Nesta perspectiva os indivíduos possuem liberdade plena e não podem ser coagidos por outros indivíduos. (ROCHA, 2021)

Os elementos até aqui expostos nos levam a retomar o pressuposto inicial que a referida crise econômica tem se constituído em um cenário propício para uma ofensiva ideológica e teórica de cariz conservador, que se amplia em nível mundial, retomando velhos discursos como o anticomunismo, o antimarxismo, o antintelectualismo, que elaboram o Marxismo Cultural e o Gramscismo como objetos de disputa hegemônica e elegem Antonio Gramsci como inimigo da ordem.

Os novos contornos do embate de ideias apontam para a dialética de afirmação/negação das sínteses elaboradas pela tradição marxista (em especial por Gramsci), sobre a questão das estratégias de obtenção de hegemonia elaboradas pelas classes subalternas em momentos de crise orgânica do capital. Estes embates se observam ao longo da história mas a forma e o conteúdo assumem novos contornos na atualidade, mantendo como ponto de continuidade o traço antimarxista.

Dessa forma, o atual embate hegemônico é determinado pelo avanço do

neoliberalismo, pelo irracionalismo, pela financeirização da economia, pelo avanço do ideário conservador e destacadamente através das redes sociais como mecanismos de difusão de ideologias. Aqui neste processo as novas formas de atuação dos intelectuais conservadores e dos aparelhos privados de hegemonia fornecem os distintos contornos da batalha de ideias que se trava no tempo presente, como já analisado por Gramsci em seus escritos.

Diante destas evidências podemos compreender as formas pelas quais as tendências irracionalistas avançam na sociedade, de forma que na ausência de elementos heurísticos para interpretar o movimento da totalidade social, fragmenta-se as dimensões objetivas e subjetivas autonomizando esta última -o que se revela da produção e reprodução de “sentimentos” em relação as experiências concretas da vida em sociedade. Na atual fase do capitalismo, sob os determinantes da financeirização, estas formas irracionalistas tendem a predominar e se expressar na superestrutura sob a forma de discursos, elaborações teóricas e posicionamentos políticos e ideológicos.

Em termos históricos o irracionalismo reaparece no período que compreende a primeira guerra mundial e a derrota do nazismo (1945) e volta à cena no pós segunda guerra no contexto da guerra fria- dado os “riscos” e “perigos do comunismo. Portanto, este é o espírito do tempo presente que se amplia na sociedade produzindo impressões, sensações, sentimentos e afetos que em um processo de autonomização se descolam da materialidade dos fatos reais e de ênfase na esfera subjetiva, produzindo ambivalência: segurança e angústia. Portanto, se a atual fase do capitalismo é marcada por uma intensa crise estrutural os sentimentos e afetos produzidos tendem a expressar angústia, medo, insegurança, ódio entre outros sentimentos. Estas tendências se verificam na elaboração dos intelectuais em tempos de crise capitalista de forma que estes podem experimentar, diante do real, uma sensação de “angústia”, ou uma sensação de “segurança”. E, de acordo com isso, elaborarão, proposições filosóficas preponderantemente irracionalistas ou pseudorracionalistas. (COUTINHO, 2010)

De forma mediatizada e guardadas as particularidades histórico sociais essas investidas irracionalistas se disseminam pela cultura brasileira de distintas formas, especialmente nos embates ideológicos, políticos e teóricos marcados pelo discurso da antipolítica, do antiesquerdismo, antimarxismo e do anticomunismo. Neste momento a

internet tem sido o principal (mas não o único) meio de difusão destes discursos.

As estratégias de enfrentamento a esta onda conservadora é inicialmente negar a existência e a validade das ideias de Marxismo Cultural e de Gramscismo, pois nada mais são do que falsificações elaboradas pelos conservadores para diminuir o alcance do legado crítico da ontologia marxiana e dos contributos deixados por Gramsci para a perspectiva ético política de transformação da sociedade. Assim, é estratégico neste momento de acirrado embate hegemônico o resgate dos acúmulos teórico e políticos cujo substrato residem na fecunda tradição marxista, especialmente no legado gramsciano, para responder tanto ao tempo presente e suas condicionantes, bem como para responder aos intelectuais do espectro conservador fundamentados em posições historicamente anacrônicas e em fontes teóricas já superadas. Assim, os intelectuais filiados à tradição crítica dão segmento às funções de hegemonia junto as classes subalternas, contribuindo para revelar e explicitar as determinações desafiadora do cenário atual e elaborar junto a estas classes respostas histórico concretas para posicionar-se atentamente frente às armadilhas contemporâneas sem recair em equívocos reducionistas e simplificadores do real.

5-REFERÊNCIAS

AVELAR COUTINHO, S. A., **A revolução gramscista no ocidente: a concepção revolucionária de Antônio Gramsci em os cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Estandarte Editora E.C. Ltda, 2002 . 128 p.

COSTA, I. C. **Dialética do Marxismo cultural**. 1. Ed. –SP: Expressão popular, 2020.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político**. – 2. Ed. – RJ: Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, C. N. **O Estruturalismo e a Miséria da razão**. Posfácio José Paulo Netto, 2ª ed. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2010.

DIAS, E. F. **Política Brasileira: embate de projetos hegemônicos**. SP: Editora instituto JoséLuís e Rosa Sundermann, 2006;

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil**. SP: Todavia, 2021

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço**

social. 3.Ed. - Florianópolis: Editora da UFSC; SP: Cortez, 2004.

Sites consultados

DOCUMENTO DE SANTA FÉ I e II - Documento disponível na internet na página emancipa@sinectis.com.ar - www.emancipacion.org.. A consulta foi realizada em 05/02/2022 Padrepauloricardo.org consulta em 05/02/2022 www.misesBrasil.org. consulta em 05/02/2022.

MARXISMO E A RELIGIÃO: RELAÇÃO IDEOLÓGICA, AFINIDADE ELETIVA E REVOLUÇÃO

*Dr.º Pitias Alves Lobo⁹⁵
Dr.ª Célia Sebastiana Silva⁹⁶*

Resumo

O artigo propõe a realizar um estudo bibliográfico sobre o que Marx postulou sobre a Religião e as suas relações com a produção social da vida, assim como, o diálogo com teóricos que estudaram esse fenômeno, de orientação marxiana como: Lowy (1985) e, principalmente, Gramsci (2004) e aprofundar as interconexões necessárias, afim de, apontar em que momentos a Religião como um processo de construção social da consciência eleva-se a gradação de Ideologia e/ou aproxima-se por afinidade eletiva da filosofia da práxis e materializa-se em situações históricas em movimentos revolucionários contra o paradigma societário liberal. Para isso, fomos aos escritos de Marx e Engels que versavam sobre o tema. Consideramos que a religião cumpre um papel, a rigor, na particularidade histórica do capitalismo, de falseamento da realidade, produzida no desenvolvimento das forças produtivas e as suas contraditórias relações sociais, tendo como os seus expoentes o positivismo e o liberalismo como pilares educacionais da sociedade e, por isso, a educação brasileira foi diretamente influenciada. Mas, a Religião como forma ideológica enraiza-se na práxis societária de um povo e contraditoriamente tende também a transgredir as suas formas tradicionais e conservadoras.

Palavras Chaves: Marxismo; Religião; Educação.

Abstract

The article proposes to carry out a bibliographic study on what Marx postulated about Religion and its relations with the social production of life. as well as the dialogue with theorists who studied this phenomenon, of Marxian orientation such as: Lowy (1985) and, mainly, Gramsci (2004) and deepen the necessary interconnections, in order to, to point out at what moments Religion as a process of social construction of consciousness rises to the gradation of Ideology and/or approaches by elective affinity the philosophy of praxis and materializes itself in historical situations in revolutionary movements against the liberal societal paradigm. For this, we went to the writings of Marx and Engels that dealt with the subject. We consider that religion plays a role, strictly speaking, in the historical particularity of capitalism, of distorting reality, produced in the development of productive forces and their contradictory social relations, having as its exponents positivism and liberalism as educational pillars of society and, therefore, Brazilian education was directly influenced. But, Religion as an ideological form is rooted in the societal praxis of a people and, contradictorily, also tends to transgress its traditional and conservative forms.

Keywords: Marxism; Religion; Education.

⁹⁵Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás-CEPAE/UFG. E-mail: pitiaslobo@ufg.br

⁹⁶Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás-CEPAE/UFG. E-mail: celiasilva@ufg.br

INTRODUÇÃO

Inicialmente, ao captarmos imediatamente os dados do fenômeno religioso, no ocidente, perpassa uma ideia de ancora do sistema dominante, iniciado desde os primórdios do cristianismo primitivo, com menos intensificação, é claro, pelo caráter comunitário das relações sociais do período, isso é desenvolvido por uma relato consistente de Engels (2016) em sua obra *Contribuição para a História do Cristianismo Primitivo*, de 1895. Posteriormente, houve um desenvolvimento da autoridade eclesiástica na Idade Média que incorporou-se a modernidade pelo ideário burguês de liberdade religiosa.

O desenvolvimento da propriedade, assim como, Marx a compreende pela *Ideologia Alemã* que perpassa a tribal, comunal, feudal e a última forma de seu desenvolvimento à propriedade privada burguesa determinam dialeticamente as tendências societárias, portanto, histórico- mundiais de serem sistematicamente apreendidas pela moral, pelos valores, praticas sociais, ideias e de operacionalizarem a dinâmica das relações humanas.

O conjunto desses elementos torna-se uma contextura ideológica advinda da própria produção real da vida, que nos remete ao seu corolário classista de dominação, ou seja, “A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual” (MARX, 1996, p.72). Nesse sentido, a Religião assume um papel fundamental e estratégico junto com o Estado Nacional, a família e o conjunto das produções culturais de educar, ocultando a sua base material de sustentação. Ao acolhermos essa assertiva entendemos que o aparato ideológico que desenvolve a religião encontra “terreno fértil” no indivíduo pela internalização, que independe da vontade do próprio, da alienação. Os dois fenômenos- ideologia e alienação coadunam-se para a continuidade e reprodução do atual processo de produção da vida- o capitalismo.

Mas, para didaticamente expormos, conceitualmente, a distinção entre ideologia e alienação como componentes inatos desse velamento, apontaremos a contribuição de Iasi (2007, p. 20) que sustenta

A alienação não é o mesmo que ideologia e dela diferencia-se

substancialmente. A alienação que se expressa na primeira forma da consciência é subjetiva, profundamente enraizada como carga afetiva, baseada em modelos e identificações de fundo psicológico. A ideologia agirá sobre essa base e se servirá de duas características fundamentais para exercer uma dominação, que agindo de fora para dentro, encontra nos indivíduos um suporte para que se estabeleça subjetivamente.

A teorização marxiana desses dois nexos aponta para mais uma constatação dentro do movimento metódico assumido, que o processo de libertação e/ou emancipação é um ato histórico (MARX, 1996), portanto, insere-se em uma particularidade das condições históricas e da fase de desenvolvimento societário, ou seja, a crítica que Marx encaminha aos hegelianos, na *Ideologia Alemã*, assume um caráter radical de combate a autoconsciência, a crítica pura e o considerado absurdo teológico e religioso. Isso porque tira do raio das relações sociais reais e destina ao “espetáculo de ilusionismo” o fator da emancipação humana para um outro ente não real, mas ideal e por ser ideal, a produção dessa idealização só poderia ser humana, ou seja, é o real que cria o ideal e não o seu contrário e, por assim dizer, é a realidade que organiza, desenvolve, fomenta, cria e recria a consciência e/ou falsa consciência da objetividade. Portanto, a produção de toda a religião é uma criação humana.

Em outro importante momento da reflexão sobre a produção do fenômeno religioso em a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, sobretudo, na crítica a filosofia idealista alemã, Marx lançou o seu olhar e o profundo respeito as criações culturais ao considerar que

A miséria religiosa é, de um lado, a expressão da miséria real, e de outro, o protesto contra ela. A religião é o soluço da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, o espírito de uma situação carente de espírito. É o ópio do povo. (MARX, 2002, p. 86).

A se posicionar perante o movimento do real imbricado com a Religião, aponta para o reconhecimento que a miserabilidade material e do impedimento da emancipação do ser social, visto às relações sociais de produção classistas, está sobre uma objetivação da apropriação privada dos meios de produção material, do trabalho, da riqueza e o domínio ideológico e institucional dos aparatos culturais como: a escola, a mídia, a família, a igreja e outros na contextura classista da burguesia.

Ao assumir esse posicionamento o movimento do método adentra nas imbricações contraditórias de conservar/ superar e coloca em provisoriedade o fenômeno religioso, o que em uma análise histórica e lógica levará a supressão, ou seja, a não

necessidade da religião em uma nova etapa de desenvolvimento societário e emancipado (MARX, 1996). Portanto, as especulações acerca do termino da religião por “decreto” são mais ocultantes que o próprio fenômeno em questão, pois são oriundas de “análises” mecanicistas e a-históricas. A intercorrência desse fenômeno, assim como, todas as constituições socioculturais e modernas, pela exposição trazida no corpo do texto, nas diferentes sociedades, irão variar de acordo com o desenvolvimento desigual, complexo e totalizador do capital. (MARX, 1988). O que se observa é quanto mais se regride na história mais o fator comunitário e condensador das relações sociais se amplia, e em proporção inversa, quanto mais se avança historicamente mais o projeto de individuo se consuma. Nesse último aspecto, realiza-se todo um amparo ideológico e preparatório da formação da consciência religiosa e fetichizada da realidade.

Ao situar os “lados” da miséria religiosa, ampliamos e voltamos a digressão na tematização da ideologia, como expressão da vida real a situa no seu caráter na forma de Ideologia (MARX, 2002), que nada menos, nada mais é uma das condições de expressão de determinada consciência social. Nessa condição, o fenômeno religioso vela a realidade e condiciona a percepção da realidade de maneira imutável, fragmentada, unilateral e provoca a separação do criador (homem) de sua criatura (trabalho), ou seja, o homem do seu trabalho concreto/ útil.

Porém, salientamos que a produção da consciência, na forma de ideologia se ancora na própria produção material, pois é essa mesma realidade que oculta e não revela aquilo que precisa ser revelado, para o seu processo de desfetichização. O modo de produzir a vida, no Capitalismo, opera na racionalidade do ocultamento do real, para isso, Marx (2006, p. 75) nos esclarece

É necessário que esta aparência seja supra-sumida (*aufgehoben*), que a propriedade fundiária, a raiz da propriedade privada, seja completamente arrastada para dentro do movimento da propriedade privada e se torne mercadoria; que a dominação do proprietário apareça como a pura dominação da propriedade privada, do capital, dissociado de toda a coloração política; que a relação entre proprietário e trabalhador se reduza à relação nacional-econômica de explorador e explorado; que toda a relação pessoal do proprietário com sua propriedade termine, e esta se torne, ela mesma apenas riqueza material *coisal*.

A base da produção da vida ao desenvolver os seus constructos socioculturais, de maneira imediata e aparente, promove historicamente e contraditóriamente cenários de aprofundamentos entre os intelectuais e/ou teóricos da área, para tanto apontaremos o

diálogo, nesse instante, em dois tematizadores da Religião, que achamos da mais importante contribuição, pois relacionaram-na com a práxis societária na história. São eles: Antônio Gramsci e Michael Löwy.

1. UMA BRISA GRAMSCIANA

A nosso ver, foi uma das maiores teóricos de contribuições marxistas, inclusive versando sobre o papel da religião e os seus vários segmentos, atuações, conservadorismos e superações nas rigorosas e tênues influências na práxis social de um povo.

Os aspectos culturais vinculados a Religião e tratados em Gramsci (2004), de maneira peculiar, são encontradas gradações formativas de diversos cristianismo, e no caso específico, pela análise gramsciana, os catolicismos e intelectuais à disputarem a direção cultural do povo. Para isso, refere-se a diferenciação do cristianismo primitivo de base comunitária e de absorção de grupos marginais (ex- escravos e servos) para constituírem posteriormente, uma confluência religiosa popular, da Igreja Católica, com antagonismos a nobreza clerical no século XVIII. Essa ambivalência a certo ponto foi consentida, até o ponto de não interferirem em interesses maiores de poder, dominação e imposição eclesiástica de hábitos comportamentais.

A essa organização da Igreja Católica de consumada hegemonia, rendeu-se perante a batuta ideológica e produtiva da burguesia, pois esta, por sua vez, sustentava o ideário liberal, que pelo desenvolvimento das forças produtivas teria um lócus de propagação a partir da composição do clero, mesmo com uma vitória evidente da ideologia secular sobre a religiosa no cenário da Revolução francesa (HOBSBAWM, 1979). Porém a instituição religiosa lograria êxito em seu enraizamento popular, como podemos observar

A burguesia permanecia, assim, dividida ideologicamente entre uma minoria cada vez maior de livres pensadores e uma maioria de católicos, protestantes e judeus devotos. Entretanto, o novo fato histórico era de que dos dois setores, o de livres pensadores era imensuravelmente mais dinâmico e efetivo. Embora em termos puramente quantitativos a religião continuasse muito forte e, como veremos, ficaria ainda mais forte, ela não mais era dominante (para usarmos uma analogia biológica) mas recessiva, e assim permaneceria até os dias atuais dentro do mundo transformado pela revolução dupla (HOBSBAWN, 1979, pp. 241-242)

Nessa perspectiva, a articulação educativa do pensamento popular- folcloro- senso comum trás elementos da realidade dominante, por isso, a não consideração dessa assertiva, condiciona estados de distanciamento e anti- diálogo com as expressões/ crenças/ hábitos populares, pois, como salienta Gramsci (2004, p. 209)

Todo estrato social tem seu “senso comum” e seu “bom senso”, que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de “senso comum”: é este o documento de sua efetividade histórica [...]O senso comum cria o futuro folcloro, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar.

Adentrar na objetividade do homem em seu cotidiano é percorrer os caminhos de suas crenças em particular e naquilo que se hegemonizou como práxis social em sua singularidade, tal como, a religiosidade e a suas opções políticas de atuação. A direção cultural de uma sociedade desenvolve-se com os seus constructos sociais e um dos maiores, de base milenar- a Religião, se sobressairá de maneira a controlar hábitos, comportamentos, visões de mundo, crenças, valores à atuarem cotidianamente como depositários ativos de uma dominação de uma classe contra a outra, por mais “discreta”, oculta e velada que seja essa atuação. Os mecanismos de atuação classista na cultura articulados com a base material da produção do homem tornam-se tônicas reais.

Por essa razão, não podemos considerar a contribuição gramsciana culturalista. Chamamos a atenção para esse aspecto para situar no campo do debate e dos “marxismos” as corrente, a nosso ver, que tornaram-se mecânicas ao desconsiderar e/ou no mínimo não reconhecer que existe uma potencia material e por isso, real na esfera da cultura e de sua produção, vale destacar o que para nós em Marx (2003 p.5) na produção, Gramsci está ancorado.

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Se captarmos em uma leitura imediata e de maneira inadvertida esse trecho,

nos remeteremos ao que, de maneira caricata, identificamos como marxismo- positivista. Porém, ao considerarmos que as categorias elencadas: estrutura econômica e superestrutura objetivam formas de consciência social, então, nos aproximamos de maneira dinâmica da organização societária e das suas relações que geram uma cultura, elemento esse, a ser identificado em Gramsci um dos seus agentes fomentados- o intelectual ou grupo social fundamental na difusão da ideologia, por isso, elabora as gradações e as peculiaridades que podemos observar na citação abaixo.

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anteriores e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou- pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias- categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica [...] A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral a justiça, a beneficência, a assistência, etc. (GRAMSCI, 2004, p. 16).

A face da propagação da ideologia religiosa encontra base na estrutura societária, nessa direção, o agente- o intelectual clérigo, predominantemente, fará jus a sua posição de destaque de ocultamento dessa realidade, embora, o período histórico de dominação do Clero fora ultrapassado pela revolução burguesa, mesmo com a tessitura recessiva da Igreja, a base religiosa, como expoente organizado e complexo assume uma envergadura de reprodução a encontrar no exercício da alienação objetiva o seu mais forte aliado, como já fora conceituado na primeira parte do artigo.

Gramsci nos fornece um conjunto de elaborações acerca das gradações dos intelectuais e as ações em seus respectivos lócus na seara da Religião, considerando que “A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária” (GRAMSCI, 2004, p. 16). Nesse ponto situa historicamente a atuação da Religião e as suas personificações no exercício da dominação e da propriedade privada, mas sugere em outro trecho a seguinte problematização relacionando o papado com alguns senadores de base religiosa da época: “Deve-se notar, porém, que se o papa e a alta hierarquia da Igreja se crêem mais ligados a Cristo [...] o mesmo não ocorre com Gentile e Croce, por exemplo, Croce, sobretudo, sentem-se fortemente ligado a Aristóteles e a Platão” (GRAMSCI, 2004, p. 17).

Nesse último comentário Gramsci esclarece que mesmo em uma instituição

como a Igreja, existem disputas por concepções que tramitam na esfera do “senso comum” para encontrar o “bom senso”, portanto, os diversos cristianismos irão apoiar-se diretamente no lócus de sua produção real nos mais distintos espaços e composições societárias, sejam eles, entre: os camponeses, os favelados, os metalúrgicos etc. Com as sacralizadas formas de dominação e controle.

2. LÖWY: RELIGIÃO E REVOLUÇÃO

Michael Löwy, sociólogo marxista brasileiro, radicado atualmente em Paris que desenvolveu vários, desenvolveu vários trabalhos relacionados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e outras movimentos sociais, foi vinculado a 4ª Internacional dos Trabalhadores e desenvolveu, principalmente, a partir dos anos 1980 a tematização e o aprofundamento das experiências revolucionárias na América Latina, tendo a Religião e as suas diversas manifestações como objeto de estudo. A nosso ver, é um dos autores brasileiros mais conceituados para pensarmos o fenômeno religioso.

Para isso, a nossa posição encontra um solo matricial na seara marxiana, em diálogo com Löwy (1989) que desenvolve a compreensão de que os movimentos progressistas ecumênicos com pautas libertadoras, instrumentalizados pela teologia da libertação tiveram, apenas, e unicamente, uma *afinidade eletiva*, termo cunhado das postulações weberianas. Nesse sentido, a aliança entre marxistas e cristãos e/ou outros credos religiosos se encontram na realização da práxis societária. Em um artigo histórico escrito na década de 1980 o autor expõe e problematiza as relações entre os dois grupos.

Na América Latina o papel da Igreja é vital para o conceito de liberdade política. Infelizmente as forças marxistas- leninistas utilizam a Igreja como arma política contra a propriedade privada e o sistema capitalista de produção, infiltrando a comunidade religiosa idéias mais comunistas que cristãs. Inútil insistir na grosseira inadequação desse tipo de “análise”, perfeitamente incapaz de dar conta da dinâmica interna destes setores da igreja – que os levou frequentemente a tomar posições contra o sistema capitalista de produção muito mais radicais que as forças “marxistas- leninistas” tradicionais (os partidos comunistas latino-americanos). (LÖWY, 1989, p. 6).

Nesse momento, Löwy situava no texto a revolução sandinista na Nicarágua e que envolveu países como El Salvador, Guatemala e parte significativa da América Central, a problematização aos grupos revolucionários de tendências marxistas- leninistas vem em decorrência da ausência de compreensão metódica e da linha de objetivação das

ações a promulgarem o socialismo real. Na organização das tarefas revolucionárias, cristãos e marxista compunham o comitê central da Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) e só foi possível lograr êxito, naquele momento, porque houve uma afinidade eletiva das proposições dos dois grupos.

A passagem bíblica velha testamentária traz a saga do povo de Israel a terra prometida, a luta e a conquista pela terra foram procedimentos que serviram de ícones educativos para a organização de práticas libertadoras junto ao povo nicaraguense. Ancorados, também, no novo testamento, o envoltório dos relatos dos evangelhos, sobretudo, trouxeram os horizontes de luta por justiça social, do combate à fome, da superação da pobreza que cristalizaram horizontes e/ou uma teleologia a ser alcançada. Nessa direção, a crítica elaborada pela matriz marxiana a estrutura de classes, da expropriação do trabalho e da apropriação da riqueza por aqueles que não trabalham encontram ressonância dialogal e, a síntese, de que outras relações de produção da vida e a aproximação de cristãos e marxistas são possíveis.

O que epistemologicamente, se distanciam, por terem matrizes filosóficas antagônicas, na práxis societária, se aproximam pela afinidade eletiva de superação da pobreza material e cultural e da luta dos oprimidos contra o sistema do capital.

Ao exemplificarmos a experiência sandinista, tematizamos, no entanto, toda uma articulação de práticas libertadoras advindas da teologia da libertação⁹⁷, que no Brasil teve, inicialmente, como principais expoentes Rubem Alves, Frei Betto e Leonardo Boff⁹⁸, e podemos notar que pela experiência histórica essa concepção progressista alia-se a movimentos operários, camponeses e de diferentes grupos de oprimidos, afim de, organizarem as lutas sendo que, o fator das lideranças eclesiais possibilitou essa aproximação da *base* popular com o conjunto de suas tradições, crenças e linguagem, pois as formulações teóricas e o *conteúdo* da filosofia da práxis necessitavam de um período mais longo e de uma disciplina, que de imediato, não estava dado pela maioria dos grupos a serem trabalhados.

Nesse sentido, o basismo e o conteúdo tornaram-se extremos a serem ponderados. De um lado a organização popular advinda das Comunidades Eclesiais de

⁹⁷ A criação do termo encontra divergências, principalmente, pelos primeiros teóricos a formularem e um deles Richard Shaull, pastor americano presbiteriano que na primeira metade do século XX, utilizou o termo teologia revolucionária e ascendeu uma nova perspectiva de entender a fé cristã com o necessário vínculo de outra produção material das relações humanas.

⁹⁸ Não aprofundaremos a história da teologia da libertação e nem dos seus teóricos teólogos por não ser objeto central desse artigo. Trouxemos, somente, para situarmos a discussão e exemplificarmos as relações possíveis entre cristãos e marxistas.

Base (CEB's), de outro a tradicional formação dos Partidos Comunistas e/ou de linha marxista-leninista com os seus processos de “recrutamento” dos quadros, proporcionando a aproximação metódica dos conteúdos marxianos. Porém, cabe frisar, que essa última experiência nem sempre se notabilizava pela compreensão do movimento real para uma instrumentalização qualificadora da práxis social, mas, pela assunção de “decretos” e/ou manuais revolucionários de ação, no sentido mais verticalizado da relação educador e educando, liderança e base e/ou direção e militância partidária. Em síntese, defendemos a postulação que é na práxis social que se materializa em menor ou maior grau as proximidades do agir revolucionário e não o reducionismo da retórica ou dos “decretos” que irão resolver as contradições nas particularidades, localidades e as complexidades de cada situação de ebulição na sociedade.

Ao elencarmos esses movimentos de educação política da Classe Trabalhadora, Löwy (1985, p. 112) ao apontar as ideias de Goldman comenta:

Goldman dizia que o papel revolucionário do proletariado e a realização de uma sociedade sem classes é algo que não se pode demonstrar cientificamente; pode-se avançar uma série de argumentos científicos mas, em última análise, trata-se de uma aposta (*le pari*). É um problema de fé. Nessa medida, ele comparava a fé dos cristãos com a fé socialista, com a fé dos marxistas. Ele dizia que nos dois casos há um elemento de aposta. Também os cristãos não podem provar que Deus existe, que o reino dos céus vai se realizar.

Ao se referir a “fé”, a meu ver, problematizo o termo no sentido de substanciar a busca revolucionária marxiana, que diz respeito aos pares dialéticos- realidade/ possibilidade, senão, podemos cair no risco de transformar uma postura científica pela busca da verdade em um ato de crença pessoal, sem nos atermos sobre as interconexões com o movimento real, as suas determinações, a historicidade e as articulações parte e todo para tornar significativo o agir crítico-transformador.

Ao historicizarmos a crítica de Marx à religião, necessariamente, temos que fazer menção a toda uma biografia que lhe compete, pois o próprio era filho de judeus, portanto, desenvolveu em toda a sua obra uma crítica muito fundamentada contra a prática da usura, como motor da rentabilidade e dos “ganhos” capitais, isso é muito bem detalhado em *A Questão Judaica*.

Isso nos possibilita indagar sobre os polos dessa mesma constatação, dentro de uma perspectiva que tenta entender o fenômeno educativo e a apropriação do

fenômeno religioso na relação de transformação ou reprodução do *status quo*, assim como, nos aponta Lesbaupin (2003) baseado na concepção gramsciana de história. O evento religioso materializado na política trouxe um tónus junto as CEB's no Brasil, que desenvolveu a Teologia da Libertação a partir de práticas educativas de libertação. Essa última, por sua vez, apresenta uma atuação em diferentes conjunturas.

A atualidade e o sentido político dessa atuação junto aos “Agentes da Libertação” envolvidos tornam-se possibilidades reais de transformação social ou expressão das já cristalizadas formas de dominação, que tem pelo viés da religião, como instituição, uma das âncoras de continuidade do atual *status quo*? Vejamos esse aspecto pela olhar de Wilhelm Reich.

3. AS RELAÇÕES DA RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E LIBERALISMO NO BRASIL

Nessa direção, a Religião e o liberalismo coadunam-se de maneira a tentar a estancar de imediato e na aparência dos fenômenos a sua relação fundante, porém, apenas no exercício de por em movimento as mediações e a identificação de suas interconexões podemos estabelecer as relações educativas de velamento da produção material da existência humana, vejamos, portanto, a relação *sine quo non* do procedimento de análise do real concreto ao concreto pensado e novamente de volta ao real de maneira a qualificar uma certa práxis social, encontrada em dos primeiros escritos de Marx, considerados rascunhos, mas, que tiveram significativo peso intelectual nas formulações posteriores os *Grundrisse*.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade, Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 2011, p. 54).

Ao desenvolvermos o exercício desse pensamento, balisados pelo movimento imediato do real, mas, identificando as suas mediatizações, para torna-lo mediato das determinações históricas dos objetos elencados e que emergem da investigação da

realidade em movimento, nesse caso, a Religião. Identificaremos o assentamento de suas bases educativas de influência no espaço escolar e o seu ocultamento, essas proximidades trazem à tona a ciência que opera o capitalismo- o positivismo. Vejamos no próximo item como media-se Religião e a educação escolarizada.

Ao mencionarmos os processos de mudança em determinadas bases societárias, fazemos menção as diferenciações organizadas por Ribeiro (1975) de Socialismo Revolucionário e do Socialismo Evolutivo. Nesse último, a nosso ver, houve um processo de capitulação de base racional positivista e o enquadramento e/ ou reducionismo do Método em Marx em metodologia. Obviamente, o autor referido não se debruçou com profundidade nessa discussão, pois o foco era “o processo civilizatório”. Mas, a formação societária brasileira está incrustada o marco da opressão, dominação e enquadramento ao modelo “progressista” de base liberal, como podemos observar, também em Freyre (1994, p.308)

O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e os cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapé. Vieram-lhe da África “donas de casa” para seus colonos sem mulher branca; técnicos para as minas; artífices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril; comerciantes de panos e sabão; mestres, sacerdotes e tiradores de reza maometanos.

Essa complexidade e diversidade da formação do povo brasileiro, na esteira do pensamento liberal, são particularidades a serem consideradas dentro dos projetos de Educação seja popular e/ou escolarizante, com viés de, “pano de fundo” por uma educação/ inculcação política. Ao captarmos o liberalismo como expoente educacional no Brasil, trazemos a partir de Ramalho (1976) as suas características fundamentais, dentre elas o: individualismo, a liberdade (aos iguais politicamente e desiguais economicamente), a democracia, o trabalho/ êxito e o progresso. Obviamente, o ascetismo com a disciplina psicofísica trazida da metafísica protestante e transposta à esfera produtiva do Trabalho influenciaram profundamente as matrizes liberais e religiosas e inclusive o catolicismo, via reforma educacional.

Esses mesmos fundamentos ecoam na postura comportamentalista, mas provindo de um modo de produzir a vida, que em boa medida desenvolveu as “razões deste individualismo de inclinação pessimista e despido de ilusões, que até hoje, pode ser identificado no “caráter nacional” e nas instituições dos povos de passado puritano” (WEBER, 2001, p. 85).

Essas mesmas raízes do liberalismo só puderam ser desenvolvidas no final do século XIX, no Brasil pela confluência de outros movimentos ideológicos migratórios anglo-saxões e europeus em terras tupiniquins, como bem podemos observar

A chegada do protestantismo está, portanto, muito ligada às condições favoráveis do contexto histórico. É de se notar, entretanto, que não somente se abrem possibilidades para esse sistema religioso, outras correntes de pensamento encontram campo também para se estabelecerem. Aproximadamente no período de um século, depois de 300 anos de domínio quase absoluto do catolicismo, instalam-se no Brasil movimentos como a maçonaria (1801) e o positivismo (1881, como igreja); o anglicanismo (1835); ramos protestantes, como o luterano (1823), metodista (1835), congregacional (1855), presbiteriano (1859), batista (1882) [...] (RAMALHO, 1976, p.53).

O panorama de favorecimento e chegada do protestantismo, no Brasil, ganha uma envergadura, cada vez mais, fundamental, no sentido weberiano, do desenvolvimento do ascetismo, como característica canalizadora ao trabalho produtivo, que incorpora uma racionalização, um disciplinamento e uma autoregulação de esforços para alcançar as benesses do modelo societário empreendedor- o Capitalismo (WEBER, 2001). Favorecendo, nessa direção, as trocas científico-tecnológicas que proporcionariam a grandiosa entrada de força de trabalho e instrumentalização qualificada para o desenvolvimentismo, posteriormente no país como podemos observar nesse trecho:

Aliás, a implantação dos movimentos protestantes e de outras correntes do pensamento liberal, coincidindo com o término da etapa colonial e com a fase de efervescência dos movimentos de Independência é uma constante na América Latina. A chegada de agentes das Sociedades Bíblicas, de missionários, de comerciantes, de técnicos e industriais ingleses e americanos torna-se uma constante nesse período. (RAMALHO, 1976, p. 53).

É nesse cenário que desenvolve-se os processos educacionais brasileiros oficiais e não oficiais, que a partir do advento da república (REIS FILHO, 1981), na virada do século XX, pós-escravagismo e monarquismo o Brasil fichado em suas raízes históricas necessitava promover-se a “civilização ocidental”. Os agentes promotores a burguesia- classe empreendedora, com o ideário liberal em dia, promulgava mudanças do ponto de vista do projeto educacional e na perspectiva do liberalismo a legislação cumpria um papel imprescindível, principalmente, no que tange a formação das elites e a dualidade escola do povo e escola elitista, vejamos essa assertiva com mais proximidade.

Por outro lado, essa elite intelectual mal suportava as condições concretas da vida brasileira com seus gritantes contrastes. É essa realidade que precisava ser modificada. As teorias e crenças básicas do cientificismo e do liberalismo, mescladas ao romantismo, permitiam uma atuação política renovadora, na qual a legislação era um instrumento de mudança sócio- cultural (REIS FILHO, 1981, p. 187).

As bases clássicas da educação brasileira no período republicano almejou em pouco tempo, apesar da herança histórica e da grande epopeia a ser empreendida na “conquista” do sertão brasileiro, uma educação assentada nos pilares, conforme Reis Filho (1981) detalha em: a) simplicidade, análise e progressividade; b) formalismo; c) memorização; d) autoridade; e) emulação ; f) intuição. Aspectos esses influenciados pela pedagogia tradicional, porém, tiveram clara intenção ao experimentalismo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retomar o pensamento de Hobsbawn (1979) na perspectiva de entendermos a ciência que opera a constituição da modernidade- o positivismo e a sua base filosófica política- o liberalismo, ressaltamos, mais uma vez, que a presença da Religião como recessividade não diminui a sua presença influenciadora perante a dominância da secularidade do Estado. E o por que desse convívio e coadunação?

A nosso ver, embora estejam distantes na perspectiva das verdades que assumem responder, o positivismo versus base religiosa entram em afinidade eletiva de ocultamento do real, pois velam aquilo que necessariamente precisa ser ocultado, a base material de produção da vida, que aliena o homem de sua natureza, de reconhecer-se como transformador da natureza; do seu trabalho (de si próprio) e da sua espécie, pois não se reconhece no outro e muito menos a sua Classe. O ser social produzido, portanto, enveredar-se-á a uma combinação mítica de sua própria imagem e existência e até fantasmagórica como o é o fetiche da mercadoria.

Não existe uma relação de pertencimento oriunda de uma práxis social, cuja consciência social manifesta-se através da alienação do seu produto, pois a sua expressão relacional encontra-se, em síntese, na Mercadoria, como o grande expoente de trabalho combinado, complexo, desigual e totalizador, mas como Marx (1988, p. 45) salienta: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa”.

A imediatidade da postulação enverga para a mediatização das determinações que irão transformar o ato de viver/ sobreviver em um ato puramente mecânico, de desprazer, de trabalho sem sentido, sem identificação, portanto qualquer identificação com um ente externo serve de mecanismo de compensação frente ao absurdo não constatado pela práxis de uma consciência social, para tanto e por isso a Religião gera o “coração de um mundo sem coração” (MARX, 2002, p.86).

A miséria religiosa como sendo a miséria material encontra forte traço de identificação no ser social produzido, por sua própria alienação e cenário propício para o desenvolvimento educativo e cultural da ideologia.

A religião como produção humana constitui um dos maiores fenômenos societários a milênios e assume como categoria uma envergadura na realidade de extensa influência educativa e ideológica, portanto, de continuidade e ruptura por suas gradações de sujeitos e intelectuais que atuam em seus diferentes lócus societários, o que constitui, a nosso ver, um longo trabalho educativo para a superação da miséria religiosa que é essencialmente a miséria material da produção do homem, nessa particular e histórica forma de relação- o capitalismo.

Essas seriam algumas considerações, nos limites temporais, que obstante, necessitam de uma continuidade em outros estudos e debates a serem desenvolvidos ao tematizar o marxismo, a religião e a educação.

5. REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **Contribuição para a história do cristianismo primitivo**. <https://www.marxists.org/portugues/marx/1895/mes/cristianismo.htm><acesso em 20 de maio de 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 29º ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, volume 2, 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IASI, Mauro Luiz. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LESBAUPIN, Ivo. **Marxismo e religião**. In: **Sociologia da Religião**. Petrópolis-RJ:

Vozes, 2003.

LÖWY, Michael. Marxismo e cristianismo na América Latina. In: **Revista Lua Nova**, nº 19. São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. novembro, 1989.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 12ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **O capital**. 3ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: **A questão judaica**. 4ªed. São Paulo- SP: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 4ª ed. São Paulo: Centauros, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858- esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

RAMALHO, Jether Pereira. **Prática educativa e sociedade**: um estudo de sociologia da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SIMÕES JUNIOR, José Geraldo. **O pensamento vivo de Marx**. São Paulo: Martin Claret, 1990.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Centauro, 2001.

IDEOLOGIA NEOLIBERAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: O SILENCIAMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA MÍDIA

Júlia Mello Schnorr⁹⁹

Resumo

A Lei de Cotas (BRASIL, 2012) é uma política pública em educação que está situada dentro do contexto de disputa de concepções de Estado e sociedade. Analisamos a codificação contida no enquadramento da mídia hegemônica sobre o acesso à educação superior por cotistas, utilizando como aparatos teóricos o conceito de Estado e ideologia para Gramsci (2007) e Estado e políticas públicas para Boneti (2007). A mídia hegemônica, ao dissimular a importância das políticas públicas, colabora para a evidência do discurso meritocrático que dialoga com a ideologia neoliberal, dando ênfase às trajetórias individuais por meio do entretenimento e ocultando sumariamente políticas públicas e a presença do Estado na vida de jovens das periferias urbanas e rurais.

Palavras-chave: Ideologia; Cotas; Mídia.

Introdução

No início do século XX, o Estado brasileiro formula de forma acentuada políticas públicas educacionais voltadas ao acesso à educação superior. Durante o período da ditadura civil-militar brasileira, foi instituída a Lei do Boi, Lei nº 5.465, de 1968, conhecida por favorecer filhos de grandes proprietários rurais em instituições públicas de educação superior ao destinar para eles vagas em cursos da área, como Zootecnia, Agronomia e Medicina Veterinária. No entanto, essa lei, diferentemente da Lei de Cotas, de 2012, não tinha caráter de democratização do acesso à educação e sim de reafirmação de privilégios históricos.

As ações afirmativas, por meio da Lei 12.711 (BRASIL, 2012), trouxeram modificações substanciais para a realidade educacional brasileira, reservando vagas nas instituições federais de educação superior para várias setores, dialogando com jovens oriundos de escolas públicas e estudantes pretos, pardos e indígenas, além daqueles que comprovem baixa renda.

⁹⁹ Universidade de Brasília Participação em evento com apoio financeiro recebido pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, por meio dos recursos PROAP/CAPES. Universidade de Brasília - juliaschnorr@gmail.com

Ao mesmo tempo em que temos um novo cenário educacional em construção, embora ainda longe da proporcionalidade correspondente na sociedade brasileira, a arena da opinião pública discute os pormenores das ações afirmativas. Um campo profícuo para essa discussão são os grandes meios de comunicação, a mídia hegemônica, essa que tem laços com o capital financeiro e com a manutenção do status quo. A mídia hegemônica é influenciada por interesses próprios do campo jornalístico que entendem a atuação enquanto ramo empresarial, sofrendo, assim, influência específica em todos os setores, desde a editorial, até a produção, o enquadramento e escolhas de fontes para as notícias e reportagens.

A abordagem da mídia hegemônica dialoga com preceitos neoliberais, alinhando-se especificamente com o campo da ideologia no sentido de Gramsci (2007), entendendo a mídia enquanto um local de construção do consenso. Para compreender como essa construção ocorre na prática, analisamos notícias da mídia no que se refere ao enquadramento das políticas públicas de ingresso à educação superior.

Esse artigo reflete, com auxílio metodológico da análise argumentativa, sobre uma política pública em educação, as ações afirmativas, utilizando-se do conceito de Estado e ideologia para Gramsci (2007) e Estado e políticas públicas para Boneti (2007). Nosso objetivo é responder a seguinte questão norteadora: *Como a mídia hegemônica se localiza em determinada concepção influenciada pelo ideário neoliberal de Estado e como auxilia a deslegitimar as políticas públicas para o acesso à Educação Superior?*

Temos como hipótese a ideia de que a mídia, ao abordar o ingresso da classe trabalhadora nas instituições de educação superior, lê essa ação sob o prisma do caráter individual e não oriundo de uma política pública. Ao defender esse discurso, colabora com a ideologia meritocrática que dialoga com o neoliberalismo, tratando o ingresso do cotista por meio do entretenimento midiático e transformando uma história entrelaçada profundamente com as políticas públicas em educação em um mero caso de sucesso individual.

Este artigo é construído em quatro seções, sendo que na primeira analisamos as mídias selecionadas para trabalhar a nossa hipótese. Na segunda parte, são trabalhados os conceitos de Estado e ideologia de Gramsci (2007) para entendermos a relação destes com a Lei de Cotas e o silenciamento da mídia sobre as ações afirmativas. Na terceira seção, trabalharemos a estrutura da política pública e, para finalizar, nas conclusões apresentaremos a reflexão geral e os rumos da investigação na área.

Ideologia em ação: cotistas na mídia

A meritocracia é uma ideologia neoliberal incongruente ao pensar que vivemos em uma sociedade desigual. O neoliberalismo é uma doutrina que restringe a atuação do Estado na sociedade, trabalhando em direitos de livre comércio e propriedade privada, distanciando as ações estatais da presença em diversos setores populacionais, como a educação, e focando a ação na agência do sujeito. Harvey (2008, p.12) reflete que é uma prática que “propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais.” Essa ideologia tem diversas problemáticas, pois trabalha com a crença na própria ação individual frente às estruturas econômicas e sociais, um poder de agência questionável.

Gramsci (2007) é um filósofo sardo que, especialmente enquanto estava em cárcere, reflete sobre a dominação na sociedade. Nessas reflexões, pensa em como o Estado exerce poder – em especial pelo consenso – a partir dos chamados órgãos de opinião pública. Um desses aparelhos a serviço do Estado são os meios de comunicação que, alinhados ideologicamente, atuam enquanto aparelhos privados de hegemonia.

Nesse sentido, averiguamos na mídia local brasiliense como ocorre a divulgação do acesso de cotistas na educação superior pública. Era necessário que essas mídias tivessem ampla e gratuita circulação, por isso evitamos jornais e portais que necessitassem de cadastro prévio ou pagamento para a leitura. Foram escolhidas cinco matérias que tratam especificamente de casos de jovens periféricos, moradores da zona urbana e rural, que ingressaram ou na Universidade de Brasília (UnB) e em outras instituições de educação superior.

Ao trabalhar o ingresso de estudantes cotistas, é comum a mídia invisibilizar as ações afirmativas, como veremos na análise das matérias. Uma das formas para que isso ocorra é não citar as cotas em suas produções jornalísticas, apesar de que os jovens comprovadamente tivessem usufruído das ações afirmativas. Comumente, a mídia hegemônica propaga o acesso de cotistas na universidade por meio do discurso da meritocracia. Essa abordagem colabora para a construção de um pensamento corrente no mundo neoliberal que enfoca os esforços no poder de agência dos indivíduos em deliberar sobre a sua própria realidade social e ser empresário de si. É nesse sentido que vemos a ideologia gramsciana em ação.

Não se nega a importância do estudo para o ingresso na educação superior e tampouco negamos que esses jovens, apesar de inúmeras dificuldades e adversidades

enfrentadas, modificaram suas vidas, inclusive possibilitando, via trajetória acadêmica ascendente, romper com ciclos geracionais de pobreza. No entanto, ao optar pelo uso da meritocracia como fio condutor narrativo das histórias, entende-se que a mídia opta por silenciar as próprias desigualdades sociais e, por consequência, escolares que assolam a nossa sociedade e que foram potencializadas pela pandemia da covid-19.

Como exemplo de narrativa midiática, citamos algumas histórias¹⁰⁰: a de um morador de rua de uma região administrativa do Distrito Federal que passou em Letras na Universidade de Brasília (UnB), a história de um quilombola do interior baiano que estudou sem acesso à energia elétrica e biblioteca e passou em Medicina na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), a reação de um agricultor ao receber a notícia de que seu filho entrou na faculdade de Medicina na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a notícia de estudantes de uma escola pública do Distrito Federal que ingressaram em peso na UnB, e a história de um jovem periférico que correu atrás do seu sonho e ingressou em Direito na mesma instituição.

A primeira notícia conta a história de Valdemir Bispo de Jesus, jovem que passou por períodos em condição de rua. Apreciador da leitura, foi incentivado a fazer faculdade de Letras durante o ano de 2021 pelos funcionários de uma casa de passagem onde é usuário dos serviços de assistência social. Apesar da condição de vulnerabilidade social, que compromete suas condições socioeconômicas, e de ser proveniente de escola pública, a matéria não cita as ações afirmativas, focando a construção noticiosa na excepcionalidade da personagem, inclusive reforçando estereótipos sobre pessoas em condição de rua, ao citar que o agora acadêmico, apesar de sua condição concreta, tem fala rebuscada e gosto pela literatura.

A segunda notícia conta a história de Matheus Silva, quilombola morador da zona rural que após 8 anos de tentativas ingressou na faculdade de Medicina da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, em 2020. A matéria frisa que o jovem estudou sozinho, sem biblioteca e sem energia elétrica, no entanto, não cita sua relação quilombola e

¹⁰⁰ Os títulos das notícias e seus respectivos endereços de acesso podem ser acessados nos hiperlinks: Sem-teto estuda sozinho e é aprovado em letras no vestibular da UnB <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/sem-teto-estuda-sozinho-e-e-aprovado-em-letras-no-vestibular-da-unb>>, Quilombola que passou em 1º para medicina ganha R\$ 45 mil em vaquinha <<https://www.metropoles.com/brasil/quilombola-que-passou-em-1o-para-medicina-ganha-r-45-mil-em-vaquinha>>, Vídeo de filho contando ao pai que passou em medicina viraliza na internet <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2022/03/4990144-video-de-filho-countando-ao-pai-que-passou-em-medicina-viraliza-na-internet.html>>, Após perder etapa do PAS, jovem se recupera e passa em direito na UnB <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/apos-perder-etapa-do-pas-jovem-se-recupera-e-passa-em-direito-na-unb>>. Os acessos se deram no dia 14 de abril de 2022.

tampouco as políticas públicas voltadas a esse público em específico. A localidade, Quilombo do Salgado, foi certificada pelo Governo Federal como comunidade quilombola no mesmo ano em que Matheus usufruiu dessa ação afirmativa ao ingressar na instituição pública. Contatado via conta em uma rede social, Matheus relata que utilizou dessa cota nas ações afirmativas e nega a narrativa meritocrática. Para ele, sua história não deve ser exemplo de meritocracia.

A terceira notícia trata do ingresso de Sandro Nascimento na Universidade Federal da Bahia, no curso de Medicina. O jovem utilizou o sistema AM, sigla que se refere aos futuros acadêmicos pretos, pardos ou indígenas, de escola pública e baixa renda. Como esperado, a matéria não cita essa questão, facilmente encontrada no site da instituição, construindo a história do jovem por meio do enfoque na emoção do pai à notícia de seu ingresso. Sandro estudou por dois anos, recebeu doação de materiais e o auxílio no que o pai, apesar das dificuldades como agricultor familiar, pode fornecer.

A história de Cauã Ribeiro é contada por meio da superação das dificuldades, pois o jovem perdeu uma das três provas do programa de avaliação seriada da UnB. Isso fez com que o jovem tivesse que se dedicar durante os dois últimos anos do ensino médio para que tornasse suas notas competitivas para a avaliação. O morador de Planaltina de Góias, localizada no Entorno do Distrito Federal, contou com o apoio de um cursinho pré-vestibular gratuito, o Programa Jovem de Expressão, durante o ano de 2021, no formato remoto. Cauã ingressou na UnB via sistemas de cotas para estudantes de escolas públicas e candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

Além da história focada na individualidade, outra questão em comum nas notícias é a não referência às políticas públicas de acesso à educação superior. Esse ocultamento das políticas públicas ocorre até mesmo quando a matéria engloba um grande número de estudantes, como jovens de uma mesma instituição pública de ensino médio que ingressaram na Universidade de Brasília¹⁰¹. A notícia não cita as políticas públicas que incentivam o ingresso de jovens estudantes oriundos de escola pública na educação superior.

¹⁰¹ A reportagem [Escolas públicas comemoram recorde de alunos aprovados na UnB](https://www.correiobraziliense.com.br) pode ser acessada no hiperlink a seguir: <[Escolas públicas comemoram recorde de alunos aprovados na UnB \(correiobraziliense.com.br\)](https://www.correiobraziliense.com.br)>. Acesso em 14 abril 2022.

De acordo com dados da Reitoria da UnB¹⁰², mais da metade dos novos acadêmicos na graduação que ingressaram na instituição a partir de junho de 2022 são oriundos de escolas públicas ou estudantes autodeclarados pretos ou pardos. Grande parte deles utiliza as ações afirmativas no acesso à educação superior. Como consequência do ocultamento das cotas, há a dissimulação da importância das políticas públicas e a diminuição da relevância do papel do Estado, relacionando-se ao discurso neoliberal de apequenamento das políticas públicas em educação.

A mídia, personificada no jornal Correio Brasiliense e no portal Metrôpoles, é entendida, assim, como um aparelho privado de hegemonia, colaborando com os interesses das classes dominantes. A luta de classes é entendida como uma arena ideológica e, também, pela ação político-ideológica. Menorizar a ação estatal e a importância dela na vida de jovens periféricos fragiliza o entendimento coletivo e a construção de uma contra-hegemonia, pois se aproveita da não historicidade das próprias políticas públicas e o embricamento delas na vida de jovens cotistas.

O Estado e a ideologia em Gramsci

Para analisarmos nossa hipótese, torna-se interessante e necessário entender a concepção de Estado e ideologia para Gramsci (2007). É interessante, porque marca o entendimento epistemológico do conceito e é necessário, porque ela traduz nossa problemática: a influência da mídia na conformação das percepções dos sujeitos sobre suas práticas sociais. Dessa forma, nos interessa a relação dos aparelhos privados de hegemonia sobre as ações afirmativas, bem como o funcionamento da mídia na elaboração ideológica que responde aos anseios neoliberais e que dialoga com os interesses das classes dominantes.

O Estado ampliado proposto pelo filósofo sardo vai além da concepção coercitiva, priorizando a construção do consentimento enquanto dominação de classe. Marx e Engels (2007) localizavam a sociedade civil como parte da estrutura econômica, já Gramsci (2007) refletiu que a sociedade civil faz parte do próprio Estado e, dessa forma, participa da elaboração de políticas públicas em educação e, por consequente, também, a construção do consentimento na luta hegemônica. Na visão do filósofo sardo, o Estado, que se intitula ampliado, tem equilíbrio com a sociedade civil, sem a separar da sociedade

¹⁰² Os dados foram retirados da Revista Darcy. Revista de jornalismo científico e cultural da Universidade de Brasília. Nº27. Abril a agosto de 2022. Disponível em: <<https://revistadarcy.unb.br/images/PDF/darcy27.pdf>> Acesso em: 2 de junho de 2022.

política, abrindo espaço para a atuação dos aparelhos privados de hegemonia.

Na sociedade civil gramsciana, há participação de diversos grupos que refletem ideologias condizentes com suas realidades sociais, tendo interesses específicos de classe na luta hegemônica, basicamente o domínio entre classes sociais distintas para além das formas coercitivas. Dentro da concepção de Estado ampliado, há a criação de aparelhos privados de hegemonia que trabalham ideologicamente para consolidar a importância do consenso.

Ideologia, de acordo com a concepção gramsciana, não tem um caráter negativo, como a falsa consciência de Marx e Engels (2007), um mascaramento da realidade aliado à alienação. Conforme o pensador sardo, a ideologia se refere à construção do consenso e da criação do senso comum, o que evidencia a importância da mídia na atuação hegemônica. As classes dominantes utilizam o Estado por meio dos aparelhos de consenso, uma artimanha ideológica e que está relacionada diretamente com a manutenção do poder. Quando alia a ideologia à hegemonia, Gramsci versa sobre dominação (PERUSSI, 2015), pois a atuação ideológica das classes privilegiadas, especialmente quando falamos de classes dominantes – e não dirigentes, se traduz em construção da própria hegemonia.

Nesse sentido, a luta de classes, embora silenciada por meio desses próprios discursos ideológicos de mérito individual, persiste enquanto mecanismo da sociedade (SCHLESENER, 2015), na arena política-ideológica. Nesse contexto, torna-se evidente o enquadramento e a abordagem midiáticas como escolhas jornalísticas que dialogam com a ideologia neoliberal e que traduzem os anseios de determinados setores da sociedade brasileira.

De acordo com Gramsci (2007, Q 7, parágrafo 83, p.265), “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”. Por isso a mídia está relacionada à hegemonia, tornando-se o ponto de mediação entre as sociedades civil e política, uma mediação entre a construção do consenso e atuação da coerção. O Estado ampliado, construindo-se para além da coerção e da repressão, possibilita a ação de um aparelho efetivo de construção de consenso como as mídias hegemônicas. A mídia, enquanto órgão formador de opinião pública, constrói o discurso para que os sujeitos de distintas realidades sociais, inclusive classes econômicas distintas, naturalizem as diferenças sociais que permitem viver em uma sociedade de elite. Uma das formas para fazer isso é

exaltando o poder de agência do sujeito por meio do mérito individual.

As mídias transformam interesses das classes dominantes em normas de comportamento, como o desejo de empreender, ser empresário de si, naturalizando a meritocracia como discurso único para falar sobre o acesso à educação superior. Essa questão perversa apaga, inclusive, a própria historicidade das políticas públicas, fazendo com os jovens beneficiários não compreendam que estão dentro de determinado contexto histórico. A ideologia dominante neoliberal, a meritocracia, torna-se orgânica e cumpre o papel de coesão de classes sociais. Ela, na prática, organiza os discursos sobre capacidades, habilidades e trajetórias escolares de sucesso, estruturando de forma geral a própria hegemonia, logo, o consenso que visa a manutenção do status quo e inopera ou minimiza ideologias que dialogam com a transformação social e que constroem o aparelho contra-hegemônico.

O Estado e as políticas públicas

Antes de entendermos a concepção de Boneti (2007, 2016) sobre Estado e políticas públicas, é essencial localizar novamente a fase do capitalismo em que vivemos, pois ela nos diz sobre o que se espera do Estado. Na sociedade contemporânea, vivemos o Estado Mínimo, quando grande parte da responsabilidade da desigualdade social e escolar recai sobre os indivíduos, visto que o próprio Estado assegura a competitividade entre os sujeitos e os problemas sociais se tornam responsabilidades individuais (BONETI, 2007).

Após a prévia exposição de como a mídia conta a história dos cotistas no acesso à educação superior, um artefato ideológico neoliberal e alinhado ao capitalismo financeiro, é interessante elaborarmos reflexões sobre concepções de Estado e políticas públicas, a fim de relacioná-las com as ações afirmativas e o cenário de disputa de formação de imaginário sobre essa ação governamental.

A elaboração de políticas públicas é fruto de uma relação complexa entre Estado e sociedade civil, em especial com os interesses das classes dominantes. O autor lembra que a política pública, inserida em um ambiente de criação específico, tem seus posicionamentos epistemológicos, ou seja, devemos compreender a historicidade das políticas públicas, pois refletir sobre o contexto histórico permite o entendimento ideológico e, também, a contradição advinda de tensionamentos sociais.

Nesse sentido, podemos pensar a Lei de Cotas como o resultado de um embate

entre os próprios agentes que elaboram políticas públicas e, como tal, quando circula em espaços – como as mídias – também o faz como disputas ideológicas. Assim, entende-se que há agentes que representam os interesses sociais e constroem a implementação de uma legislação como a Lei de Cotas no Estado ampliado. Sabe-se, contudo, que a lei não gera uma transformação no status quo, embora amplie inegavelmente o acesso à educação superior. Isso ocorre no Estado ampliado para que hajam modificações sociais e que demandas de segmentos sociais sejam parcialmente atendidos, porém sem trazer alterações que provoquem instabilidade na hegemonia e que coloquem em risco os interesses conservadores das classes dominantes.

Por entender que é dentro do Estado que ocorre a ação social, Boneti (2007) não separa Estado de sociedade civil, pois as políticas públicas são frutos das próprias representações da sociedade civil, não se tratando de instâncias separadas. Entende-se, aqui, a sociedade civil basicamente como o exercício no poder Legislativo, mas também como pressões exercidas por organizações e classes sociais. Por isso, precisamos localizar historicamente as ações afirmativas para, a partir de sua problematização, compreender os discursos ideológicos relacionados às cotas para acesso à educação superior.

Quando entendemos que a mídia serve à ideologia neoliberal, defendemos que essas ações, construídas sutilmente por meio do consentimento e valorização da meritocracia individual, alia-se a um cenário mais amplo, a que diminui a responsabilidade educacional do Estado, pois cria o panorama necessário para pensarmos o sucesso escolar a partir das capacidades dos sujeitos de forma individual, inclusive expandindo essa questão, pensando em como a busca por suas atuações cidadãs pode se tornar individual (BONETI; EISENBACH; LIMA, 2018).

Partimos do princípio de que as políticas públicas são frutos de um entendimento teórico do que é e para o que serve a sociedade (BONETI, 2007). Na concepção do autor, não é possível entender o Estado com uma visão positiva funcionalista que harmoniza as relações entre os sujeitos, negando as classes sociais, pois não se pode desmerecer a própria estrutura de sociedade de classes que ocorre no país (BONETI, 2007). No entanto, também não se pode fazer o contrário e entender que o Estado está a serviço exclusivo das classes dominantes, por isso a Lei de Cotas deve beneficiar determinados segmentos sociais sem ser transformadora em seu sentido estrutural.

De acordo com Boneti (2007), o Estado não atende a todos de forma irrestrita. É imprescindível entender o funcionamento do Estado, logo das políticas públicas, dentro

de uma lógica de sociedade de classes sociais, com interesses distintos. Logo, o Estado, embora não seja a resposta ao interesse dominante, não é neutro, pois sofre influências diversas, desde classes sociais, agentes setoriais, nacionais e internacionais.

O autor trabalha as políticas públicas associando a esse conceito o de Estado e localizando a questão nas referências de classe. Sua intenção é entender o Estado para além da verdade técnica, trazendo para o conceito de Estado as lutas sociais (BONETI, 2016). Como vimos, embora a classe dominante exerça uma força importante nas expressões estatais, ela não é a única força nessa relação. Cabe frisar que as políticas públicas são elaboradas dentro de um contexto de disputa de ideias, tornando o ambiente profícuo para a “ação de intervenção do Estado na realidade social” (BONETI, 2007, p.17). Exemplo disso é a própria promulgação da Lei de Cotas, visto que inseriu estudantes oriundos da classe trabalhadora em instituições públicas da educação superior, que obviamente não é a prioridade das classes dominantes.

Hoje em dia, podemos entender a setorização de políticas públicas como um ofuscamento dos interesses específicos de classes, pois essas demandas se apresentam compartimentalizadas em segmentos, como o étnico-racial (BONETI, 2007, 2016). Quando pensamos na Lei de Cotas, entendemos que ela tem uma função setorial, pois não é uma política pública exclusiva para determinada classe social, e sim grupos e segmentos sociais, dialogando com quilombolas, indígenas, pretos e pardos, pessoas de baixa renda e estudantes de escola pública.

Boneti (2007) insere a setorização das políticas pública em um contexto abrangente, em que esses distintos agrupamentos sociais podem ou não dialogar com interesses de classes específicos, mas que, de forma geral, não se explicitam enquanto interesses de determinadas classes. A criação da Lei de Cotas é um exemplo da setorização, pois representa uma política pública voltada a setores que poderiam dialogar com a classe trabalhadora, porém não se denominam como tal. Boneti (2007, p.61) chama a setorização de “redescoberta da socialização da produção e da vida em comunidade”. Ela atende a estudantes provenientes de movimentos específicos, como negro, indígena e quilombola, o que acaba pressionando a sociedade civil e, portanto, a formulação de políticas públicas. Reportagem publicada no site oficial da UnB¹⁰³ traz dados interessantes sobre a ocupação desses setores na instituição. De acordo com a Secretaria

¹⁰³ Presença indígena cresce na UnB. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/5646-presenca-indigena-cresce-na-unb>> Acesso em: 26 abr 22.

de Administração Acadêmica da UnB, há avanços na presença indígena em seus espaços desde o quadro de docentes, passando por 71 indígenas que se graduaram na instituição, até a formação de 68 indígenas na pós-graduação, sendo 50 mestres e 18 doutores. Atualmente, mais de 200 estudantes indígenas estudam na UnB.

Quando falamos sobre pretos e pardos, os números são mais expressivos. De acordo com a UnB (2020), pretos e pardos representavam 47,8% dos graduandos. Além da política que reserva 50% das vagas da graduação para estudantes de escolas públicas, a UnB reserva 5% de suas vagas para negros. Atualmente, há reserva de 20% das vagas para negros na pós-graduação, após a aprovação da Resolução nº44 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). Essa normatização prevê, ainda, a criação de uma vaga adicional para indígenas e outra para quilombolas.

A política pública nasce de uma ideia (BONETI, 2007, 2016), de um princípio, tendo algumas características específicas. Para pensar uma política pública, deve-se entender que tipo de sociedade queremos. Uma política pública atende à razão moderna e a racionalidade, pois ela deve atender a necessidades específicas, apesar de justificar em grande maioria dos casos os interesses das elites. Outra característica da política pública é a concepção etnocêntrica, que faz a homogeneização do que é correto para a sociedade.

Nesse sentido, refletimos sobre como a Lei de Cotas não é suficiente para a permanência de estudantes oriundos de classes sociais que demandam trabalhar para sua própria subsistência. Não são classes herdeiras, como os mais altos postos sociais no Brasil, pois necessitam manter a aliança entre rotinas de estudo e de trabalho. Nesses casos, só o acesso à educação superior não é suficiente, embora seja para classes sociais que não demandam que seus jovens auxiliem financeiramente em casa, pois usufruem da moratória da juventude (MARGULIS, 2001). Quando esses jovens têm a possibilidade de se manterem somente estudando, os seus responsáveis amenizam o entorno social para que eles tenham esse privilégio, pois podem somente estudar e cultivar-se academicamente, sem preocupações com a própria subsistência ou a de sua família. A racionalidade burguesa que predomina na vida de um acadêmico da UnB que não trabalha e não precisa prover seu sustento não é a realidade de fato de muitos dos cotistas da instituição.

O contexto da crítica de Boneti (2016) é a crise da razão moderna, ou seja, uma modificação no funcionamento social, uma nova fase de direitos individuais. Após 1930,

há novos conceitos para educação, urbanização e a emergência do discurso da cidadania e dos direitos sociais. Por isso, a resposta deve ser uma política pública que contemple direitos individuais, cidadania e singularidades sociais. Para Boneti, Eisenbach e Lima (2018), o próprio Estado deve promover a construção da cidadania e a valorização dos direitos humanos. No entanto, está longe do que temos hoje: um Estado frágil e com relações próximas com as classes dominantes (BONETI; EISENBACH; LIMA, 2018).

Por isso, o Estado deixa de atuar em importantes setores sociais, promovendo a negligência que afeta de forma acentuada as periferias urbanas. Nesse caso, a meritocracia passa a ser o discurso utilizado também no sistema educacional, em especial quando se coloca o peso da função institucional da escola na globalização financeira, tratando os sujeitos como partícipes do mercado, com competências, visto que “o ser cidadão não mais significa ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital que o faz ser “produtivo” e “funcional”” (BONETI; EISENBACH; LIMA, 2018, p.40).

Vimos na análise das mídias, evidentemente com influência do discurso meritocrático, as construções a duro custo que os jovens realizam para que consigam continuar estudando apesar dos diversos entraves que estudantes enfrentam nas periferias urbanas. Para ficar somente na ordem das questões acadêmicas, sem citar as dificuldades relacionadas à moradia e alimentação, podemos citar a rara frequência a cursinhos pré-vestibulares e até mesmo a livros, além do pouco acesso aos bens simbólicos que consolidam códigos para a entrada e permanência na universidade (BOURDIEU, 2007).

Conclusões

A elaboração de uma política pública nasce do entendimento de sociedade que há no Estado ampliado. Assim, a Lei de Cotas é elaborada no contexto de governos do Partido dos Trabalhadores, inserindo setores sociais que estavam ausentes dos bancos universitários públicos, trazendo diversas modificações na própria universidade por meio do tensionamento entre colegas e deles com os professores, seja diálogos sobre racismo até intervenções que defendem a descolonização das disciplinas por meio do questionamento dos autores escolhidos para serem trabalhados.

Ao refletirmos sobre nossa questão norteadora - *Como a mídia hegemônica se localiza em uma determinada concepção neoliberal de Estado e como auxilia a deslegitimar as políticas públicas para o acesso à Educação Superior?*, analisamos mídias brasilienses que versam sobre trajetórias escolares ascendentes em famílias que

provavelmente inserem um componente pela primeira vez no ensino superior público. Por mais que tivesse ocorrido uma seleção intencional das notícias, é de praxe que as mídias referenciem jovens da classe trabalhadora na universidade como exemplos meritocráticos, sem incluí-los no contexto de políticas públicas em educação e oprimindo a historicidade da ação estatal.

Nossa ponderação é que a mídia não faz isso por um relapso na narrativa ou na checagem dos fatos, e sim por estar alinhada à ideologia meritocrática que dialoga com o próprio Estado mínimo neoliberal. Dessa forma, ela transforma a conquista dos filhos da classe trabalhadora em entretenimento midiático para consumo geral e reforço das ideias de competitividade e de poder de agência dos sujeitos em manejar sua trajetória de vida e escolar, engrossando o caráter ideológico meritocrático.

Por isso, é importantíssimo entender o Estado de forma ampliada, que não separa as sociedades política e civil. A partir dessa concepção, compreende-se que o confronto de classes ocorre por meio de uma ação política-ideológica na luta pela hegemonia. Assim, há formulações de políticas públicas que atendem de forma setorizada a sociedade, como a Lei de Cotas, e que ampliam o acesso à educação superior.

No entanto, essas políticas públicas não visam a transformação social, pois trabalham dentro da lógica de dominação de classes por meio da hegemonia. O braço na opinião pública desse interesse é a contação da história por meio da trajetória individual. Consideramos que a mídia permanece como um importante aparelho privado de hegemonia, dissimulando a importância das políticas públicas e a própria presença estatal na vida de jovens periféricos, moradores das zonas urbana e rural.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 agos. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 02 maio. 2022.

BONETI, Lindomar. A educação superior e a “inclusão social”: a razão das cotas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.11, p. 53-65, jan./abr. 2004.

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas, direitos humanos e cidadania**. JURIS, Rio Grande, v. 26: p. 189-204, 2016.

BONETI, Lindomar; EISENBACH, Filinto; LIMA, César. O ideário neoliberal e a individualização dos processos educativos na América Latina: cidadania e direitos humanos. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 33-56, jul.- dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.71-79, 2007.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política., 3. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e definições**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], n. 46, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.21.v0n46.2093. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2093>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LIGUORI, Guido. **Como Gramsci decifrou o Estado**. Youtube, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ouPeJpsd4X8>>

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: Burak, Solum (org). **Adolescencia y Juventud en América Latina**. Costa Rica. 41-56, 2001.

PERUSSI, Artur. Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto. **Estudos de Sociologia**, Recife, 2015, Vol. 2 n. 21.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 195 p. ISBN 978-85-7798-234- 9. Available from: doi: 10.7476/9788577982349.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário estatístico: 2020**. Brasília, 2020.

ESTADO E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI: APONTAMENTOS INICIAIS

Maria Célia Vieira da Silva¹⁰⁴

Resumo

Reflete-se sobre inter-relações entre Estado e Educação no pensamento do teórico e militante marxista Antonio Gramsci. A partir de pesquisa bibliográfica, recorreu-se a seleção de excertos do pensamento de Gramsci sobre Estado educador e, mobilizou-se ainda alguns intérpretes como Melo e Rodrigues (2016); Nascimento (2010), Fontes (2018), Aliaga (2016) dentre outros, para uma melhor compreensão do pensamento deste importante teórico. Em Gramsci, há uma relação indissociável entre Estado e Educação, que compreende o Estado numa perspectiva integral conformado organicamente pelas relações entre sociedade política e sociedade civil, fundado na hegemonia que se constitui numa relação pedagógica que envolve processos educativos formais e não formais que promovem convencimento e adesão à visão de mundo da classe dominante. Gramsci defende um novo tipo de Estado e um novo tipo de Educação capazes de elevar as classes subalternas.

Palavras-Chave: Estado; Educação; Hegemonia.

STATE AND EDUCATION IN GRAMSCI: PRELIMINARY PROCEEDINGS. THEMATIC AXIS:

Abstract

It reflects on the interrelationships between State and Education in the thought of the Marxist theorist and militant Antonio Gramsci. Based on bibliographic research, a selection of excerpts from Gramsci's thought on the educating State was used, and some linguists such as Melo and Rodrigues (2016); Nascimento (2010), Fontes (2018), Aliaga (2016) among others, for a healthier understanding of the thought of this important theorist. In Gramsci, there is an inseparable relationship between the State and Education, which comprises the State in an integral perspective, organically shaped by the relations between political society and civil society, based on the hegemony that constitutes a pedagogical relationship that involves formal and non-formal educational processes that promote persuasion. and faithfulness to the world view of the ruling class. Gramsci preserves a new type of State and a new type of Education capable of elevating the subaltern classes.

Keywords: State; Education; Hegemony.

INTRODUÇÃO

¹⁰⁴ Doutoranda no PPGE/ FE/ Universidade de Brasília (UnB). E-mail: mceliavsilva@yahoo.com.br

O trabalho aborda reflexões realizadas a partir da participação na disciplina Gramsci e Formação de Professores, ministrada pelas professoras Dra. Kátia A. C. P. Cordeiro da Silva e Dra. Mônica Castagna Molina, no segundo semestre de 2022 no PPGE / FE / UnB. Conta com apoio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP/CAPES).

O estudo do pensamento de Gramsci apresenta-se como um percurso repleto de percalços que se relacionam com o contexto sócio histórico e as condições nas quais sistematizou sua produção, marcadas pela luta contra o avanço do fascismo e pelo cárcere, impossibilitando a consolidação de uma obra completa realizada pelo autor. Uma dentre as dificuldades dá-se ainda por não haver uma obra específica de Gramsci que aborda sobre os diversos temas os quais discorre, dentre os quais Estado e Educação, foco deste trabalho. Esses temas encontram-se dispersos e incompletos identificados em seus escritos pré-carcerários (1914-1925) e carcerários (1926-1935), envolvendo uma diversidade de gêneros (textos jornalísticos, cartas, resumos críticos, textos monográficos).

Analisado de maneira fragmentada e descontextualizada, seu pensamento sofreu por diversas interpretações, usos e abusos (DIAS, 1996). Felizmente, vem-se retomando o estudo crítico de sua produção. O que tem contribuído para evidenciar a coerência e posicionamento ético político desse pensador em favor da construção da hegemonia das classes subalternas.

Dada a relevância e atualidade do pensamento de Gramsci, este trabalho justifica-se como exercício que auxilia na revisão de literatura de uma pesquisa mais ampla sobre inserção de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação (doutorado) da Universidade de Brasília. A Licenciatura em Educação do Campo atende grupos historicamente subalternizados e constitui-se em espaço de formação que visa formar educadores para atuar nos territórios rurais e do campo respeitando especificidades dessas populações. O curso ancora-se em pressupostos da Epistemologia da Práxis que se fundamenta na análise da realidade social e suas contradições e tem a finalidade de incidir na transformação da realidade social numa perspectiva crítica emancipadora (MOLINA, 2017; SILVA, 2018).

Defendemos a tese da indissociável relação entre Estado e Educação em Gramsci, que compreende o Estado numa perspectiva integral conformado organicamente pelas relações entre sociedade política e sociedade civil, fundado na hegemonia que se constitui numa relação pedagógica, envolvendo processos educativos formais e não formais que ocorrem tanto na sociedade política como na sociedade civil, sendo protagonizados e disputados por diferentes grupos.

Este trabalho foi orientado metodologicamente por uma abordagem bibliográfica

que consistiu na revisão de excertos da obra de Antonio Gramsci (2007), dentre os quais destacamos: Cadernos do cárcere. Volume 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política, Caderno 13 [1932-1934]: § 11, § 17 e § 19; Dos Cadernos Miscelâneos: Caderno 3 [1930]: § 119; Caderno 6: [1930-1932]: § 97, § 98 e § 109; Caderno 8: § 179, § 180, § 185 e § 190 que tratam especialmente sobre Estado, nos quais buscaremos captar suas inter-relações com a Educação no pensamento do teórico italiano articulando-se com a leitura de intérpretes contemporâneos (MELO; RODRIGUES, 2016; FONTES, 2018; SIMIONATO, 2009; NASCIMENTO, 2010; BUTTIGIEG, 2003; dentre outros).

De modo que, foi possível delinear alguns apontamentos ainda iniciais sobre a compreensão de Estado e Educação em Gramsci. A busca pela compreensão dessas categorias torna-se, portanto, a questão norteadora deste trabalho, organizado em três seções: breve contextualização sócio histórica sobre o autor; conceito de Estado em Gramsci; conceito de Educação em Gramsci.

1 Breve contextualização sócio histórica

Situar o autor no seu tempo social e histórico a fim de entender o contexto de sua produção tem sido um esforço necessário, para captar o movimento da historicidade, reconhecendo a produção teórica do autor como produção desse movimento.

De origem humilde e com tradição na agricultura, Gramsci nasceu em 1891, na cidade de Sardenha, província de Cagliari. Num contexto de ainda recente unificação da Itália e avanço do capitalismo industrial em busca de mercado consumidor. Apesar de seu excelente desempenho, aos 12 anos, vê a necessidade de interromper os estudos para trabalhar e contribuir na manutenção da família, expressão das precárias condições as quais viviam os trabalhadores no sul da Itália. Felizmente, após dois anos de interrupção na vida escolar, consegue retomar os estudos com auxílio de familiares, finaliza o ginásio e, posteriormente, o secundário. Período em que tem seu primeiro contato com a imprensa socialista, através de seu irmão Gennaro que havia se mudado para Turin e passou a integrar o sindicato. Gramsci passa a morar com Gennaro para continuidade dos estudos e acompanha as atividades do movimento socialista na região (NASCIMENTO, 2010).

O pensamento de Gramsci vai se formando entremeado com sua posterior inserção na universidade de Turim onde tem contato com o pensamento de teóricos reconhecidos como os neo-hegelianos Benedetto Croce (1866-1952) e Giovanni Gentile (1875-1944)

ao mesmo tempo em que cada vez mais se engaja no Partido Socialista Italiano - PSI (NASCIMENTO, 2010).

Gradativamente vão ficando mais evidentes as divergências de Gramsci com o pensamento e posicionamento filosófico político do PSI. Gramsci critica as influências do mecanicismo e do determinismo que acabam por desvirtuar a compreensão do materialismo histórico dialético fundamento em Marx e Engels, refletindo na ação teórico-prática do partido.

Após intensas experiências das greves dos Conselhos de Fábrica, Gramsci e outros companheiros fundaram o Partido Comunista Italiano (PCI), em janeiro de 1921, tornando-se “a seção italiana da Internacional Comunista” (NASCIMENTO, 2010, p. 63). Gramsci passa a integrar o Comitê Executivo Internacional, atuando em Moscou e Viena nos anos 1922-1924. Nesse período casa-se com Giulia Schucht com que tem dois filhos (MELO; RODRIGUES, 2016).

Gramsci retorna à Itália, em 1924, “é eleito deputado e assume a liderança do PCI na Câmara, denunciando as atividades criminosas do Fascismo e as ligações de Mussolini com o Imperialismo norte-americano” (MELO; RODRIGUES, 2016, p. 5). Mesmo num contexto propício à revolução a ser protagonizada pelos trabalhadores, consumou-se a vitória de um projeto fascista, uma ditadura totalitária sob o comando de Benito Mussolini (NASCIMENTO, 2010). Como acrescentam Melo e Rodrigues (2016, p. 5), “em 1926, o PCI é posto na ilegalidade e junto com ele seus membros são presos”.

Na prisão (1926-1937), Gramsci escreve (entre 1929-1935) mais de 500 cartas a familiares e amigos e aproximadamente 32 cadernos que só puderam ser conhecidas devido a intermediação de sua cunhada Tatiana (NASCIMENTO, 2010; MELO e RODRIGUES, 2016). Apesar das condições adversas às quais foi submetido no cárcere e que conduziram à sua morte precoce, Gramsci revelou-se como um dos maiores intérpretes do marxismo crítico do século XX, como destacam Melo e Rodrigues (2016).

Neste trabalho, tentamos retomar algumas das contribuições de Gramsci, para uma melhor compreensão das noções de Estado e Educação, bem como suas inter-relações.

2 Conceito de Estado em Gramsci

Gramsci centra sua análise na política como indissociável da economia e da filosofia (ALIAGA, 2016). Faz uma análise crítica daquele momento histórico e identifica importantes elementos que apontam fragilidades do passado e, dialeticamente,

podem contribuir no processo revolucionário.

Como destaca Nascimento (2010, p. 70), “os estudos de Gramsci vão ter como fundamento o princípio da totalidade e a interação entre objetividade e subjetividade [...] e concebe a realidade como uma síntese de múltiplas determinações”. Como Marx, Gramsci também reconhece que o Estado é um “Estado de classe”, sendo importante peça na estrutura de dominação da burguesia sobre o proletariado. Esse é o ponto de partida de análise do marxista sardo” (NASCIMENTO, 2010, p. 72). No entanto, Gramsci apresenta elementos de originalidade na compreensão de Estado ao concebê-lo “como sendo constituído por duas esferas diferentes: a sociedade civil e a sociedade política. Entre essas esferas existe uma unidade orgânica que conflui para a manutenção da hegemonia da classe dominante [...]” (NASCIMENTO, 2010, p. 72).

Apesar do cuidado em explicar as especificidades da sociedade política e sociedade civil, concordamos que esta separação cumpre uma função meramente didática, pois na realidade social estão imbricadas. Vê-se uma preocupação dos autores, intérpretes de Gramsci, em evidenciar estas especificidades que auxiliam na compreensão de suas múltiplas manifestações:

O Estado, sociedade política e sociedade civil, opera através de coerção e pelo consenso. Sendo que a sociedade política refere-se “ao aparelho governamental em sentido estrito, ou seja, o Estado e seus aparelhos de controle político e repressão por meio da força. Fazem parte da sociedade política os mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da força e da violência. Podemos citar como exemplos desses mecanismos as instituições jurídicas, políticas, administrativas e militares. Gramsci também chama a sociedade política de “Estado em sentido estrito” ou “Estado coerção” (COUTINHO, 2007; NASCIMENTO, 2010, p. 74).

Já a sociedade civil é a esfera “privada” da sociedade, formada por organismos ou instituições relativamente autônomas, onde o acesso ou participação são voluntários e está ligada ao estabelecimento do poder da classe dominante não pela repressão, mas pelo consenso. A sociedade civil é formada pelo conjunto das organizações encarregadas de formar e difundir o pensamento da classe dominante, de modo a estabelecer o seu domínio por adesão. Como exemplos de organizações que fazem parte da sociedade civil podemos citar o sistema escolar, as igrejas, os partidos e sindicatos, as organizações profissionais e a mídia em geral. Gramsci chama essas instituições de aparelhos “privados” de hegemonia (NASCIMENTO, 2010, p. 74).

Apesar de Nascimento (2010, p. 75) sublinhar que “os tais organismos ‘privados’ fazem parte do Estado gramsciano, não sendo realmente privados”, cada vez mais desnuda-se a presença de organizações de natureza privada no interior do Estado. Vale

destacar que as organizações de natureza privada também integram a sociedade civil. Fontes (2018, p. 225) retoma a ideia de Gramsci sobre sociedade civil destacando que esta pode assumir diferentes arranjos, de modo que também “integram a sociedade civil entidades organizativas diretamente empresariais”, observando ainda, “crescimento de entidades associativas empresariais ao longo de todo o século XX, enquanto intensa repressão se abatia sobre as entidades populares ou de trabalhadores” (idem, p. 226).

Vê-se, portanto, a sociedade civil como espaço da permanente disputa entre as classes por hegemonia “através da formação cultural e ideológica e da organização das vontades sociais dispersas” (FONTES, 2018, p. 224). Em geral, retomando as ideias de Gramsci, há consensos entre os autores na compreensão de que

Uma classe tem hegemonia quando sua visão de mundo e seus valores tornam-se dominantes. A classe dominante é hegemônica porque seu domínio no plano material é legitimado no plano das ideias, seu projeto para si e para a sociedade é o projeto em execução. A classe que possui a hegemonia dirige a sociedade intelectual e moralmente detendo o controle ideológico (NASCIMENTO, 2010, p. 77).

Gramsci utiliza o termo hegemonia tanto para se referir à hegemonia burguesa como para se referir à possibilidade de construção da hegemonia das classes subalternas, configurando-se como uma nova hegemonia.

Nos Cadernos do Cárcere, Vol. 3, Caderno 13 [1932-1934]: § 11 é possível identificar importantes elementos que nos ajudam na compreensão do Estado “educador” em Gramsci, como detalhamos nos parágrafos que seguem.

Gramsci (2007) expressa a necessidade de um novo tipo de direito, que somente pode se dar em outro tipo de Estado: “Uma concepção do direito que deve ser extremamente renovadora. Ela não deve ser encontrada, integralmente, em nenhuma doutrina preexistente (...) (GRAMSCI, 2007 - Vol. 3, Caderno 13 [1932-1934]: § 11). Na continuação do parágrafo, reconhece o poder do Estado em sua capacidade de criar políticas que impactam a vida social dando-lhe direção. Reconhece que não há neutralidade no Estado, mas sim relações de classes sociais em permanente tensão, de modo que a classe dominante, que possui o poder hegemônico, buscará perpetuar sua visão de mundo que orientará as políticas a serem criadas/implementadas. Toda política carrega em si uma arbitrariedade no sentido de que almeja impor-se como verdade a ser aceita na relação com outros grupos e classes subalternas, naturalizando-se, orientando as práticas sociais, tornando-se um novo senso comum, o qual não se questiona.

As ações do Estado efetivamente tendem a “fazer desaparecer” certos costumes, atitudes, práticas sociais e “difundir” outros. O que evidencia a permanente conflitualidade no interior das relações do Estado Integral, sociedade política e sociedade civil em sua totalidade indissociável da estrutura e superestrutura. Gramsci sublinha que o Estado, em especial através da sociedade política, mobiliza um conjunto de mecanismos para impor a efetivação da sua política e obter o consenso, sendo esta também expressão de sua força. Mobiliza-se argumentos e normativas do campo do direito e instituições que devem materializar a política elaborada que se apresenta com caráter de universalidade, mas que se nutre de interesse de uma classe. Esse processo não se dá de forma mecânica, sendo intrinsecamente dialético (GRAMSCI, 2007 - Vol. 3, Caderno 13 [1932-1934]: § 11).

Há que se reconhecer que há diferentes tipos de educação que estão relacionados à concepção hegemônica que conformam o Estado. Esse tipo de educação visa “criar um novo tipo ou nível de civilização [...]” (GRAMSCI, 2007 - Vol. 3, Caderno 13 [1932-1934]: § 11). De modo que o debate sobre educação é precedido do debate sobre o projeto de sociedade que se almeja criar ou fortalecer e perpetuar. Em decorrência, o debate sobre que tipo de sociedade se almeja, envolve também a pergunta sobre que tipo de sujeito se almeja formar. Logo, qual tipo de educação deve servir a este propósito? Reconhecer a indissociável relação entre sociedade-Estado-educação revela a dimensão social e política da educação e a impossibilidade de sua neutralidade. Apesar de que os grupos hegemônicos tendem a apresentá-la como neutra, genérica, capaz de servir aos interesses de todos, como pode ser observado no Vol. 3, Dos Cadernos Miscelâneos, Caderno 6, §98:

[...] é falsa a ideia de que o direito é a “expressão de toda a sociedade”. “[...] O direito não exprime toda a sociedade (...), mas a classe dirigente, que ‘impõe’ a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de seu desenvolvimento. A função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, de vez que todos se tornar elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII”. [...] (GRAMSCI, 2007, Vol. 3, Dos Cadernos Miscelâneos, Caderno 6 [1930-1932]: §98).

Gramsci retoma Marx para compreender o que é e como se organiza o Estado capitalista. Marx já havia então desvelado como a lógica capitalista se organiza na estrutura social – na relação entre os que detém e os que não detém a propriedade dos

meios de produção. Como também, acabou por desvelar como essas relações de subordinação acabam por criar um tipo de sociabilidade capaz de fazer com que a classe subalterna não se revolte, mas aceite como natural essas relações, contribuindo para sua perpetuação, assumindo como seus os ideais da classe dominante. Assim, acabou por revelar o que estava para além da estrutura e que operava com a subjetividade, a consciência, a visão de mundo. De fato, uma superestrutura que não pode ser compreendida como espontânea, mas produzida por meio de relações pedagógicas. Daí que, é fundamental, reconhecer a indissociável relação da educação com as “forças econômicas” (GRAMSCI, 2007 – Vol. 3, Cadernos 13 [1932-1934]: §11).

No pensamento de Gramsci, a questão da formação dos trabalhadores ganha centralidade, sendo necessário nos processos sociais conforme os desafios de cada tempo histórico em sua relação com o Estado. Gramsci discute eixos fundantes da filosofia da práxis, capaz de fundamentar a formação dos trabalhadores; reconhece a necessidade de um sujeito revolucionário organizado e coletivo; compreende que o processo educativo ocorre em diferentes espaços e de variadas formas, inspirados na Revolução Russa, almejaram “construir a teoria e a prática revolucionárias” (NASCIMENTO, 2010, p. 62).

Gramsci toma posição no sentido de que se faz necessário estar em luta permanente a fim de construir as condições necessárias para o rompimento da hegemonia burguesa e construção da hegemonia das classes subalternas. Reconhece a necessidade de se observar a especificidade do Estado conforme seu contexto histórico e social a fim de que se defina adequadamente as estratégias a serem utilizadas no processo revolucionário pela classe trabalhadora, considerando-se as correlações de forças no interior do Estado, sociedade política e sociedade civil. De modo que a elevação das camadas subalternas envolve um programa educativo e cultural que deve estar articulado com a perspectiva de transformação da reforma econômica, da transformação das relações de produção e das relações sociais rompendo com a lógica de exploração que orienta a lógica capitalista (NASCIMENTO, 2010).

3. Educação em Gramsci

É preciso reconhecer a complexidade do pensamento de Gramsci. Um estudo sobre as ideias de Gramsci sobre educação requer uma investigação para além do “corpus” dos Cadernos, pois “[...] múltiplos aspectos das esferas de atividade e das

diversas instituições abrangidas pelo termo ‘educação’ ocuparam a atenção de Gramsci muito antes de sua detenção”, na inserção e análise de realidade social a qual estava inserido, como destacou Buttigieg (2003, p. 41) ao refletir sobre a indissociável relação entre educação e hegemonia. O autor destaca que Gramsci estava convicto de que “as classes subordinadas precisavam se libertar da sua dependência dos intelectuais burgueses, de modo que pudessem desenvolver e disseminar sua própria cultura [...], elaborar sua própria concepção do mundo e da vida” (BUTTIGIEG, 2003, p. 43).

No excerto 3, Vol. 3, Dos Cadernos Miscelâneos, Caderno 3 [1930]: § 119 – Gramsci (2007), critica a atuação dos partidos políticos italianos [“a partir do *Risorgimento* (com exceção parcial do partido nacionalista)”] e seu distanciamento das massas, ou “omissão” frente às demandas das massas as quais deveriam estar ligados, uma vez que o partido deixou de defender as pautas das massas aliando-se ao governo. Gramsci estende a crítica ao Estado-Governo

[...] na medida em que impossibilitou o reforço do próprio Estado, isto é, demonstrou que o Estado-Governo não era um fator nacional: o Governo, de fato, operou com um “partido”, colocou-se acima dos partidos não para harmonizar seus interesses e atividades no quadro permanente da vida e dos interesses estatais nacionais, mas para desagrega-los, para separá-los das grandes massas e ter “uma força de sem-partido ligada ao Governo por vínculos paternalistas de tipo bonapartista-cesarista”: assim, é preciso analisar as chamadas ditaduras de Depretis, Crispi, Giolitti, bem como o fenômeno parlamentar do *transformismo*”. [...]

Ainda nesse parágrafo, Gramsci refere-se ao Estado e ao Governo e sua capacidade de produzir seus dirigentes:

As classes expressam os partidos, os partidos elaboram os homens de Estado e de Governo, os dirigentes da sociedade civil e da sociedade política. Deve haver uma certa relação útil e fecunda nestas manifestações e nestas funções. Não pode haver elaboração de dirigentes onde falta a atividade teórica, doutrinária dos partidos, onde não são investigadas e estudadas sistematicamente as razões de ser e de desenvolvimento da classe representada. Logo, escassez de homens de Estado, de Governo, miséria da vida parlamentar, facilidade de desagregar os partidos, corrompendo e absorvendo seus poucos homens indispensáveis. [...]” (GRAMSCI, 2007, Vol. 3, Dos Cadernos Miscelâneos, Caderno 3 [1930]: § 119).

Vê-se que Gramsci já expressa preocupação com a questão da formação de quadros dirigentes para atuação no Estado, compreendendo-o na sua relação indissociável entre sociedade civil e sociedade política. Ao expor essa preocupação, aponta ainda limites na perspectiva estreita de formação (GRAMSCI, 2007, Vol. 3, Dos Cadernos

Miscelâneos, Caderno 3 [1930]: § 119).

É na perspectiva da revolução protagonizada pela classe trabalhadora que Gramsci destaca a necessidade da constituição de um Estado ético capaz de elevar culturalmente as massas, eliminando a condição de dominados e forjando uma educação na perspectiva de “criar um organismo social unitário técnico-moral”, como explicita no excerto abaixo:

[...] **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.** A escola como função educativa positiva e os tribunais com função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, **para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas** e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. [...]. **Mas, na realidade, só o grupo social que propõe o fim do Estado e de si mesmo como objetivo a ser alcançado pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral.** (GRAMSCI, 2007. Vol. 3, Dos Cadernos Miscelâneos, Caderno 8: § 179. Estado ético ou de cultura) [grifos meus].

Maria Lúcia Melo e Denise Simões Rodrigues (2016, p. 1), retomam os estudos sobre Gramsci e Educação, e defendem a tese de que “toda ação transformadora passa necessariamente pela formação de intelectuais orgânicos das classes populares, comprometidos politicamente com um projeto revolucionário de derrubada da ordem social rumo a uma nova sociedade: a sociedade auto-gestionária”. As autoras analisam que Gramsci

defendeu uma educação socialmente **igualitária**, e propôs uma **educação unitária**, ou seja, igual para todos, oferecida pelo Estado que tivesse como parâmetros a cultura, o conhecimento científico e, a autogestão política, a qual tem direito todos os sujeitos sociais enquanto cidadãos – dirigentes de suas próprias destinações históricas (MELO; RODRIGUES, 2016, p. 1).

Melo e Rodrigues (2016, p. 7) sintetizam ainda que

Para **Gramsci** (1982), a **educação**, ainda que determinada em última instância, pelas condições materiais concretas da sociedade, através das quais, os “homens” organizam a produção e, ao mesmo tempo, se reproduzem, transformando a sociedade e, a si próprios, é parte integrante da **cultura**, por meio da qual, os intelectuais organizam a teia de crenças e as relações sociais institucionais, ou seja, a **hegemonia**, através da qual, exercem uma direção moral e intelectual na sociedade,

sem antes mesmo tomar as rédeas do poder econômico e político da sociedade em que (con)vivem.

Como bem destaca as autoras, “a **hegemonia** envolve uma **relação pedagógica** dos intelectuais com as massas”, na produção de consensos, construção de uma visão de mundo que naturaliza determinados fatos e realidades sociais, atuando, portanto, em todos os campos e dimensões da vida social (MELO; RODRIGUES, 2016, p. 7).

A educação em Gramsci (1982), compreendida como

uma dimensão cultural da sociedade, se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e, prática, uma verdadeira “**filosofia da práxis**”, que deve oferecer uma dignidade aos sujeitos sociais que lhes permitam ser dirigentes e, ao mesmo tempo, se oporem às ideologias autoritárias e conservadoras, lhes servindo como princípio pedagógico de luta, em prol da construção de uma sociedade socialista autenticamente democrática. Além disso, a educação deve propiciar ainda, um **programa educativo permanente à classe trabalhadora** e aos professores da educação infantil até aos da universidade, que lhes permitam desenvolver atividades científicas e tecnologicamente avançadas, no processo produtivo de seus trabalhos profissionais (MELLO; RODRIGUES, 2016, p. 7). [grifos meus]

Dentre vários aspectos, Melo e Rodrigues (2016) destacam no horizonte dessa educação, a preocupação “com a formação dos quadros dirigentes do futuro Estado Proletário Revolucionário, através de uma educação cultural de interesse coletivo, priorizando-se uma formação integral da sociedade” (p. 9). Culminando com “a implantação de uma Escola de novo-tipo, [...], uma Escola Unitária, de cultura geral, humanista e formativa do novo cidadão socialista, que relacione de forma equilibrada o desenvolvimento da capacidade do trabalho politécnico científico-industrial com o desenvolvimento intelectual de uma educação integral que o capacite como futuro dirigente e autogestor de suas destinações históricas” (p. 11).

CONSIDERAÇÕES [PROVISÓRIAS]

A pesquisa, de cunho bibliográfico, buscou compreender o conceito de Estado e Educação em Gramsci dada a relevância do pensamento desse teórico militante em diferentes campos do conhecimento.

Gramsci compreende o Estado em seu sentido integral, uma vez que integra organicamente, de forma conflitiva, as relações sociais entre a sociedade civil e a

sociedade política. Mesmo a compreensão do que venha ser sociedade civil (diferentes formas de organização social) e sociedade política (instituições que operam no interior do Estado) não se apresentam como questões óbvias, visto que, são concepções também fortemente disputadas com diferentes manifestações na realidade social. O Estado em Gramsci somente pode ser compreendido no contexto das lutas de classes e das permanentes disputas pela hegemonia.

O conceito de Estado em Gramsci se articula com a noção de hegemonia que, como bem resume se constitui numa racionalidade de classe ou visão de mundo que dirige sua classe e domina as classes subalternas através do convencimento e adesão, trazendo a aparência de que seus interesses representam a universalização dos interesses de todas as classes, mas representam interesses de grupos dominantes como bem evidencia Gramsci (Cadernos Miscelâneos, Caderno 3, § 119). De modo que a hegemonia é processo pedagógico, visto que é produzida, vê-se, portanto, sua indissociável relação com processos educativos formais e não formais que ocorrem tanto na sociedade política como na sociedade civil, sendo disputada e protagonizada por diferentes grupos.

Compreender o Estado como “educador” significa reconhecer as disputas em torno de projetos societários. Como também, o termo evidencia a compreensão de Gramsci da necessidade de um novo tipo de sociedade, de Estado e de educação capazes de elevar as classes subalternas. Nessa perspectiva, a educação, portanto, é compreendida como tarefa do Estado, de caráter público e estatal. Essa perspectiva confronta-se diretamente com as políticas liberais e neoliberais que limitam a compreensão da educação e a possibilidade de lucros. Há que se romper com a sociedade de classes, sendo necessário movimentos de permanente luta, provocando transformações na realidade concreta, construindo e difundindo novos modos de sociabilidade, evidenciando a classe trabalhadora como sujeitos de práxis. Gramsci nos desafia na construção de uma nova concepção de Estado, educação e escola, como também traz importantes contribuições ao processo de formação de professores ao situar a necessidade de formação de intelectuais vinculados ao projeto da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, Luciana. Materialismo, história e práxis. I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia Universidade

Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE
Anais da Jornada: ISSN 2526-6950

BUTTIGIEG, Joseph Anthony. Educação e hegemonia [tradução de Luiz Sérgio Henriques]. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (p. 39-66)

ALIAGA, Luciana. Introdução ao pensamento de Gramsci: Cultura, intelectuais e classes subalternas.(2/3) - **YouTube**

DIAS, Edmundo Fernandes. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. In: DIAS, Edmundo Fernandes *et. alli.* (Org.). **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996, p. 105-122.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, n. 31, 2º Semestre de 2018 [p. 217-232]

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política., 3. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Caderno 13 [1932-1934]: § 11, § 17 e § 19; Dos Cadernos Miscelâneos: Caderno 3 [1930]: § 119; Caderno 6: [1930-1932]: § 97, § 98 e § 109; Caderno 8: § 179, § 180, § 185 e § 190.

MELO, M. L.; RODRIGUES, D. S. Gramsci e a educação. I Jornada Internacional e Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. **Anais ...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016. 16 p.

NASCIMENTO, T. J. A. Sobre o Estado moderno: uma análise das concepções de Estado em Karl Marx e Antônio Gramsci. **Dissertação** [Mestrado em Serviço Social]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010. Capítulo III: Concepção de Estado em Gramsci (p. 58-81.)

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. In **Revista Brasileira de Educação**. Nº 16. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 95-104.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katálysis**, vol.12 no.1 Florianópolis Jan./June 2009.

O ESTADO EDUCADOR: o papel do Estado na formação de intelectuais orgânicos para construção de hegemonia

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira

Resumo

Este artigo é parte do trabalho de conclusão da disciplina Teoria política e Educação: atualidade e tradutibilidade de Antônio Gramsci, ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense pela professora Zuleide Simas da Silveira no ano de 2021. Um esforço de aproximação teórica desta pesquisadora para fundamentar suas análises no doutorado em desenvolvimento no programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Tem por objetivo encontrar, no diálogo com Gramsci, elementos que permitam uma leitura crítica da realidade a partir de categorias essenciais, tais como: cultura, Estado ampliado, Hegemonia, intelectuais orgânicos e escola unitária.

Palavras-chaves: Hegemonia; intelectuais; Estado.

Abstract

This article is part of the conclusion work of the discipline Political Theory and Education: topicality and translatability by Antônio Gramsci, offered in the Postgraduate Program in Education at Universidade Federal Fluminense by Professor Zuleide Simas da Silveira in 2021. An effort to bring together theoretical basis of this researcher to base her analyzes in the doctorate in development in the postgraduate program in Social Work at the State University of Rio de Janeiro. It aims to find, in the dialogue with Gramsci, elements that allow a critical reading of reality from essential categories, such as: culture, expanded State, Hegemony, organic intellectuals and unitary school.

Keywords: Hegemony; intellectuals; State.

As reflexões construídas neste artigo pretendem oferecer subsídios para a análise da formação profissional e tecnológica de nível médio integrado ao técnico, oferecida nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia espalhados pelo Brasil, buscando compreender como as práticas pedagógicas se desenvolvem no espaço escolar para constituir e contribuir com a formação da classe trabalhadora.

Tal objetivo exige, necessariamente, compreender o papel educador do Estado na geração de consenso e, portanto, na manutenção de hegemonia da classe dominante¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Sobre classe dominante tempos que: [...] é dominante de duas maneiras, sendo 'dirigente' e 'dominante'. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso, uma classe, já antes da ida ao poder, pode ser 'dirigente' (e deve sê-lo); quando está no poder, torna-se dominante, mas continua a ser

Essa compreensão passa necessariamente pela discussão que se encontra construída nas obras de Gramsci. Isso porque o referido teórico traz elementos essenciais ao debate que permitem compreender a essência das determinações que influenciam a forma como a política educacional se constrói nos países. Tal compreensão se dá no sentido de perceber a escola como um aparelho hegemônico que não apenas expressa os interesses das frações de classe dominante, mas também, contraditoriamente, carrega, em si, os germes da superação dessa dominação. Isso porque a escola, mesmo que expresse e comporte os interesses da classe dominante, é um espaço formado pelos mais diversos intelectuais que, se orgânicos da classe subalternizada, têm condições de estabelecer correlações de forças internas e apresentar projetos e propostas formativas críticas.

O que tem ocorrido é que, apesar de os projetos pedagógicos e a organização curricular estabelecerem-se via discurso¹⁰⁶ de formação integral que apontam para uma formação na perspectiva de elevação intelectual da classe trabalhadora e de construção de uma consciência de classe para si, o que tem acontecido na prática não é bem isso.

A lógica da competitividade, do empreendedorismo, das competências e do individualismo tem guiado boa parte das práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola. A formação para o trabalho, na perspectiva ontológica, tem sido substituída pela formação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, é fundamental entender o Estado em sua perspectiva integral, como uma junção indissociável de sociedade política e sociedade civil que só se separam do ponto de vista metodológico¹⁰⁷ para estudo e compreensão dele. Percebê-lo como uma soma de coerção e consenso em que ambos os elementos interagem em proporções distintas ao longo da história e nos distintos países leva ao entendimento de que é essa proporção que vai definir se prevalecem naquele instante e naquela nação os elementos de hegemonia ou domínio.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário compreender como esse Estado age e trabalha na organização da cultura e na construção de concepções de mundo. Nessa função ele

também dirigente [...]. Pode e deve haver uma 'hegemonia política' também antes de ir ao governo, e não precisa contar apenas com o poder e com a força material que este lhe dá para exercer a direção ou hegemonia política. (GRAMSCI, 1977, p. 41 *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p.1058).

¹⁰⁶ Dessa forma, importa estudar o real, também sem perder de vista o dever ser dele. Isso porque “[...] o "dever ser" é algo concreto, ou melhor, somente ele é interpretação realista e historicista da realidade, somente ele é história em ato e filosofia em ato, somente ele é política” (GRAMSCI, 2019, p. 35).

¹⁰⁷ Logo, a “distinção entre sociedade política e sociedade civil [...] é puramente metódica, não orgânica, e, na vida histórica concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa” (GRAMSCI, 1977, p. 460 *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 517).

acaba por cumprir seu papel educador, e a escola constitui-se no seu principal aparelho de hegemonia, ao lado da igreja. É nesse processo de construção e manutenção de hegemonia, bem como de disputa por nova hegemonia, que as diversas frações de classe se movem para garantir seus quadros de intelectuais orgânicos. Quadros esses que se tornam cada vez mais necessários quanto mais se expandem as diversificações dos processos produtivos.

Nesse sentido, sabemos que uma escola verdadeiramente politécnica e/ou unitária, é possível apenas no socialismo. Entretanto não podemos esperar a superação do capitalismo para construir as alternativas. A mudança estrutural do modo de produção, se constrói no espaço político, nas disputas ideológicas, nos partidos, nos sindicatos, nas escolas.

A proposta socialista constrói-se no capitalismo, pois “Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para sua existência” (GRAMSCI, 2019, p. 36). É no seio da sociedade capitalista que se constrói a sua superação.

1. A concepção de Estado Integral em Gramsci: coerção e consenso na formação da cultura e concepção de mundo

Pensar o Estado como educador é muito mais que o tomar como comitê privado da burguesia. Ele cumpre a função de formar os intelectuais orgânicos tanto do capital quanto do trabalho. Isso porque ele não é só dimensão política (expressa nos aparelhos de *estado stricto sensu* tais como poderes legislativo, executivo e judiciário e exército), ele é, também e concomitantemente, sociedade civil e, como tal, é composto por diversos aparelhos de hegemonia (imprensa, partidos políticos, sindicatos, igrejas, escolas etc.).

Assim, esse tipo de construção envolve compreender certas determinações do conceito de Estado em Gramsci, que, sendo essa união indissociável¹⁰⁸ de coerção e consenso, sociedade política e sociedade civil, é expressão das contradições e correlações de força que se estabelecem na sociedade capitalista, ou seja, “hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2019, p. 248). Segundo explicita o teórico, “[...] por “estado” deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia

¹⁰⁸ Evidente para Gramsci que “[...] não se pode distinguir a sociedade política da sociedade civil: existe só o Estado” (GRAMSCI, 1977, p. 691 *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 724).

ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2019, p. 258). Ele assume uma dupla função, tanto de manter a hegemonia da classe dominante e preservar seus interesses quanto de garantir a sustentação e a sobrevivência das classes subalternas e construir seu consenso em relação à dominação a que estão submetidas. Portanto, “[...] o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ esse consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (GRAMSCI, 1977, p. 56 *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 674).

Nessa dupla função, ao Estado são incumbidas ações, tais como políticas públicas e sociais, e elaboração de legislações que contenham direitos voltados para os menos favorecidos, garantindo suas condições de sobrevivência. Não basta, entretanto, manter os subalternos na condição de subalternizado, é preciso que a condução desse processo se dê também via concessões e sacrifícios que mantenham um certo nível de satisfação dos interesses dos dominados mantendo-os contentados em sua condição. Nesse sentido, “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” (GRAMSCI, 2019, p. 243).

Isso acontece porque “[...] o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2019, p. 28). É então um instrumento de racionalização, “[...] de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e ‘pune’.” (*Ibidem*). Uma vez que o Estado cria condições específicas para que um determinado modo de vida se desenvolva, é necessário que algumas ações sofram sanções, inclusive de alcance moral. Nesse sentido, o Estado vale-se do direito¹⁰⁹, e cumpre o papel de educação cívica a ser desenvolvida por si próprio.

Apesar de as concessões expressarem uma necessidade assumida pelo próprio Estado para a manutenção da hegemonia da classe dominante, esse movimento é dialético. O processo de fazer concessões não é sem pressão das massas; elas não são apenas um polo passivo nesse percurso¹¹⁰. As conquistas por direitos e por melhores

¹⁰⁹ “(...) a função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos vêm aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, de vez que todos podem se tornar elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII” (GRAMSCI, 2019, p. 252).

¹¹⁰ “(...) os processos não são unívocos, o Estado constitui também o terreno do conflito de classe, é, ao mesmo tempo, instrumento (de uma classe), mas também lugar (de luta hegemônica) e processo (de unificação das classes dirigentes). Isto é, não deve ser esquecido que, sendo o Estado integral atravessado pela luta de hegemonia, a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as “trincheiras” e

condições de vida e trabalho fazem parte de uma organização coletiva, de grupos insatisfeitos e conscientes que lutam por isso. Não é uma mera dádiva interessada da burguesia de manter-se no poder. Também expressam um certo nível de organização política e de consciência coletiva.

Importa esclarecer que, na perspectiva gramsciana, governos são forças políticas que ascendem ao poder político por determinados períodos, enquanto o Estado é essa instituição moderna criada sobre os princípios do próprio liberalismo político, que são o individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade e a democracia; princípios estes que garantem a ordem e a manutenção desse Estado enquanto instituição.

O Estado, para se manter, precisa trabalhar com a opinião pública. A opinião pública nada mais é que o ponto de contato entre a sociedade civil e a política. Nesse sentido, ela representa o encontro do consenso e da coerção e é construída pelo Estado de maneira preventiva quando a este interessa dar início a uma ação que não tem respaldo nos interesses do povo. Para isso, ele cria uma dada opinião pública “[...] ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil” (Ibidem, p. 269).

Assim, a opinião pública é

[...] 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. (Ibidem).

A formação da opinião precisa ser entendida como um processo coletivo e não como fruto de uma evolução, dedução ou conclusão exclusiva de um indivíduo. Ademais, as diversas opiniões não têm apenas pesos quantitativos na construção da hegemonia, e os números nos processos democráticos não podem ser tomados como um fim em si mesmo. Nesse sentido, para alguns “[...] a “opinião de um imbecil qualquer que saiba escrever (e mesmo de um analfabeto, em determinados países) vale, para efeitos de determinar o curso político do Estado, exatamente o mesmo que a opinião de quem dedica ao Estado e à Nação suas melhores forças” (GRAMSCI, 2019, p. 82-83).

Segundo Gramsci (2019), a compreensão de que o número seja uma lei suprema e superior, ou de que a opinião de cada eleitor tenha pesos idênticos, não pode ser tomada como verdade uma vez que são números que apenas medem a racionalidade de suas

“casamatas” pelas quais se propagam ideologia e senso comum” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 519).

opiniões. Logo, o peso das opiniões não é igual, porque elas não nascem espontaneamente da cabeça de cada homem. Na verdade, elas tiveram o que chama de “[...] um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade.” (p. 83).

Por isso, os votos (expressão política maior do processo democrático representativo) são apenas uma manifestação final de um processo em que têm maior influência aqueles que dedicam ao Estado suas melhores forças. Ao mesmo tempo, o momento do voto não é a fase final do consenso, este precisa ser permanentemente garantido e renovado, mantendo-se ativo. Os grupos que exercem influência devem obter o consenso das maiorias continuamente, sob pena de serem considerados inúteis para controlar uma nação.

Soma-se a isso a compreensão de que todo Estado é ético porque uma de suas funções primordiais é elevar as massas a um determinado nível cultural que tenha relação com os interesses das classes dominantes, no que diz respeito a elevar ou ampliar o desenvolvimento das forças produtivas. A escola tem papel de destaque no cumprimento dessa função.

Nesse sentido, sequer estamos tratando de conhecimentos na perspectiva crítica revolucionária, apenas daqueles básicos, tais como ler e escrever. Nisso, já se garante um certo nível de formação, sem o qual, inclusive, não se permite qualquer elevação intelectual posterior. A esse respeito, do papel da escola no cumprimento da função educadora do Estado na formação dos quadros de intelectuais orgânicos, trataremos mais adiante.

Antes de versarmos especificamente acerca do papel da escola nesse exercício da função de educador do Estado, importa destacar qual a concepção Gramsciana de cultura que, por sua vez, dá forma e direção às concepções de mundo que perpassam a formação da classe trabalhadora nos mais diversos espaços coletivos e de formação intelectual dela.

Quando Gramsci trata de cultura, é para superar a sua compreensão enciclopédica como se ela fosse um amontoado de saberes desconexos oriundos de dados empíricos em que o homem, como receptor passivo, os organiza como em uma espécie de colunas de dicionário dentro do seu cérebro, dando capacidade de dar respostas ao mundo exterior.

Essa concepção de cultura é desfavorável aos proletários, pois, quando muito, atende aos que querem se sentir superiores aos demais, dada a sua alta performance em

armazenamento de datas e fatos históricos, criando um intelectualismo pedante e superficial, com um enganoso ar de superioridade de uns em relação a outros. Esclarece-nos:

A estudantada que sabe um pouco de latim e de história, o advogado que conseguiu arrancar um canudo a indolência e ao deixar-correr dos professores, acreditarão ser diferentes e superiores mesmo em relação ao melhor operário especializado que preenche na vida um papel bem preciso e indispensável e que, na sua atividade, vale cem vezes mais do que valem os outros na sua. Mas esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, mas bagagem intelectual, e contra ela se reage com razão. (GRAMSCI, 2004, p. 83).

Fica evidente que Gramsci deixa no campo da irracionalidade todo pedantismo de falsos intelectualismos, nos quais o conteudismo, que por muitos é tomado como cultura, não passa de falsidade e arrogância vazia. O “muito saber”, do ponto de vista de armazenamento de informações, distancia os que de fato contribuem com seu papel na sociedade dos que exercem pura demagogia e discurso abstrato sem qualquer validade para o real. Critica, nitidamente, a arrogância intelectual. É preciso pensar que inteligência é uma produção histórica, resultado de diálogos e interações sociais e coletivas.

A cultura para o teórico é a tomada de consciência própria, de si mesmo, sendo capaz de dominar sua personalidade e compreender seu próprio valor na sociedade e no tempo histórico. Esse processo não é, entretanto, espontâneo e natural, uma vez que o homem é espírito e é histórico acima de ser natureza, e por isso o processo de formação da sua consciência não se baseia em suas necessidades fisiológicas, mas sim nas reflexões inteligentes de alguns que aos poucos se expandem para os demais¹¹¹.

A cultura do proletário se forma, na concepção de Gramsci, pela crítica à civilização capitalista, que, por sua vez, forma a consciência unitária do proletariado. A crítica é cultura, pois não é uma evolução natural e espontânea, demove esforço intelectual humano, iniciativa, leitura de realidade, abstração do real, concreto pensado. A crítica é a consciência do eu que julga os fatos para si e para além de si, seja como valores de ação ou de repulsa.

Todo saber é útil, quem define para que e a quem serve é a direção que damos a

¹¹¹ Isto quer dizer que cada revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeabilização de ideias através de agregados de homens, primeiros refratários e somente virados para resolver dia a dia, hora a hora, o seu problema econômico e político, sem lagos de solidariedade com os outros que se encontram nas mesmas condições. (GRAMSCI, 2004, p. 83).

ele de acordo com o que defendemos. Mesmo, e em especial, para se fazer a crítica a qualquer concepção teórica, seja ela intelectual, seja folclórica, é preciso, antes de tudo, validá-la enquanto uma espécie de saber e, assim, buscar que utilidade podemos tirar dela.

Assim, aparelhos de hegemonia como a escola são dialeticamente capazes de dar condições para a construção dessa capacidade de crítica e, ao mesmo tempo, servir à contenção do desenvolvimento dessa capacidade. Pensar e produzir conhecimento acerca dos processos educacionais formais é um exercício de crítica essencial para não apenas entender esses aparelhos, mas especialmente dar destaque às suas contradições e às disputas que ocorrem em seu interior e, assim, tensionar para que atuem hegemonicamente em favor da classe trabalhadora e da construção dos seus intelectuais orgânicos.

2. A escola como aparelho de hegemonia: o papel dos intelectuais orgânicos na construção e na manutenção de hegemonia

Pensar a escola envolve inicialmente tentar responder a algumas questões essenciais: Somos todos filósofos? Somos todos intelectuais? Somos todos autônomos? A compreensão de Gramsci da humanidade permite-nos estabelecer que todo ser humano, por mais ignorante do ponto de vista de sua formação intelectual e por mais que seu ofício seja aparentemente essencialmente braçal e mecânico, é sempre capaz de pensar. É dele a compreensão de que “[...] todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo” (GRAMSCI, 1999, p. 93).

Com isso, ele quer dizer que, mesmo no exercício de trabalho manual, o homem pensa, exige-se dele um mínimo de atividade intelectual, pois, “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 18), e, mesmo que não seja um *filósofo de ofício*, tem características filosóficas ou intelectuais¹¹².

Entretanto, para que o intelectual promova alterações na realidade, é preciso que ele assuma uma função político-organizativa e diretiva, que é assumida na sociedade por dois tipos fundamentais de intelectuais: o cosmopolita e o orgânico.

¹¹² “[...] todos os homens são intelectuais, [...] nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

O intelectual orgânico é tanto formado na classe quanto pelos grupos sociais. O desenvolvimento das forças produtivas impele a necessidade de formar engenheiros, técnicos, especialistas que precisam ser orgânicos de uma dada classe. Nesse sentido, tanto pode ser um engenheiro no sindicato lutando pelas condições de trabalho da classe trabalhadora quanto um gerente de uma empresa que controla o tempo de trabalho dos peões, um administrador que garante o lucro dos donos de produção, um professor que estabelece a crítica ao sistema capitalista em sala de aula. Fica evidente que, toda sociedade deve formar para si intelectuais orgânicos que alimentem, reforcem e sustentem suas concepções de mundo e, assim, garantam a hegemonia¹¹³.

Para Gramsci, o intelectual é aquele capaz de fazer uma organização cultural e dar-lhe um sentido e uma direção política. É dessa forma que ele pensa tanto os intelectuais sujeitos (o engenheiro, o técnico) quanto os coletivos: tais como o partido, as associações, os grêmios. O intelectual pode ser orgânico tanto dos governantes quanto dos governados.

Enquanto os orgânicos contribuem para a formação de uma consciência nacional e popular dentro de um determinado grupo que se relaciona com a sociedade mais ampla, o cosmopolita é uma categoria que aparece nas obras gramscianas como aquele que é capaz de transitar entre as diferentes esferas da sociedade geral (entre a municipal, a estadual, a federal, a regional e a internacional), ocupar determinados espaços e também níveis internacionais, sem ter vinculação e compromisso nacionalista.

Ele é o intelectual do mundo e não está arraigado à sua própria classe. Transita em diferentes espaços com o papel fundamental de ir ao exterior e se apropriar do que se faz no nível da grande política e, ao voltar para a sua localidade, acaba imprimindo um ritmo muito próprio à pequena política, de modo que a sociedade comece a se movimentar de maneira sincrônica ao que se pede no nível internacional.¹¹⁴ Esse intelectual acaba por atender àquilo que é o fundamento e a necessidade de manutenção da estrutura da sociedade capitalista.

Pensar, na atualidade, o papel desse intelectual na construção de políticas públicas, como a de educação, seria conferir destaque àqueles organismos internacionais que

¹¹³ “[...] o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura” (GRAMSCI, 2001, p. 15).

¹¹⁴ Segundo Gramsci “Os intelectuais italianos são ‘cosmopolitas’, não nacionais” (GRAMSCI, 1977, Q 1, §150, p. 133 [CC, 6, p. 349] *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 297). As referências do autor ao intelectual cosmopolita sempre se dão no sentido de ser aquele que possui um caráter não nacional.

subordinam os parâmetros e a organização da cultura nos países dependentes dos ditames internacionais. Organismos tais como Banco Mundial, OCDE e outras entidades que, mesmo existentes no território nacional (por exemplo, a Fundação Ayrton Senna), seguem os planejamentos e interesses internacionais.

Nesse sentido, o intelectual cosmopolita cumpre também um papel de destaque nas definições de políticas públicas que, em países de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado, trazem profundos impactos na construção e disputa de projetos de formação da classe trabalhadora.

Não podemos perder de vista que o fio condutor deste debate é o entrelaçamento dos intelectuais com a questão da escola. Isso porque ele entende que a escola, em tese, é o lugar privilegiado de formação de intelectuais, que, como ele, se mostram parte de uma classe social fundamental. Isso acontece uma vez que cada uma dessas classes formam os intelectuais orgânicos em um processo social de autoconstituição. Não são intelectuais externos, são gestados no bojo do processo de desenvolvimento de uma classe fundamental.

Uma vez que a escola é o lócus privilegiado de formação dos intelectuais, o novo intelectual precisa ser a expressão de uma inserção ativa na vida prática. Ele tem que ser organizador, precisa saber persuadir, precisa se construir e construir junto um projeto coletivo, não pode dominar o conhecimento apenas de forma abstrata, tem que associar a técnica da ciência e da concepção humanista, do ponto de vista que percebe a historicidade das coisas, de uma sociedade, das ciências ditas exatas.

Nesse sentido, é no campo da superestrutura e das relações sociais que ali se estabelecem, no âmbito dos aparelhos de hegemonia, (entre eles, a escola) que os homens desenvolvem sua consciência e elevam suas concepções de mundo folclóricas, difusas e amorfas à consciência crítica e de classe; “[...] os homens adquirem consciência dos conflitos que se verificam no mundo econômico no terreno das ideologias” (GRAMSCI, 2019, p. 51). Com terreno das ideologias, Gramsci quer chamar a atenção para o espaço do conhecimento e do desenvolvimento da formação intelectual dos homens, e que é nesse campo que os homens percebem conscientemente as relações desenvolvidas no âmbito da produção, na estrutura da sociedade e na esfera econômica.

Por isso, apresentar as reflexões gramscianas acerca da educação escolar implica introduzir que, para Gramsci, a escola é um aparelho de hegemonia dos mais importantes. Da mesma maneira, importa não perder de vista que a educação, para o autor, (inclusive

a formal) tem um enorme valor na formação humana. A escola, junto aos demais aparelhos de hegemonia (em especial, aos partidos políticos) tem a função de formar os intelectuais orgânicos de seu tempo. Nesse sentido, a formação dos homens está para além daquela oferecida pela instituição escolar já que

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. 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. [**grifos nossos**] (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Para Gramsci, a construção de hegemonia passa necessariamente pela formação do homem, formação essa que, por sua vez, envolve a passagem do senso comum e da dimensão folclórica da cultura para o bom senso e, posteriormente, para a filosofia da práxis (patamar mais elevado da cultura humana de uma sociedade). Essa possibilidade estabelece-se, também, por meio do avanço do conhecimento formal. Isso porque o autor entende que, sem o letramento e sem a formação intelectual propriamente dita, os homens perdem a capacidade de percepção crítica e reproduzem as ideologias do senso comum que os mantém em condição de dominação.

Logo, tratar de educação envolve conhecer o instrumento que se tem e o manejá-lo de maneira que ele cumpra sua função. Por isso, conhecer a escola real e não a que se idealiza é um importante esforço crítico para que se possa erguer uma escola que, de fato, contribua para a formação da classe trabalhadora na perspectiva de que esta, criticamente aparelhada, se torne capaz de lutar por outro projeto de sociedade.

3. A formação da classe trabalhadora e a sua importância para a instauração do socialismo

A formação de intelectuais passa também pela educação formal, e a escola tem um papel singular nesse processo. Uma das críticas do autor marxista é exatamente em relação à forma com a escola, em seu tempo, era constituída de maneira a segregar o

acesso àqueles que não pertenciam às camadas dominantes da formação generalista e propriamente intelectual, restringindo-os ao processo formativo para o trabalho manual e operacional.

Apesar de, em seus escritos, o teórico defender que a formação da classe trabalhadora deve se dar em todos os espaços da vida social e de, até mesmo, conceder destaque aos papéis dos partidos políticos nessa função, ele fornece uma primorosa contribuição para pensarmos a educação escolar em uma perspectiva de potencial. Isso porque confere destaque à função social da escola e mostra como a instituição, sendo um aparelho de hegemonia, pode ser construída de maneira distinta da que estava sendo naquele tempo.

A escola é, então, um importante espaço dessa grande totalidade, mas os trabalhadores são formados, também, muito pelo que chamamos de educação não formal, sendo readaptados permanentemente. Nas experiências históricas, surgiu uma série de propostas revolucionárias que se desenvolveram na perspectiva de superar a formação da escola capitalista. O espaço escolar é, por isso, considerado como contraditório, como espaço de luta e de disputas. Tanto forma com interesses ou interessado ao capital e ao mercado quanto forma para os interesses da classe trabalhadora.

Segundo o teórico, o Estado tem investido o dinheiro de todos para fornecer a educação apenas para os filhos da burguesia. Com isso, mesmo os incapazes filhos dos abastados têm acesso à cultura em detrimento dos inteligentes filhos da classe trabalhadora. Isso acontece pois apenas os filhos dos donos dos meios de produção têm tranquilidade econômica para se dedicarem aos estudos. Enquanto isso,

Um proletário, mesmo inteligente, mesmo se possuidor dos elementos necessários para se tornar num homem de cultura, é obrigado a dissipar as suas qualidades em atividade diversa, ou a tornar-se num frustrado, num autodidata, isto é (com as devidas exceções), num meio homem, um homem que não pode dar tudo o que estaria ao seu alcance se se tivesse completado e fortalecido na disciplina da escola. (GRAMSCI, 1976, p. 100).

Assim, a cultura torna-se, nessa forma de organização social, um privilégio, e a escola também. Entretanto, Gramsci destaca que o que o partido socialista defende é que todos os jovens deveriam ser iguais em relação ao acesso à cultura. Nesse sentido, se, em algum momento, houver privilégios, que eles se façam em igualdade, considerando a inteligência de todos os sujeitos, independente da origem social. Nesse sentido, “o Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes filhos dos abastados, enquanto exclui os inteligentes e capazes filhos dos proletários” (Ibidem).

O merecimento é para destacar que os inteligentes da classe trabalhadora precisam ter condições econômicas de estudar; e “Para isso o sacrifício da coletividade deve servir especialmente para dar aos que merecem aquela independência econômica que é necessária para poder dedicar tranquilamente o tempo ao estudo e poder estudar seriamente” (Ibidem).

O proletariado, que é excluído das escolas clássicas e de formação geral e tradicional, não pelas questões de mérito, mas sim pela forma de organização social, vê-se designado para as escolas colaterais ou profissionais e técnicas.

Entretanto, a despeito desse tipo de separação e designação, defendemos que ao proletariado é necessária uma escola desinteressada que dê a ele capacidade de formar-se e tornar-se homem e que não obrigue sua formação a uma vontade externa a ele e pré-estabelecida, uma escola de liberdade, humanista (plena), que permita acesso dos filhos dos proletários a todas as possibilidades, propiciando o que há de melhor a eles e à coletividade.

Temos, nos termos gramscianos, um elemento repleto de contradições e tensões no que se refere à escola. O autor está muito atento à necessidade de que seja possível desenvolver uma pedagogia que assegure cada vez mais a possibilidade de uma perspectiva emancipatória e de autonomia e, sobretudo, a capacidade dirigente dos jovens, defendendo que essa possibilidade se dá no formato de escola por ele denominado de escola unitária.

A escola unitária associa instrução e educação de modo não idealista, tal formulação coaduna com a noção de trabalho em uma concepção histórico-crítica¹¹⁵. É por isso, com esse compromisso, que destaca a necessidade de romper com as escolas elitizadas.

Para isso, Gramsci estabelece que é necessário que o Estado assuma o papel de criar esse tipo de escola, pois ela precisa ser em potencial universal, apesar de o autor reconhecer que precisa ser iniciada de maneira seletiva, no sentido de progressivamente

¹¹⁵ O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001, p. 43).

ser ampliada para todos. Gramsci reconhece que a escola unitária, tal como ele a propõe, precisará surgir com um número reduzido de vagas, mas que deve ser gratuita e, por isso, ter processos seletivos que permitam que todas as frações de classe a acessem. Sendo assim, aos poucos, o Estado, por meio da ampliação de seus recursos financeiros investidos na política educacional, tornará esse tipo de escola o único existente e garantido a todos.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Nesse tipo de escola, o ensino é feito coletivamente, permitindo um aprendizado criativo, com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, constituindo-se em uma escola criadora, na qual o professor é uma espécie de guia e facilitador do aprendizado.

Logo, a solução acerca de como pensar a escola estava no modelo descrito e denominado de escola unitária. Uma escola capaz de assegurar autonomia intelectual, criação intelectual e prática e de cada vez mais assegurar uma capacidade dirigente aos trabalhadores. Logo, a escola deve ser capaz de formar todos de maneira igualitária, dando a qualquer ser humano o desenvolvimento de habilidades semelhantes, formando-os em igualdade de capacidade de se tornarem dirigentes ou de controlar os que dirigem.

Outro aspecto fundamental, e que está posto desde os primeiros escritos do Gramsci, é que, quando ele pensa na escola unitária, tem um embasamento filosófico antitético em relação às concepções filosóficas dominantes da época. Descarta qualquer teoria que pretenda justificar que alguns seres humanos, por sua natureza, são fadados à condução da vida social e outros são predestinados a serem alvo de determinações que lhes são exteriores. Em decorrência disso, a escola deve radicalizar esse princípio de que todos os seres humanos são intelectuais e constituir suas práticas pedagógicas a partir dele.

Por fim, mas não menos importante, conclui-se que “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas [...], deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49). O autor entende ainda o estudo como um

trabalho que envolve um esforço próprio e exige disciplina e dedicação “o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Temos presente a defesa de uma escola que possibilite a formação de um novo nexos psicofísico, de que as pessoas se movam com desenvoltura numa nova ordem social. Chamamos a atenção para isso, que a educação integral, a escola única, não é uma questão de um desafio apenas interno e específico da política de educação, dos educadores ou da própria instituição; a construção dessa escola é uma tarefa da sociedade como um todo.

G. aborda a questão escolar não de maneira abstrata, como temática pedagógica isolada, mas sim integrada à análise do “Estado integral” e da mediação exercida por uma pluralidade de agências educativas, da qual a escola é apenas uma parte, já que “a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado)”, mas é “o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia etc.” (Q 12, 2, 1.542 [CC, 2, 44]) (Dicionário Gramsciano p. 484).

Sendo uma tarefa coletiva, é essencial que os sujeitos que a constroem não percam de vista o compromisso que precisam assumir de formar para uma nova concepção de mundo, para a criação de uma nova hegemonia, para a instauração de uma sociedade socialista; assumindo, assim, que, como um processo inserido no concreto do movimento da vida cotidiana, sempre apresentará elementos de tensão e contradição, cuja consciência disso permite que o caminho construído preveja imprevistos e estratégias de superação deles.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma vez que este trabalho se caracteriza por ser fruto das aproximações iniciais dessa pesquisadora com as contribuições gramscianas a seu objeto de pesquisa, seria um tanto leviano dar ao fim desse esforço uma propositura de considerações finais.

Além de entender que só se conclui o que está acabado e que o conhecimento é cumulativo e aproximativo, sequer se descobre, aqui, qualquer tipo de reflexão final de pesquisa. Na verdade, encontram-se ponderações inicialmente estabelecida como pressuposto para, inclusive, ir ao fenômeno no seu aspecto concreto e real.

O saber aqui disposto caracteriza-se por uma espécie de discussão teórica com o filósofo Antonio Gramsci, levantando suas ricas e fecundas contribuições acerca de conceitos elementares e indispensáveis aos estudos que essa pesquisadora irá estabelecer em seu doutorado.

Apesar de não termos conclusões a apresentar, o esforço aqui desenvolvido deixou evidente a necessidade de que, na produção de conhecimento, se construa, permanentemente, um processo em que se estabeleça uma verdadeira “[...] luta entre conservação e revolução, etc., entre o que foi pensado e o novo pensamento, entre o velho que não quer morrer e o novo que quer viver, etc.” (GRAMSCI, 2019, p. 259).

Partindo das formulações gramscianas acerca do que ele defende para a educação, fica evidente que suas proposições só se efetivarão na sua plenitude sob condições de uma sociedade socialista. Entretanto, suas reflexões apontam para a possibilidade de a construção de um tipo específico de escola e de um projeto de educação revolucionário já se iniciar sob o modelo capitalista de produção e dominação. Nesse sentido, que os estudos de sua obra possam contribuir para nosso debruçar sobre a realidade da educação profissional e tecnológica de nível médio integrado ao técnico.

Assim desejamos, sejamos capazes de não apenas entender como as relações pedagógicas constroem-se nesse espaço em específico, mas de apresentar proposições concretas acerca do que o referido autor defende para uma escola unitária, compreendendo que este modelo de ensino médio integrado ao técnico, na realidade brasileira, pode caracterizar-se como o que mais se aproxima do modelo gramsciano de escola e educação.

Que esse modelo seja o horizonte, que seja uma utopia, que seja o lugar que perseguimos, o lugar que estamos vendo, em direção ao qual caminhamos e que, mesmo que nunca possamos chegar, contribuamos para que outros cheguem no futuro.

Por fim, que prevaleça o novo, o conhecimento acumulado dialeticamente pelo diálogo de contínuo avanço e retrocesso entre a reflexão teórica e o concreto. Que a essência se revele em suas determinações, e que a descoberta diária dos estudos e observações desse real permita que sobre ele se produza verdadeiro, social e relevante conhecimento.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, C. N. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V.3 Maquiavel; Notas sobre o Estado e política. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Antologia. Estaleiro Editora 2011. p. 260-266.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos (1910-1919)**. V.I. Lisboa, Pt.: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos (1919-1920)**. V.II. Lisboa, Pt.: Seara Nova, 1977.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Intelectuais. O princípio educativo.

GRAMSCI, ADMINISTRAÇÃO E MARKETING

*Leonardo Seabra Puglia*¹¹⁶

Resumo

A partir de um mapeamento bibliográfico exploratório, buscou-se articular trabalhos contemporâneos relacionando o pensamento de Antonio Gramsci aos temas da Administração e do Marketing. Foi identificada, nesse estado da arte provisório, a necessidade de resgatar o método dialético para pensar a Administração e o Marketing a partir de novas bases, progressistas do ponto de vista histórico, que não ignorem as possibilidades emancipatórias presentes nas novas tecnologias. Isso passa, entre outros aspectos, por disputar esses campos do conhecimento e os sentidos de conceitos estratégicos, como empreendedorismo, num momento de precarização do trabalho impulsionada pela hegemonia neoliberal. Esse enfrentamento ideológico se faz incontornável diante da necessidade de elevação da consciência e da capacidade organizativa da classe trabalhadora, de modo a capacitá-la a corresponder ao desafio histórico de substituir as velhas elites brasileiras na tarefa de desenvolver as forças produtivas nacionais na direção da promoção da igualdade, em suas diferentes formas, e da preservação do meio ambiente.

Palavras-chaves: Gramsci; Administração; Marketing.

1. Introdução

A superação dialética do capitalismo pressupõe um duplo movimento histórico, pois o desmonte da ordem burguesa é indissociável do processo de reorganização da cultura e da economia sob novas bases, orientadas para o socialismo. Eis uma premissa marxista fundamental, que permeia a teoria e a práxis revolucionária de Antonio Gramsci. Refletindo sobre como o pensamento gramsciano pode contribuir para o enfrentamento dos problemas sociais contemporâneos no Brasil e no mundo, esta pesquisa se propõe a fazer um mapeamento exploratório de trabalhos científicos que relacionam sua obra aos temas da Administração e do Marketing.

A partir de uma análise crítica deste estado da arte provisório, busca-se identificar tendências e articular formulações de modo a esboçar uma proposta inicial de ação e uma agenda de pesquisa útil ao desafio prático do desenvolvimento das forças produtivas nacionais de modo a enfrentar as duas grandes ameaças colocadas diante da humanidade hoje: a escalada da desigualdade e a degradação ambiental.

¹¹⁶ Doutor em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Professor de Sociologia e Marketing na Faculdade Católica Salesiana Maria Auxiliadora, em Macaé-RJ. Site: <https://leopuglia.com/> E-mail: leopuglia@gmail.com

2. Controle, Ideologia e Tecnologia

Em sua vasta e fragmentária obra, publicada em jornais ou escrita na solidão do cárcere fascista, Gramsci vai se debruçar de maneira mais detida sobre questões relativas à gestão empresarial, à modernização econômica e à racionalização social centrada na produção no “caderno especial” sobre Americanismo e Fordismo.

É por isso que o Caderno 22 é citado de maneira frequente quando se busca aplicar categorias gramscianas aos temas da Administração, com destaque para críticas às novas formas de controle do trabalho e de construção de consenso.

Um exemplo é *Bringing Gramsci Back in: Labor Control in Italy's New Temporary Help Industry*, publicado por Degiuli e Aberdeen em 2007. A partir de uma abordagem empírica, os autores discutem como o poder ideológico não apenas continua sendo central nos processos de controle do trabalho identificados nas agências de empregos temporários italianas, como atingiu um novo estágio no contexto contemporâneo de precarização do trabalho, já que passa a prescindir das inovações organizacionais e das concessões materiais aos trabalhadores, que, segundo Gramsci, foram fundamentais no sucesso do Fordismo.

Como a “hegemonia nasce na fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2015, p. 247), o que as agências de empregos temporários estão buscando, concluem Degiuli e Aberdeen, é realinhar as sensibilidades culturais italianas em relação ao trabalho à nova realidade econômica neoliberal, caracterizada pelo desemprego, pelos baixos salários, pela instabilidade e pela precariedade das relações laborais.

Na mesma linha de raciocínio, Araujo aponta no artigo *A Influência do Toyotismo na Reestruturação do Sistema Capitalista: uma Análise Gramsciana* (2009) como o modelo de produção implementado na montadora de carros no final da década de 1970 estendeu sua energia transformadora por toda a sociedade japonesa, reconfigurando aspectos socioculturais, políticos e econômicos do país, antes de expandir sua racionalidade mundialmente até se tornar o principal modelo de produção do capitalismo pós-fordista.

Uma contribuição especialmente interessante foi apresentada por Martins ao campo dos Estudos Críticos em Administração com *The Intellectual and the Organization: Legitimizing Shareholder's Velus Through Business*. Publicada em 2019,

a pesquisa analisa, à luz da teoria gramsciana, o estudo de caso de uma indústria automotiva de São Paulo que desenvolveu um software de simulação de administração da própria empresa para ser experimentado como jogo pelos funcionários.

Pensada por intelectuais de Gestão de Recursos Humanos, a iniciativa teria como objetivo garantir o consentimento prévio dos funcionários às decisões dos executivos da montadora, mesmo quando contrariam os interesses dos trabalhadores. Assim a lógica do mercado se legitima em todos os níveis organizacionais, e o processo de expropriação de mais-valia é garantido, ao mesmo tempo que encoberto aos olhos dos funcionários, enquanto resultado de uma “técnica exemplar”, capaz de mobilizar as novas tecnologias para “criar consenso nas relações de produção” e “assegurar o poder hegemônico nas relações de trabalho” (MARTINS, 2019, p. 385).

A conclusão é correta, mas em seu esforço louvável para conquistar espaço para os estudos críticos num campo de estudos de Administração ainda predominantemente conservador, Martins perde de vista as possibilidades emancipatórias trazidas por inovações tecnológicas, como o software de simulação de gestão analisado, que poderia servir também como instrumento pedagógico lúdico no desafio de elevação da capacidade auto-organizativa da classe trabalhadora.

Isso envolveria, necessariamente, mudar o design do software para ressaltar as dinâmicas de criação de excedente e exploração, que são omitidas na versão burguesa, além de reprogramar como meta do jogo, ao lado da expansão no mercado, a implementação, com suas dificuldades, de um modelo cooperativo de gestão, capaz de competir em alto nível no capitalismo tecnológico contemporâneo, como tem mostrado possível o exemplo de sucesso da multinacional chinesa de telecomunicações Huawei¹¹⁷.

A omissão dessa possibilidade construtiva pode estar ligada ao afastamento involuntário do método dialético, recorrente em diferentes campos de estudos marxistas. Isso faz com que pesquisas importantes esbocem certa unidimensionalidade, arriscando estreitar o campo de visão na busca por elementos férteis, tanto do ponto de vista analítico, quanto do ponto de vista do desafio concreto da construção do socialismo enquanto superação histórica do modo de produção capitalista.

Não é o que acontece, todavia, em *Gramsci in the Digital Age: YouTubers as New Organic Intellectuals*, artigo lançado por Lydon em 2020, em meio à aceleração brusca da digitalização da vida social provocada pela pandemia do COVID 19. O autor não

¹¹⁷ Disponível em: <<https://www.huawei.com/br/facts>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ignora os desafios colocados diante da humanidade pelo poder oligopolístico das *big techs* na era do “capitalismo de big data”, como a exploração produtiva do usuário e a vigilância generalizada sobre a população, empreendida pelas gigantes do Vale do Silício em associação com o governo estadunidense, conforme denunciado, em 2013, pelo ex-agente da CIA Edward Snowden.

Mas mesmo reconhecendo a gravidade do cenário, o autor vai afirmar que o reconhecimento destes dados da realidade não devem impedir que a maior plataforma de vídeos do mundo, com mais de 2 bilhões de usuários mensais¹¹⁸ e US\$15 bilhões de lucros anuais, seja utilizada comercialmente por militantes progressistas dispostos a “desafiar o domínio da ideologia capitalista” de modo a “estabelecer uma hegemonia socialmente progressista” (Lydon, 2020).

Lydon vai além e aponta youtubers de esquerda como Cenk Uygur, do canal *The Young Turks* (5,2 milhões de inscritos), e Kyle Kulinski, do *Secular Talk* (972 mil), como intelectuais orgânicos do nosso tempo, protagonistas de uma vanguarda destinada a liderar uma “revolução ideológica” que o autor julga estar mais próxima de se concretizar nos Estados Unidos de hoje, marcado pela “guerra de posição digital”, do que esteve durante a geração da “Nova Esquerda” dos anos 1960.

Ainda que muitos desses influenciadores provenham das camadas médias e tenham formação universitária, sua liderança poderia ser caracterizada como “orgânica”, segundo o autor, devido ao fato da luta de classes ter se reconfigurado no capitalismo contemporâneo, passando do confronto centrado no mundo da produção, entre burguesia e proletariado, para um novo estágio de antagonismo social, onde o embate se dá entre os 5% mais ricos e os 95% restantes da população, que são forçados a trabalhar cada dia mais para compensar as perdas constantes de direitos e poder de compra.

Se há algum traço de exaltação retórica aqui, ele está ligado, certamente, ao ímpeto de intervenção, que faz o autor encerrar o texto incitando o leitor a criar seu próprio canal no YouTube. O otimismo que permeia todo o trabalho encontraria justificativa na chegada da geração *millennial* aos postos de decisão, mas aqui a falta de fundamentação empírica leva o “otimismo da vontade” a se sobrepor ao “pessimismo da inteligência”, uma vez que Lydon ignora, por exemplo, o papel desempenhado por jovens reacionários, como os *incels* do 4chan, na consolidação da *Alt-right* e na vitória eleitoral de Trump em 2016

¹¹⁸ Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/dino/estudos-de-mercado-apontam-crescimento-do-youtube-em-2021,cda9cab6d12b434176392e93b76c62c1xx9zn1yf.html>>. Acesso em: 30 Abr. 2022.

(NAGLE, 2017).

Os desdobramentos das Jornadas de Junho de 2013 e a ampla dianteira assumida pela direita no YouTube durante a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 (PUGLIA, 2020) tendem a tornar os estudos brasileiros sobre o tema um pouco mais cautelosos. De todo modo, a contribuição de Lydon pode ser bastante útil para compreender a ação de personagens ascendentes no mercado nacional de distribuição de conteúdo político audiovisual, como Rita Von Hunty (1 milhão de inscritos), Sabrina Fernandes (413 mil), Jones Manoel (195 mil), Humberto Matos (117 mil), jovens youtubers com sólida formação acadêmica que se dedicam à massificação do marxismo. Outro exemplo relevante é Thiago dos Reis (727 mil), profissional de marketing que renovou a estética da esquerda, reconectando-a ao nacional-popular para mobilizar massas progressistas nas redes.

Assim como Uygur e Kulinski, os youtubers brasileiros também se destacam como organizadores políticos em diversas esferas de luta, incluindo a partidária. É o caso, por exemplo, de Manoel, jovem militante negro e periférico apontado pelo PCB como candidato ao governo de Pernambuco em 2022. Esses intelectuais também têm desempenhado papel fundamental no combate ao avanço da ideologia neoliberal sobre as massas. Avanço este que não deixa de ser resultado do amplo projeto de disputa de hegemonia a longo prazo lançado por Friedrich Hayek no imediato pós-guerra e que daria origem, nas décadas seguintes, a uma vasta rede global de *think tanks*.

3. Confrontando a hegemonia neoliberal

A capilaridade dessa malha no Brasil foi delineada por Casimiro (2018) em chave gramsciana na tese *A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 - 2014)*. O autor faz um amplo mapeamento do conjunto de aparelhos privados de hegemonia voltados à ação política e ideológica de caráter patronal, concebidos por frações das classes dirigentes como “intelectuais coletivos” capazes de “educar” a sociedade na “construção/naturalização da sociabilidade do capital”. Esses intelectuais coletivos também atuam, de forma institucionalizada, no interior do Estado, com objetivo de mobilizar a retórica gerencialista para reconfigurar dialeticamente a estrutura da máquina pública, através da ação de organizações como o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI).

Um exemplo concreto desse movimento histórico foi analisado por Valadares et al. em *Os Discursos do Empreendedorismo na Administração Pública Brasileira: Análise Crítica de uma Experiência Contemporânea* (2017). Nessa pesquisa, o autor parte do estudo de caso do “Choque de Gestão” implementado no governo de Minas Gerais nos anos 2000 para discutir como a introdução, no poder público, da ideologia neoliberal e da “cultura do management”, que transforma o cidadão em cliente, é incompatível com o interesse coletivo. Trata-se de uma forma de buscar o melhor desempenho da máquina pública amputada de qualquer conteúdo ético, já que se pauta exclusivamente pelas consequências imediatas de cálculos utilitários.

Esse choque entre interesse público e razão neoliberal pode ganhar contornos especialmente dramáticos num setor sensível como a Saúde. É o que aponta Dolny em *Gramsci and the Ghost-Management of Medical Research: Revisiting Medical Journal Conflict of Interest Policies in an Age of Neoliberal Science* (2014). A dissertação discute como a submissão da indústria farmacêutica à lógica do marketing deve ser compreendida no contexto da hegemonia que o “conceito neoliberal de Ciência” alcançou no campo das pesquisas médicas a partir da ação interessada dos cientistas líderes de opinião. Esses intelectuais estariam voltados à construção de consenso em favor dos interesses do grande capital e em detrimento do interesse público.

É mais um exemplo da amplitude social que a hegemonia neoliberal passou a ostentar no mundo contemporâneo, mas que não teria sido alcançada sem um esforço sistemático de penetração ideológica na área da Educação, pensado em articulação ao projeto de reconfiguração do Estado a partir de dentro denunciado por Casimiro (2018).

Da perspectiva da luta por hegemonia, a Educação se apresenta, junto à trincheira avançada do Estado, como campo de disputa prioritário. Por isso sua centralidade estratégica nunca é negligenciada pelos intelectuais coletivos da burguesia, conforme esboçado em linhas gramscianas pelo artigo *Os Intelectuais do Capital como Movimento Empresarial da Educação Superior Brasileira* (2017), de Paula et al.

A tese “*Admirável mundo do empreendedorismo*”: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em Administração do Instituto Federal do Espírito Santo, defendida por Pandolfi em 2015, aprofunda a discussão ao questionar os efeitos práticos da penetração dessa racionalidade no ensino técnico a partir de um estudo de caso. A denúncia é clara: o “empreendedorismo está sobreposto ao trabalho, como princípio educativo, nos cursos Técnicos em Administração do Ifes”, e isso se manifesta

abertamente tanto nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos, quanto nos livros didáticos e nos materiais utilizados no Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico.

Como resultado, o discurso de empreendedorismo foi absorvido no nível do senso comum por discentes e docentes, mas a pesquisa empírica também relevou contradições entre o pensar e o agir, já que diversos entrevistados admitiram desejar que o curso orientasse os estudantes a ingressar no mercado de trabalho, ao invés de abrir o próprio negócio. Outros alunos cogitaram mudar de curso, enquanto professores disseram pensar na possibilidade de mudar o foco do curso, caso tivessem a oportunidade.

Nesses resultados, Pandolfi enxerga o gérmen de possíveis ações futuras de rebeldia e subversão, que poderiam ser fomentadas pela adoção da proposta humanista de Educação Unitária nos moldes gramscianos e por práticas pedagógicas consistentes com seu objetivo emancipatório, como proposto por Elliott em *Representations of the Intellectual Insights from Gramsci on Management Education* (2003). O mais relevante, contudo, do ponto de vista analítico é o que esses dados podem revelar sobre a realidade social brasileira e os diferentes sentidos práticos que o discurso do empreendedorismo assume no país.

Os intelectuais e aparelhos de hegemonia neoliberais costumam a justificar seu ímpeto de militância ideológica a partir da pretensa necessidade de se estimular o espírito empreendedor do povo brasileiro, que ainda seria constrangido pela tradição ibérica e pelas heranças deletérias da escravidão. A realidade revela o oposto, contudo.

O Brasil é um dos líderes no ranking mundial de empreendedorismo. Está em quinto lugar, atrás somente de República Dominicana, Sudão, Guatemala e Chile, na lista dos países com as mais altas Taxas de Empreendedorismo Total (TTE), índice que mede o percentual da população adulta ocupada com empreendimentos privados. Segundo dados da Global Entrepreneurship Monitor (GEM), 30,4% dos brasileiros vivem de negócios próprios hoje. Um número bastante alto, mas menor do que o picos de 38,7% e 39,3%, registrados em 2019 e 2015, respectivamente¹¹⁹.

Outro ranking mundial que coloca o Brasil em posição similar de destaque é o que mede a desigualdade social. Dados do Pnud de 2019 apontaram o país como o oitavo mais

¹¹⁹ Disponível em: <[https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-03/taxa-de-empreendedorismo-voltou-cair-no-brasil-em-2021#:~:text=Apesar%20do%20resultado%20negativo%2C%20o,Chile%20\(35%2C9%25\)>](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-03/taxa-de-empreendedorismo-voltou-cair-no-brasil-em-2021#:~:text=Apesar%20do%20resultado%20negativo%2C%20o,Chile%20(35%2C9%25)>)>. Acesso em: 30 Abr. 2022.

desigual do planeta¹²⁰.

A proeminência brasileira nestes dois rankings, se pensada em articulação com as relações entre as oscilações registradas na série histórica TTE e momentos de crise econômica e elevação do desemprego, ajuda a compreender o real sentido do empreendedorismo no Brasil, que ganha forma humana nas dezenas de milhões de camelôs, biscates, motoristas de Uber, entregadores de iFood e pessoas que cozinham pra fora. Todos lutando diariamente numa busca incerta e extenuante pela sobrevivência.

Para quase um terço da população brasileira, o empreendedorismo nada tem a ver com a racionalidade burguesa de multiplicação do capital investido enquanto prêmio moralmente justificado pelos riscos da aplicação. É, na maioria das vezes, um último recurso colocado diante do trabalhador pelo quadro de desemprego estrutural e precarização crescente das relações laborais. Confinado a limites precários pela falta crônica de acesso ao crédito, o negócio individual se coloca, então, como o único meio materialmente possível para o exercício de alguma forma de trabalho, capaz de sustentar sua família e de emprestar dignidade à sua existência.

É por essa fenda ideológica que a narrativa mistificadora do empreendedorismo neoliberal penetra no espírito da classe trabalhadora brasileira e coloca diante da esquerda a tarefa histórica de disputar os sentidos do empreendedorismo com objetivo de restituir a verdade encoberta pela mistificação: para a maioria dos brasileiros, a iniciativa econômica individual é expressão da necessidade de trabalho e não da lógica de multiplicação de capitais através do investimento.

Ao propor a superação da noção vulgar de empreendedorismo, de cunho exclusivamente capitalista, em favor de uma concepção capaz de estruturar a economia a partir do trabalho e “das relações de cooperação, coletividade, inclusão e solidariedade entre os indivíduos”, Paldolfi vai no cerne da questão (2015).

4. O desafio histórico dos grupos sociais progressistas

Desse modo, a lógica do lucro e da concorrência continuam operando, só que agora dividindo espaço com a preocupação coletiva com o bem-estar comum. Esse seria o único caminho para salvar o capitalismo de si mesmo, superando suas 14 deficiências fundamentais. Quem afirma isso é o próprio “pai do marketing moderno”¹²¹.

¹²⁰ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/12/15/brasil-tem-a-8-pior-desigualdade-de-renda-e-supera-so-paises-africanos.htm>>. Acesso em: 30 Abr. 2022.

¹²¹ Disponível em: <<https://www.pkotler.org/>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

Em *Capitalismo em Confronto* (2015), Philip Kotler vai argumentar em favor de novas formas de organização econômica, como os movimentos Capitalismo Consciente¹²² e Nova Economia¹²³, duas possíveis vias de desenvolvimento das forças produtivas voltadas ao enfrentamento do duplo desafio histórico colocado diante da humanidade.

De um lado, há a escalada vertiginosa da desigualdade, demonstrada empiricamente por Piketty (2013) como resultado da consolidação da hegemonia neoliberal a partir dos anos 1980. A desigualdade crescente estaria estrangulando os mercados consumidores e fomentando a barbárie dos novos fascismos, enquanto um fenômeno histórico de caráter mórbido e reativo, que manipula medos e frustrações dos trabalhadores vítimas da globalização neoliberal com objetivo de garantir a continuidade da expansão das taxas de lucro e da reprodução social do patriarcado branco dentro e fora dos países.

Do outro lado, temos a acelerada degradação do meio ambiente, que coloca não somente o desenvolvimento econômico em risco, como também a própria sobrevivência da espécie humana.

Nesse contexto histórico dramático, para ser “realmente progressista” e fazer “avançar realmente toda a sociedade, satisfazendo não só suas exigências vitais, mas ampliando continuamente os próprios quadros para a contínua ocupação de novas esferas de atividade econômico-produtiva” (GRAMSCI, 2011, p. 64), um grupo social deve colocar como prioridade o enfrentamento da desigualdade e a preservação do meio ambiente, mas deve fazê-lo a partir de uma abordagem integrada e internacionalista, a única possível do ponto de vista da realidade prática.

A perspectiva crítica, de natureza estrutural, é fundamental para superar as mistificações em torno do tema da responsabilidade social empresarial e do marketing verde, com práticas como o *greenwashing*¹²⁴, que desmobilizam as massas e domesticam os elementos sociais mais ativos, convertendo o ímpeto transformador em lucro e encobrendo as reais causas dos problemas e suas relações com o antagonismo de classe. É o que denuncia Costa em *Marketing Ecológico: Uma Reflexão sobre as Relações Perversas do “Ambientalismo Verde” na Sociedade Capitalista* (2012).

¹²² Disponível em: <<https://www.consciouscapitalism.org/>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

¹²³ Disponível em: <<https://neweconomy.net/>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

¹²⁴ “Banho verde”. Acontece quando empresas fingem preservar o meio ambiente através de ações de marketing enganosas.

Em sua leitura gramsciana da gestão ambiental, apresentada em *Environmental Management as Political Sustainability* (1997) e desenvolvida mais a fundo em *Business Strategy and International Environmental Governance: Toward a Neo-Gramscian Synthesis* (2002), Levy vai enxergar espaços para a “agência inteligente” desafiar grupos poderosos através de estratégias adequadas à realidade concreta das coisas.

Nesse sentido, a emergência da gestão ambiental nas grandes corporações seria uma reação à importância crescente do tema ambiental no debate público, que passou a ameaçar a “autonomia e a posição de mercado de empresas líderes das economias industrializadas ocidentais” através da multiplicação de regimes regulatórios, burocracias ambientais e Organizações Não Governamentais (LEVY, 1997, p. 141).

A concepção de hegemonia de Gramsci fornece uma base para uma abordagem crítica da estratégia política corporativa que enfatiza a interação de práticas materiais e discursivas, estruturas e estratégias para sustentar o domínio e a legitimidade corporativa diante dos desafios dos atores sociais e rivais econômicos. As corporações praticam estratégias para melhorar seu posicionamento tecnológico e de mercado, sustentar a legitimidade social, disciplinar o trabalho e influenciar as políticas governamentais (LEVY, 2002, p. 93).

Assim como faz Reis em *História de Empresas no Tempo Presente: Novas Perspectivas* (2019), Levy lembra que as empresas privadas não estão deslocadas das relações sociais, do Estado e das organizações coletivas da sociedade civil. Pelo contrário, engajam-se numa “guerra de posição” entre “os três pilares de hegemonia”.

No plano material, os grandes grupos empresariais desenvolvem novos produtos e tecnologias para assegurar sua posição de mercado, enquanto buscam desafiar, no plano discursivo, as bases econômicas e científicas da regulação estatal através do uso da linguagem da sustentabilidade e da cidadania nas relações públicas como forma de retratá-las como “verdes” e socialmente responsáveis.

Só que “para absorver as pressões sociais e proteger sua posição”, as empresas precisam atuar também no plano organizacional, construindo coalizões em torno de questões específicas com amplos setores da sociedade civil, dentro e fora do país, incluindo trabalhadores e outros grupos (LEVY, 2002).

Assim, a humanidade consegue avançar efetivamente na questão ambiental através da estratégia de acomodação da “revolução passiva”, a dinâmica de mudança com conservação que teria se convertido, segundo Werneck Vianna, no “único processo a ter vigência universal” diante da complexidade do capitalismo contemporâneo (2004, p. 60).

As forças produtivas se desenvolvem sem rupturas agonísticas com as relações

sociais prevalecentes, que também se transformam no processo numa dialética histórica comparável à anuência da burguesia estadunidense em relação à expansão do estado regulatório de bem-estar social durante o New Deal, concedida diante das pressões sociais criadas pela depressão na década de 1930 (LEVY, 1997, p. 141).

Só que a constituição de novos regimes internacionais mais estáveis e eficazes, do ponto de vista ambiental e social, requer

a formação de um bloco histórico nos dois sentidos do termo: primeiro, uma aliança entre Estados, setores empresariais líderes, ONGs e profissionais variados; segundo, um alinhamento de forças econômicas, organizacionais e ideológicas que coordenam os interesses dos membros do bloco (LEVY, 2002, p. 96).

A formação desse bloco histórico, no entanto, requer a liderança articulada de grupos sociais de todo mundo que sejam progressistas do ponto de vista histórico. É por isso, por exemplo, que Srinivas clama em *Could a Subaltern Manage? Identity Work and Habitus in a Colonial Workplace* (2013) pela surgimento, na Índia, de uma nova classe de gestores, que seja capaz de contextualizar as relações de subordinação a partir do legado histórico de poder colonial, de modo a forjar uma nova identidade profissional capaz de responder às demandas dos novos tempos.

Entre essas demandas, está a superação de práticas gerenciais que mobilizam os conceitos de Marketing como forma de legitimar o neoliberalismo, mascarando suas arestas, incluindo suas expressões mais brutais, como revelam os episódios de violência praticados pela Coca-Cola no país asiático. É o que denunciam Eckhardt et al em *Ideology and Critical Marketing Studies*, capítulo da coletânea *The Routledge Companion to Critical Marketing*, lançada em 2020.

O que importa aos autores é denunciar o caráter ideológico do Marketing, que teria sido esvaziado pelo esforço de Kotler e seus associados de espalhar seus métodos para além dos domínios comerciais, apresentando-os como ferramentas neutras e universais, capazes de promover o bem da humanidade em suas mais variadas formas.

O aspecto mais deletério desse processo, segundo os autores, seria a construção de um “mítico consumidor cidadão”, elevado a uma falsa condição de autonomia, liberdade e poder de influência sobre os agentes econômicos (ECKHARDT et al, 2020).

A crítica é correta e dialoga com a alerta de Dardot e Laval sobre as consequências da transformação da lógica do mercado em “lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (2016, p. 34).

Só que Eckhardt et al acabam ignorando, a partir de sua perspectiva europeia, o real significado do consumo em países como Índia e Brasil, gigantes marcados pelo signo da desigualdade e da fome, privação da mais básica forma de consumo, que além de tirar a dignidade humana, impede a própria reprodução da vida.

Quando instada a assumir sua tarefa histórica de liderar o desenvolvimento das forças produtivas de modo a satisfazer as exigências de todo o corpo social, que ainda são elementares para os mais de 20 milhões de brasileiros que passam fome¹²⁵, a burguesia brasileira não apenas se mostrou incapaz, como revelou sua face brutalmente reacionária. Assim como na Índia, o passado colonial autoritário continua a nos assombrar.

Foi assim em 1964 e em 2016, quando o golpe parlamentar suspendeu o breve ciclo de inclusão social e expansão de consumo iniciado pela Nova República após 21 anos de ditadura civil-militar. O apoio entusiasmado à candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência em 2018, um personagem do submundo da política, ligado às milícias e que fizera carreira exaltando as torturas e execuções praticadas pelo regime militar, apenas escancarou seu DNA reacionário, que havia se domesticado durante os governos Lula, mas que voltou a se manifestar diante da intensificação das contradições de classe, estimuladas nos governos Dilma pela baixa histórica do desemprego e pelo aumento contínuo do salário mínimo acima da inflação, que impulsionaram um recorde de greves em 2013.

A captura das grandes manifestações de massa daquele ano foi a oportunidade encontrada pela burguesia e pela grande mídia de desestabilizar o governo de conciliação de classes do PT, mas o caminho aberto pela não aceitação da derrota de Aécio em 2014, seguida dos abusos da Lava Jato, do golpe de 2016 e da adesão ao bolsonarismo, com todo seus aspectos mórbidos, apontam para uma crise de hegemonia ainda não solucionada.

O principal desafio é fazer ascender ao protagonismo um novo grupo social capaz de enfrentar o tema de desigualdade e de destravar o desenvolvimento das forças produtivas, estrangulado pela demanda reprimida, de modo a preservar o meio ambiente brasileiro, que tem na biodiversidade da Amazônia objeto de cobiça mundial.

Isso passa por capacitar seus intelectuais orgânicos para confrontar a velha burguesia não somente no plano da política institucional, como em todas as trincheiras da

¹²⁵ Disponível em: < <https://www.poder360.com.br/brasil/mais-de-20-milhoes-passam-fome-no-brasil-e-favelas-dobraram-em-10-anos/>>. Acesso em: 04 Jun. 2022.

sociedade civil, sobretudo dentro dos aparelhos de ensino e das empresas privadas, entendidos como estratégicos para a consolidação de um novo conformismo social, de caráter progressista.

Do ponto de vista da disputa por corações e mentes no sentido mais amplo, ferramentas de largo alcance comunicacional, como o YouTube revelam-se decisivas, apesar das contradições emergidas do “capitalismo de big data”. Só que para corresponder à colossal tarefa colocada pela história, é preciso ir além, capacitando intelectuais orgânicos subalternos a organizarem a cultura e a economia a partir de novas bases.

O primeiro ponto é disputar os sentidos da ideia de empreendedorismo, mobilizando a realidade concreta do povo para restituir a centralidade do trabalho, desmitificando a razão burguesa que pensa a livre iniciativa econômica a partir da lógica do investimento. Trata-se de um passo fundamental para a elevação da consciência de classe das massas, que só pode ser dado em articulação interseccional com as lutas ambientalista, antirracista, antimachista, anti-LGBTfóbica e anticapacitista.

Na prática, isso envolve a universalização do ensino da Administração e do Marketing a partir de uma perspectiva marxista, capaz de elevar gradualmente a capacidade auto-organizativa da classe trabalhadora, tanto do ponto de vista estritamente político quanto econômico e cultural. Reformulado em seus fundamentos ideológicos, o instrumentário da Administração e do Marketing pode ajudar a mobilizar e a imprimir “unidade de ação aos diferentes grupos da sociedade que tendem a seu opor ao capital”, aumentando a eficácia de seus atores coletivos. Seria uma contribuição para o avanço na socialização dos meios de produção e também na “progressiva socialização dos meios de governar” em direção da consolidação democrática, apontada por Coutinho como via brasileira para o socialismo.

Parte da incompreensão provocada pela publicação de *Democracia Como Valor Universal* em 1979 se relaciona ao afastamento do método dialético por parte da esquerda brasileira daquele tempo. O problema persiste, contudo, assim como o caráter revolucionário que a democracia continua apresentando no Brasil, uma vez que seu avanço segue sendo bloqueado pela tradição visceralmente autoritária das nossas elites.

O que o mapeamento bibliográfico empreendido nesse trabalho revelou foi que a necessidade de resgatar a dialética nos estudos gramscianos sobre Administração e Marketing não é uma novidade histórica, nem uma exclusividade brasileira. É o que apontava Mundy em 1997. Em *The problem of hegemony: Rereading Gramsci for*

organizational communication studies o autor clamava pela superação da bifurcação que continua limitando os Estudos Críticos em Administração a dois modelos de poder:

- a) um modelo de dominação, em que as relações de poder e resistência são resolvidas conceitualmente em favor da reafirmação do status quo; b) um modelo de resistência, onde a resistência às estruturas de dominação é valorizada de forma amplamente acrítica (MUMBY, 1997, p. 343).

A perspectiva gramsciana demanda ir além, delineando relações mutualmente implicativas entre comunicação, poder e resistência, para agir de maneira efetiva sobre a realidade com objetivo de transformá-la no sentido da igualdade, da liberdade e da preservação planeta, a casa comum da humanidade.

5. Administração e Marketing progressistas?

A essa altura, uma pergunta-chave se coloca: é possível, a partir do resgate da dialética, pensar práticas de Administração e Marketing que sejam progressistas do ponto de vista histórico?

Não há grande controvérsia em relação à Administração. Ainda que as tendências identificadas por Mundy há 25 anos continuem se manifestando, os Estudos Críticos são hoje um campo consolidado, com contribuições gramscianas relevantes, como *Hégémonie Managériale et Résistances dans les Multinationales*. Nesse artigo publicado em 2009, Palpacuer e Balas partem do estudo de caso da mobilização contra o fechamento de fábricas da Nestlé e da IBM na França para afirmar que “a hegemonia da gestão nunca é completa”, pois o aspecto “necessariamente fragmentário do pensamento dominante revela interstícios” através dos quais podem surgir antagonismos e discursos alternativos, que organizados podem levar à construção de um verdadeiro projeto contra-hegemônico (PALPACUER; CALAS, 2009, p. 152)

Também há a bibliografia clássica sobre economia socialista e organização de cooperativas, que podem ser mobilizadas em novos contextos, como faz Jossa, em chave gramsciana, no artigo *Cooperative Firms as a New Mode of Production* (2014).

Se a necessidade de mobilizar técnicas de Administração para organizar a economia socialista se apresenta como natural, o mesmo não pode ser dito sobre a utilização das ferramentas do Marketing por agentes sociais de esquerda. Em sua maioria, as abordagens sobre o tema são exclusivamente críticas, denunciando o Marketing como expressão derradeira do colonização de todas as esferas da vida social pela racionalidade de mercado.

Trata-se de uma argumentação pertinente e necessária, especialmente quando expõe a utilização mistificadora que a burguesia faz do Marketing como fator a encobrir as contradições de classe, mas que também perde força ao abrir mão do método dialético. É o que se nota, por exemplo, em Eckhardt et al, que, na prática, reivindicam Gramsci excluindo Marx, já que também suprimem o materialismo histórico da sua análise.

A expansão dos métodos do Marketing para muito além dos seus domínios comerciais iniciais é apresentada como resultado do esforço de Kotler e seus associados, e não como desdobramento do desenvolvimento das forças produtivas.

As origens do Marketing se confundem com a própria história do comércio, e o avanço da sua abrangência, após sua sistematização no início do Século XX, acompanhou, em grande medida, o movimento de universalização do capitalismo. Quando a demanda era maior do que a oferta, o Marketing se limitava às técnicas de distribuição e logística, só que o desenvolvimento da capacidade produtiva foi consolidando um quadro crônico de superprodução que demandou o surgimento de novas técnicas para vender os serviços e produtos em excesso, que não paravam de se acumular (SANTOS et al., 2009).

Não se trata aqui de descartar as críticas de Eckhardt et al, que seguem válidas, mas de trazer à luz outros aspectos da obra de Kotler. Por exemplo: qual é o real alcance histórico da sua proposta de colocar o bem-estar coletivo ao lado do lucro como razão de ser das empresas privadas?

Onde o pensamento marxista costuma enxergar apenas mistificação à serviço do capital, Milton Friedman vislumbra uma grande ameaça à hegemonia neoliberal:

Há poucas coisas capazes de minar tão profundamente as bases de nossa sociedade livre do que a aceitação por parte dos dirigentes das empresas de uma responsabilidade social que não a de fazer tanto dinheiro quanto possível para seus acionistas. Trata-se de uma doutrina fundamentalmente subversiva (FRIEDMAN, 2014, p. 139).

A posição de um dos mais relevantes teóricos econômicos reacionários, um dos arquitetos da ordem neoliberal que fez explodir a desigualdade e tem colocado o planeta em risco, deve ser levada em conta pela reflexão gramsciana, especialmente num momento histórico em que a ascensão chinesa ao topo da economia mundial impele à revisão dos significados do comunismo e do socialismo.

O primeiro teria se consolidado como horizonte utópico, enquanto efetivação prática do segundo ver-se-ia forçada a abandonar o modelo de planificação econômica soviético. Este teria sucumbido, entre outros motivos, por ignorar o fato apontado por

Marx de que a “lei do valor” não pode ser substituída no socialismo, ao menos em sua fase inicial. É o que afirmam Jabbour e Gabriele em sua discussão sobre o socialismo chinês. Os autores compreendem lei do valor como a

lei básica do movimento que garante e restringe, na prática e de maneira lógica, a formação de preços, salários e taxas de lucro e geração de excedentes, bem como um grau viável de estabilidade sistêmica e a reprodução simples e ampliada do modo de produção. A lei do valor caracteriza qualquer forma de produção de mercadorias que gira em torno das relações monetárias de produção e troca – essencialmente o capitalismo e o socialismo (JABBOUR; GABRIELE, 2021, p. 99).

Se o capitalismo precisa ser salvo de si mesmo, e a experiência de chinesa revela que não é mais possível construir o socialismo sem levar em consideração a racionalidade através da qual “indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam por meio da criação, da oferta e da livre troca de produtos e serviços de valor com outros”, torna-se incontornável recorrer ao Marketing, enquanto conjunto de conhecimentos e processos capazes de “criar, comunicar, entregar e trocar ofertas que tenham valor para consumidores, clientes, parceiros e a sociedade como um todo” (KOTLER; KELLER, 2018, p. 3).

Alguns trabalhos têm apontado as possibilidades de mobilização progressista das ferramentas de marketing, como *New Consumption Communities: Resisting The Hegemony of The Marketing Process*. Nesse artigo publicado em 2003, Szmigin e Carrigan vão valorizar o impacto social e ambiental positivo da resistência através do consumo. Mesmo operando dentro da lógica de mercado, iniciativas como boicote e *downshifting*¹²⁶ teriam a capacidade de minar a dependência do consumidor em relação à “hegemonia do processo de marketing dominante”, “reconceituando o processo de troca” e “desenvolvendo modos alternativos de troca e consumo” (SZMIGIN; CARRIGAN, 2003, p. 11).

Na mesma direção, o artigo *Hacia um Modelo Comunicativo para Obter Práticas Emancipadoras em La Sociedad Postindustrial*, publicado por Vera em 2012, vai colocar o Marketing Social ao lado das teorias de Gramsci e outros autores como um importante instrumento de mudança de comportamento na sociedade pós-industrial, capaz de transformar sujeitos hegemônicos em contra-hegemônicos.

6. Conclusão

¹²⁶ “Redução de marcha”: viver de forma mais simples, com menos consumo.

Na prática, o que Vera prega é a utilização das ferramentas de Marketing em um esforço de reforma intelectual e moral no “sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna”. Como esse processo deve passar, segundo Gramsci, pela criação de terreno “para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular” (2012, p. 18), para ser progressista do ponto de vista histórico o Marketing precisa mobilizar manifestações tradicionais da cultura popular brasileira, articulando-as a manifestações culturais contemporâneas e modernas expressões de resistência, como as lutas antirracista, antimachista, anticapacitista e anti-LGBTfóbica.

Mas como “uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica” (GRAMSCI, 2012, p. 19), é preciso também pensar o potencial transformador do Marketing do ponto de vista da oferta.

De imediato, a popularização do ensino tanto do Marketing quanto da Administração se faz urgente para que os milhões de brasileiros lançados na informalidade pela crise econômica consigam vender seus produtos e serviços. A questão é como qualificar esse esforço pedagógico, de modo a reforçar a capacidade de resistência da população brasileira às próximas ondas de destruição que irão emergir das crises cíclicas do capitalismo.

Na prática, isso significa colocar a Administração e o Marketing a serviço da elevação da capacidade de autogestão das massas subalternas. Ou seja, fundamentar esse amplo esforço de educação num conteúdo ideológico progressista, que: a) desmistifique a noção liberal de empreendedorismo; b) evidencie a relação entre redução de desigualdade e expansão da demanda; c) coloque o bem-estar coletivo ao lado do lucro na razão de ser das empresas privadas; e) estimule a consciência ambiental e de classe; f) fomente a organização sindical; d) valorize o instinto de cooperação perante o ímpeto de competição; e) denuncie a opressão do rentismo sobre pequenos empreendedores; f) e defenda os direitos das minorias.

Assim esboça-se um possível ponto de partida de onde intelectuais treinados em Administração e Marketing poderiam contribuir para desenvolver as forças produtivas nacionais, reorganizando a cultura e a economia brasileira na direção de uma nova forma de vida que supere as contradições insolúveis do capitalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, J. P. S. A influência do toyotismo na reestruturação do sistema capitalista: uma análise gramsciana. **Univ. Rel. Int.**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 35-56, jul./dez. 2009.

CASIMIRO, F. H. C. A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 - 2014). **Tese** (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2016.

COSTA, C. A. S. Marketing Ecológico: Uma Reflexão sobre as Relações Perversas do “Ambientalismo Verde” na Sociedade Capitalista. **Derecho y Cambio Social**. ISSN: 2224-4131 | Depósito legal: 2005-5822 2012.

COUTINHO, C. N. A Democracia como Valor Universal. In. SILVEIRA, E. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEGIULI, F.; ABERDEEN, C. K. Bringing Gramsci. Back in: Labor Control in Italy’s New Temporary Help Industry. **Work, employment and society**. BSA Publications Ltd. Volume 21(3): 497–515 SAGE Publications Los Angeles, London, New Delhi and Singapor, 2007.

DOLNY, J. N. Gramsci and the Ghost-Management of Medical Research: Revisiting Medical Journal Conflict of Interest Policies in an Age of Neoliberal Science. **Dissertação** (mestrado). Carleton University Ottawa, Ontario: 2014.

ECKHARDT, G. M. et al. Ideology and Critical Marketing Studies. In: TADAJEWSKI, M. et al. **The Routledge Companion to Critical Marketing**. Londres: Routledge, 2020.

ELLIOTT, C. Representations of the Intellectual Insights from Gramsci on Management Education. **Management Learning**. Vol. 34. Sage Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2003.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora LTC, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Vol 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 305.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Vol 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Vol 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Volume 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

KOTLER, P. **Administração em Marketing**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

KOTLER, P. **Capitalismo em Confronto**. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

- JABBOUR, E; GABRIELE, A. **China: o socialismo do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- JOSSA, B. Cooperative Firms as a New Mode of Production. **Review of Political Economy**, Taylor & Francis Journals, vol. 24. p.399-416, julho 2012.
- LEVY, D. L. Environmental Management as Political Sustainability. **Organization & Environment**. Vol. 10 No. 2, June. Sage Publications. University of Massachusetts, Boston:1997.
- LEVY, D. L.; NEWELL, P. J. **Business Strategy and International Environmental Governance: Toward a Neo-Gramscian Synthesis**. Global Environmental Politics. 2:4. Massachusetts Institute of Technology. November 2002.
- LYDON, K. Gramsci in the Digital Age: YouTubers as New Organic Intellectuals. **The Graduate Review**, 5, 34-45. Bridgewater State University, Massachusetts: 2020.
- MARTINS, F. R. The Intellectual and the Organization: Legitimizing Shareholder's Velus Through Business. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais** – v. 6, n. 2, p. 384-409, out/2019.
- MUNBY, D. K. The problem of hegemony: Rereading Gramsci for organizational communication studies. **Western Journal of Communication** · December 1997.
- NAGLE, Angela. **Kill All Normies: Online Culture Wars From 4chan and Tumblr to Trump and the Alt-Right**. London: Zero Books, 2017.
- PANDOLFI, M. A. “Admirável mundo do empreendedorismo”: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do Instituto Federal do Espírito Santo. São Carlos: UFSCar, 2015.
- PAULA, A. S. N. et al. Os Intelectuais do Capital como Movimento Empresarial da Educação Superior Brasileira. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão. Agosto 2017.
- PAULPACUER, F.; BALAS, N. Hégémonie managériale et résistances dans les multinationales. **Lavoisier « Revue française de gestion »** 2009/3 n° 193 | pages 151 à 168.
- PIKETTY, T. **Le capital au XXI^e siècle**. Paris: Éditions du Seuil, 2013.
- PUGLIA, L. S. Reação Conectada: As Direitas Brasileiras em Perspectiva Histórica. **Tese** (doutorado). Rio de Janeiro: PUC, 2020.
- REIS, T. S. História de empresas no Tempo Presente: Novas Perspectivas. **Revista Manduarisawa** Manaus, vol. 3, n° 01 2019.
- SANTOS, et al. O Desenvolvimento do Marketing: Uma Perspectiva Histórica. **Revista de Gestão**, USP, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 89-102, janeiro-março 2009.

SRINIVAS, N. Could a Subaltern Manage? Identity Work and Habitus in a Colonial Workplace. **Organization Studies**, 34. 2013.

SZMIGIN, I; CARRIGAN, M. **New Consumption Communities: Resisting The Hegemony Of The Marketing Process**. Stream 23: Critical Marketing Visibility, Inclusivity, Captivity. University of Birmingham, 2003.

VALADARES, J. L. et al. Os Discursos do Empreendedorismo na Administração Pública Brasileira: Análise Crítica de uma Experiência Contemporânea. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 10, número 6, p. 990-1008, 2017.

VERA, L. G. Hacia um Modelo Comunicativo para Obter Práticas Emancipadoras em La Sociedad Postindustrial. **Question** – Vol. 1, N.º 33 (Verano 2012).

WERNECK VIANA. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTADO E HEGEMONIA

Kátia Curado Silva¹²⁷

Resumo

O objetivo deste ensaio é revisitar as contribuições gramscianas sobre o Estado integral e a construção de uma hegemonia em torno da formação de professores. Para atender a proposta situa-se, inicialmente, os elementos sócio-históricos fundantes da análise do autor, inscritos num cenário de guerra, avanço do capital cosmopolita e surgimento do Estado fascista. Resgata-se as bases teórico-analíticas do pensamento de Gramsci, a partir da singular contribuição dos escritos de Marx e Engels para formulação da noção de Estado integral, desvelando a função do Estado na sociedade capitalista, principalmente para análise das estratégias contemporâneas na reorganização da formação de professores a partir de uma hegemonia.

Palavras-chave: Estado; Formação de Professores; Hegemonia.

Introdução

Muito já se escreveu sobre Gramsci e a concepção de Estado aportado em seus estudos não pretendemos apresentar aqui uma formulação original sobre o tema, mas sim contextualizar a questão a fim de apresentar elementos para a compreensão da hegemonia na construção de políticas públicas educacionais que tangenciam a formação de professores

O estudioso e militante italiano Antônio Gramsci, considerado um dos maiores críticos da política do século XX, retoma conceitos e elementos filosóficos anteriormente desenvolvidos em Hegel, Marx, e Lênin sobre diversas categorias e realiza um avanço histórico na leitura de elementos da teoria política. Não entendemos que trata-se de um revisionismo, pois Gramsci não altera as linhas metodológicas e basilares marxiana, mas trabalha com um movimento de superação dialética-histórica, derivada das múltiplas determinações que constituíam a sociedade naquele momento histórico vivenciado pelo autor, intimamente condicionadas pela num cenário de guerra, avanço do capital cosmopolita e surgimento do Estado fascista. Gramsci apresenta como uma das questões

¹²⁷ Professora Associada da Universidade de Brasília.

centrais na teoria política, o conceito de “estado integral”.

O trabalho realizado por Gramsci em turbulência de momentos históricos, o primeiro conflito mundial, a revolução e a eclosão da primeira etapa da guerra, fria e quente, contra a Rússia soviética, o processo de radicalização ideológica e política do movimento operário no Ocidente, o despertar dos povos coloniais, as persistentes ambições imperialistas das grandes potências liberais e o advento do fascismo, trouxeram novas categorias de análise para a compreensão da realidade para as sociedades contemporâneas de uma forma condizente com sua realidade concreta a partir da noção da historicidade, totalidade e contradição que determinou os fenômenos existentes. Com exercício de reflexão, crítica e ação, o autor se questiona sobre os elementos que possibilitariam a criação de uma nova ordem social, tendo o contexto da possibilidade da revolução e emergindo o contrário: o fascismo.

As múltiplas determinações do processo histórico

O primeiro contato de Gramsci com discussões políticas presentes naquele momento histórico acontece por intermédio de seu irmão, Gennaro Gramsci, que enviava com certa frequência os artigos publicados no jornal *Avanti!* considerado órgão central do Partido Socialista Italiano (PSI). Em 1910, residindo em Cagliari e frequentando o último ano do Liceu Dettori, Gramsci redige um ensaio escolar nomeado “Oprimidos e Opressores”, posteriormente publicado no jornal *Unione Sarda*. A presença de um sentimento regionalista e idealista está presente no texto em função das contradições e problemas presenciados por Gramsci na região sul da Itália, é próprio dessa fase inicial de formação. (COUTINHO, 1989, p. 1-2).

As influências de Croce e Gentile foram importantes nesse período inicial de formação do jovem Gramsci, dado que a partir das críticas feitas por esses neohegelianos ao cientificismo empírico e positivista, Gramsci aprimorou sua compreensão sobre o caráter transformador da ação humana na realidade. Assim, o autor começa a sua vida política e intelectual próximo das discussões liberais, embora com vivo interesse por Marx, cuja interpretação é mediada pela leitura dos autores citados e que posteriormente, Gramsci analisa e desconstrói o pensamento de Croce e Gentile. A vida em Turim, centro político e econômico, a aproximação com o Partido Socialista Italiano, a aproximação

com o proletariado, a revolução russa e outros elementos foram dando novas perspectivas de compreensão e práxis do marxismo

Entre 1914-1918, a atividade política de Gramsci o deixava atento às disputas internas do partido, mas nesse momento estava mais voltada para a vida cultural da seção socialista em Turim, onde ministrava conferências e escrevia para jornais, se preocupando com a formação cultural dos jovens e o operariado. Em 1919, Gramsci juntamente com Tasca, Togliatti e Terracini fundam o jornal L'Ordine Nuovo, a fim de atuar como centro de criação e difusão da cultura socialista para criar as condições da transformação revolucionária.

Nos anos de 1921-1922, os temas dominantes para os escritos dos jornais, redigidos na situação da guerra civil, perpassam as escolhas fundamentais do movimento operário, e a experiência dos conselhos de fábrica em Turim, bem como a apropriação por parte de Gramsci dos estudos leninistas. No Partido Socialista Internacional – PSI - verifica-se o processo de distinção do reformismo e do maximalismo, momento o qual Gramsci participava como membro e propõe novos elementos para a função e ação do Partido.

Adentremos no debate entre reformistas e maximalistas (1919), os reformistas deterministas apostavam numa interpretação da leitura de Marx em que uma catástrofe no interior do próprio sistema capitalista, um verdadeiro colapso estrutural, provocaria por consequência e inevitavelmente à irrupção da classe operária, orientando suas ações (ou melhor, omissões) na espera do “Grande Dia” chegar. Compreendiam a revolução proletária como resultado de uma inexorável lei do desenvolvimento econômico, de modo que o progresso das forças produtivas, fomentando a polarização de classes e conduzindo a crise de tipo catastrófico. O qual Gramsci era árduo combatente pois, tal visão desconsidera as conquistas intermediárias e a centralidade da práxis na formação do ser social de modo a evitar qualquer compromisso com a ordem vigente. Os maximalistas, corrente relacionada aos bolcheviques russos, interpretavam a premissa de uma revolução permanente, como afirma Gramsci num artigo de 28 de julho de 1917, “*I massimalisti russi*” (“os maximalistas russos”), a revolução não podia ser interrompida e que deveria superar o mundo burguês. Os maximalistas eram a força que se opunha a interrupção revolucionária e, por conta disso, “o último elo lógico do devir revolucionário”. No raciocínio de Gramsci, a totalidade do processo revolucionário estava encadeada e era impulsionada num movimento no qual os mais fortes e mais

determinados conseguiriam arrastar os mais fracos e mais confusos, numa construção permanente da Revolução.

Em 1924, torna-se deputado e uma grande referência intelectual e militante para o PSI, assume o conceito de partido como parte da classe operária e não como órgão investido, a priori de uma função de síntese e de direção (Escritos Políticos, 1976). Em 08 de novembro de 1926, Gramsci é preso pelo regime fascista de Benito Mussolini, como forma de “calar” o intelectual sardo. Com a prisão de Gramsci deu-se início à uma nova fase de sua produção intelectual, dedicada a realizar um trabalho “für ewig” - para a eternidade e desinteressado.

As condições enfrentadas durante o encarceramento apenas proporcionaram uma maior liberdade analítica e um certo afastamento das questões imediatas e circunstanciais em prol de um trabalho mais sistemático e de caráter universal. Os primeiros registros de escritos são de fevereiro de 1929, momento em que recebeu autorização para escrever e estudar na prisão. Toda a bagagem de experiência recebida durante a militância e a produção intelectual anteriores ao cárcere atuam como suporte de reflexão para os escritos carcerários, de modo que muitos elementos foram novamente retomados e melhor articulados, assim foi com a preocupação em torno do papel do Estado que possibilitou a formulação do conceito de Estado Integral.

A teoria do estado integral: sociedade civil e política

O conceito de Estado integral, já foi amplamente discutido por vários autores (BUCI- GLUCKMANN, 1980; SOARES, 1992; DIAS, 1996; COUTINHO, 2003; LIGUORI, 2007; BIANCHI, 2008, ACANDA, 2006), que são referência para o estudo aqui apresentado.

A questão do Estado emerge com força nos estudos do Gramsci no período do cárcere. O contexto vivido pelo autor mostra que apesar da vitória da Revolução de Outubro e da ebulição dos partidos comunistas em todo o continente europeu, o movimento operário não foi vitorioso em nenhum país da Europa. Pelo contrário, que ocorreu foi uma recomposição do poder burguês, demonstrada em todo vigor via fascismo e nazismo (ACANDA, 2006). Assim, como militante do partido comunista e preso político do regime autocrático italiano, a grande questão que tocava Gramsci era:

por que podendo realizar a revolução há ascensão da burguesia conservadora? Ou seja, por que perdemos? (ACANDA, 2006). Este foi o fio condutor das reflexões no cárcere a fim de contribuir para um redimensionamento da luta revolucionária. Na busca da resposta para sua indagação, Gramsci mantém a perspectiva revolucionária na estrutura, mas de forma dialética, apresenta que o poder não está circunscrito apenas no campo econômico, ou a organização operária, ou mesmo a tomada do Estado, mas tem relação com a formação de um bloco histórico

Na análise destas afirmações, creio, leva a reforçar a concepção de bloco histórico, enquanto as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, sendo esta distinção de conteúdo e de forma puramente dialética, posto que as forças materiais não seriam concebíveis historicamente sem forma e as ideologias seriam caprichos individuais sem a força material. (Gramsci, 1971, p. 57)

O autor apresenta a compreensão e luta por meio de um sistema conceitual completo que se apresenta de forma unitária e complexa do poder nas sociedades capitalistas contemporâneas (ACANDA, 2010). Nesse sentido, emerge a categoria do Estado e política, ainda pouco explorado, naquele momento histórico, pelo marxismo.

Gramsci para formular as suas ideias sobre o Estado utiliza como referência a mediação fundamental de Hegel e sobretudo de Marx, percebe-se a aproximação do autor com os teóricos: Hobbes, Locke e Rousseau, muito embora tenha com esses pensadores, e em particular com Rousseau, fonte de estudo e não referência. (MEDICI, 2007) A perspectiva do marxismo sobre o tema do Estado, como é sabido, foi formulada por Friedrich Engels, retomando a temática saint-simoniana do desaparecimento do Estado como anulação da dimensão do político e do governo da sociedade como simples administração das coisas. Marx tinha ligado a existência do Estado ao domínio de classe, sem posteriormente colocar em dúvida essa análise: o comunismo como superação da alienação capitalista previa o desaparecimento de tal domínio conjuntamente com as classes, isso deveria ser acompanhado pela abolição da propriedade privada e da divisão do trabalho, com o fim de obter a superação de todos os fenômenos alienantes conectados à produção de mercadorias. Gramsci apresenta como uma das questões inovadoras na teoria política, o conceito de “estado integral”, a partir da assimilação de elementos filosófico-políticos de Lênin, estes, relacionados a hegemonia superando o entendimento desta enquanto mera aliança de classes (conforme pensara Lênin), por sua vez, estruturados segundo uma interpretação autêntica do método materialista histórico.

Assim, em Gramsci o Estado é visto com uma função ampliada, a da educação por

meio do consenso e a força

§2. O Estado e a concepção do direito. A revolução provocada pela classe burguesa na concepção do direito, e, portanto, na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo (logo, eticidade do direito e do Estado). As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes, ou seja, a ampliar 'técnica' e ideologicamente sua esfera de classe: a concepção de casta fechada. A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se 'educador', etc. De que modo se verifica uma paralisação e se volta à concepção do Estado como pura força, etc. A classe burguesa está 'saturada': não só não se difunde, mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se ponha a si mesma como passível de assimilar toda a sociedade e, ao mesmo tempo, seja realmente capaz de exprimir este processo leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil. (GRAMSCI, 2007, p. 271)

Essa reflexão original de Gramsci conclui-se naquela que ficou conhecida como a "concepção integral" do Estado. Tal elaboração aprofunda-se nos Cadernos em que o autor compreende e explicita que o Estado não poderia ser entendido apenas como um aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército), à medida que nas sociedades ocidentais há um conjunto de organizações que concorrem para dar forma à atuação do Estado e que cumprem papel importante na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante. Para Gramsci, o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana, ou seja, constituída de instituições complexas, públicas e privadas, cujo papel histórico varia entre as diferentes lutas, tempos e relações de grupos específicos e poderes que se articulam pela busca da garantia da hegemonia de seus interesses.

Assim, o Estado não tem apenas uma natureza instrumental-burocrática, mas o papel de garantir e proteger a legitimação e acumulação do capital na busca de uma ordem e harmonia, conciliando por meio do consenso e/ou força o conflito presente na sociedade devido à luta de classe. O Estado mantém o caráter classista, sendo o comitê de negócios da burguesia, mas também foi pressionado a atender algumas demandas das classes subalternas. Gramsci constatou também que o monopólio da violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social: fazia-se necessário organizar novas formas de estabelecer o consenso, tarefa que passou a ser empreendida

pelo Estado, através da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais.

Gramsci aborda a formação do Estado a partir da articulação em dois níveis/planos distintos que mantêm entre si uma inter-relação recíproca, quer sejam, sociedade civil e sociedade política. As reflexões sobre a sociedade civil e sociedade política, já estavam presentes em Hegel e Marx, mas com a formulação gramsciana o conceito de sociedade civil ganha uma nova forma, mais concreta e propriamente vinculada com as novas determinações próprias daquele momento histórico, este, por sua vez, caracterizado pelo desenvolvimento das forças produtivas e a pela maior socialização da política. O conceito de Estado, em sentido integral remete a dois planos na superestrutura com a junção destes:

a) sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção;

b) sociedade civil (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso).

Conforme afirma Gramsci no Caderno 12:

[...] 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’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando

e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 20-21)

Para Gramsci, a sociedade política e a sociedade civil formam um "par conceitual" que marca uma "unidade na diversidade", e embora o autor insista na diversidade estrutural e funcional das duas esferas, não nega o seu momento unitário

a certas características do conceito de Estado, o qual geralmente é entendido como sociedade política (ou ditadura ou aparato de coerção) [...] e não como equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional), exercida por meio de organizações que costumamos considerar privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc. (GRAMSCI, 1973, p. 272)

Depreende-se que a existência do Estado, apresenta-se na unidade do conformismo social e das diferentes formas de coesão, elementos da composição da hegemonia, ou seja, a classe dominante, não mantém o poder apenas pela coerção, por isso a tomada do poder não significa em si a revolução. Deve-se ficar atento as operações no campo da superestrutura, englobando as questões culturais, jurídico-política do Estado burguês sendo complementada por um conjunto de organismos sociais (igrejas, sindicatos, partidos políticos, escolas, meios de comunicação etc.) que tem o papel de adequar, mediante a obtenção do consenso, as classes subalternas ao projeto político capitalista e que respondem também pela necessidade do capital de sistematizar, organizar e legitimar aquilo que a coerção direta e a violência aberta não são capazes de garantir duradouramente. Neste quadro, o Estado deve ser concebido como educador, como Estado 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. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 2002 p. 382).

A questão do conformismo social, é a tarefa educativa e formativa do Estado, cujo objetivo sempre se caracteriza pela criação de novos e mais elevados tipos de civilização e de cidadão e, portanto, de convivência e de relações individuais. Sua finalidade

é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2002, p.23).

Nesse sentido, do Estado Educador, Gramsci reelabora o conceito de hegemonia, como instrumento de elaboração, difusão e interiorização da noção de vontade livre na consciência popular, ou seja, a aceitação inquestionável da ordem social capitalista. É uma dimensão inerente à dominação econômico-política que é substancial para a aceitação da ordem do capital, uma vez que sedimentam formas de visão de mundo, tais como: i) a aparência de uma relação contratual igualitária entre trabalhadores e capitalistas; ii) a ocultação da exploração que está na base da relação capitalista; iii) a sobrevivência legal e aceita da propriedade privada, iv) a premissa que o Estado é uma ideia universal. A hegemonia, portanto é resultado de uma criação da vontade coletiva, num movimento “catártico” de superação de seus interesses puramente ‘econômico-corporativista’, com vista à criação do ideal de consciência ‘ético-política’. Gramsci pensa a hegemonia como processo específico de construção da vontade ou do querer coletivo, seja na dimensão política ou nas diversas dimensões da vida cultural.

Portanto, para Gramsci a atuação e a prática revolucionária passa necessariamente pela crise orgânica (institucional), pela ruptura com a sociedade capitalista, pela tomada do poder, pela destruição do Estado burguês e fundação do ‘Estado-Classe’ e pela implantação da nova ordem socialista-comunista. Sua contribuição sugere alteração no pensamento presente em sua época acerca do processo de tomada do poder, propondo assim que, não basta a tomada de poder do Estado, mas é necessário a construção da hegemonia do povo na sociedade civil.

Sendo assim, quando Gramsci aponta a dissolução do Estado, não está postulando uma sociedade sem Estado, mas sim a superação do Estado capitalista, portador de violência e abuso, de guerras e divisões; refere-se, na realidade, a uma nova sociedade que cria um novo tipo de Estado, o Estado-Classe, onde se extingue os mecanismos do Estado-coerção, da sociedade política, e mantém-se preservado os organismos da sociedade civil, os quais se convertem nos portadores materiais do autogoverno dos produtores associados (COUTINHO, 1999).

O que se percebe da análise gramsciana é que não há uma cisão entre estrutura

e superestrutura, mas sim a concepção de um bloco histórico que necessita ser analisado e compreendido no tempo da história. Compreender o papel do estado já que não haveria primeiramente uma estrutura e depois uma superestrutura, mas um vínculo orgânico e dialético entre elas, correspondente a uma organização social concreta.

A partir do exposto, a proposta da análise neste estudo verticaliza-se nas estratégias contemporâneas de reorganização para a formação de professores a partir da hegemonia burguesa.

Estado e a construção de hegemonia nas políticas públicas para a formação de professores

O período que compreende o final dos anos 1980 e início dos 1990 representou, no cenário brasileiro, uma conjuntura de mudanças políticas e econômicas. Essas mudanças foram difundidas, sobretudo, pelo discurso ideológico de que era imprescindível reformular o papel do Estado, fim de incluir o Brasil no mundo “globalizado”. Nesse momento, o professor passa a desempenhar cada vez mais um papel político significativo no cenário nacional e internacional segundo as reformas educativas uma vez que a capilaridade da sua atuação contribuiu de modo decisivo para a propagação de práticas culturais, proporcionando, assim, a socialização do conhecimento, especialmente o conhecimento relacionado na construção de uma hegemonia.

Os organismos internacionais Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem exercido a função de controle da educação conforme interesses econômicos capitalistas. Isso pode ser rastreado em documentos publicados desde 1990 em que o professor assume o papel de disseminador da pedagogia para as novas faces da hegemonia, quer seja pelo expressivo número de profissionais, quer seja pela influência que exerce tanto na formação técnica como na ética e na política das novas e futuras gerações de estudantes. Dessa maneira, a formação e a prática desses profissionais adquiriram uma progressiva relevância estratégica para a construção e a consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira.

Essa perspectiva busca assegurar que a escola esteja a serviço de convencer e tornar cada vez mais hegemônicos os princípios, valores e hábitos que orientam a

concepção de mundo sob a égide do capital, construindo o perfil de um homem e trabalhador adaptativo a sociedade capitalista. Como bem afirma Neves (2005, p. 16):

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade.

No atual momento, vive-se o período de redefinição dos fundamentos e das práticas do Estado brasileiro relativos a políticas educacionais, pode-se citar a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores, que apontam na perspectiva da consolidação e do aprofundamento do projeto burguês com práticas pedagógicas constitutivas da corrente da pedagogia da hegemonia; reafirmando o entendimento de que a burguesia enxerga a escola como um aparelho para a produção de “consensos” e acomodação dos indivíduos na divisão social do trabalho, levando-os a cumprirem pacificamente determinados papéis sociais.

Destaca-se que existe toda uma pressão ideológica hegemônica no pensamento educacional que perpassa as políticas de formação inicial e continuada de professores, com concepções teóricas instrumentais que remam contra a possibilidade de superação dos antagonismos e da própria sociedade de classes, na medida em que pregam a possibilidade de resolução dos problemas sociais, mas contraditoriamente os naturalizam e tomam sua resolução em questões pontuais e pragmáticas.

Tal naturalização dos problemas e conseqüentemente das relações sociais respaldam-se em elementos do pragmatismo, no empreendedorismo, na criatividade e no individualismo. As pedagogias do “aprender a aprender” não constituem novidade do nosso tempo, embasam-se no movimento escolanovista do início do século passado, cujo destaque deve ser dado ao filósofo americano John Dewey que em sua produção acadêmica defendia a ideia de que a educação não deveria restringir-se à transmissão do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidades adquiridas pelos alunos pudessem ser integrados à sua vida no cotidiano, ou seja, uma educação adaptativa, pragmática e flexível, logo, distante da reflexão da realidade da sociedade de classes.

Essas teorias pedagógicas hegemônicas vislumbram um aluno que seja capaz de construir e ressignificar o conhecimento, tirando, portanto, o foco do ensino aprendizagem do professor, que passa a ser visto como um mediador restrito, um orientador ou facilitador, entre outras tantas possibilidades. Na atualidade estas teorias

estão em sintonia com o universo ideológico neoliberal na medida em que se transvestem, quando convém, de roupagens adaptativas frente às necessidades ideológicas do capitalismo e

de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto. O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. (DUARTE, 2006 p. 156 -157).

Assim, a educação escolar neoliberal visa formar homens empreendedores, do ponto de vista técnico, e homens colaboradores, do ponto de vista ético-político, ou seja, homens que não mais confrontam valores, conceitos e práticas de exploração e de dominação, limitando sua intervenção técnica e sócio-política ao aprimoramento das relações sociais vigentes (NEVES; PRONKO; SANTOS, 2007). Assim sendo, a pedagogia da hegemonia consiste em uma educação em conformidade com uma nova sociabilidade, na qual os sentidos de democracia, cidadania, ética, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capitalismo nacional e internacional. Para tanto, o respectivo processo pedagógico objetiva conduzir a um movimento de (re)educação dos indivíduos, propondo-se a estabelecer uma ponte entre os projetos sociais do mundo do capital e do mundo do trabalho. Logo, pode-se entrever que a pedagogia para a hegemonia é produzida e reproduzida pelo próprio Estado e por seus aparelhos públicos. Nas palavras de Gramsci (2011, p. 49):

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

A proposta apresentada para a formação de professores na BNC-Formação de professores 02/2019, ocorreu por intermédio da perspectiva de profissionalização, conceito que pressupõe profissionalizar os docentes mediante a concepção de competência, centrada na dimensão do saber-fazer, que almeja superar a dicotomia entre a prática educativa e a vida, de tal modo que, “buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvaziando-a de seu sentido original [...], procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 99). Esse movimento é denominado “Pedagogia das Competências” e tem como objetivo propor um ensino em que o sujeito aprendente precisa se adaptar, de maneira constante, às demandas do mercado de trabalho, seguindo assim seus princípios de flexibilização, criatividade e competição. Isso demonstra que o mercado é o parâmetro pelo qual a educação, e conseqüentemente, a formação de professores passou a ser orientada (LAMARE, 2011, p. 96). Aliada a Pedagogia das competências a política para a formação de professores é revestida também da Pedagogia neotecnista, que retoma algumas bases do tecnicismo, mas agora apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado na padronização curricular e nos resultados, no qual se propõe a técnica-instrumental dos anos setenta, revestida das metodologias ativas para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na formação de sujeitos criativos, flexíveis e adaptativos na educação. Assim, o neotecnismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais da formação de professores tomando como centralidade o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores deixa da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos, como preconiza a Resolução CNE/CP 02/2019 BNC-Formação de Professores 02/2019 (CURADO SILVA, 2020).

A educação, nesse caso, a formação de professores, passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública. Entretanto, não nos esqueçamos do movimento dialético e contraditório da

educação, haja vista que representa um espaço de disputa, pois, ao mesmo tempo que atua como reprodutora dos valores do capital, também representa o lugar em que a classe trabalhadora pode instituir probabilidades de transformações dessa lógica.

Considerações finais

Ao analisar o conceito de Estado integral em Gramsci, observamos que ele se constitui em importante referencial teórico para analisar políticas educacionais muito específicas, apresentando-se como uma perspectiva epistemológica, o materialismo histórico ou filosofia da práxis e ou, para análise concreta de objetos específicos como no caso apresentado, as políticas para formação de professores na construção de hegemonia pedagógica.

Entende-se, portanto que, a concepção de política para a formação de professores da educação básica tem-se assentado na defesa da formação na pedagogia da competência, na perspectiva do neotecnicismo. A análise das políticas educacionais, no que se refere à formação de professores, nos remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que se delineiam e retrata, assim, interesses e funções alocadas a essas políticas no quadro dos constantes padrões de intervenção estatal, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

Sabemos que a escola por si só não irá apontar a revolução socialista como alternativa para a classe trabalhadora libertar-se da opressão, em seu interior, assim como em outros núcleos sociais, existe uma forte carga da hegemonia burguesa que defende seus interesses, utilizando inclusive da construção de uma escola dual, de forma que possa resguardar uma formação ampla dos conhecimentos produzidos pela humanidade a si mesma, apartando esse universo cultural dos alunos da escola pública com o argumento de que eles não necessitam dominá-los, uma vez que em sua realidade social não farão uso deles.

Entendemos a necessária e urgente luta no âmbito do estado integral para a constituição de uma hegemonia da classe trabalhadora em relação a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, nesse sentido se faz necessário que professores tenham uma formação sólida que só será possível dentro das universidades públicas que trabalhem com projetos pedagógicos pautados na epistemologia da práxis numa perspectiva de superação do modelo social existente e não

de meras adaptações ou pequenas reformas. Não percamos a esperança do contraditório e da luta, cada momento histórico existe a possibilidade da construção de um novo bloco histórico.

Referências bibliográficas

ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. daUFRJ, 2006.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro:ANPED, n. 18, p. 35-40, set.- dez. 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e PósModernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2006.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.Edição Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.Edição Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.Edição Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001Edição Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.Edição Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.Edição Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1926-1930)** v. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organizador: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos** Vol. I. 1914-1919, Seara Nova. 1976

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci: entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 215-234.

LAMARE, F. F. Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: o caso do ProInfantil. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

MEDICI, Rita. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. Ver. **Sociol. Polt.** [conectados]. 2007, n. 29 [citado 2020-07-09], p. 31-43. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200004&lng=en&nrm=iso>.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. P.; SANTOS, M. A. C. **Debates e síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PROJETO DE NAÇÃO: O BRASIL EM 2035 - CRÍTICA À IDEOLOGIA REACIONÁRIA DO PROJETO BRASIL

Rodrigo Morente de Andrade¹²⁸
Marília Gabriella Machado¹²⁹

Este texto tem como objetivo principal analisar o projeto reacionário e, economicamente, liberal, denominado *Projeto de Nação: Cenários Prospectivos Brasil 2035*, lançado pelo Instituto Sagres, em parceria com os Institutos Villas Boas e Federalista, no primeiro semestre do ano de 2022. O documento em questão possui 93 páginas, tem como pilares principais “gestão estratégica”, “segurança”, “desenvolvimento” e “bem estar nacional”. (SAGRES, 2022). Mas, é correto afirmar que se trata de um projeto de nação reacionário, consolidado no imaginário anticomunista, histórico no Brasil, com apoio dos militares conservadores e apoiadores do Governo atual de Jair Messias Bolsonaro, além de reafirmar os interesses econômicos da burguesia brasileira.

São notáveis as contradições, teorias conspiratórias e a ideologia liberal-reacionária presentes no documento. O capitalismo internacional, estratos da burguesia brasileira e dos militares desenvolvem o *Projeto de Nação* com o intuito de tornar hegemônica a dominação da extrema direita no país pelos próximos treze anos. Compreendemos que se trata de mais uma tentativa de saída da crise orgânica e da crise da hegemonia liberal que assolam o Brasil desde meados de 2013, com desdobramentos nos anos seguintes com a vitória do candidato da extrema-direita, o Capitão Reformado do Exército, Jair Messias Bolsonaro, e apogeu com a pandemia da Covid-19.

A crise econômica e a crise da hegemonia liberal abriram espaço para forças

¹²⁸ Mestrando em Ciências Sociais (UNESP/FFC). E-mail: rodrigo.morente@unesp.br

¹²⁹ Doutoranda em Ciências Sociais (UNESP/FFC). E-mail: m.machado@unesp.br

carismáticas e reacionárias. Esse, não por um acaso, é Jair Bolsonaro. Homenageando o nome de um torturador e o elegendo como herói da nação, o então salvador, se tornou mito e presidente. Mito, no sentido soreliano, de uma parte da sociedade que deixa transparecer seus preconceitos, seus medos imaginários e suas irracionalidades. Apropriado do discurso anticorrupção, envolvo em um momento de crise orgânica e de crise da hegemonia liberal, Bolsonaro se apropriou diariamente em seus discursos, nos últimos anos, de uma época longínqua: a da Guerra Fria. A vitória nas eleições de 2018 realçou no Brasil o discurso do anticomunismo, estreitou a correlação de forças entre os neopentecostais, as frações religiosas, a burguesia e a pequena burguesia brasileira, estratos sociais alinhados aos interesses do capital financeiro internacional e parte dos militares.

O *Projeto de Nação: Cenários Prospectivos Brasil 2035* é mais uma tentativa, justamente no período eleitoral do ano de 2022, em que diversas pesquisas demonstram a possibilidade de o Governo Bolsonaro chegar ao fim, de desmobilizar as forças progressistas e da esquerda brasileira. É sabido que durante os quatro anos de um governo de extrema-direita, o Brasil esteve em meio a polêmicas, ataques à democracia burguesa e suas instituições governamentais e da sociedade civil, assim como de teorias da conspiração alimentadas por figuras influentes e próximas do Governo.

O globalismo possui caráter teórico quando relacionado com as temáticas do regionalismo e do nacionalismo, bem como demonstra a investigação científica realizada por Otávio Ianni (2012). No artigo em questão, o autor traça paralelos entre nacionalismo, regionalismo e globalismo e caracteriza esse último como polarizações no ambiente político internacional, pois as relações de força do século XX passam a se modificar, mas prosseguem com pontos comuns no século XXI. De cunho teórico, o conceito de globalismo será demasiadamente utilizado no final do século XX e começo do século XXI para compreensão da organização social e política após a queda do Muro de Berlim.

No entanto, por meio das análises ideológicas da extrema-direita brasileira e de seus influenciadores, o globalismo possui relação com a esquerda e com a hegemonia (compreendida no âmbito cultural, político e econômico) que visa dominar o mundo e modificar todas as relações sociais, econômicas e políticas, de forma não diferente do que denominam como Nova Ordem Mundial (NOM).

No decorrer do documento, o globalismo aparece como uma forma política utilizada pelas forças progressistas que não foram dominadas pelos governos

democráticos -entendidos como governos da extrema-direita, principalmente porque o *Projeto Brasil* dá ao entender que o Governo Bolsonaro e o bolsonarismo continuam existentes até o ano de 2015- os argumentos em relação a dominação mundial, e que resolve as crises econômicas, problemas com o meio ambiente e “direitos das minorias” de forma mundial e centralizada. Entendido como um grupo de elite, integrado por um “ativismo judicial político-partidário” e atuante “sob um prisma exclusivamente ideológico” (SAGRES, 2022, p.30), esse se uniria a ONGs, governos nacional e organismos internacionais para disseminar a ideia de governo global. O objetivo, portanto, do globalismo seria o de “massificar a humanidade, progressivamente, para dominá-la; determinar, dirigir e controlar, tanto as relações internacionais, quanto as dos cidadãos entre si, por meio de intervenções e decretos autoritários.”. (SAGRES, 2022, p.30).

Para tanto, em decorrência do tempo exíguo, este trabalho analisa o globalismo enquanto teoria da conspiração geralmente utilizada por detratores, intelectuais orgânicos da burguesia e agitadores do Governo de Jair Bolsonaro, como um dos pontos essenciais e que julgamos como fulcral para o desenvolvimento de todo o projeto apresentado pelos Institutos Sagres, Federalista e Villas Boas. No *Projeto de Nação: Cenários Prospectivos Brasil 2035*, o globalismo é definido como um “movimento internacionalista cujo objetivo é determinar, dirigir e controlar as relações entre as nações e entre os próprios cidadãos”, de forma que essa hegemonia seria exercida “por meio de posições, atitudes, intervenções e imposições de caráter autoritário, porém disfarçados como socialmente corretos e necessários.”. (SAGRES, 2022, p.11).

Conclui-se que ao contrário do que foi propagado e oficialmente anunciado, os Institutos entregaram ao Governo Federal o *Projeto de Nação* contando com a continuidade do Governo Bolsonaro. Certamente, não se trata de um programa, mas de um projeto no qual estão envolvidos frações importantes da sociedade brasileira, como parte dos militares, apoiadores do Governo e parte da burguesia brasileira. Portanto, chamamos atenção sobre a necessidade de investigações científicas sobre a temática, assim como para as temáticas presentes no documento, pois se trata da entrega das riquezas naturais brasileiras, da soberania nacional, da interferência na sociedade civil e em suas instituições.

Referências Bibliográficas

IANNI, O. Nacionalismo, Regionalismo e Globalismo. **Novos Rumos**, Marília, Vol.25, N.01 <https://doi.org/10.36311/0102-5864.11.v0n25.2044>

MACHADO, M. COLEVATI, J. Anticomunismo e Gramscismo Cultural no Brasil. **Rev. Aurora**, Marília, Vol.14, n.01, 2021. Doi: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2021.v14esp.p23-34>

SAGRES, Instituto. **Projeto de Nação: Cenário Prospectivos Brasil 2035 - Cenário Foco – Objetivo, Diretrizes e Óbices**. Brasília: SAGRES – Políticas e Gestão Estratégica Aplicadas, 2022.

GT IV - Lutas contra opressões e pela emancipação humana

Coordenador: Cezar Luiz De Mari

Ementa: O século XX não somente é marcado por um conjunto de conflitos humanos em números que superam outros séculos, mas também pela ascensão de lutas de grupos que trazem novas perspectivas de práxis, diante da complexificação das relações sociais. As lutas das mulheres, indígenas, negros, quilombolas, LGBTQIA+, e outras vêm se desenvolvendo a partir das contradições e das necessidades de processos que façam avançar não apenas os direitos individuais mas a consciência emancipatória humana. Este grupo de trabalho busca reunir as contribuições que analisem essas lutas a partir das categorias gramscianas.

N	PROPONENTE	TÍTULO	PÁGINAS
01	Ana Livia Adriano; Emilie Faedo Della Giustina de Campos	O significado da filosofia da práxis na compreensão do Brasil contemporâneo	363-374
02	Késia Mendes Barbosa Oliveira	A formação humana em Gramsci	375-386
03	Katia I. Marro	Classes Subalternas e Lutas Sociais	387-400
04	Tiago Júnior Ramos Pereira	A recepção dos estudos subalternos no Brasil: como o sujeito subalterno é definido nos debates contemporâneos	401-413
05	Gláucia Lelis Alves	Hegemonia, luta de classes e feminismo	414-430
06	Hanan Sarkis Kanaan; Iara Helena Voos Schmitz	A Educação repressiva na percepção dos Trabalhadores da Educação – uma pesquisa empírica sobre os sinais repressivos no cotidiano escolar	431-444
07	Hanan Sarkis Kanaan	O que deixamos	445-453

O SIGNIFICADO DA FILOSOFIA DA PRÁXIS NA COMPREENSÃO DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Ana Livia Adriano¹³⁰

Emilie Faedo Della Giustina¹³¹

Resumo

Esse trabalho constitui-se num esforço de síntese de estudos e pesquisas individuais e coletivas que tomam como objeto central o debate da teoria social, nomeadamente o marxismo e a obra do comunista sardo Antonio Gramsci. Parte da compreensão de que o tempo presente intensifica a necessidade de reafirmação dos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que caucionam a filosofia da práxis, cuja razão de ser tem na recusa e crítica ao conservadorismo sua bússola permanente. Nessa referencialidade, apontamos pequenos aspectos do grandioso debate da filosofia da práxis em Gramsci, demarcando seus fundamentos, inflexões e contributos para a interpretação da formação social brasileira. Compreender o Brasil pelas lentes do materialismo histórico é um desafio e uma potencialidade circunscrita no debate da luta de classe.

Palavras-chaves: filosofia da práxis; subalternidade; formação social do Brasil.

Abstract

This work is an effort to synthesize individual and collective studies and researches that take as their central object the debate on social theory, namely Marxism and the work of the Sardinian communist Antonio Gramsci. It starts from the understanding that the present time intensifies the need to reaffirm the theoretical-methodological and ethical-political foundations that guarantee the philosophy of praxis, whose raison d'être has its permanent compass in the refusal and criticism of conservatism. In this framework, we point out small aspects of the grandiose debate on the philosophy of praxis in Gramsci, demarcating its foundations, inflections, and contributions to the interpretation of Brazilian social formation. Understanding Brazil through the lens of historical materialism is a challenge and a potential circumscribed in the debate of class struggle

Keywords: philosophy of praxis; subalternity; Brazil's social formation.

1. INTRODUÇÃO

Numa selva, cansado e sem esperança, Virgílio vai ao encontro de Dante ajudá-lo a realizar a travessia do Inferno. Quando este vê sua imagem difusa na penumbra, questiona se é homem ou sombra e, prontamente Virgílio o responde: “Homem não sou..., mas hei sido”. Eis a Comédia, na qual tudo é tão intensamente humano que se intitula divino e tudo é tão trágico que toca o cômico; lá pulsa o épico, a memória e, na épica,

¹³⁰ Universidade Federal Fluminense - analivia@id.uff.br

¹³¹ Universidade Federal Fluminense - emiliefaedo@hotmail.com

encontra-se o tempo cravejado numa narrativa em “que o instante é apresentado como chave de uma vida” (BORGES, 1987, p.32). A recorrência à obra de Dante não é apenas deleite, mas pode sinalizar uma boa aproximação – simplória e lacunar, insistimos – à reflexão sobre o marxismo de Gramsci, que se processa em tempos de sombra e de homens brutos, de travessias difíceis, de questionamentos e (des)qualificação do próprio marxismo e do combate ao idealismo em quaisquer formas de objetivação humana.

Nos diz Gramsci (2010), é preciso atrair violentamente a atenção para o presente e conhecer – dizemos nós – (em suas vicissitudes e potencialidades) a trajetória coletiva dos que pensaram e lutaram por um outro mundo, antes de nós; para/por nós, conosco. Sabemos que o Inferno aterrorizava Dante, mas também sabemos que o canto dos que lutam para ser homem-tendo sido, tem muita força! Esses cantos e essas forças se entranham nas análises de Gramsci e na defesa do marxismo como método capaz de decifrar os múltiplos sons que compõem os ecos da história, como percurso e fundamento para compreender as relações sociais, seus antagonismos e, mediante a estes, a necessidade histórica (e não evolutiva) da revolução.

Com a mesma tenacidade que Gramsci compreendeu que o desdém de Guido por Virgílio indicava “uma descontinuidade histórica” com relação ao mundo clássico, invocado por Dante (Q7, §68, p.155) também apreendeu a consciência da necessária tarefa de compreender o seu tempo e suas descontinuidades. Assume essa empreitada investigativa contribuindo com um processo que seria posteriormente denominado de *renovação do pensamento de Marx*, o qual tem como essência principal refutar as incidências positivistas, economicistas e reformistas que, àquela época, disputavam espaços político e ideológico no âmbito do marxismo e da organização dos trabalhadores. Como indica Semeraro (2000, p. 38)

Na tarefa consciente de reconstituir o pensamento de Marx, de valorizá-lo por inteiro e de desdobrar dimensões implícitas e menos desenvolvidas, Gramsci aprofunda e estreita inseparavelmente o nexo entre filosofia e política. Vincula a primeira à história do seu tempo e às lutas concretas das classes populares e livra a segunda dos interesses particulares, abrindo-a aos horizontes da ‘grande política’, a qual nunca pode perder de vista que ‘a verdade é revolucionária’ e que a ‘a política como mentira’ é um lugar-comum que deve ser desmentido pelas novas práticas de um movimento operário, que sabe ser ‘impossível construir algo de duradouro sobre a falsificação ideológica’.

Nesse processo, os elementos que formam o laboratório do comunista sardo (BIANCHI, 2008), que por sua vez se constituem os condutos pelos quais se processam os densos vínculos com as elaborações marxianas, arregimentará recursos político-

filosóficos para enfrentar o revisionismo e o reformismo de seu tempo. Mais do que qualquer outro autor, é ao *fundador da filosofia da práxis* que Gramsci vai sempre retornar e, se faz importante demarcar, que tais retornos não convergem para a reprodução recorrente do dogmatismo ou da abordagem empiricista que torna a experiência sensível desprovida de conteúdo histórico, na busca insana da validação prática de uma determinada teoria. Sustenta-se, portanto, na compreensão do marxismo enquanto “posição filosófica e movimento político” (FROSINI, 2013), que não despreza a substância da humanidade: *a história*, em seus movimentos de afirmação e negação; imagens e sombras.

Comportando uma série de questões abertas e se constituindo como fonte de estudos e, também, de disputas, a expressão *marxismo de Gramsci* pode se condensar na seguinte fórmula: no vínculo orgânico entre *teoria e história política*. A reciprocidade entre a unidade teórica e a diversidade político-histórica, dirá Frosini (2013, p. 04), “é o ponto de observação da peculiaridade do marxismo de Gramsci; é nessa intersecção que a vitalidade e a potência organizativa do marxismo é atestada” [livre tradução]. Sob essas referencialidades, apresentamos as reflexões acerca do significado do materialismo histórico na apreensão e desvelo das particularidades da formação social brasileira. Tendo o escravismo como um componente orgânico das relações sociais aqui constituídas, as conformações de uma burguesia amorfa, que se alimenta historicamente do autoritarismo e da barbárie, e uma classe trabalhadora super explorada, cada vez mais espoliada de direitos e precarizada em suas condições de vida e trabalho, a afirmação da filosofia da práxis é uma necessidade histórica viva e potente, indispensável ao percurso da reconstrução da história integral dos subalternos.

2 METODOLOGIA

Sabemos que o termo marxismo carrega múltiplas e complexas tensões e muitos são os esforços teóricos e políticos para compreendê-lo e depurá-los na história. Num escrito político do *L'Ordine Nuovo*, de março de 1924, Gramsci analisa que “a ditadura do proletariado é expansiva, não repressiva. Nela se verifica um contínuo movimento de baixo para cima, um contínuo intercâmbio através de todas as capilaridades sociais, uma contínua circulação de homens” (2004, p. 240). Assim, esta se apresenta como um produto da cultura moderna, com uma grandiosa influência prática que coaduna na defesa de um método para interpretar o mundo e mudá-lo.

O marxismo de Gramsci é, por sua vez, produto do marxismo de sua época e este foi atravessado por intensos movimentos de afirmação e negação, do qual nos debruçaremos brevemente sobre duas expressões deste processo: o *revisionismo* e o *leninismo*. Com intencionalidades, fundamentos e condutos teórico-políticos distintos, ambos tem a teoria social de Marx como elemento em comum: seja para afirmá-la na perspectiva da revolução, seja para retirá-la de tal perspectiva, violentando os vínculos orgânicos e indispensáveis com a luta dos trabalhadores e, sob o mesmo processo, exaltando o positivismo e o economicismo – que de priscas eras circunda a cultura europeia e mundial – sob o argumento da renovação. O fato é que, como assinala Lenin, no segundo meio século de existência do marxismo (nos anos noventa do século XIX) começou “a luta contra a corrente hostil ao marxismo em seu próprio seio (...) os revisionistas se afundavam no pântano do envelhecimento filosófico da ciência, substituindo a ‘sutil’ (e revolucionária) dialética pela ‘simples’ (e pacífica) ‘evolução’” (LENIN, 1908). Arrebanhando esforços de muitos intelectuais europeus, com o grande protagonismo da socialdemocracia alemã – em destaque Bernstein - a influência deste movimento teórico e político é perceptível em alguns pensadores italianos e franceses, como Benedetto Croce e George Sorel. As pretensões neoidealistas do primeiro e o espontaneísmo do segundo, apresentam-se sempre como fontes de questões à Gramsci, seja nos escritos pré-carcerários, seja nos Cadernos.

Atribuindo ao materialismo a denominação de *filosofia da práxis*, nos Cadernos, Gramsci arquiteta mais do que um artifício de linguagem para driblar a censura fascista; sua arguta análise produz recursos teóricos que o permitem afirmar a dialética a partir da *Weltanschauung*, isto é, da concepção de mundo que Marx elaborou e tem como sistematização fundamental a passagem da “ciência para a ação” (Q7, §33). Tais recursos apresentavam-se, também, como estratégia para eliminar das suas reflexões a reprodução do determinismo ou do idealismo vigente na filosofia, na pesquisa histórica e nos embates políticos de sua época. A vulgarização do que atravessou a tradição marxista nas primeiras décadas do século XX exigia, na perspectiva gramsciana, um estudo sistemático e rigoroso, que não prescindisse da compreensão – como registrado no parágrafo 11 do Q10 – de que “a filosofia da práxis, certamente, deriva da concepção imanentista da realidade, mas desta enquanto depurada de qualquer aroma especulativo e reduzida a pura história ou historicidade, ou a puro humanismo” (2004, p. 304). Gramsci estava preocupado em apreender com rigorosidade teórica e uma espécie de justeza analítica o

seu tempo e a cultura vigente – depurando as potencialidades, os excessos e equívocos dos seus interlocutores teóricos e práticos – referenciado no fundador da filosofia da práxis, ou como registra nos Cadernos, na “personalidade na qual a atividade teórica e a atividade prática são entrelaçadas indissolúvelmente, de um intelecto, portanto, em contínua criação e em perpétuo movimento” (Q 4, § 1, p. 419).

Inúmeros são os interlocutores com os quais Gramsci trava calorosos diálogos na gelidez do cárcere. Alguns destes aparecem, muitas vezes, alheios ao universo político-cultural de quem habita esse lado do mundo, dificultando, vez por outra, a apreensão do conteúdo e do universo em que deslinda suas formulações. De Maquiavel a Croce, de Dante a Guicciardini, de Marx a Lenin, de Loria a De Sanctis, de Vico a Labriola, Gentile e Sorel, encontram-se vigorosas interlocuções, as quais puderam fermentar estudos sob os mais variados temas numa Itália, cujas entranhas históricas, encontram-se as marcas do humanismo (impregnado, majoritariamente, dos preceitos cristãos), do positivismo (que dialoga sem pudores com o liberalismo) e o fascismo (um anti-sistema organicamente vinculado ao capital e a sua crise, um exemplo de revolução passiva).

Com estes determinantes, os temas centrais da reflexão gramsciana não brotam ao acaso, mas se conectam nas entranhas do seu tempo e organizam-se em torno dos três elementos que, certa vez, Bianchi (2008) atribuiu como o seu laboratório – *filosofia, política e história*. Deslinda-se, assim, uma crítica voraz às formas burguesas de acumular e viver, mediados pelas reflexões sobre política, cultura, marxismo, economia, literatura, fordismo, ideologia, intelectuais, socialismo, Estado, sociedade civil, jornalismo, educação, revolução e, não menos importante, *hegemonia*, as quais ganham relevo e densidade na obra gramsciana.

Afirma Gramsci em O nosso Marx, publicado no *Il grido del popolo*, em 04/05/1918: “Vontade, do ponto de vista marxista, significa consciência da finalidade, o que por sua vez, significa noção exata do próprio poder e dos meios para expressá-lo na ação (2011, p.68). Para o comunista sardo, a subjetividade e a objetividade não são oponentes e nem desprovida de conteúdo histórico; ao contrário, é o elemento sistematizador da vontade, a experiência histórica processada na luta de classes. É preciso preservar o que nunca morre, isto é, a história, o homem em seus movimentos singulares e coletivos. É preciso refutar as “incrustações positivistas” que incidem nas interpretações da obra marxiana e, principalmente, sobre a perspectiva de transformação do mundo. A oposição ao fatalismo, a recusa às leituras esquemáticas dos processos históricos e da luta

de classe é um imperativo que atribui vitalidade e a instauração de uma possível tradutibilidade. Estas exigências se tornam muito mais proeminentes quando circunscritas a uma sociedade de capitalismo dependente, atravessada por conformações societárias reprodutoras de desigualdades intensas e rebeldias viscerais, como a sociedade brasileira.

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em suas elaborações acerca da filosofia da práxis, Gramsci nos ensina a necessidade de ultrapassar o nível dos meios de produção e considerar as relações de forças na sua complexidade política e ideológica. Nesse ínterim, ao se pensar o Brasil e as particularidades de sua formação social, evidenciam-se alguns aspectos fundamentais desse processo, os quais produzem e reproduzem um país advindo da colonização portuguesa, de capitalismo dependente e periférico, tendo seu povo a marca indelével da escravidão e do patriarcado.

Florestan Fernandes (1995) nos ensina que as contradições do capitalismo dependente se dão a partir de uma modalidade de revolução burguesa que não busca autonomia do crescimento econômico capitalista, mas crescimento econômico rápido que perpetue as condições permanentes da dependência. O que se desenvolve em um subtipo de dominação burguesa, o qual dissocia revolução econômica de revolução política, representando um deslocamento totalitário do poder de classe, que elimina os grupos sociais subalternos do espaço político.

Esse tipo particular de revolução burguesa, transmutada em capitalismo dependente, produz e reproduz a dominação hegemônica, com maior centralização de poder, maior eficácia e modernização no uso do poder do Estado, mantendo padrões pré-capitalistas de desigualdades econômica, social e política.

De modo que se opera uma articulação entre interesses da burguesia e interesses de outras classes dominantes, o que resulta na naturalização desta como “classe revolucionária”, mas que concilia o desenvolvimento capitalista com a preservação de formas autocráticas e reacionárias de dominação política, que operam um violento silenciamento e repressão dos conflitos de classe (FERNANDES, 1995).

Trata-se de uma burguesia forte para conduzir a revolução burguesa sob o capitalismo dependente, mas que não é capaz de criar uma alternativa de desenvolvimento

capitalista relativamente autônomo e autossustentado. De modo que as estruturas socioeconômicas, culturais e políticas dos países capitalistas hegemônicos absorvem as estruturas dos países de capitalismo dependente, submetendo-os a seus próprios ritmos e subordinando-os aos interesses que lhes são próprios.

Assim, pequenas minorias de privilégios, organizadas como classes dominantes, detêm um poder colonial que lhes permite incorporar a si próprias e suas nações nas estruturas de poder do capitalismo internacional. Inoculando no “capitalismo moderno” o que havia de pior na ordem colonial, em um neocolonialismo que retira a eficácia econômica, sociocultural e política do próprio capitalismo. A descolonização se dá dentro dos limites da necessidade econômica, de modernização da produção e circulação de mercadorias mas, contida ao nível social, cultural e político (FERNANDES, 1995).

O caráter heterônomo do desenvolvimento capitalista brasileiro, de um sistema econômico advindo da lógica colonial e reproduzido em nem tão novos moldes nas relações de produção no decorrer de dois séculos de Independência e instituição de um Estado nacional, dito soberano, mas na realidade, dependente, produz e reproduz a subalternidade de largos grupos sociais. A partir disso, retomamos o ensinamento gramsciano acerca da importância de se estudar o folclore, a arte e o senso comum dos subalternos; de se elaborar o que o autor chama de uma “história integral”.

A expressão “classes sociais subalternas” aparece pela primeira vez no Caderno 3, § 14, no plural. Trata-se de uma nota de primeira redação, escrita em junho de 1930, tendo como título “História da classe dominante e história das classes subalternas”. É retomada, em segunda redação, no Caderno 25, § 2, sob o título de “Critérios metodológicos”, em maio de 1934:

§ 2. Critérios metodológicos. A história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica destes grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes e, portanto, só pode ser demonstrada com o ciclo histórico encerrado, se este se encerra com sucesso. **Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem:** só a vitória “permanente” rompe, e não imediatamente, a subordinação. Na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta (pode-se demonstrar esta verdade com a história da Revolução Francesa, pelo menos até 1830). **Por isto, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral [...]** (GRAMSCI, 2017b, p. 111 – *grifo nosso*).

Em um exercício de tradutibilidade, os “critérios metodológicos” traçados por Gramsci nos deixam elementos indicativos para o estudo das classes subalternas, seu folclore, organização, lutas; enfim, sua história - a escrita de uma história integral.

Conforme discorre no Caderno 27, em suas “observações sobre o folclore”, o que acontece e se produz no mundo “molecular” dos subalternos, as lutas locais e nacionais, o senso comum, a cultura, a linguagem, a religião dos “simples”, as superstições, o “espírito popular criativo”, os levantes populares das regiões marginalizadas – são todos elementos aos quais dedica grande atenção. O faz ciente da fragmentação e ambivalências desse universo, mas, considerando suas iniciativas de “valor inestimável”, inclusive defendendo que o folclore dos grupos sociais subalternos “não deve ser entendido como bizzarria, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério” (GRAMSCI, 2017a, p. 110).

Ainda que confusa e embrionária, há, nas expressões populares, uma concepção de mundo a ser estudada, depurada e educada. O que Gramsci cogita, então, é que o intelectual de “novo tipo” não pode desqualificar ou ignorar revoltas caóticas e manifestações impetuosas, mas deve aprender a enxergar os sinais do novo na “impureza” de suas ações (SEMERARO, 2017, p. 119).

Do que se destaca a importância fundamental de saber que as classes subalternas se rebelam e que constituem núcleos de autonomia com relação às classes dominantes os quais, ainda que não rompam imediatamente com a subordinação, mesmo que em “estado de defesa alarmada”, devem ser estudados e significativamente valorizados no âmbito de uma “história integral”.

Conforme argumenta Del Roio (2018 p. 182), a importância do estudo do folclore, da religiosidade, do senso comum, das formas de organização das classes subalternas se dá no fato de que “[...] a emancipação do subalterno supõe que a unificação passe também pela emancipação cultural”, pela construção de um novo bloco histórico e de uma nova hegemonia, tendo como elemento constitutivo desse processo uma reforma intelectual e moral.

Para Semeraro (2017, p. 110), ao aprofundar a visão de Marx e Lenin, Gramsci subverte a concepção tradicional de política e de filosofia, “[...] colocando-as em íntima e inseparável relação com as lutas dos subalternos e a fermentação nas periferias” e determinando, assim, a função mediadora dos intelectuais ao estabelecer uma profunda simbiose entre a elaboração teórica e a prática dos “simples”, entre o “saber” do elemento

intelectual e o “sentir” do elemento popular (GRAMSCI, 2017, p. 172).

A partir desses elementos, é possível voltar ao solo brasileiro e cotejar elementos particulares da elaboração da hegemonia e da subalternidade nacionais. No conto “Pai contra Mãe” Machado de Assis nos apresenta Candinho e sua dificuldade em sustentar a família, especialmente depois da chegada do primeiro filho. Ambientado em um Rio de Janeiro escravagista, conta-nos o autor acerca dos cruéis ofícios e aparelhos relacionados à escravidão e o quanto “[...] a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (ASSIS, 1906, p. 01).

“Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada” (ASSIS, 1906, p. 02). A sagacidade do tom sarcástico machadiano evidencia o sadismo da escravidão e o fato de que, obviamente, havia inúmeras e incontadas formas de resistência - a *fuga é* uma delas.

No exercício da tradutibilidade, os “critérios metodológicos” gramscianos nos orientam a ver, nas páginas de Machado de Assis, a contradição e complexidade da dominação de classes que se manifesta, também, no corpo de carne e osso dos subalternos – em dor, alegria, medo, crueldade, solidariedade... Mais ainda, nos permite contestar a “história oficial” ao compreender que a senzala não é o lugar de definição histórica dos negros e, sim, o quilombo. Essa recomposição analítica não é dado qualquer; apresenta-se, portanto, com um esforço de reconstrução de uma história da subalternidade que tem na luta uma das suas modulações; ainda que estas se diluam nas composições erráticas e fragmentadas dos seus movimentos históricos. No sangue dos subalternos existem gritos de resistência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto de Machado de Assis, publicado em 1906, termina com a sentença de que “nem todas as crianças vingam”, realidade que se perpetua. No Brasil de 2022, semelhantemente, nem todas as crianças vingam, especialmente os filhos de mães pretas, herdeiras e como que precariamente fugidas da escravidão. Analisar o tempo presente é sempre uma necessidade e um desafio. Tomando a história em uma processualidade contraditória, controversa e essencialmente humana, em que os movimentos de natureza orgânica e conjuntural (como assinala Gramsci no parágrafo 17 do Q13) se deslindam de maneira socialmente determinada, incorremos frequentemente num presenteísmo (que

tende a absolutizar as configurações societárias contemporâneas). Isto é, na tentativa de compreender sua morfologia, suas complexidades e potencialidades esquecemos, por vezes, de depurar os traços de continuidade e os de ruptura do tempo presente, evocando uma espécie de “romantização” do passado em que o saudosismo ou o presenteísmo fratura a consciência histórica à medida que nem sempre nos permite compreender os sentidos que o passado atribui a “uma continuidade coletiva de experiência” (HOBSBAWM, 2013, p. 38). E, ademais, que nestes sentidos, suporta-se e comporta-se o futuro.

Ao analisar a relação entre estrutura e superestrutura, Gramsci afirma que a condição para se “chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período é determinar a relação entre elas” (2001, p. 36). No estudo das *forças sociais* Gramsci compreende que as relações se organizam em três grandes momentos: o primeiro, que está vinculado a estrutura – ao desenvolvimento das forças materiais e as relações de produção; o segundo, é expressão das relações políticas, ideológicas e organizativas das classes sociais, isto é, a *superestrutura*. E, o terceiro momento, configura-se como político-militar, a hegemonia burguesa conquistada pela força, pelo extermínio físico dos grupos adversários, a destruição das forças em conflito e “a instauração da paz dos cemitérios, talvez sob a vigilância de um sentinela estrangeiro” (2011, p. 45).

Em uma brilhante síntese, Dias (1996, p. 12) assinala que no primeiro momento político, a “classe existe objetivamente”, no segundo alcança um determinado grau de homogeneidade e organização e, no terceiro, se expressa pelas forças militares seja “no sentido estrito ou técnico militar ou num grau político militar”. Para Dias, “o desenvolvimento histórico oscila entre o primeiro e o terceiro momento com a mediação do segundo” (1996, p. 15).

Em um trânsito analítico para a contemporaneidade, percebemos que além de um ordenamento político-econômico marcado por uma assombrosa exponenciação do liberalismo, a crise sanitária que assolou o mundo nos últimos dois anos amplificou o metabolismo antissocial do capital (ANTUNES, 2020) e, por conseguinte, o seu potencial destrutivo. O trabalho intermitente e as relações de trabalho crescentemente individualizada e invisibilizada, que se travestem “de prestação de serviços e obliteram as relações de assalariamento e exploração do trabalho” (Idem, p.20). As condições de vida e trabalho alteraram-se brutalmente e as manifestações da questão social ganharam

novos contornos, aprofundando as velhas estruturas que a sustentam. À fome, pobreza, desemprego, informalidade e adoecimento associa-se o esgotamento dos sistemas de saúde no mundo, o contágio acelerado que exige o distanciamento social, a inserção do *home office* em todas as esferas produtivas, num processo que tem como protótipo maior o que se denomina de “uberização”.

No Brasil, as faces da pandemia são muito mais perversas. Morre-se de fome, de desespero, de descaso. A condição de dependência (Florestan Fernandes) como produtora e reprodutora da subalternidade (Gramsci) precisa se configurar cada vez mais como preocupação de estudos e pesquisas. Em ambos, as verdades não podem padecer de absolutização, não podem ser estáticas e consideradas exteriores a ponto de não suportar as antíteses da história, de modo que é imprescindível compreender que qualquer processo de transformação social associado às lutas anticapitalistas, exige o desvelo do movimento dialético de articulação da vontade com a realidade. Compreender a última e construir a primeira é um desafio àqueles que lutam pela liberdade e humanização dos sentidos e da vida e se vincula organicamente às lutas dos subalternos.

4. REFERENCIAS

ANTUNES, R. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2020.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, v. 2.

BORGES, José Luiz. **Sete Noites**. São Paulo ; Editor(es):, *Ed. Max Limonad*, 1987.

DIAS, Edmundo. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

FERNANDES, Florestan. As contradições do capitalismo depende. In: FERNANDES, Florestan (org). **Em busca do socialismo**. Últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995. p.123-144.

FROSINI, F. Sul “marxismo” di Gramsci. *Consecutio Rerum Rivista Critica della postmodernità*, Roma, n. 5, 2013. Disponível em: <http://www.consecutio.org/2013/10/sul-marxismo-di-gramsci/>; Acesso em: 2 fev. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, vol1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. 9º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 6 [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 5 [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

HOBSBAWN, E. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **Marxismo e revisionismo**. 1908. Disponível em: www.marxists.org>. Acesso em 23 fev. 2022.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1977.

SEMERARO, Giovanni. O protagonismo das periferias e dos subalternos na alternativa desenhada por Gramsci. *In*: DEL ROIO, Marcos (org.). **Gramsci: periferia e subalternidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

A FORMAÇÃO HUMANA EM GRAMSCI

*Késia Mendes Barbosa Oliveira*¹³²

Resumo

O presente trabalho tem como tema a formação humana em Gramsci e objetiva situar sua proposta formativa em interlocução com o contexto sócio-histórico em que se deu sua produção. Assim, metodologicamente, toma os escritos gramscianos como única fonte para apresentar e discutir a vida e obra autor, o contexto político em que situa suas reflexões e sua metodologia, a filologia. Conclui que as principais premissas de Gramsci sobre a formação humana – a educação política, o papel dos intelectuais, a hegemonia e a defesa do Estado proletário – são a defesa de um empoderamento consciente e atuante de um povo que tem no peito um coração civil.

Palavras-chave: Formação Humana; Gramsci; sociedade civil.

1. Introdução

A temática que será abordada nesse texto – a formação humana em Gramsci – encontra suas motivações primeiramente, em meus interesses investigativos de compreender mais profundamente a formação humana a partir de diferentes pensadores, para de posse de distintas visões, contrapô-las e colocá-las em diálogo e, por fim, construir uma concepção mais complexa acerca da questão. Em segundo lugar, a razão que move a escolha deste tema é inerente à própria contribuição de Gramsci no tocante ao que ele concebe como formação humana, que se baseia, sobretudo nas potências revolucionárias que atribui a homens e mulheres.

Dessa forma, o texto está organizado a partir de algumas questões que objetivam estruturar a exposição com base nos escritos gramscianos. Logo de início, as perguntas retratadas são as seguintes: Quem foi Gramsci? Em que contexto sócio-histórico se deu sua produção pré-carcerária e carcerária? E ainda, em que consistia sua metodologia, a filologia? A esta problematização introdutória, segue-se a apresentação

¹³² IFG/Câmpus Aparecida/ FE/UFG. E-mail: kesia.oliveira@ifg.edu.br

das principais ideias/premissas de Gramsci acerca da formação humana a partir de seus escritos contidos, especificamente, nos Caderno do Cárcere 11, Caderno do Cárcere 12, Caderno do Cárcere 22 e a Carta do Cárcere de nº. 198. As reflexões se encerram com a canção “Coração Civil” de Milton Nascimento que, a meu ver, permite uma profícua interlocução com a concepção de formação humana gramsciana.

2. Metodologia

Neste estudo, optei por realizar uma pesquisa teórica de cunho revisional e explicativa, tendo como única fonte os textos de Gramsci, em especial aqueles em que o teórico menciona a educação, quais sejam Caderno do Cárcere 11, Caderno do Cárcere 12, Caderno do Cárcere 22 e a Carta do Cárcere de nº. 198. O compromisso em compreender qual é a concepção de formação humana gramsciana, se deu em consonância com a preocupação em situar sua proposta formativa em diálogo com o contexto sócio-histórico em que se deu sua produção.

Para isso, o percurso metodológico requereu alguns movimentos que consistiram em situar o autor e sua obra no cenário histórico e político de sua época, bem como de delimitar brevemente sua metodologia de investigação, a filologia.

2.1 Resultados e discussão

Quem foi Antônio Gramsci?

Nascido em janeiro de 1891 em Ales, na Sardenha, Antonio **Gramsci** foi um teórico e ativista político de orientação marxista. Sendo o quarto dos sete filhos, foi criado pela mãe e os irmãos mais velhos após o pai ser acusado e preso por acusações de irregularidades administrativas.

Ainda no ensino fundamental, Gramsci começa a ler a imprensa socialista, publicando seu primeiro artigo no jornal “*L’Unione Sarda*” como estudante de ensino médio. Em 1911, conclui o ensino médio e ganha uma bolsa para estudar Filologia Moderna na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Turim. Ao longo de todos os seus estudos universitários, Gramsci tem forte atuação na imprensa jornalística por meio da publicação de seus artigos. De saúde frágil desde a infância, não chega a concluir

o curso superior.

Em 1913, se filiou ao Partido Socialista Italiano. Foi o principal mentor do semanário *L'Ordine Nuovo*, atuando como porta voz dos Conselhos de Fábrica de Turim, entre os anos de 1919-1920. Em 1921, participou da fundação do Partido Comunista da Itália, sendo por ele eleito deputado em 1924. Se tornou seu principal representante e, por isso veementemente combatido pelo governo fascista, então em emergência. Em novembro de 1926 é preso e condenado pelo Tribunal de exceção do regime fascista, momento em que teria sido dita a célebre frase do juiz que o condenou: "temos que impedir esse cérebro de funcionar durante 20 anos".

Contudo, as intenções do regime fascista não foram realizadas, uma vez que Gramsci permaneceu ativo e escrevendo sobre seu tempo, sua conjuntura, se dedicando a pensar o bloco histórico – estado político, sociedade civil, estrutura econômica -, cultura, hegemonia e tantas outras questões. Foi mantido preso até abril 1937, sendo levado em seus últimos meses de vida para várias clínicas carcerárias. Veio a falecer poucos dias após ser colocado em liberdade vigiada. Teve uma existência breve, apenas 46 anos, porém de intensa militância e produção intelectual.

Sua produção é composta por dois momentos: a produção pré- carcerária (1914-1926); e a produção carcerária (1926-1935). A primeira é constituída por um conjunto de textos jornalísticos redigidos entre os anos de 1914 e 1926, quando é preso. Vale salientar que ao assumir a função de jornalista, Gramsci opta, em determinado momento, por um salário menor a fim de que possa atuar no que acreditava ser um esforço formação política, de convicção e fé de que, por meio de sua militância, esclareceria as classes subalternas de sua condição e da possibilidade de revolução. Esta parte de seu trabalho está organizada nos volumes denominados *Escritos Políticos I e II*.

Já o segundo momento de sua produção, realizada entre os anos do cárcere de 1926 a 1935 compreende as Cartas do Cárcere que Gramsci redigiu para familiares, amigos e colaboradores. Também integram os escritos deste período os Cadernos do Cárcere, em que há apontamentos sobre as temáticas que fundamentaram suas preocupações em analisar o presente histórico e propor alternativas de construção hegemônica para as classes populares. Esta segunda parte de seus escritos foi realizada em cadernos escolares, ao todo 33 cadernos, com severa restrição e vigilância quanto ao número de cadernos que poderia dispor ao mesmo tempo, bem como de obras de referência e jornais, o que não impediu Gramsci de prosseguir em seu compromisso

intelectual.

Qual é o contexto de sua produção pré-carcerária e carcerária?

Como veremos adiante, a abordagem metodológica de Gramsci busca, na compreensão da conjuntura político-econômica de seu tempo, a base para suas proposições conceituais e teóricas. Dessa forma, há que se levar em conta o cenário sobre o qual este pensador se debruçou, abarcando: o *Risorgimento*, a I Guerra Mundial, a Revolução Russa e, a emergência e o auge do Fascismo.

Mas por que importa compreender a história do contexto italiano? O compromisso de Gramsci é com a compreensão do presente histórico, tomado como realidade concreta a ser desvelada e superada tanto pelo rigor analítico que intentava o esclarecimento das classes populares, quanto pelo processo de constituição de uma práxis coletiva que deveria transformá-lo. Toda a análise gramsciana é oriunda de seu esforço praxiológico e só pode emergir deste cenário que é o alicerce real sobre o qual produz seus escritos, elaborando suas categorias e análises, e o que ele denomina como caminho para a compreensão da conjuntura – a teoria da práxis.

Gramsci nasce em uma Itália recém unificada, por um movimento quase que “à força”, conhecido como *Risorgimento*. Tal movimento buscou unificar o país entre os anos de 1815 e 1870, uma vez que era composto por uma coleção de pequenos estados. Entretanto, este processo gerou uma maior exploração e desigualdade do Norte – industrial e moderno, em relação ao Sul – agrário e ainda com características feudais. Tudo isso significou a derrocada do antigo regime e o advento do Estado Moderno, o que, entretanto, não resultou na libertação do antigo regime, mas, sobretudo em uma colonização que perpetuou e acirrou as desigualdades.

Importa dizer que, deste processo, o Vaticano, como sede do poder papal, se negando a integrar o estado italiano, conseguiu ser declarado independente por Mussolini, em 1929. A hegemonia católica no Estado Italiano se mantém como um acordo de interesses que sustenta o regime fascista.

Em face destas disparidades, Gramsci se dedica ao debate da Questão Meridional em que defende a necessidade de aliança entre os operários do norte e os camponeses do sul em torno de um ideário comum como possibilidade de afastar a burguesia do poder estatal. Esta seria a base para hegemonia do proletariado, como

consenso das amplas massas camponesas e operárias em torno da instituição do Estado operário. Este processo de unificação da Itália é compreendido por Gramsci como a esteira na qual o processo de fascistização já inicia sua caminhada.

Outro elemento central é a I Guerra Mundial e suas consequências funestas – o fracasso da Itália, o grande número de mortes, o desemprego em índices assombrosos, a decadência moral que se instaurou, a profunda crise econômica que ocasionou o avanço das organizações dos trabalhadores, o sentimento de revanchismo que se apossou da população, a culpabilização da burguesia pelas mazelas da Guerra, que ocasionou uma cisão dentro do Partido Socialista, dentre outros saldos. Estes são alguns dos aspectos que contribuíram para o caos social que ensejou o desejo de uma parcela considerável da população, especialmente a pequena burguesa, por uma mão forte de um Estado que fosse capaz de reestabelecer a ordem. É ela quem vai às ruas, se movimenta contra o parlamento e combate as mobilizações das classes populares.

Eis o terreno fértil que oferece as condições para a emergência do fascismo e sua instituição. O fascismo acessa as massas com os símbolos e o discurso nacionalista, bem como exacerba o valor do trabalho, do patriarcado, do conservadorismo por meio de uma pregação apaixonada, carismática, poderosa e acessível. Assim, tem na violência, de diferentes naturezas, um de seus fundamentos, valendo-se também do negacionismo e do revisionismo.

Este regime rompe com a legalidade típica do Estado liberal burguês, só a respeitando quando converge com seus interesses. Os fascistas em ação mantêm a impunidade, a luta armada e instauram o risco de barbárie sem precedentes. Cultivam o espírito de rebanho e a conformação das mentes.

Enquanto o fascismo emerge na Itália, a Revolução Russa se desenvolve e envia referências para os intelectuais italianos e os movimentos populares. Gramsci, se detém na análise dos caminhos pelos quais ela ganha corpo e também elabora suas análises, questionando-se continuamente sobre quais seriam os motivos que impediriam a revolução na Itália. Ele compreende que o principal capital da revolução são os trabalhadores conscientes e organizados. Desta sua crítica ao contexto italiano em face de uma revolução em curso na Rússia, ele elabora, ao mesmo tempo, uma perspectiva analítica e, uma proposta.

Ele compreende que revolução é processo, bem como depende das forças hegemônicas. Requer lutar com as armas existentes ao mesmo tempo em que se

constroem outras. Sua grande defesa é da educação política como maior arma, ou seja, sem a educação do proletariado não é possível conquistar a hegemonia. Gramsci, vive esta experiência de organização dos trabalhadores, por meio dos conselhos de fábrica, tendo como inspiração os soviéticos. Assim, se compromete com a formação de quadros dirigentes, por meio de sua atuação jornalística, tomando como base o entendimento de que não basta a consciência, é preciso que ela se construa ao lado da organização dos trabalhadores.

Em que consistia o método de Gramsci, a Filologia?

A proposta metodológica de Gramsci é imprescindível á compreensão de suas proposituras no que concerne à formação humana. Nessa direção, o autor escreve no Caderno do Cárcere 11, § 67, que a passagem do saber ao compreender e ao sentir e, vice-versa apresenta extremos que precisam superados. Para ele, o popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe, enquanto que o intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e menos ainda “sente”. Isso se manifesta na necessidade de estar alerta para não incorrer no pedantismo, que faz alarde de um conhecimento que não possui; no filiteísmo que cultiva uma atitude anti-intelectual e despreza a Arte, o intelecto e a espiritualidade; na paixão cega; no sectarismo que se manifesta na intolerância, inflexibilidade e fechamento ao diálogo com o diferente; e na demagogia como estratégia político-ideológica que manipula de maneira apelativa para proveito próprio.

Nessa direção, a defesa de Gramsci consiste em uma conexão sentimental entre os intelectuais e o povo-nação como “vida realizada em conjunto, a única que é força social”. Isto é, que os intelectuais tomem as paixões do povo situando-as historicamente, dialeticamente, cientificamente, para que a força seja de representação construída a partir de trocas individuais e coletivas entre governantes-governados, dirigentes-dirigidos.

Ele prossegue, ressaltando no Caderno do cárcere 17, § 49, que esta metodologia se assenta no conhecimento de caráter histórico, teoricamente e humanamente situado, que empatiza no nível dos homens e mulheres, para daí construir conhecimento crítico, necessário, uma concepção geral.

O conhecimento produzido com estas características se apoia em um rigoroso trabalho filológico – estudo das fontes escritas, com uma abordagem histórica dos textos

políticos (texto/contexto, exegese, sua origem, antecedentes históricos e culturais), seguido da identificação dos elementos permanentes, que nem sempre abarcam os demais que o originaram, todavia requerem o trabalho de observar o movimento dos fatos em uma perspectiva histórica, social, política e relacional. Esforço que consiste no estudo: da formação dos grupos subalternos em uma perspectiva relacional, a relação destes com as formações políticas, a emergência de novos partidos e formas de controle; as mobilizações dos grupos subalternos e em que medida estas sinalizam para uma revolução passiva ou a possibilidade de autonomia integral (CC16, p.18-22, CC25 p.135-136, p. 139-141; e CC14, p.230-231).

As principais ideias e premissas de Gramsci acerca da formação humana

Considerando que o impulso de Gramsci é sempre político, sua concepção de formação humana se assenta nessa premissa. O Caderno do Cárcere em que se dedicou à questão da formação humana, de caráter político, foi o nº 12, escrito no contexto do auge do fascismo e das reformas educativas de Gentile que instituíam a educação dual e a exclusão das camadas populares da possibilidade de uma formação emancipatória. Esta proposta de formação representa um consenso e uma coerção que coloca os intelectuais a serviço dos empresários capitalistas, como soldados de um exército. Representa, pois, uma revolução passiva, na medida em que absorve algumas preocupações das camadas populares sem tocar em questões fundamentais.

A primeira compreensão que importa é a de ser humano, que na acepção gramsciana concebe todos como seres de cultura, seres de história e que fazem história. Por isso, formação humana é ato contínuo, cultivo do espírito e potencializadora da consciência e da ação. É dele crença de que todos os homens são filósofos, não no sentido científico do termo, mas no sentido de que todos são capazes de ter consciência de si, na relação com o outro, com a natureza e com a cultura. Nisto consiste sua crítica a Croce que elege uma casta restrita para chamar de intelectuais.

Os intelectuais estão presentes em todas as classes e são fundamentais no processo de hegemonia, podendo perpetuar o *status quo*, ou atuar na instituição de uma outra sociedade. Eles são centrais para a educação política, compreendida como tomada de consciência da possibilidade de conquista do poder e de constituição do Estado proletário. A educação dos subalternos, desta maneira, teria a função de preparo para

assumir a função dirigente na sociedade, não individualmente, mas em conjunto.

Gramsci sinaliza a importância de transpor a consciência corporativista para o movimento ético-político como síntese e corpo de uma vontade coletiva transformadora, como práxis transformadora – mediação político-intelectual que agregue o conjunto das classes subalternas. Este entendimento caminha na direção de uma defesa de que a classe trabalhadora fosse compreendida/constituída como unitária, pois só assim poderia ser mobilizada para o debate e para a ação.

Sua proposta formativa materializada na Escola unitária, romperia com a sociedade hierárquica e promoveria uma educação integral para todos e todas. Uma formação que garantisse a formação para o trabalho, concebido em seu caráter ontológico, como mediação entre a ciência e a cultura, e também uma formação clássica que permitisse “compreender o presente como história” (COUTINHO, 2004, p. 28). As elaborações pedagógicas de Gramsci demonstram a força e o fôlego de um intelectual centrado na tarefa de compreender e fazer história, como exercício de liberdade, de possibilidade de ruptura com o preestabelecido. Tal possibilidade, todavia só se realizaria mediante a educação, a cultura e uma ampla organização do saber e da vontade - individual e coletiva – constituída a partir da união dos trabalhadores do mundo.

A proposta da escola unitária é tida como aquela de "cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual" (GRAMSCI, 2014, p. 34), que se dedica ao exame da hegemonia presente e dos caminhos contra hegemônicos. Ela representa uma análise fundamentada na filosofia da práxis, capaz de examinar os processos de dominação político-ideológicos que se manifestam na busca do “consenso, da direção cultural, para distingui-lo do momento da força, da coerção, da intervenção legislativa e estatal ou policial” (LC, vol. 2, p. 94).

A dedicação de Gramsci à investigação sistemática da hegemonia burguesa revela a preocupação de deslindar o percurso desta construção com o intuito de pensar como as classes subalternas poderiam conquistar sua hegemonia. Um dos aspectos de maior importância é a identificação e análise dos chamados ordenadores da ideologia que emprestam “o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado” (CC 10, p. 375).

Tal processo de construção de hegemonia é considerado por Gramsci

necessariamente como “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” (CC 10, p.399).

A filosofia da práxis e suas duas tarefas fundantes seriam imprescindíveis a este esforço, qual sejam, “combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, para poder construir o próprio grupo de intelectuais independentes, e educar as massas populares, cuja cultura era medieval” (GRAMSCI, p.35, p.2020). Gramsci caminha em sua crítica ao reconhecer que a cultura moderna não tem sido efetiva em alcançar e se fazer cultura popular, acessível e essencialmente formadora e transformadora, pois vem permanecendo teórica, abstrata e distante das massas, a exemplo do Renascimento que operou uma circulação de suas produções apenas entre o círculo dos iniciados da elite.

De posse de um acurado exame histórico da filosofia da práxis, Gramsci se atem ao seu passado cultural que está na base de toda a concepção moderna da vida, para concluir, ainda com esperanças, a possibilidade de formar intelectuais independentes a partir de um longo processo, não linear e muito menos crescente, mas permeado por tensões e descontinuidades, todavia segue na intencionalidade da afirmação de uma cultura que prepara um equilíbrio orgânico no desenvolvimento do grupo de intelectuais.

Em seu caderno 11, Gramsci faz apontamentos e reflexões sobre a Filosofia da Práxis, enfatizando seu caráter de historicidade, de saber a ser socializado de forma a constituir uma base de ação. Por isso, deve ser gerada em contato com o "simples", mas superando o senso comum, sem prescindir da relação dialética entre teoria e prática, em diálogo com a vida. Estes mesmos compromissos, são colocados em relevo em sua discussão sobre a Ciência e as Ideologias científicas na medida em que toma a produção do saber em sua totalidade, ao conceber não apenas o objeto do conhecimento, mas o homem que o conhece a partir de seus métodos e instrumentos materiais. Neste sentido, não se separa o ser do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto. Trata-se, para Gramsci, de pensar em uma ciência mais humanizada, concatenada e tensionada em sua relação com a vida, mas nem por isso considerada numa perspectiva messiânica. Todavia, feita e percebida em uma perspectiva crítica, como superestrutura, como ideologia.

3. Considerações Finais

Todas as premissas e princípios que constituem a proposta de formação humana em Gramsci intentam assegurar uma educação não massificada, não dualista, que articule teoria x prática, sujeito x objeto, homem x natureza, trabalho intelectual x trabalho manual. Como base para a construção de um projeto popular, que envolva organicamente as classes subalternas e todos os setores da sociedade, capacitando o cidadão como dirigente, especialista, não apenas por suas qualidades individuais, mas como sujeito político que conhece a realidade e suas contradições, atuando no desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política.

Embora toda a defesa se assente na emancipação, na autonomia e no exercício da liberdade, Gramsci compreende que isso não se desenvolve à destarte da autoridade como expressão de afeto e compromisso com o crescimento do outro. Considera a necessária disciplina para com os estudos e o rigor com a leitura, bem como a compreensão do saber, oriundos do trabalho árduo, dedicado, e da ordem que cultiva o hábito e o amor pelo conhecimento crítico. Esta é a defesa e advertência que Gramsci faz a Carlo, seu irmão acerca da educação de sua sobrinha Mea, na Carta do Cárcere n. 198, e que expressa sua defesa em torno uma formação espiritual que capacite à autonomia intelectual, que é antes de tudo cultivada e aprendida pela continuidade dos esforços e pela disciplina.

Finalizando, em face destes pressupostos formativos, ousou propor uma interlocução com “Coração Civil” de Milton Nascimento, uma vez que percebo nesta canção convergências éticas e políticas no tocante à defesa de um Estado proletário, no desenvolvimento de uma nova hegemonia em que as classes subalternas sejam a classe dirigente, em que a utopia expresse a justiça e a liberdade, em que o poder não figure na forma da violência, mas do empoderamento consciente e atuante de um povo que tem no peito um coração civil.

Coração civil

Milton Nascimento

Quero a utopia, quero tudo e mais

Quero a felicidade dos olhos de um pai

Quero a alegria muita gente feliz

Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar

4. Referências

CORAÇÃO CIVIL. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (3,37 min). Publicado pelo canal Maira Lima. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4B4zCF0aqBY>. Acesso em: 22 de out. 2021.

GRAMSCI, A. (1999). **Cadernos do cárcere. Volume 1**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2000a). **Cadernos do cárcere. Volume 2**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2000b). **Cadernos do cárcere. Volume 3**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2001). **Cadernos do cárcere. Volume 4**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2002a). **Cadernos do cárcere. Volume 5**. Edição e Tradução de Luiz

Sérgio Henriques; Coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2002b). **Cadernos do cárcere. Volume 6.** Tradução, organização e edição de Carlos Nelson Coutinho, de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2004a). **Escritos Políticos. Volume 1.** Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2005a). **Cartas do cárcere. Volume 1.** Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

CLASSES SUBALTERNAS E LUTAS SOCIAIS*

Katia I. Marro¹³³

Resumo

O trabalho se propõe reconstruir alguns aspectos conceituais e critérios metodológicos presentes na obra de Gramsci em torno da subalternidade, identificando sua importância para decifrar a movimentação das classes subalternas nos marcos dos antagonismos e lutas de classes.

Palavras-chave: classes subalternas; lutas sociais; América Latina.

Introdução

A leitura de Gramsci em torno da subalternidade - expressão de uma rica, porém fragmentária reflexão em torno das classes e grupos subalternos - é de extrema utilidade para deciframos o universo das insurgências populares, na direção da construção de processos de hegemonia. Trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica e política fundamental para quem quer compreender expressões de rebeldia imediata; problematizar os processos de organização dos movimentos populares; e refletir sobre o significado dos processos de autoeducação e elevação intelectual das massas que essas experiências proporcionam. Referindo-se às *classes e grupos subalternos*, Gramsci nos deixou um conjunto de critérios metodológicos¹³⁴ rascunhados nas páginas dos seus *Cadernos*, mas também inúmeras passagens de interpretação da atuação – muitas vezes inorgânica e episódica – das massas trabalhadoras e camponesas da Itália, onde observamos estes instrumentos em pleno funcionamento. Estes conceitos não sempre aparecem com uma delimitação teórica unívoca, nem livres de algumas imprecisões. Classes e grupos subalternos são conceitos produzidos ao calor do balanço das lutas de camponeses e

¹³³ Docente Associada da Universidade Federal Fluminense, Campus de Rio das Ostras, katiamarro@id.uff.br

¹³⁴ Presentes na maioria das vezes como “critérios metodológicos” ou “critérios de método” no Caderno 25 de 1934, intitulado “Às margens da história (história dos grupos sociais subalternos)”, compilado no volume 5 da edição que trabalhamos (GRAMSCI, V.5, 2002). Percorremos também a outros momentos da obra em que estes conceitos operam na análise concreta de classes e grupos subalternos.

trabalhadores: “a filosofia da práxis [...] é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades” (GRAMSCI, V.1, 1999, p. 388).

Diversos intelectuais têm apontado que as noções de classes e grupos subalternos permitem compreender sujeitos coletivos, característicos da “periferia” capitalista, apresentando confluências importantes com movimentos populares históricos: além de Canudos, Semeraro lembra insurgências, revoltas e “guerras” de grupos populares que se ergueram em defesa da terra ou expressando os antagonismos de classe nestes trópicos, com a marca de “expressões explosivas, episódicas, muitas vezes alimentados por elementos religiosos e visionários” (SEMERARO *et al*, 2013, p. 298). Na mesma direção, ao se referir a movimentos contemporâneos, Modonesi (2010) identifica que as lutas recentes da América Latina expressam a presença de diversos sujeitos que emergiram desde a subalternidade histórica (indígenas, desempregados, camponeses, dentre outros) e protagonizaram um ciclo antagonista, criando impulsos de rebelião e autonomia contra as políticas neoliberais.

Neste trabalho, nos debruçamos sobre estes instrumentos conceituais, tendo como referência o seu tratamento nos *Cadernos do Cárcere* e um conjunto de interpretações oferecidas por diversos intelectuais que se movimentam no universo teórico e político do qual Gramsci fez parte¹³⁵. Valorizando esse *espírito de cisão* presente na história das lutas sociais da América Latina, abordaremos estas noções como uma referência importante para decifrar os “ritmos” diferenciados de atuação das classes e grupos subalternos que se traduzem em movimentos e rebeliões, históricos e contemporâneos, característicos desta região.

Classes e grupos subalternos

No texto de Gramsci, as classes subalternas comparecem de forma diferenciada, constatando-se, na leitura de Liguori (*in* DEL ROIO, 2017) momentos em que o termo de “subalterno” sofre uma *extensão* e *ampliação*. Pareceria que Gramsci está ensaiando um

¹³⁵ Todos estes intelectuais, com os quais dialogaremos ao longo do texto, apontam tensões presentes no próprio uso que Gramsci fez em torno da categoria de subalternidade em algumas passagens da sua obra, realizando um esforço conceitual de delimitação a partir dos momentos de maior riqueza e precisão teórica que estão presentes, sobretudo, nos *Cadernos*. Estes autores apontam os limites de interpretações posteriores que rompem com a constelação política e teórica que Gramsci lhe imprimiu. Aqui nos concentraremos no diálogo com intelectuais que, apesar das suas diferentes interpretações, estão dentro do universo teórico do marxismo.

conceito de classe – colocado “à prova na realidade efetiva”¹³⁶ – que tem que ser suficientemente amplo para dar conta da *diversidade* (seja na sua composição mais objetiva), mas também útil para captar *impulsos de rebeldia diferenciados* nas massas trabalhadoras e camponesas. Como aparece o conceito no texto gramsciano? Como fenômeno de classe e coletivo, Liguori (2011 e 2015) destaca duas acepções: a) Como um conceito que nos permite pensar em segmentos de classe diferenciados que ainda não são hegemônicos (desde segmentos de classe fundamentais, como o proletariado industrial, até segmentos de classe marginais e periféricos); b) como um termo dialeticamente vinculado e oposto ao “dominante”: Classes subalternas em oposição direta ao conceito de classe dominante.

Ao pensar nos grupos subalternos, Gramsci observa simultaneamente, sob o mesmo instrumento conceitual, uma *diversidade de relações de classes*: desde os camponeses e trabalhadores agrícolas – esquecidos pela ausência de uma reforma agrária durante o *Risorgimento*, submetidos a diversos sistema de exploração da terra¹³⁷ –, até os operários do coração industrial turinense. Classes subalternas marginais e classes subalternas fundamentais, nos termos de Liguori (2015).

Ao mesmo tempo, nosso intelectual também está interessado em decifrar os processos de subordinação, ao delimitar o termo num campo oposto (mas dialeticamente vinculado) ao dos grupos “dominantes”. O interessante é que estes processos de subordinação acontecem dentro e para além do lócus da produção, atingindo grupos sociais subalternos – camadas sociais que não podem ser definidas como segmentos de classe propriamente ditos, nos termos de Del Roio (2018, p. 196) – que tendem a sofrer a iniciativa da hegemonia burguesa. Mas é nas brechas da subordinação, que surgem os diversos impulsos de rebeldia e os elementos de antagonismo social deste heterogêneo mundo popular – pois trata-se de segmentos com diversa capacidade de autorganização e autoconsciência. Por isso, Modonesi (2010) identifica em Gramsci uma busca por conceituar a *experiencia da subordinação*, com todas as suas contradições:

A especificidade da noção de subalternidade remete à formação subjetiva inerente e derivada de relações e processos de dominação, construída em função da incorporação de experiências coletivas de subordinação, caracterizadas fundamentalmente pela combinação de aceitação relativa e resistência dentro dos marcos da dominação existente (MODONESI, 2010, p. 163; *tradução nossa*).

¹³⁶ Na sua concepção, a *filosofia da práxis* tinha o desafio de se tornar um fato histórico real; pôr-se “à prova na realidade efetiva”; tornar-se “consciência popular-nacional difusa e atuante”, distante de “revelações” ou “elucubrações individuais” (GRAMSCI, V.5, 2002, p. 323).

¹³⁷ Tal como aponta Boothman (*in* DEL ROIO, 2017).

Um mesmo conceito reflete tanto a preocupação de dar visibilidade a um conjunto diversificado de segmentos da classe que têm em comum o fato de não serem hegemônicas, e, ao mesmo tempo, os processos de subordinação que os acometem, produzindo inclusive impulsos de rebeldia de radicalidade diferenciada. Como afirma Liguori (2015), com o par hegemônicos / subalternos, Gramsci nos oferece categorias mais abrangentes que entrelaçam melhor a posição social e a subjetividade, o elemento estrutural e o elemento cultural e ideológico. Trata-se de uma perspectiva que permite abordar os explorados e oprimidos em um sentido mais abrangente, pois a contradição capital / trabalho se enriquece e se complexifica por meio de muitas determinações, para além dos conflitos do mundo do trabalho.

Reside aqui a originalidade de ver riqueza e esperança numa região atrasada, marginal e periférica como a Sardenha, e uma grande cidade industrial como Torino, teorizando sobre a “periferia” e o “centro” (LIGUORI, 2011). Mas podemos arriscar que ela expressa também uma capacidade de dar visibilidade à simultaneidade dialética de formas políticas do antagonismo de classes que operam provocando sujeitos, conflitos, resistências simultâneas (ainda que de radicalidade e significados diferenciados) que nem sempre se encontram ou são compreendidas como parte da mesma totalidade. Ela está no texto gramsciano como uma possibilidade, como uma perspectiva potencial, e é de grande utilidade para compreendermos formas diversificadas do antagonismo de classes que operam na América Latina desde os primórdios. Voltaremos sobre esta questão nas próximas páginas.

O movimento das classes subalternas

Na tarefa de decifrar as particularidades da luta de classes na Itália – ou de elaborar os termos de uma derrota que pode ter se alimentado do desconhecimento do mundo dos subalternos –, Gramsci entrelaça elementos estruturais e elementos culturais e ideológicos e mergulha na atuação *caótica* e *episódica* destes grupos – ainda “não dominantes”, “não hegemônicos”. Longe de qualquer pretensão de designar atributos fixos, busca qualificar como se movimentam as classes subalternas: *como se rebelam? podem construir-se como forças antagônicas ao capital? como superam o estado de subalternidade?*

Ao decifrar esta subalternidade (os mecanismos que sujeitam e subordinam, mas também os núcleos potenciais de autonomia e insubordinação), Gramsci vai rascunhando características e critérios metodológicos que aparecem, às vezes enunciados, às vezes em

pleno funcionamento na sua análise das “massas populares, isto é das classes subalternas”, a quem “corresponde um modo de pensar corporativo, econômico, de categoria”, um “apoliticismo popular” (GRAMSCI, V.5, 2002, p. 310).

A história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica destes grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes [...]. Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória “permanente” rompe, e não imediatamente, a subordinação. Na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão em estado de defesa, sob alerta [...]. Por isso, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral (*idem*, p. 135).

Os grupos subalternos “sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes”, por isso carecem de autonomia; possuem necessidades corporativas; encontram-se na defensiva e, portanto, produzem uma trajetória desagregada e episódica, carregada de espontaneísmo. Ao mesmo tempo, ele reconhece que as classes subalternas se rebelam e insurgem, portam germens de “unificação”, ainda que sempre provisórios e “rompida pela iniciativa dos grupos dominantes”. É interessante observar essa disposição de Gramsci a “abrir” e “esmiuçar” os processos de subordinação que operam nas classes subalternas, revelando suas contradições, suas fissuras. Modonesi (2010, p. 34) identifica uma espécie de *dispositivo relacional* na forma como se dá a *experiência subalterna*: nos processos de hegemonia, ele observa uma imposição não violenta e uma assimilação da subordinação; a internalização dos valores propostos por aqueles que conduzem moral e intelectualmente o processo histórico. Ele identifica que, inclusive ao se rebelarem, opera este dispositivo relacional, mas também vislumbra na subalternidade “rasgos de iniciativa autônoma”, no horizonte de uma potencial capacidade hegemônica. Trata-se de uma perspectiva extremamente rica para pensar sobre as amarras da subalternidade, sobre a conformação dos sujeitos num contexto de dominação e hegemonia. Por sua vez, a condição de subalternidade se manifesta em oposição dialética à de “dominante” e esse atributo se deve ao fato de não serem Estado (não serem ainda hegemônicas):

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado [...]. As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar “Estado”: sua história, portanto, está atrelada à da sociedade civil, é uma função desagregada e descontínua da sociedade civil (GRAMSCI, V.5, 2002, p. 139 e 140).

Outro elemento a ser observado, para além desta primeira caracterização, é o

esforço gramsciano de valorização dos “traços de iniciativa autônoma”, seja quando se manifestam como expressões mais espontâneas (sobretudo nos seus segmentos marginais e periféricos), seja como insurgências com potencialidades de unificação, compreendendo-as numa relação de continuidade no processo de construção de outra hegemonia. Numa busca cuidadosa e de valorização dos impulsos de autonomia presentes no mundo popular¹³⁸, na sua variada radicalidade, Gramsci constata: “Existe, portanto, uma ‘multiplicidade’ de elementos de ‘direção consciente’ nestes movimentos, mas nenhum deles é predominante ou ultrapassa o nível [...] do ‘senso comum’” (GRAMSCI, V.3, 2000b, p. 194). Aqui, *as classes subalternas fundamentais* (por meio do seu instrumento político) teriam a função de dar uma direção consciente aos movimentos espontâneos, tornando-os “um fator político positivo” (*idem*, p. 197), para romper com a subalternidade e evitar, sobretudo, o crescimento de possíveis cenários de reação.

É importante mais uma observação sobre esta *lupa* que vai buscar momentos de antagonismo e impulsos potenciais de rebelião nas mais variadas expressões culturais das massas, valorizando âmbitos de subjetivação cuja politicidade não costumava ser reconhecida (Cf. MODONESI, 2010).

Não por casualidade afirmará que *toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica*. Ao mergulhar na ideologia das classes subalternas, nas formas contraditórias como estas constroem sua identidade de classe, vai se perguntar pelo “núcleo sadio do senso comum”; pelo significado da cultura popular e do folclore; da religiosidade; da linguagem; dos “elementos da psicologia popular”; sobre “as aspirações mais elementares e profundas dos grupos subalternos” (GRAMSCI, V.5, 2002, p. 143). Tal como aponta Schlesener (*in* DEL ROIO, 2017), ao pensar o combate político também com as armas da cultura, Gramsci salienta novas dimensões da luta de classes, vasculhando expressões do conformismo social nos hábitos, costumes, nas ideias fragmentadas que consolidam o exercício da hegemonia das classes dominantes.

Se as massas “raciocinam com a experiência”¹³⁹, “sentem”, é mergulhando nela

¹³⁸ Em um artigo de 1920 Gramsci afirma que desde a perspectiva do marxismo, as manifestações de massa “[...] devem ser vistas em termos de necessidade histórica. Para os comunistas elas têm valor real na medida em que revelam nas massas uma capacidade, indícios de uma nova vida, aspirações em criar novas instituições [...]” (apud GREEN, 2016, p. 60).

¹³⁹ A expressão é de Dias (*in* DEL ROIO, 2017). Entretanto é importante reconhecer que há nessa passagem de Gramsci – “o elemento popular sente mas nem sempre compreende” – uma leitura da complexidade dos aspectos subjetivos da subordinação e dos mecanismos de hegemonia, assim como também uma valorização dos aspectos reflexivos (não exclusivamente racionais e lógicos) que resultam da experiência do “elemento popular”, elementos embrionários de uma autônoma concepção de mundo (Cf. LIGUORI *in* SEMERARO *et al*, 2013). Modonesi afirma: “[...] as teias de aranha da hegemonia não podem ser

que o *historiador integral* pode *compreender* e extrair pistas para a construção de novas relações hegemônicas: não para celebra-las na sua expressão desagregada, mas para elevá-las, promovendo o progresso intelectual das massas através de uma *reforma intelectual e moral* capaz de desfazer o domínio ideológico da burguesia. Eis aqui o seu convite:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em 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), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história (GRAMSCI, V.1, 1999, p. 221).

Como bom intelectual orgânico das classes subalternas compreende, à luz da experiência histórica, que a criação de uma cultura (e de uma subjetividade) antagônica – a “conquista coletiva de um mesmo clima cultural” (*idem*, p. 399) – é um momento central na luta anticapitalista.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” [...] transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (*idem*, p.96).

Uma terceira observação diz respeito aos critérios metodológicos que nos oferece, apontados como uma “lente” para qualificar as fases através das quais os grupos subalternos poderiam adquirir autonomia: captando a “linha de desenvolvimento para a autonomia integral a partir das fases mais primitivas, deve observar cada manifestação do soreliano ‘espírito de cisão’” (GRAMSCI, V.5, 2002, p. 140).

Assim, Gramsci nos convida a estudar o desenvolvimento das classes subalternas: 1) “a formação objetiva dos grupos sociais subalternos, através do desenvolvimento e das transformações que se verificam no mundo da produção econômica”; 2) “sua adesão ativa ou passiva às formações políticas dominantes”, identificando se têm capacidade de impor reivindicações próprias e se essas tentativas determinam processos de decomposição, de renovação ou de novas formações; 3) “o nascimento de novos partidos dos grupos

desmanteladas por um simples e repentino ato voluntarista mas devem ser reconhecidas e desfeitas, paulatinamente, da mesma forma como foram costuradas, no mesmo terreno subjetivo que recobriram” (2010, p. 37; *tradução nossa*).

dominantes, para manter o consenso e o controle dos grupos subalternos”; 4) “as formações próprias dos grupos subalternos para reivindicações de caráter restrito e parcial”; 5) “as novas formações que afirmam a autonomia dos grupos subalternos, mas nos velhos quadros”; 6) “as formações que afirmam a autonomia integral” (*idem*).

É um roteiro de análise que contempla uma leitura sobre a evolução da autonomia observando sua existência objetiva; suas diferenciações internas; sua representação política; os seus níveis de politização e organização. As classes subalternas lutam e se rebelam, sendo importante destacar, tanto sua *capacidade de luta*, quanto sua *capacidade de dirigir segmentos de classe aliados* (LIGUORI, 2015).

No estudo do desenvolvimento destas *forças inovadoras* é necessário, para quem quer “fazer história integral” (e não “unilateral”, cuja consequência seria “causa de derrotas”), identificar as fases através das quais adquiriram autonomia: “de grupos subalternos a grupos dirigentes e dominantes”. E para identificar esse “grau de consciência histórico-político a que estas forças inovadoras chegaram progressivamente”, são necessários dois parâmetros: a) investigar e identificar as fases através das quais se adquire autonomia em relação aos inimigos (“separação”); b) adesão dos grupos que se ajudaram ativa e passivamente, ou seja a capacidade de “unificar em torno de si o povo” (GRAMSCI, V.5, 2002, p.141).

Desta forma, ao analisar o significado da atuação das classes subalternas, Gramsci identifica *momentos diferenciados* de extrema utilidade para compreender as lutas sociais: a) Valoriza os núcleos de contestação a partir do chamado “espírito de cisão”: as faíscas do descontentamento popular, as rebeliões e insurgências, dando visibilidade às suas reivindicações concretas, mas buscando elevar os núcleos de direção consciente presente nas manifestações mais espontâneas; b) Aponta a necessidade da sua expressão antagônica: portanto sua capacidade de “separação” dos grupos dominantes; c) Busca compreender também sua capacidade de unificação em torno de si (conformando movimentos de massas), isto é, sua capacidade de direção hegemônica em relação a outros grupos: “entre os grupos subalternos, um exercerá ou tenderá a exercer uma certa hegemonia através de um partido” (GRAMSCI, V.5, 2002, p. 140).

Em outra passagem, ele aborda o mesmo problema desde uma outra perspectiva. Analisa momentos diferentes na “relação de forças” políticas, propondo avaliar o *grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais*. Nos oferece assim, um parâmetro para analisar os *diversos momentos da*

consciência política coletiva dos grupos subalternos: o primeiro momento econômico-corporativo onde “sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organiza-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo”; um segundo momento “em que se atinge a consciência de solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico” (já aparece a questão do Estado, mas nos quadros existentes, no terreno de obtenção de uma igualdade jurídico-política com os grupos dominantes); um terceiro momento em que se compreende que os próprios interesses corporativos podem e devem tornar-se interesses de outros grupos subordinados:

Esta é a fase mais estritamente política [...] é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a 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. O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo [...] (GRAMSCI, V.3, 2000b, p. 41).

Finalmente, temos aqui algumas observações importantes a fazer, que se relacionam com a tradição política e teórica da qual Gramsci fez parte. Elas permanecem como desafios para a atualidade, ainda que em condições históricas radicalmente diferentes: a subalternidade é um estado a ser superado, tendo como premissa a necessária unificação das classes subalternas por meio de um instrumento político (o partido político como um órgão da classe) que “costure” esta universalidade e as prepare para a luta pela hegemonia. As classes subalternas se rebelam, mas isso não basta, daí a necessidade dos elementos de “direção consciente” proporcionados pela experiência do partido político de classe. Na própria letra de Gramsci, a *“luta ferve” não no plano meramente corporativo, mas político-universal* – em que se exigem *qualidades excepcionais de paciência e espírito inventivo*. Qualidades a serem exercitadas nas *fortalezas e casamatas* que resguardam a hegemonia burguesa por meio da *guerra de posição* (GRAMSCI, V.3, 2000b). Trata-se de uma luta que exige a progressiva *elevação intelectual das massas* e a *organização dos subalternos em classe*.

Entretanto, *para sair das margens da história*, as classes subalternas devem tornar-se Estado. Superar sua condição de subalternidade implica o desafio de se tornarem

Estado, elaborando uma proposta de reorganização de toda a estrutura nacional e provocando rupturas na sua essência de classe: afirmando a “autonomia integral”, aglutinando e unificando em torno de si as diversas forças populares, pondo “as grandes massas populares em contato com o Estado” (GRAMSCI, V.5, 2002, p.93). Permanecer no nível da sociedade é permanecer na subalternidade política e cultural, desagregadas, é renunciar ao desafio de pensar a hegemonia (LIGUORI, 2011 e 2015; SEMERARO *et al*, 2013).

Novas determinações na análise das classes e suas lutas: uma perspectiva teórico-metodológica fundamental para compreender América Latina

A riqueza dos elementos da subalternidade que operam na análise concreta de classes e grupos subalternos deriva de uma dimensão acrescentada na análise das classes e até da própria luta de classes, possibilitando uma abertura categorial que permitiria ampliar e pluralizar estas noções¹⁴⁰.

Mesmo identificando que “a hegemonia nasce da fábrica”¹⁴¹, podemos pensar que há em Gramsci pistas para compreender o movimento das classes subalternas, muito além do locus da produção, dando visibilidade aos processos de subordinação que operam na disputa pela hegemonia. Tal como afirma Secco (*in* DEL ROIO, 2018), Gramsci permitiu a *ampliação da classe* porque os subalternos estão para além do espaço da dominação fabril, daí que no contexto estrutural da exploração capitalista (e da subordinação econômica) possamos compreender outras formas de sujeição que atingem diversos grupos sociais explorados e oprimidos.

Não restam dúvidas de que é cada vez mais necessário operar com uma noção de classe que expresse a diversidade da sua composição atual¹⁴² – atrelada a formas de exploração do trabalho muito diferenciadas, mas que se inserem no mesmo circuito de

¹⁴⁰ Com ênfases diferenciados, essa percepção está presente em Liguori (2011, 2015); Semeraro *et al* (2013); Del Roio (2017 e 2018); Secco (*in* DEL ROIO, 2017), dentre outros estudiosos do seu pensamento. Mattos (2019), identifica que o sujeito histórico transformador presente em Marx e Engels é diverso, heterogêneo e constituído historicamente, não podendo ser interpretado como um resultado direto das relações de produção. Ainda que essa percepção seja acertada, resulta inegável que, com poucas exceções, durante algumas décadas prevaleceram no âmbito do marxismo análises mais estreitas do fenômeno das classes e da luta de classes.

¹⁴¹ Tal como aponta Schlesener (*in* DEL ROIO, 2018), a estrutura (e a “fábrica”) tende a atuar como fator organizativo de toda a vida social, centro gerador não só da produção material, mas também da produção da ideologia, da formação da consciência social e do senso comum.

¹⁴² No Brasil, as análises de intelectuais como Ricardo Antunes, Ruy Braga, Marcelo Badaró Mattos (apenas para mencionar alguns), vem apontando essa diversificação da classe.

produção do valor. Mas também é necessário compreender, tal como aponta Mattos (2019, p. 33) na trilha de Bensaid, que o estudo da classe não pode se reduzir à simples oposição de interesses entre capital e trabalho na produção, devendo decifrar uma totalidade que envolve circuitos de exploração e expropriação. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que a classe trabalhadora está constantemente sendo “feita” e “refeita” com experiências que definem sua *existência dinâmica* (numa chave thompsoniana).

A perspectiva da subalternidade nos remete aos efeitos da subordinação ao capital, *para além* da esfera da produção, e, portanto, atingindo também grupos sociais expropriados e oprimidos *para além* da sua condição de trabalhadores (ou como força de trabalho). A partir desta chave analítica, seria um equívoco compreender conflitos, lutas e movimentos sociais que não derivam diretamente do mundo da produção, desvinculados da dinâmica da sociedade de classes. Por sua vez, seria limitado considerar apenas dimensões culturais da opressão e da identidade dos subalternos sem reconstruí-los no seio dos antagonismos de classes: “[...] a contradição principal entre capital e trabalho se manifesta desde o processo produtivo da vida social até a produção material das subjetividades antagônicas” (DEL ROIO *in* SEMERARO, 2013, p. 78). Outro equívoco seria pensar que as lutas dos subalternos poderiam ter um “lugar secundário” em relação à luta de classes, como se suas reivindicações pudessem ser resolvidas sem antagonismo com o capital¹⁴³.

Encontramos em Gramsci pistas que nos permitem compreender *momentos e sujeitos diferentes do antagonismo de classes*¹⁴⁴, que fazem parte de uma mesma totalidade – e não sempre aparecem de forma articulada na consciência e na prática histórica dos subalternos. Esse uso expressa uma certa *extensão analítica no tempo e no espaço* (nos termos de DEL ROIO, 2018), que pode ser de extrema utilidade para compreender a história e a atualidade das insurgências populares da América Latina¹⁴⁵.

Por exemplo, apesar da “interpendência dialética” (MOURA, 1981 e 1993) entre os processos de colonização de América Latina e a acumulação primitiva que alavancou

¹⁴³ Cf. Secco (*in* DEL ROIO, 2017).

¹⁴⁴ De fato, no Caderno 25 (GRAMSCI, V.5, 2002, p. 138), Gramsci usa classes e grupos subalternos para compreender escravos e servos da antiga Roma, mas também o utiliza para falar de Lazzaretti (um rebelde primitivo do século XIX, líder de uma seita popular herética nos primórdios da constituição da República). Estes conceitos aparecem como sinônimo de classes fundamentais ou para retratar os impulsos de rebeldia elementares que emergiam entre os camponeses (Cf. LIGUORI, 2015).

¹⁴⁵ Secco (*in* DEL ROIO, 2017) também identifica uma espécie de *tradução espacial*, já que a subalternidade retrataria as “periferias” no conjunto de classes oprimidas que habitavam o *Mezzogiorno*.

a ascensão do modo de produção capitalista, raramente reconstruímos a *simultaneidade dialética* de diversos sujeitos que foram capazes de desnudar e enfrentar expressões diferentes dos antagonismos de classes, seja na “periferia”, seja no coração do capitalismo central: distantes geograficamente; com formas políticas e sujeitos diferentes; mas simultâneos e parte da mesma totalidade da exploração capitalista¹⁴⁶. Mariátegui (1984) foi outro intelectual que refletiu nessa mesma direção, ao atrelar a subalternidade dos indígenas ao problema da terra (à estrutura fundiária e à particularidade das relações de classe no Peru), operando com uma noção ampliada de classe.

É por esse motivo que a noção de classes e grupos subalternos pode ser muito útil para compreender sujeitos coletivos, característicos da “periferia” capitalista, apresentando confluências importantes com movimentos e insurgências populares históricas ou contemporâneas.

A modo de conclusão

Ao longo destas páginas, buscamos reconstruir o debate gramsciano em torno da subalternidade, destacando aspectos conceituais e critérios metodológicos que nos oferecem uma perspectiva de análise extremamente útil para decifrar a movimentação das classes subalternas no contexto da luta e dos antagonismos de classes, em especial as características das lutas sociais da América Latina. Na própria letra gramsciana, este instrumento conceitual não recebe uma explicação unívoca, sendo utilizado de diversas formas, ainda que dentro de uma mesma preocupação pela expressão antagônica desses sujeitos e pela superação do estado de subalternidade na luta pela hegemonia.

Classes e grupos subalternos são noções que nos possibilitam captar momentos diferenciados no processo de “fazer-se classe” dos grupos subalternos. São amplas o suficiente para valorizar desde os tímidos traços de iniciativa autônoma, até momentos de rebelião e insurreição. Apontam a necessidade da expressão antagônica dos subalternos (não desprezando os elementos “espontâneos”, mas educando-os, orientando-os); o

¹⁴⁶ Nessa mesma direção, Mattos (2019, p. 129) aponta a importância da análise de Linebaugh & Rediker – “A hidra de muitas cabeças” – que dá visibilidade à formação multiétnica e heterogênea da massa de trabalhadores explorados pelo capitalismo em ascensão nos séculos XVII e XVIII. Trata-se de uma leitura importante para mostrar (de um ponto de vista transnacional) que o capitalismo em formação subjogou grupos diferenciados de trabalhadores, a partir de diferentes formas de exploração, apontando a interconexão transnacional (potencial) dos processos de luta de classes do “proletariado atlântico” (que serão permanentemente dissolvidos de cima, sobretudo desde o século XVIII, quando se definem os conceitos de “classe” e “raça”). Ainda que a denominação de “proletariado atlântico” possa ser polêmica, penso que trata-se de uma perspectiva fundamental para dar visibilidade àquilo que viemos chamando de *formas políticas diferentes e simultâneas do antagonismo de classes*.

desafio da construção de movimentos de massas, mas na perspectiva de unificação do conjunto das classes subalternas. Não celebram nem enaltecem impulsos de autonomia coagulados, mas indicam que para sair das *margens da história* é necessário romper com a subordinação e assumir o desafio da disputa pela hegemonia; e esta tarefa de *unificação* envolve ações de massas. Em mais um exercício de balanço do movimento turinense, nosso intelectual afirmava: “Esta unidade de ‘espontaneidade’ e ‘direção consciente’ [...] é exatamente a ação política real das classes subalternas como política de massas e não simples aventuras de grupos que invocam às massas” (GRAMSCI, V.3, 2000b, p. 196).

Afirmávamos também que é uma perspectiva teórico-metodológica para decifrar a diversidade da classe, podendo iluminar inclusive *momentos e sujeitos diferentes do antagonismo de classes*, que fazem parte de uma mesma totalidade. Ao mesmo tempo, na medida em que ela entrelaça elementos estruturais e político-culturais para explicar os processos de subordinação, nos permite reconstruir o movimento das classes subalternas, além do lócus da produção, compreendendo outras formas de sujeição que atingem diversos grupos sociais explorados, expropriados e oprimidos. Lutas, movimentos populares e processos organizativos são fundamentais para a unificação das classes subalternas, para a sua constituição como classe, para a realização da *reforma intelectual e moral* necessária para uma nova hegemonia.

REFERÊNCIAS

DEL ROIO, Marcos (org.). **Gramsci: periferia e subalternidade**. São Paulo: Edusp, 2017.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália.

GREEN, Marcus. Gramsci e as lutas subalternas hoje: espontaneidade e organização

política. **Revista Outubro**: revista do Instituto de Estudos Socialistas, n. 25, p. 53-81, mar. 2016. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/03/3_Green_traducao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

LIGUORI, Guido. Tre accezioni di “subalterno” in Gramsci. **Revista Critica Marxista**, Roma: Dedalo, n. 6, p. 33-41, 2011. Disponível em: https://criticamarxistaonline.files.wordpress.com/2013/06/6_2011liguori.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

LIGUORI, Guido. “Classi subalterne” marginali e “classi subalterne” fondamentali in Gramsci. **Revista Critica Marxista**, Roma: Dedalo, n. 4, p. 41-48, 2015. Disponível em: <http://igsarchive.org/article/classi-subalterne-marginali-e-classi-subalterne-fondamentali-in-gramsci/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora, de Marx ao nosso tempo**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MODONESI, Massimo. **Subalteridad, antagonismo y autonomía**: marxismos y subjetivación política. Buenos Aires: Clacso; Prometeo, 2010.

SEMERARO, Giovanni *et al.* **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: Editora da UFF, 2013.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, luta de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katalysis**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 12, p. 41-49, jan./jun. 2009.

A RECEPÇÃO DOS ESTUDOS SUBALTERNOS NO BRASIL: COMO O SUJEITO SUBALTERNO É DEFINIDO NOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Tiago Júnior Ramos Pereira¹⁴⁷

Resumo

A presente pesquisa objetiva-se examinar a recepção no Brasil, do conceito gramsciano de subalterno e também, compreender sua concepção afixada nos debates e produções acadêmicas. A partir do percurso sócio-histórico que o conceito percorre, encontra ao longo de sua análise, concepções distintas àquela formulada por Gramsci, na conjuntura em que foi elaborada. A revisão e releitura do termo vão de encontro à projetos que atribuem sentidos e práticas distintas da formulação original. As correntes de pensamento que se utilizam da subalternidade gramsciana, recorrem a criativas leituras, construídas sobre um aparato teórico eclético. Merece destaque a análise historiográfica indiana, no projeto subalternista, que se apropria do conceito e posteriormente se ampara na concepção pós-moderna e pós-estruturalista para subsidiar a crítica pós-colonial, que chega na América Latina e ascende a formação do projeto subalternista latino americano. Pretende-se desse modo, analisar como o sujeito subalterno é definido nos debates no Brasil.

Palavras-chave: estudos subalternos; lugar de fala; identitarismo.

Abstract

The present research aims to examine the reception in Brazil of the Gramscian concept of subaltern and also to understand its conception posted in debates and academic productions. From the socio-historical path that the concept travels, it finds, throughout its analysis, conceptions different from those formulated by Gramsci, in the conjuncture in which it was elaborated. The review and re-reading of the term are in line with projects that attribute meanings and practices different from the original formulation. The currents of thought that use Gramscian subalternity resort to creative readings, built on an eclectic theoretical apparatus. It is worth mentioning the Indian historiographic analysis, in the subalternist project, which appropriates the concept and later is supported by the postmodern and poststructuralist conception to subsidize the postcolonial critique, which in turn, arrives in Latin America and ascends to the formation of the Latin American subalternist project. In this way, it is intended to analyze how the subaltern subject is defined in debates in Brazil.

Key-words: subaltern studies; place of speech; identity.

“O mundo do gênero humano constitui uma

¹⁴⁷ Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais – PPGCPRI. E-mail: tiagojrpp@gmail.com

multiplicidade, uma totalidade de processos interligados, e as investigações que desagregam essa totalidade em fragmentos e, em seguida, deixam de reagregá-la, falsificam a realidade.”

(Eric R. Wolf)

1. INTRODUÇÃO

O conceito de classes subalternas, ou grupos subalternos, surge para Gramsci ao pensar o subalterno, em especial o camponês, a partir da questão meridional da Itália, ele aponta, como analisado por Camila Góes (2014), para a condição emancipatória e insurrecional desse grupo enquanto parte constitutiva de uma relação de dominação capitalista (GÓES, 2014, P. 54) e propõe a construção de uma nova hegemonia das classes subalternas, cujo proletário tem dever em dirigir os demais grupos subalternos. O conceito cunhado por Gramsci emerge-se no contexto das lutas anticoloniais e, por consequência, nas lutas de libertação nacional, sobre tudo nos países do continente de África e Ásia. Foi com o desenvolvimento do projeto *Subaltern Studies* de historiadores indianos que o conceito gramsciano torna-se referência a partir da década de 1970. Inicialmente tais estudos se amparam estreitamente com os estudos de Gramsci, nesse sentido, o propósito, era de resgate da “história integral”, cuja superação de uma lógica colonial e dominante seria o objetivo da prática em conferir protagonismo aos grupos subalternos e, na Índia, essa lógica permeava a contraposição a lógica elitista, de classes ou castas. Para o autor, as classes subalternas eram um universo muito amplo e complexo. Dar-se conta dessa realidade era imprescindível, a fim de se realizar uma política revolucionária capaz de unificar esses grupos e elevá-los culturalmente a um nível superior de consciência crítica (DEL ROIO, 2007).

No entanto, como ressalva Del Roio (2007), há um afastamento do viés gramsciano nos estudos subalternistas indianos, que se reconfiguram, inclusive, numa contraposição ao aderirem à perspectiva pós-moderna e a consequente fragmentação culturalista, subjetivista e identitária.

Entender o processo pelo qual o conceito gramsciano passou surge como urgência para compreender como o sujeito subalterno é definido nos debates no Brasil. Trazer à tona a revisão metodológica do pensamento de Gramsci nos possibilita desvelar os amparos epistemológicos que baseiam as reivindicações das políticas identitárias, bem quando amparadas fortemente pela epistemologia pós-estruturalista de caráter pós-moderno que, em sua prática política, se distancia do caráter central da obra do autor e que, em rumos práticos, estreita-se com preceitos liberais.

A presente pesquisa pretende apreender e debruçar-se acerca da formação dos estudos subalternistas e as dimensões criativas que esses estudos conferem sobre a obra de Gramsci no decorrer histórico de suas análises, perpassando pelo amparo aos estudos pós-coloniais e acendendo o surgimento sobre a concepção pós-moderna nos estudos latino americanos subalternistas e traçar as contribuições que trazem para a política contemporânea com as mudanças de perspectiva acerca da essência do conceito de subalterno, que levam os questionamentos dos subalternistas a outra dimensão, como aponta Camila Góes:

A inclusão que Gramsci faz do camponês meridional na luta de classes, fez com que o subalterno do Sul ficasse ao lado do proletariado do Norte, “a mão escura ficasse ao lado da mão branca”. O conceito de subalternidade, fundado em termos geográficos, encontrou lugar em Gramsci no momento que este trata de um “terreno comum” entre os camponeses do Sul e o proletariado do Norte (CURTI, pp. 21-22). No entanto, essa noção originária de subalterno sofreu “correções e adaptações”, a partir das apropriações de Raymond Williams, no âmbito dos estudos culturais, assim como no desenvolvimento do pensamento sobre a diferença e com os estudos pós-coloniais. Estes últimos, nos quais os Subaltern Studies se encontram, têm tratado em primeiro lugar da cultura marginal e reprimida nos regimes patriarcais e/ ou coloniais – em particular, através da análise de literaturas e culturas das minorias. (GÓES, 2011, p. 14).

Portanto, faz-se necessário estudar o percurso sócio-histórico que o conceito gramsciano toma ao longo de análises vinculadas as realidades sociais de países colonizados. As releituras do conceito encontram criativas concepções de análises metodológicas, nesse sentido, compreender o modo que o conceito é recepcionado e redimensionado no Brasil ajuda a desvelar como o sujeito subalterno é definido a partir de escolas pós-coloniais, decoloniais, pós-estruturalistas, pós-modernas e como as concepções de extração marxistas operam ao tema do sujeito político subalterno. Em relação as concepções marxistas do sujeito subalterno são levadas até as últimas consequências o conceito gramsciano, como aponta Galastri “a concepção gramsciana de grupos subalternos é útil para reunir, em suas diferenças e características distintas, todos os grupos subalternos enquanto grupos formados por formadores de relações sociais de classe sob a hegemonia burguesa, uma rede primordial de relações de onde emergem as classes sociais dominadas, classes enquanto tal, ou seja, politicamente orientadas para a luta num campo de relações de força inicialmente desfavorável. Ou seja, a constituição dos grupos e frações de grupos subalternos em classes sociais é a própria luta de classes”

(GALASTRI, 2015). Em relação ao revisionismo do conceito, Sousa (2022) nos aponta que:

a perspectiva dos *Subaltern Studies* se espalhou para além do universo anglo-saxão, atingindo novos territórios, como o estadunidense e a América Latina. Nesta última, sobre os aportes da teoria da dependência econômica, política e cultural, como periferia do capital, como subalterna aos países “centrais”, encontra a necessidade de reorganizar a perspectiva teórica sob novos prismas, desenvolver novas epistemologias frente à perspectiva eurocêntrica, o que impulsiona na década de 90, a criação do Grupo de Latino-americano de Estudos Subalternos que tem Anibal Quijano, que desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, como um dos seus expoentes. Dessa empreitada, em 1998, ocorre a cisão realizada com o chamado “giro decolonial”, que visava romper definitivamente com a visão e autores eurocêntricos, entre eles, supostamente Marx, o que aprofunda o afastamento das perspectivas decoloniais e pós-coloniais da compreensão sólida e profunda das bases materiais e históricas da condição do subalterno, bem como, das possibilidades e potencialidades concretas de subversão do status quo, que se encontra na compreensão histórica da luta de classes, e, como assenta Gramsci, da correlação de forças em movimento para construção de uma nova hegemonia (SOUSA, 2022).

Para Del Roi (2007) os estudos que redimensionam o conceito de Gramsci referem-se a perspectivas teóricas ligadas diretamente a Foucault e Derrida, nesse sentido, Góes (2014) apresenta a aproximação dos *subalternistas* a um amparo de concepção ancorado na epistemologia pós-estruturalista. Ela contextualiza as mudanças ocorridas no seio da produção do projeto *subalternista*, no entanto, aponta para a dificuldade em delimitar tais mudanças a questões “externas”, tendo em vista que o “sujeito subalterno foi reivindicado e reinventado constantemente e, talvez, dessa relação se pode compreender o modo como a obra de Marx também foi repensada no projeto *subalternista*”. Nesse sentido, para a autora um dos elementos para essa “mudança” de perspectiva foi a tentativa de construção de uma teoria crítica da subalternidade que fosse além do contexto da Índia colonial e do movimento nacionalista, em consonância com uma nova conformação da “esquerda em termos globais (GÓES, 2014, P. 82). Guha se afasta do coletivo em 1988, mas, como analisado pela autora, ele já vinha apontando sua crítica a uma perspectiva próxima aos protagonistas da segunda fase do projeto, Edward Said e Spivak, que dão rumos ao projeto em carreira internacional sob a nova orientação que, nesse momento, buscam lidar com as críticas ao caminho percorrido até então, a partir do pós-estruturalismo de Foucault e a crítica às epistemologias iluministas de

Derridad (GÓES, 2014, P. 83).

Ao passar a retratar as histórias subalternas como “fragmentarias, desconexas e incompletas” os *subalternistas* dissipam o materialismo marxista e passam a pretensão de “preencher o vácuo” deixado pelo declínio do marxismo (GÓES, 2014, P. 124). Para Góes, isso fica claro em figuras como Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Partha Chatterjee e Dipesh Chakrabarty que, com imersões distintas, emergiram num contexto marxista no final dos anos 1970 e passaram a figurar como protagonistas no cenário pós-colonial (GÓES, 2014, P. 125). No entanto Guha ao se apoiar a hegemonia no sentido que se encontra a oposição a dominação tenta evidenciar os momentos de crise de hegemonia das classes dirigentes do Estado colonial indiano nos quais as classes subalternas passam da “passividade política” a uma “certa atividade”, como forma de resistência ao domínio do capital no subcontinente (GÓES, 2014, P.57).

O conceito de “dominância sem hegemonia” de Guha torna-se crucial para compreender o projeto *subalternista* no momento em que para ele tal conceito mostra como, ao serem excluídas da nação, as classes subalternas mantiveram uma relativa independência em relação a ideologia das elites, de sua explicação do mundo e de sua racionalização das hierarquias sociais. Por isso seria uma dominação sem hegemonia e, em outras palavras, os subalternos não se tornaram parte da “hegemonia ideológica do Estado”, que desejou representar seus próprios interesses com os interesses de todos, baseados na ideia de igualdade de todos os sujeitos (GÓES, 2014, P. 61).

Nessa relação, a subordinação dos camponeses subalternos afetou a forma na qual eram entendidos. “De um lado a cultura subalterna era desprezada, vista como “vulgar”, baixa e irrelevante. Por outro lado, certos aspectos eram vistos com atenção pelas elites, que os entendiam como “tradicionais” e “autenticamente indianos”. Assim, a cultura popular era vista “mais uma vez como um conhecimento objetivado que as elites formularam sobre os grupos subalternos e tal conhecimento era desconectado de seu objeto transformando em ficção, na qual o povo representado não tinha voz” (GÓES, 2014).

Foi a partir da segunda fase do projeto *subalternista* que suas ideias se estendem além da Índia e há uma concentração de estudos acadêmicos. Depois de 1993 os *subaltern studies* passam a ter relevância internacional. E a partir dos debates conferidos pela perspectiva pós-colonial, as concepções formuladas pelos *subalternistas* encontram na América Latina a apropriação de seus debates na formação dos *Latin American Subaltern*

Studies. No entanto, o que Góes apresenta é uma conflitante posição teórica acerca das obras dos *subalternistas* pelos latino-americanos, pois, em seu marco inicial de formação, os latino-americanos “deixam claro que se apropriaram de uma certa perspectiva *subalternista*, com ênfase, antes, nos temas relacionados ao pós-modernismo, do que aos propriamente considerados pós-coloniais” (GÓES, 2014, P.137).

Os latino-americanos baseiam-se suas perspectivas a partir da virada pós-estruturalista dos *subalternistas* indianos, cujo entendimento sobre a subalternidade fixa-se sobre o termo da “diferença” e, as referências a Gramsci tomam proporções ínfimas. Sobre esse fato, para Góes, essa fragilidade no que concerne o subalterno é a pouca consistência teórica e a recusa a uma explicação em termos de totalidade, o que abriu brechas para as conseqüentes utilizações pós-modernas (GÓES, 2014, P. 143).

Góes (2014) ao percorrer o contexto de fundação do projeto *subalternista* remete ao fato de que existe, na concepção *subalternista*, um distanciamento da perspectiva revolucionária, cerne da obra de Gramsci, amparado por uma das bases centrais para Marx, o materialismo histórico, a dialética e a perspectiva revolucionária. No entanto, os estudos pós-coloniais, solidificado pela perspectiva *subalternista*, “não apresentam um núcleo comum de comprometimento teórico político”, e sobre essa contestação, que, a autora segue destacando a equivocada leitura de Gramsci, cujo o tema da subalternidade passa a significar um indicador teórico geral, “um adjetivo que caracteriza qualquer abordagem que analise o colonialismo ou a história colonial, e não mais um sujeito político que tem como desafio principal a construção de uma nova hegemonia” (GÓES, 2014, P. 135). Sendo assim, a partir da virada pós-estruturalista, o subalterno se torna “uma figura cada vez mais frágil, cada vez menos “revolucionário” e resta-lhe como política apenas a política do texto, perdendo como característica central o que o definia como sujeito político”.

Desse modo, para Sousa (2022) ao se afastar da concepção do viés de totalidade da história encravada na contradição estrutural da luta de classes, se afastam do que seria o ponto de chegada no prisma da filosofia da práxis, a organização ativa e consciente para superação desse estado de coisas em vista da construção de uma civilização moderna superior (SOUSA, 2022).

Os rumos dimensionais de uma mudança de perspectiva, que nasce a partir das contradições das relações capitalista no seio da luta de classes, cambia para uma dimensão particular, individual, subjetiva, para Celso Frederico: “Enquanto essas políticas

identitárias permanecem prisioneiras de uma concepção de cultura autonomizada que glorifica os indivíduos híbridos, a crise estrutural do capitalismo segue em ritmo frenético, desorganizando a solidariedade social e neutralizando o potencial revolucionário das chamadas minorias.” (Frederico, 2020).

Nesse sentido, faz-se, através do referencial teórico supracitado, desvelar os rumos da possível ambiguidade da formulação teórica dos subalternistas em relação ao conceito gramsciano de subalternidade e que se empenham ao longo de seus estudos, amparando referenciais das reivindicações político-filosóficas das chamadas políticas identitárias e o desenvolvimento particularista e fragmentado deste conceito, que tanto os estudos culturalistas como os subalternistas reconfiguraram.

É justamente neste movimento sociopolítico que se estabelecem os estudos pós-coloniais, cuja produção teórica aponta que nem o nacionalismo, nem o marxismo, teriam conseguido se “libertar” de discursos eurocêntricos, pois não tecem, em suas contribuições, um comprometimento teórico e político com a transformação do modo de produção capitalista e suas formas de opressão e exploração sob o domínio hegemônico do Estado, cerne da obra de Gramsci. É justamente neste sentido que é preciso destacar a leitura controversa que se faz de Gramsci e que estabelece ao tema da subalternidade um significado que caracteriza uma abordagem histórica colonial e a exacerbação das subjetividades particulares, e não como formulou Gramsci, um sujeito político, constituído historicamente e provocado à construção de uma nova hegemonia, com a superação do modo de produção capitalista

A partir do rumo apresentado e das releituras feitas pelo conceito gramsciano, pretende-se apreender acerca da chegada do conceito ao Brasil, sua recepção e os impactos das criativas releituras e disputas epistemológicas do termo.

2. DISCUSSÃO

Como nos evidencia Aliaga (2016) o pensamento gramsciano sobre a subalternidade não é compreendido como uma qualidade intrínseca, como uma essência estática de qualquer sujeito ou grupo, mas, ao contrário, ela consiste em uma categoria relacional, isto é, que define sujeitos sociais submetidos, seja cultural, política-ideológica e/ou economicamente, a uma relação de subordinação, dominação ou opressão (ALIAGA, 2016. P.5). No entanto as dimensões dadas a partir da concepção do projeto

subaltern studies aponta para uma “virada” pós-estruturalista amparado pelo filósofo francês Michel Foucault, cuja a questão de poder em Foucault é indispensável nessa nova fase do projeto *subalternista*, pois para ele “não existe de um lado os que têm poder, e de outro aqueles que se encontram despossuídos, pois nesse sentido o poder não existe, existem práticas ou relações de poder. Sendo assim, o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, está em toda estrutura social (GÓES, 2014).

Ao se ampararem nas concepções pós-estruturalista, sobre tudo ao referencial de Foucault, os *subalternistas* parecem lançar mão de uma perspectiva de mudança no sentido revolucionário, assim como formulou Gramsci, em termos da organização e do papel central de um partido. Pois Foucault “resolutamente se afasta de uma noção de unidade, seu pensamento é sempre fragmentado, variável, há uma permanente dinâmica em seus escritos sobre o poder, cujo o espaço para pensar em partido político é nulo, assim, Foucault se torna útil para o propósito de codificação de projetos dentro do colonialismo, de modo a entender de perto como as identidades foram fixadas (GÓES, 2014, P. 92).

Chagas (2018) ressalta que Gramsci formula o conceito de subalterno a partir de três concepções: “em primeiro lugar o termo é usado em camadas populacionais desagregadas, politicamente e culturalmente, que permeiam as “margens da história”, em consequência Gramsci desenvolve o termo “subalterno” com uma referência específica ao proletariado industrial, que assume tal caráter por forças hegemônicas do Estado Burguês, e nesse sentido, avança-se na tentativa de “dar vida” a uma própria forma de democracia para a conquista da hegemonia em disputa, portanto, a terceira concepção de Gramsci acerca do subalterno refere-se a sujeitos singulares, seja em relação a sua colocação social, seja em relação aos limites culturais” (CHAGAS, 2018).

Apesar disso, para Camila Góes (GÓES, 2014), o papel de Spivak foi importante para pautar o debate pós-colonial, amparada fortemente pelas teorias do filósofo pós-estruturalista Derrida. Sendo assim, Spivak, ancorada pela “desconstrução” da corrente do pós-estruturalismo de Derrida, recorre diretamente a esta perspectiva para intervir no debate pós-colonial, nesse sentido, a “desconstrução” seria “a operação dentro/fora da “metafísica ocidental”, que articula duas impossibilidades, estar plenamente dentro ou inteiramente fora dela (GÓES, 2014, P. 122). Contudo, a recepção do conceito de subalternidade no Brasil aparece sobre o prisma fortalecido pela concepção pós-colonial

e sobre as contribuições de Spivak a partir de seu amparo pós-estruturalista. Ao mesmo tempo que ganha força sobre as concepções pós-modernas no surgimento dos *latino americanos subalternistas*, também atravessados pelas contribuições de Spivak.

Spivak (2010) busca em seu ensaio alternativas práticas para toda e qualquer tentativa de “silenciar” os oprimidos, no entanto, baseia-se em uma resignificação, de proporções dimensionais distintas, do conceito que ela própria redimensiona, ou seja, ao resignificar o conceito de subalternidade da tradição marxista gramsciana, Spivak traz o silenciamento do subalterno como elemento central, no entanto, como ressaltado por Chagas (2020):

a condição subalterna, na tradição marxista gramsciana, surge tendo como pressuposto a síntese entre circunstâncias objetivas de exploração (da força de trabalho) e subordinação do capital com a situação de dominação política (coerção) e as formas subjetivas de consciência individual e coletiva que se expressam no marco da subordinação ideológica e cultural (consenso) estabelecida pelas ideias hegemônicas (CHAGAS, 2020).

A autora considera as “mulheres do subproletariado”, no caso indiano, como o exemplo limite de subalternidade, em nome de quem os intelectuais não teriam condições de falar, e para quem não haveria tampouco espaços sociais para a difusão da própria fala, dessa forma, nota-se o descolamento da proposta gramsciana de análise dos grupos subalternos, ou seja, desconsidera-se a heterogeneidade da composição social e de organização política que se pode encontrar nos diversos grupos subalternos (GALASTRI,2015).

Mesmo centralizando seu ensaio na fundamentação, a partir de uma crítica a Foucault, nota-se, especial aproximação ao amparo da reivindicação feita por Spivak no seio da crítica pós-estruturalista, que autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, entre outros, tecem acerca de uma perspectiva pós-estruturalista que se estabelece como resposta filosófica contrária às pretensões científicas do estruturalismo, motivadas por questões defendidas desde o século XIX por pensadores como Martin Heidegger e Friedrich Nietzsche (CASALI e GONÇALVES, 2018). Sendo assim, a noção foucaultiana de discurso suporta as bases específicas para a concepção debatida contemporaneamente no Brasil, ou seja, a prática e o conceito de “*lugar de fala*”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de “*lugar de fala*”, como aponta Juary Chagas (CHAGAS, 2018) tem origem historiográfica imprecisa, contudo, as bases conceituais que vieram a dar sentido ao termo surgem com os textos *Can the subaltern speak?* (Pode o subalterno falar? 1983), da intelectual indiana Gayatri Spivak; e *The problem of speaking for others* (O problema de falar pelos outros, 1991), da filósofa panamenha Linda Alcoff.(CHAGAS, 2020). No entanto, o lugar de fala é corriqueiramente uma expressão atual reivindicada por movimentos classificados como identitários, tanto nos movimentos feministas, LGBT ou negro. Nesse sentido, o consenso atual de utilização do conceito é de que o sujeito que é sensível a uma vivência, tanto de exploração, por compor um grupo subalternizado pela hegemonia vigente, quanto a vivências preconceituosas, é quem “pode” e fala por si, portanto, o único protagonista legítimo dessa luta (CHAGAS, 2020).

Em sua gênese constitutiva, o lugar de fala perpassa por um redirecionamento do conceito de subalternidade retirado da teoria marxista gramsciana, cujo caráter central de autorrepresentação é associada a classe subalternizada pela hegemonia vigente, como relembra Moraes (2018), que Marx argumenta que no processo de formação de uma classe oprimida há uma parcela da sociedade que possui caráter universal em virtude dos seus sofrimentos universais, e, por conseguinte, não se arrogue um direito particular, mesmo sendo vítima da injustiça por excelência, sendo assim, um setor, segundo Marx, que não se emancipa sem se emancipar de todos os outros setores da sociedade, emancipando conseqüentemente todos os outros setores (MORAES, 2018).

Até aqui percebe-se que o conceito cunhado por Gramsci, buscando em 1930 no campesinato italiano elementos da questão nacional, para assim, fazer a historiografia da classe trabalhadora italiana (DEL ROIO, 2007), ressurge no projeto *subaltern Studies* e se desloca amparado pelo viés fragmentado e subjetivo da concepção pós-estruturalista e se internacionaliza a partir da crítica pós-colonial. Com forte extração clara da concepção pós-moderna se afasta prática e conceitualmente da perspectiva marxista chegando ao continente Americano e fixando-se sobre os estudos *subalternistas Latino Americano*.

No Brasil pode-se perceber que as atuais reivindicações do sujeito subalterno perpassam e são atravessadas pelos rumos redimensionados já apresentados que o conceito de Gramsci passou. Por forte influencia de Spivak no Brasil o conceito de *lugar de fala* se popularizou com as formulações da filósofa Djamila Ribeiro em *O que é lugar de fala?* (RIBEIRO, 2017), no qual a filósofa constrói seu argumento a partir da ideia de

que as “distintas modalidades de resistência de mulheres negras poderiam ser reunidas sob a noção de lugar de fala, ou ao menos seriam por essa ideia embasadas” (AMBRA, 2020. p. 86).

Sobre esse contexto, Ribeiro ao se amparar sobre o conceito de discurso de Foucault, como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois fala-se de poder e controle. (RIBEIRO, 2017), se ampara fortemente em um norte de formação de atores com vontades políticas, vontades de potência e vontades de poder, ao sublinhar os mecanismos de poder que legitimam algumas falas e silenciam outras a partir do lugar ocupado por seus agentes, mas repudia qualquer tipo de estrutura que sustente o silenciamento desses sujeitos. Não nos apresenta condições de superação do ponto de vista macro e assim sustenta a possibilidade de superação de uma exploração assegurada pela hegemonia vigente a partir de um “empoderamento” pessoal sustentando a ideia de que discurso é sinônimo de poder.

Além de colocar no horizonte de relações pessoais e individuais a possibilidade da superação de exploração e emancipação sem tecer análise crítica, da apropriação dessas questões de exploração, pelo modo de produção vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIAGA, Luciana. Transformismo, Hegemonia e Subalternidade no Pensamento de Gramsci. In: **10º Encontro Associação Brasileira de Ciência Política**, 2016, Belo Horizonte.

AMBRA, Pedro. O lugar e a fala: a psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez. Sig, **Revista de Psicanálise**, n. 14, maio de 2020.

AZZARÀ, Stefano, G. Restauração. Revolução passiva pós-moderna no ciclo neoliberal: um transformismo intelectual de massa. **Rev Crítica Marxista**, 2020. Consultado em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo2021_03_19_16_15_18.pdf.

BIANCHI, Alvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

CASALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Dialogo e Desconexão**, <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/11344/7950>, Vol.10,N.2,p.84-92, 2018.

CHAGAS, Juary. O “lugar de fala” nos movimentos: pressupostos teóricos pós-modernos, materialização prática fragmentária. In: **XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2018, Vitória – ES.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno [Online]. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007, disponibilidade:. Data de acesso: 09/02/2010.

FREDERICO, Celso, Gramsci, a cultura e as políticas identitárias - **A TERRA É REDONDA** (aterraeredonda.com.br), consultado em 08/06/2021.

GALASTRI, Leandro. Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política. Ver. **Crítica Marxista**-39, 2015. Consultado em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo2015_11_09_16_27_2_082.pdf.

GÓES, Camila Massaro de. Existe um Pensamento Político Subalterno? Um estudo sobre os Subaltern Studies: 1982 - 2000. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

GÓES, Camila. Repensando a subalternidade: de Antonio Gramsci à teoria pós colonial **Revista outubro**, n. 26, julho de 2016, consultado em http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/07/05_Camila-Goes.pdf,

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do cárcere**, vol II (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000).

GRAMSCI, Antonio, **Cartas do cárcere**, vol. VI (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005).

GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b, v. 3 (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.)

GRAMSCI, Antônio. *Scritti giovanili (1914-1918)*. Turin: Einaudi, 1972. HALL, Stuart, Da diáspora. **Identidades e mediações culturais** (Belo Horizonte: UFMG, 2003).

HAIDER, Asad. *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. Tradução de Leo Vinícius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIGUORI, Guido. **Gramsci conteso: storia di un dibattito**, 1922-1996. Roma: Riuniti, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MORAIS, Lays B. Vieira. As aporias do lugar de fala: como a política identitária afetou a esquerda. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, UFG. Goiânia, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** 1.ed. Belo Horizonte (MG): Letramento,

2017.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. Artigos **Rev. katálysis** 12, Jun 2009. Consultado em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/cBXgDXkt7dJsx4Chbd6SpTD/?lang=pt>

SOUSA, J. R. Colonialismo, luta de classes, racismo, subalternidade: da questão meridional à tradutibilidade latino-americana. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, v. 12, n. 28, p. 70-92, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010

HEGEMONIA, LUTA DE CLASSES E FEMINISMO

Gláucia Lelis Alves¹⁴⁸
Luana de Sousa Siqueira¹⁴⁹

Resumo

O texto que se apresenta reflete sobre o debate da hegemonia e sua relação com a luta de classes, tendo como fundamento central a teoria gramsciana. Estabelece ainda uma relação sócio-histórica entre a constituição da luta feminista, o trabalho reprodutivo e a luta hegemônica ao problematizar a importância desse grupo subalterno em sua dialética subalternidade-autonomia-hegemonia para a construção da emancipação humana.

Palavras-chave: hegemonia, feminismo, trabalho reprodutivo

Abstract

The text presented reflects on the debate of hegemony and its relationship with the class struggle, having Gramscian theory as its central foundation. It also establishes a socio-historical relationship between the constitution of the feminist struggle, reproductive work and the hegemonic struggle by questioning the importance of this subaltern group in its subalternity-autonomy-hegemony dialectic for the construction of human emancipation.

Keywords: hegemony, feminism, reproductive work

A análise sobre hegemonia, luta de classes e feminismo integra os estudos realizados no âmbito do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão Carlos Nelson Coutinho (LEPECNC), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Marxistas (NEPEM) da Escola de Serviço Social da UFRJ. O laboratório vem desenvolvendo um amplo projeto de pesquisa acerca da relação entre Estado e Sociedade Civil e a construção da hegemonia a partir do pensamento gramsciano, partindo do pressuposto de que a análise da realidade, a partir de categorias gramscianas, é extremamente relevante para apreensão dos processos histórico-sociais engendrados pela ordem burguesa e sua dimensão ideopolítica na contemporaneidade. Ressalta-se então a necessidade de compreender, em seu processo dialético, pelos estudos de Gramsci, a relação entre ideologia e hegemonia, no complexo Estado-sociedade civil, sobretudo no que se refere às resistências e lutas

¹⁴⁸ Escola de Serviço Social/UFRJ – gleliskas@yahoo.com.br

¹⁴⁹ Escola de Serviço Social/UFRJ – gleliskas@yahoo.com.br

travadas na luta hegemônica e nela, como os grupos subalternos se constituem historicamente e potencializam os enfrentamentos à sociabilidade burguesa.

O debate sobre hegemonia aparece em Gramsci no contexto da disputa do Estado no âmbito da democracia burguesa e do eurocomunismo. Problematizada em uma perspectiva mais ampla no contexto da totalidade social, sobretudo no que se refere à materialidade do trabalho. Segundo Del Roio (2018, p. 176-177) “a sociedade civil e a hegemonia dizem respeito à totalidade social em processo contraditório, cujo fundamento se encontra na produção da vida material realizada por meio do trabalho do homem social”. Desenvolve o conceito de hegemonia como desdobramento da fórmula teórico-política da frente única, tendo por referência Lênin, a partir de quatro dimensões - sua análise sobre o papel dos Soviets em 1905, sua capacidade de direção do movimento social; a capacidade ideológica e de elaboração programática; o debate acerca da hegemonia da classe operária; a questão da transição socialista a partir do “atraso”.

Nessa perspectiva, segundo Del Roio (2018, p.178) desde a experiência dos conselhos de fábrica (1919-1920) Gramsci evidencia uma preocupação em vincular economia, política e cultura e, nesse processo, consolidar a questão do “trabalho social como fundamento material último da hegemonia”. A partir daí constrói-se vários significados para hegemonia, em Lênin, associada a ideia de direção da luta política. Assim:

tem seu fundamento último no processo de produção da vida material e nas relações de trabalho que configuram o bloco histórico. Mas o processo produtivo é organizado por intelectuais organicamente vinculados a uma classe determinada, que persuadem os trabalhadores a movimentarem a produção de sua força vital, pela força ou consenso. (2018, p. 184)

A partir desse fundamento a análise da hegemonia parte de dois eixos organicamente vinculados: 1. Ligado à estrutura, ou seja, ao desenvolvimento das forças materiais de produção – agrupamentos sociais e a função que ocupam na produção – composição das classes sociais, setores a elas ligados, interesses antagônicos. 2. Vinculado à relação de forças políticas: grau de homogeneidade, autoconsciência e organização dos vários grupos sociais. Essa relação se constituirá, como já mencionado, nos momentos que constituem a consciência política coletiva e movimentam a luta hegemônica, que se configura, em seu ponto culminante, na passagem nítida da estrutura às superestruturas complexas – ideologias – partidos – disputas – conquista da hegemonia. Nesse sentido, compondo, histórica e dialeticamente,

Unicidade dos fins econômicos e políticos, também a 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 sob uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, CC 3, 2002)

Na relação dialética da atividade política considera-se: A relação entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos – a divisão social do trabalho está em seu cerne; A tarefa do partido nesse processo, a partir do questionamento central apresentado por Gramsci: “pretende-se que sempre existam governantes e governados ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça” (Gramsci, CC 3, 2002, p. 233) A relação entre GRANDE POLÍTICA (fundação de novos estados, luta pela destruição ou conservação de determinadas estruturas) e PEQUENA POLÍTICA (questões parciais e cotidianas, lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política)

O debate acerca da construção ideo-política das consciências coletivas na luta hegemônica é central no debate gramsciano, sobretudo se o horizonte é a dimensão universal com fim último, ou seja, a unidade econômico/política e intelectual/moral, a partir da consolidação da hegemonia política e cultural de um grupo social sobre uma sociedade inteira. Modonesi (2016) ressalta que na temática, de origem bolchevique, e ampliada por Gramsci, hegemonia é parte integrante e culminante da constituição do sujeito político, aspecto esse que foi negligenciado nas análises sobre hegemonia (mais ligada à dominação, exercício do poder mais restritivamente). Em Gramsci:

la idea marxiana de un sujeto socio-politico que se coloca sincrónicamente así como se constituye y se desarrolla diacrónicamente, adentro, contra y más allá del capital y el Estado que ele corresponde, es decir al interior pelo potencialmente más alla de la relación de explotación y de dominio. Em términos gramscianos, un sujeto no solo subalterno sino tendencial y potencialmente autónomo y hegemónico” (apud Modonesi, 2016, p. 06)

Ressalta-se assim a centralidade do debate acerca da subjetivação política em Gramsci, sobretudo nos processos da luta hegemônica. Subalternidad y hegemonia, para Modonesi (2016), são dois pólos de “la dialéctica subjetiva gramsciana, a relação entre autonomia e mediação, implica a constituição de uma “base subalterna” de todo o processo de subjetivação política, ou seja, a relação entre passividade e atividade, ou ativação-práxis. Em que medida a ação política coletiva constrói e desenvolve a função de “fazer ir da passividade as grandes massas”.

A importância dessa análise é crucial sobretudo porque histórica e materialmente o nexo entre estrutura e superestrutura, desencadeia-se nessa relação um conjunto de mediações, ou seja,

una secuencia que tiene a la agregación y a la organicidad, a hacer bloque, que comporta relaciones dialécticas y no mecánicas, pasajes cuantitativos y cualitativos, saltos, pero también y sobre todo transformaciones moleculares, según una lógica y, por lo tanto, una inteligibilidad del proceso de subjetivación (p.7)

Desse modo, hegemonia se converte mais em fator de subjetivação que sujeitamento, dominação, na tensão estabelecida, no processo de correlação de forças, entre passividade e ativação, entre os processos de revolução passiva e atuação da classe dominante. (estabelecer relação com a luta feminista na história)

En ese sentido hegemonia es, em abstracto, afirmación paulatina de un sujeto dominante y dirigente y, por otra parte, a nível histórico político, afirmación de la burguesia, negación de las clases subalternas y, finalmente, em um sentido poyectual, hipotético, su posible tránsito, na autonomia y hegemonia hacia su emancipación y la disolución de toda dominación coercitiva. Porque hegemonia no puede, em um pensamiento emancipatorio como el marxista y el gramsciano quedarse relegada a una mera instrumentalidad, ser herramienta de poder sin otra finalidad que su reproducción en el terreno de las relaciones de dominación” (MODONESI, p. 08)

O debate sobre trabalho reprodutivo e feminismo

O eixo de análise aqui proposto busca explicitar as relações de exploração e expropriação da força de trabalho na sociedade capitalista, como base material para adensar a organização das resistências e o conteúdo da guerra de posição nesse processo. A complexidade e urgência do tema além de constituírem objetos das investigações acadêmicas, aqui brevemente apresentadas, é também pauta das lutas e do posicionamento de classe que se diversificam nas reivindicações e enfrentamentos: anticapitalistas; anti-imperialista; antirracistas; feministas; antiLGBTfóbico; antixenofóbico; internacionalista, em defesa do meio ambiente, pela vida, pela alimentação saudável e para todos, conforme acertadamente apontam Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019).

A compreensão do *trabalho reprodutivo* nos exige enfrentar as distintas formas com que o capitalismo se apropria do trabalho, de homens e, sobretudo, de mulheres, na produção e reprodução da própria força de trabalho. Assim, nos parece imprescindível

fundamentar as bases do projeto emancipatório ancorados na divisão sexual e social do trabalho, marcando uma explícita diferenciação com o feminismo liberal.

No debate sobre o feminismo e suas diferentes matrizes construídas historicamente, a compreensão de que a opressão às mulheres estava e está fundada nas relações sócio-materiais intrínsecas ao desenvolvimento da sociedade capitalista foi elaborada pelas feministas socialistas. Uma “teoria fundamentada nas práticas humanas corporificadas, através das quais a vida sócio-material é produzida e reproduzida” (Ferguson; McNally, 2017, p. 27) Nessa perspectiva de análise, sobretudo na segunda metade das décadas de 1960 e 1970, a ala mais radical do movimento de mulheres insere no campo de análises a questão do trabalho doméstico como condição para a reprodução dos trabalhadores e, conseqüentemente, do capital. Ou seja, como parte integrante do modo de produção capitalista. Instaura-se daí um avanço nas reflexões, ao se estabelecer novas mediações na relação sócio-histórica entre patriarcado e capitalismo, porém os limites situavam-se na produção da chamada teoria dos dois sistemas, em que situava o trabalho doméstico apenas como valor de uso e não mercantilizável, que não produz diretamente valor, sem as conexões devidas com os processos de produção da economia formal.

Essas reflexões sofreram inflexões e uma viragem nas análises em decorrência da consolidação do neoliberalismo, período em que há um recrudescimento das teorias pós-modernas e que “muitos grupos ativistas voltaram seus olhares para dentro, lutando para resolver os desafios político-organizativos que as políticas antirracistas e queer colocavam para sua presumida unidade e identidades” (Ferguson; McNally, 2017, p. 30). Houve também um giro nos estudos das feministas socialistas, bem como um afastamento do marxismo, muito em decorrência das dificuldades desse campo, a época, em reavaliar sua análise em relação à opressão das mulheres e sua centralidade para os processos de reprodução da sociedade capitalista. Nesse processo há exceções que se situam no conjunto de autoras e pesquisadoras que continuaram pensando a teoria da reprodução social e, nele, o chamado feminismo marxista que ampliará a reflexão do trabalho doméstico *per se* para a leitura da reprodução social em uma perspectiva de totalidade. Ou seja,

O feminismo da reprodução social (...) compartilha da premissa de que a opressão às mulheres sob o capitalismo pode ser explicada em termos de um modelo unitário, materialista. No entanto, em vez de localizar a base desse modelo na divisão generificada do trabalho (...) ele toma a produção e reprodução diária e geracional da força de trabalho como

ponto de partida. (Ferguson; McNelly, 2017, p. 32).

Desse processo situa-se a busca por uma teoria unitária na relação entre a análise da opressão às mulheres e sua base histórico-material, tendo por eixo central os pontos-chaves de argumentação de Marx em *O capital*, no que se refere à reprodução biológica, social e geracional da força de trabalho, ou seja, o reconhecimento da análise anunciada por Marx de que, “somente quando uma massa enorme de pessoas são expropriadas e forçadas a entrar no mercado de trabalho para procurar os meios de vida, vendendo suas capacidades de trabalho por um salário, o processo sistemático de acumulação do capital pode ser lançado”.

Esse argumento é central para a teoria da reprodução social na medida em que retoma a leitura marxiana de que a força de trabalho é o eixo em torno do qual o sistema capitalista gira, *mercadoria especial*, o cerne da produção do valor e como ele é determinado. Mas amplia a reflexão, para além da produção do valor em si, à uma relação que se concentra em como essa mercadoria é produzida e reproduzida. O estudo de Lise Vogel “Marxismo e opressão às mulheres. Por uma teoria unitária”, citado por Ferguson e McNelly (2017, p. 37), é uma importante contribuição, situa a análise de que o trabalho no lar não é mercantilizado, ele produz valores de uso “a importância social do trabalho doméstico para o capital – o fato de que a produção e reprodução da força de trabalho é uma condição essencial que reforça a dinâmica do sistema capitalista, possibilitando que o capitalismo se reproduza”. Ainda nessa linha de raciocínio:

As raízes sócio-materiais da opressão às mulheres sob o capitalismo têm a ver, na verdade, com relação estrutural do lar com a reprodução do capital: o capital e o Estado precisam conseguir regular sua capacidade biológica de produzir a próxima geração de trabalhadores, de modo que a força de trabalho esteja disponível para a exploração. (Ferguson; McNelly, 2017, p. 35-36)

Instaura-se assim uma ordem de gênero capitalista pautada em formas de controle que extrapolam a dominância masculina na relação entre homens e mulheres, mas a perpetuam. Ou seja, fundada em uma lógica patriarcal historicamente construída na articulação entre o modo de produção capitalista e o papel fundamental das famílias da classe trabalhadora para a produção e reprodução da força de trabalho. Assim instauram-se os mecanismos de controle articulados à dimensão cultural e econômica via Estado.

Controle sobre a reprodução biológica, as formas de configuração da família, a criação das crianças e a necessária manutenção de uma ordem de gênero que transborda inclusive para as famílias monoparentais chefiadas por mulheres, aliando a necessidade da procriação e a função do cuidado nas particularidades biológicas exercidas pelas

mulheres com a necessidade de autopreservação e propagação da ordem de gênero burguesa/moderna e suas formas socioculturais e institucionais de vida. Desse modo a desigualdade de gênero é inerente e necessária à reprodução da ordem burguesa, “a organização social da diferença biológica constitui uma pré-condição material para a construção das diferenças de gênero”.

Essa análise associada às características do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo também aponta diferenciações na apropriação do *trabalho reprodutivo*, motivo pelo qual nos debruçaremos sobre as mulheres latino americanas, sua condição de superexploração e a sua importância na acumulação capitalista. Nas sociedades de capitalismo dependente esse processo assume perspectivas de exploração mais perversas e estruturais. A produção da riqueza deve prever a obtenção de lucros tanto para a burguesia nacional quanto para atender aos interesses e necessidades do capital imperialista via trocas desiguais. Daí a necessidade de problematizarmos as dimensões de constituição da superexploração do trabalho para entender a dependência latino-americana, pois o elemento central do capitalismo dependente reside na reprodução de uma lógica subimperialista.

Badaró (2017) ao resgatar, em breves linhas a análise de Ruy Mauro Marini sobre a superexploração, destaca que seu objetivo central é extrair mais valor em quantidade suficiente para distribuir lucro capitalista para o capital nacional e estrangeiro. Resgata ainda a análise marxiana de que a ampliação da extração da mais-valia se realiza sob diferentes formas, sendo elas: 1) ampliação da jornada de trabalho; 2) introdução de avanços tecnológicos, mais máquinas, mais equipamentos com o mesmo número de horas, mesma quantidade de trabalhadores produzindo mais mercadorias; 3) remuneração da força de trabalho abaixo do nível de reprodução média da mesma (o que é exceção em sociedades de capitalismo imperialista torna-se regra no capitalismo dependente), com pagamentos de salários que inviabilizam a sua reprodução adequada e provocam seu desgaste. O eixo analítico para problematizar a realidade das mulheres latino-americanas e o trabalho reprodutivo é fazê-lo em sua relação intrínseca ao caráter da superexploração e sua funcionalidade como única forma do capitalismo dependente gerar mais lucro para o capital nacional e os capitais do imperialismo. Que combina para tal, o controle via Estado, da manutenção desse patamar tendo em vista interromper e impedir qualquer possibilidade de luta contra essa exploração, no objeto em análise, via controle dos corpos, políticas sociais focalizadas, perpetuação de estratégias contrarrevolucionárias e

reformas ultraliberais.

Articulamos esses eixos para desvelar as contradições e as configurações sócio-históricas acerca do trabalho reprodutivo, suas formas de manifestação e como a discussão das opressões de gênero em sua abordagem histórico-materialista são centrais para pensar formas estruturais e político-culturais de superação da ordem burguesa.

A composição da pauta feminista e o debate da reprodução social

A afirmação de Valentina Zendejas, subdiretora do Instituto de Liderança Simone de Beauvoir, presente na reportagem “O grito feminista ressoa no México”, no El país de 25 de agosto de 2019, de que “o rastilho que foi aceso e que longe de se apagar, pela organização de diferentes coletivos, caminha para se transformar em uma labareda” refere-se aos processos de mobilização e reivindicação de distintos coletivos e do movimento feminista, que, em razão do agravamento das situações de violência contra a mulher – no México, segundo a reportagem, há, em média 100 pessoas assassinadas por dia, das quais, pelo menos 3 são vítimas de feminicídio – explícitas tanto no aumento de denúncias por crimes sexuais, em 20%, quanto pela alta percentagem, 93%, de crimes denunciados e não solucionados, razões pelas quais foram organizados, desde 2016, manifestos tais como o #miprimeroacoso, #metoo, e a adesão ao movimento pela legalização do aborto, inspirado nas argentinas. Como destaca a reportagem:

O movimento feminista encontrou nas mexicanas tanto a saturação diante de uma situação que as coloca em desvantagem, como um alto potencial de organização à mobilização social. (...) O auge do movimento feminista no México vai em consonância com as mobilizações globais, caso de países como Espanha, Argentina, Brasil e o Estados Unidos. A maré verde argentina – que promove o direito ao aborto no país – chegou a tocar as mulheres mexicanas (...) apesar de existirem diferenças culturais, as mulheres desses países encontraram pontos em comum que se difundem com rapidez através das redes sociais.

A pauta da legalização do aborto, assim como outras que se referem aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, compõem um conjunto estruturante da lógica patriarcal e de sua funcionalidade econômica, ideo-política e cultural à legitimação da sociabilidade burguesa. E nos remete às reflexões sobre a teoria da reprodução social que, mostra como a produção de bens e serviços e a produção da vida fazem parte de um processo integrado. No cerne dessa questão está a reposição geracional para reabastecimento da classe – renovação dos produtores diretos em concomitância com a

manutenção da herança e propriedade. A reprodução da força de trabalho se manifesta em três dimensões: 1. Atividades que regeneram a classe trabalhadora fora do processo produtivo; 2. Atividades que mantêm e regeneram não trabalhadores que estão fora do processo produtivo; 3. A produção de novos trabalhadores (gerados pela procriação).

Há uma unidade no sistema do capitalismo entre a esfera da reprodução e a da produção. Os mecanismos de violência contra a mulher e o controle social operado pelo Estado constituem-se respostas ao momento de crise, por exemplo no tocante aos salários baixos e os cortes neoliberais que produzem, e, proporcionalmente, a exacerbação da violência doméstica e maior superexploração sobre mulheres. (BATTACHARYA, 2019, p. 6)

É eixo estruturante das relações capitalistas e seu processo de legitimação o ataque a produção social, sobretudo em contexto de hegemonia do capital financeiro, que atinge diretamente: “os serviços públicos, empurra o fardo do cuidado para as famílias individuais, corta a assistência social para tornar a classe trabalhadora vulnerável e menos capaz de resistir aos seus ataques no local de trabalho” (BATTACHARYA, 2019, p.11-12) Essa perspectiva de análise corrobora a questão de que o capital articula a reprodução biológica à dimensão social e geracional da força de trabalho, imputando à família da classe trabalhadora o papel de locus social da produção e reprodução da mercadoria especial, qual seja, a força de trabalho, estabelecendo para tal, uma relação estrutural com a reprodução do capital pois o trabalho doméstico produz a força de trabalho que cria valor e mais-valor para o capital. Ferguson e Macnally (2017, p. 35-36).

Assim o Estado consolida mecanismos de controle social sob a questão reprodutiva – na perspectiva jurídico-formal, cultural e ideológica via reprodução biológica, papel da educação e criação das crianças, e pela manutenção de uma ordem de gênero (a dominância masculina) que reproduz uma estrutura patriarcal, ou seja, “a ordem de gênero capitalista, estruturalmente fundada não em um patriarcado trans-histórico ou um modo de produção doméstico separado, mas na articulação entre o modo de produção capitalista e as famílias da classe trabalhadora, que são fundamentais para a produção e reprodução da força de trabalho”.

Essa análise evidencia que o controle da esfera reprodutiva refere-se à dependência do capital em relação aos processos biológicos específicos das mulheres – gravidez, parto e lactação – para garantir a reprodução da classe trabalhadora. “É isso que induz o capital e seu Estado a controlar e regular a reprodução feminina e o que os impele

a reforçar a ordem de gênero de dominância masculina” (FERGUSON, 2017, p. 40) Some-se a isso a importância do trabalho não remunerado – as práticas não mercantilizadas onde não há nenhuma estrutura de custo direto envolvido para o capital.

A pequena digressão acima se faz necessária porque situa a pauta da legalização do aborto como ponto fundamental nas lutas contra o patriarcado, a condição estruturante que o coloca no cerne da reprodução social (via controle dos corpos femininos) e a perspectiva de subversão dessa lógica.

Esse debate ganha maturidade e uma estreita vinculação a uma perspectiva materialista muito recentemente, pois o acirramento das contradições e lutas sociais vivenciadas com os desdobramentos da crise estrutural do capital desde 2008, levaram a um fortalecimento, por um lado, do conservadorismo reacionário e, por outro, à produção de contrahegemonias via movimentos sociais e perspectivas antissistêmicas. Um exemplo disso é o manifesto “Feminismo para os 99%”, como uma proposta que objetiva reconciliar a controversa relação entre marxismo e feminismo, de uma maneira ampla, plural, aliada à luta de classes e ao internacionalismo, ou seja, “dá continuidade à uma tradição marxista, socialista, revolucionária, atualizando-a em relação às novas experiências e debates do ativismo contemporâneo” (MARCELINO, 2019 p.1)

Segundo Battacharya, (2019, p.12) “algumas das maiores lutas da história da classe trabalhadora começaram fora da esfera da produção. As duas revoluções mais significativas do mundo moderno, a francesa e a russa, começaram como revoltas por pão, lideradas por mulheres” (p.12). Já não era sem tempo que a luta por direitos reprodutivos e justiça reprodutiva, controle de natalidade, medicação contraceptiva, controle sobre os corpos e vida das mulheres, fosse palco para uma estreita articulação com as lutas mais gerais da classe trabalhadora.

Tentativas históricas foram consolidadas, mas com resultados parciais nesse campo. Marx e Engels, sem sombra de dúvidas, ofereceram os fundamentos para a compreensão sócio-histórica da opressão de gênero das mulheres, a partir de dois fundamentos: 1. a compreensão de que a opressão de gênero não é algo natural, e sim um fenômeno histórico, e que há uma associação direta entre homens e mulheres para a produção e reprodução de sua vida material; 2. a compreensão de que, no campo da economia política, há a subordinação das mulheres na família e na esfera da produção.

As feministas trouxeram uma contribuição ao evidenciar dimensões não trabalhadas por Marx/Engels, como por exemplo, limitar-se ao relato da opressão da

mulher à esfera produtiva, e, do mesmo modo, “negligenciar” a análise do papel do trabalho reprodutivo como um dos pilares do modo de produção capitalista. As feministas, sobretudo, as socialistas, vão “inaugurar” esse debate. O legado do feminismo soviético e da experiência da revolução russa faz-se latente pois, no estado de transição consolidou-se um projeto tanto sob o ponto de vista político-cultural, quanto sob o ponto de vista econômico jurídico, um conjunto de avanços que levaram a debates (não sem contradições) sobre liberdade sexual, educação igualitária e escola livre, legalização do aborto, que, não sem embates no interior do partido comunista, se legitimaram. Assim, a família nuclear e monogâmica perderia sua função econômica, debate que foi destituído no período stalinista. O conjunto de reivindicações relativas à questão da liberação feminina só foi retomada nos anos de 1960, porém, dentro do escopo da lógica culturalista, em decorrência das lutas de diferentes movimentos sociais ligados às questões – ambientalista, LGBT, estudantil, racial –, introduzindo novas questões e demandas via luta cultural e não econômica, nesse processo é que a denúncia à dominação masculina, a reivindicação pelo direito ao corpo e à liberdade sexual se inserem, com base em um feminismo não universal, mas ligado a ênfase na diversidade. Segundo Marcelino (2019, p. 13) “substitui-se, assim, o modelo emancipatório moderno baseado na ideia universal e abstrata de igualdade pela defesa das diferenças e de demandas particulares”

A reconciliação entre marxismo e feminismo e, conseqüentemente, a vinculação entre as pautas pela liberação dos corpos femininos, e nelas, os direitos sexuais e reprodutivos com o debate da produção e reprodução da sociabilidade burguesa são retomadas pela teoria da reprodução social e, como já dito, pelo manifesto “feminismo para os 99%”. E, ainda, pelo contramovimento à pós-modernidade via feminismo negro e materialista que trouxe contribuições à construção das reivindicações e luta por direitos reprodutivos, abolição prisional, direitos lésbicos, contra a esterilização forçada, o coletivo “combahee river collective” (que tem nas intelectuais e ativistas Ângela Davis, Selma James e Patrícia Hill Collins grandes representações).

A pauta de lutas feministas como o trabalho doméstico não pago, a legalização do aborto, inserida nesse contexto, revelam-se como um dos eixos para a construção da luta antipatriarcal e pela emancipação humana, porque denuncia o controle do corpo feminino, sobre seus direitos, e, desafia o sistema reprodutivo e a função social e ideológica de controle impetrada pelo Estado burguês, considerando que o capitalismo difunde a questão de gênero como arma para a reprodução do sistema – defesa do estupro, ataque

aos direitos reprodutivos, transfobia, dentre outras manifestações. A América Latina e o Caribe, também se inserem nesse processo, tanto de construção dos “chamados” feminismos e a disputa nas pautas que se forjaram desde os anos de 1960.

O feminismo latino-americano, considerando suas particularidades e divergências, também sofreu os rebatimentos das disputas entre o pluralismo construído no debate feminista, imbuídos da diversidade de suas pautas. Nesse contexto, de disputas, demandas tais como sexualidade, reprodução, violência contra mulheres, relações de poder, ficaram “relegadas” a um segundo plano, por serem consideradas “restritas” à busca por legitimidade da condição feminina. É somente a partir dos anos de 1990 em que se consolida um movimento heterogêneo, com mulheres de diversos setores sociais, em decorrência do crescimento dos “feminismos” latino-americanos, é que esse campo de diversificação das pautas ganha maior unidade.

Na continuidade dos processos de dependência ao imperialismo que segue no controle da reprodução biológica para o favorecimento dos interesses políticos e econômicos na América Latina, tendo em vista a preservação do trabalho doméstico, é que se repõe a relação entre feminismo e a luta revolucionária. A resistência construída pelo movimento feminista no México se constitui no escopo das mudanças introduzidas na posição social das mulheres e na produção da força de trabalho via: 1. nova divisão sexual do trabalho; 2. nova ordem patriarcal – exclusão das mulheres do trabalho assalariado; 3. “mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores” (Federici, 2017, p. 26) A degradação das mulheres – via superexploração do trabalho, via inserção central do trabalho doméstico não-remunerado e submetidas às formas mais violentas de controle, reatualizam, por um lado, o patriarcado e suas lógicas, e, por outro, rearticulam as resistências.

Poder hegemônico e a luta feminista

A contribuição gramsciana para o entendimento do feminismo, segundo Ledwirth (2019) é extremamente significativa sobretudo no que se refere a análise da hegemonia e sua relação com a produção de consensos nos processos de dominação. Essa articulação é essencial a pensar as estruturas de dominação e opressão desde que a politização da pauta feminista se localizou no mote “o pessoal como político”

las mujeres son menospreciadas y explotadas desde um sentido común patriarcal que tiene la visión del mundo. Em este sentido, la

reiteración de Gramsci sobre el concepto tradicional de hegemonía del marxismo, que incluye echar luz sobre la relevancia de la división público/privado y la forma en que la dominación permea los aspectos más íntimos de nuestro existir a través de nuestros lazos con la sociedad civil (LEDWITH, 2019, p. 02)

Estes elementos ganham mais força a partir do momento em que, historicamente na luta feminista, se estabeleceu a intrínseca relação entre capitalismo e patriarcado, dois sistemas distintos e que se interrelacionam. A contradição entre o trabalho pago e o não pago e as alterações no caráter da dominação patriarcal foram elementos que ganharam mais visibilidade a partir dos anos de 1980. “la forma en que la esfera doméstica, el mundo del trabajo y el Estado están interrelacionados dicta la necesidad de una batalla em todos los frentes una guerra de posición, en términos de Gramsci” (SHOWSTACK Sassoan apud Ledwith, 2019, p. 21)

Seis importantes categorías para a análise do patriarcado: trabalho assalariado, trabalho doméstico (em el hogar), sexualidade, cultura, violência e Estado. Bem como a importância de se analisar o fenômeno da feminização do trabalho no mundo globalizado, e o entrelaçamento das opressões (nível, contexto e diferença), essas três dimensões se estruturam por: 1. Diferenças etárias, raça, classe, gênero, identidade sexual, “discapacidade”, etnicidade; 2. Contexto: econômico, cultural, intelectual, físico, ambiental, histórico, emocional, espiritual; 3. Nível: local, nacional, regional e global.

Em relação com a análise gramsciana importante destacar que “en la educación crítica, la historia y la cultura, considerando que saber quienes somos y que fuerzas ivan contorneado nuestra realidad em múltiples dimensiones son elementos claves a la hora de activar um conjunto em favor de um cambio” (LDWUITH, 2019, p. 25)

O princípio do conhece-te a ti mesmo (movimento do pessoal ao coletivo). “la autonomía es necesariamente precursora de cualquier alianza sólida que se extienda em la diferencia” (LEDWITH, 2019, p. 25). Nesse processo a guerra de posição constitui-se em um importante elemento para “la adquisición de conciencia crítica a um nivel personal para luego moverse hacia um nivel más colectivo que permita la creación de vinculos entre diversas organizaciones y grupos sociales con vias a una alianza colectiva que se elija em fuerza de cambio”.

É na disputa entre concepções de mundo e, sobretudo, com o sentido comum imperante – neoliberal, colonial, patriarcal, que, historicamente foi se configurando a luta feminista. Aveluto (2019) vai associar a análise das lutas feministas contemporâneas, sobretudo o #niunamenos na Argentina, como um fenômeno de “massas” e seu caráter

processual considerando outras manifestações e coletivos históricos, desdobramentos desses, tais como as sufragistas, socialistas e anarquistas, las madres y abuelas de Plaza de Mayo, reunindo, historicamente distintas forças sociais para a construção de uma concepção política e produção ideológica que se expressa em múltiplas forças sociais em movimento, legitimando sua “condición de masas, subalterno e intrinsecamente crítico, pone en juego el consenso activo respecto a la hegemonia dominante”. Nesse sentido é possível associar e considerar o movimento feminista como um sujeito coletivo e político ativo que tende a articular forças populares e, sobretudo, contribuir a um processo de reconexão com a vida cotidiana e as pautas vinculadas à sua materialidade.

Segundo Aveluto (2019, p. 30) “los brotes de feminismo popular, que se multiplicaron a partir del #Niunamenos bajo la forma de organizaciones y redes barriales, estudiantiles, sindicales, sociales, políticas, campesinas, indígenas (...) nadan a contracorriente de las formas tradicionales de la política”. Assim se constitui uma potência e tendência, a partir da luta feminista, a ameaça efetiva ao sentido comum imperante. Ainda a autora (2019, p. 29):

Según Gramsci, de forma dispersa, desprolija, disgregada y episódica se presenta necesariamente la historia de los grupos sociales subalternos. Desenterrar el hilo conductor de una tradición de lucha (trans)feminista a nivel regional e internacional, es de crucial importancia para evitar abonar la idea de que siempre partimos de cero y, por el contrario, poder apoyarnos e potenciarnos en ella.

O que repõe, estrategicamente, a questão da subjetivação política e seus meandros na guerra de posição instaurada no contexto da luta de classes e, nela, a luta hegemônica. Fresu (p.250) destaca a importância para Gramsci de, no estudo das classes subalternas compreender como se formam os grupos subalternos e como se desenvolvem no processo de produção econômica, a sua difusão quantitativa, a existência de organizações próprias dos grupos subalternos no terreno das reivindicações econômico-corporativas, bem como, “a formação de forças capazes de afirmar integralmente a autonomia dos grupos subalternos, ou seja, a capacidade de construir seus próprios intelectuais orgânicos”. A luta feminista, articulada a um processo unitário e totalizante revela-se como uma forte tendência de potencialização da disputa hegemônica no conjunto da correlação de forças, sobretudo quando se parte do debate sobre o trabalho e a pauta da reprodução social.

A análise aqui apontada sugere, no campo das investigações à luz dos fundamentos gramscianos: a necessidade de aprofundamento das bases constitutivas da hegemonia em sua relação com os processos ideológicos de construção da luta de classes

tendo em vista a disputa entre os aparelhos privados de hegemonia vinculados aos interesses das classes sociais e setores a elas vinculados. Bem como na interrelação entre autonomia-subalternidade-hegemonia, em um exercício de sair da passividade à atividade das classes subalternas.

A contribuição gramsciana para o entendimento do feminismo, no que se refere a análise da hegemonia e sua relação com a produção de consensos nos processos de dominação. Essa articulação é essencial a pensar as estruturas de dominação e opressão desde a politização da pauta feminista que se localizou no mote “o pessoal como político” até as estratégias conservadoras em âmbito mundial e, na particularidade brasileira após o ascenso da extrema direita no poder, que consolidou uma cruzada anti-gênero nos embates político-culturais.

O mapeamento das disputas e entraves no interior da luta feminista que produzem contradições históricas e limitam, na maioria das vezes, a relação entre subalternidade-autnomia-hegemonia na configuração desse sujeito político fundamental, considerando que há divisões e disputas conceituais e estratégicas que impedem seu caráter universalizante e de massas, como sinalizado ao longo da reflexão aqui apresentada. O debate acerca da construção ideo-política das consciências coletivas na luta hegemônica é central, sobretudo se o horizonte é a dimensão universal como fim último, ou seja, a unidade econômico/política e intelectual/moral, a partir da consolidação da hegemonia política e cultural de um grupo social sobre uma sociedade inteira, relacionando a perspectiva unitária e de totalidade ao pensar a luta feminista nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BADARÓ, Marcelo. **Sete notas introdutórias como contribuição ao debate da esquerda socialista no Brasil**. Rio de Janeiro, Consequência, 2017.

BHATTACHARYA, Tithi. **O que é a teoria da reprodução social?** Tradução de María Mee Silva. In: Revista Outubro, n. 32, 1º semestre de 2019.

BIDEGAIN, Nicole e CALDERÓN, Coral (compiladoras). **Los cuidados en América Latina y el Caribe: Textos seleccionados 2007-2018**, CEPAL, 2018.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARCANHOLO, Marcelo. CORRÊA, Hugo Figueira. Uma teoria da superexploração da força de trabalho em Marx? Um Marx que nem mesmo ele tinha percebido. **Revista Brasileira de Economia política**, n. 44, jun-set. 2016.

CEPAL. **Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe**, 2018. CEPAL (1), **Panorama Social da América Latina**, 2018. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44412/1/S1801085_pt.pdf (acessado em 20 de junho de 2020).

CEPAL, **Los bonos en la mira: aporte y carga para las mujeres**, 2012. (https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35401/1/S20121042_es.pdf)

COUTINHO, Calos Nelson. **O Estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

COUTINHO, Calos Nelson. **Contra a corrente. Ensaios sobre democracia e socialismo**. 2.ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Calos Nelson. Gramsci. **Um estudo sobre seu pensamento político**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERGUSON, Susan. McNally, David. Capital, força de trabalho e relações de gênero. **Revista Outubro**, n. 29, novembro de 2017.

FRESU, Gianni. Antônio. **Gramsci, o homem filósofo**. Trad. Rita Matos Coitinho. São Paulo: Boitempo, 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política**. Cadernos do Cárcere. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Vol. 03.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos (1910 – 1920)**. Org. e Trad. Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **O capital. Livro I. O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo Editorial, 2017.

MODONESI, Massimo. **El principio antagonista. Marxismo y acción política**. Ciudad de Mexico, UNAM, 2016.

OIT. **Um salto quântico pela igualdade de gênero: Para um melhor futuro do trabalho para todos**, 2019.

ONU. **Mujeres basados en datos de la División de Estadística de las Naciones Unidas** (2018).

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A EDUCAÇÃO REPRESSIVA NA PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO – UMA PESQUISA EMPÍRICA SOBRE OS SINAIS REPRESSIVOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Hanen Sarkis Kanaan¹⁵⁰
Iara Helena Voos Schmitz¹⁵¹

Resumo

O objetivo deste estudo é a compreensão sobre a Educação Repressiva e seus sinais no cotidiano escolar, o entendimento dos trabalhadores da educação a cerca dessa temática e como ela se movimenta neste contexto. A pesquisa empírica foi realizada com 45 trabalhadores da Educação Básica, pelo google forms, com questões abertas e fechadas, no período de 14/04/2022 à 03/05/2022. Como objeto de investigação, elencamos: as possíveis práticas repressivas na educação, assentadas nas práticas pedagógicas dos trabalhadores da educação. Para a fase de análise de dados, criou-se um quadro a partir das categorias evidenciadas no objetivo da pesquisa. Assim, a escola como um dos mecanismos de emancipação humana, torna-se um locus privilegiado de pesquisa, pois revela no processo educativo, a formação do comportamento social, intelectual, político e ideológico dos estudantes, permeados e mediados pelas práticas de seus educadores e seu entorno, como a família, a igreja, as amizades, os meios de comunicação em massa e outras diversas práticas coletivas, formais ou informais. Neste sentido, investigar a educação repressiva e que formas assumem no contexto escolar, contribui para pensarmos a educação escolar frente às novas e complexas relações de força no mundo contemporâneo. A pesquisa revelou, que ainda existem práticas repressivas nas escolas permeando o processo educativo, e que se manifestam das mais variadas formas, desde gritos, até um, “a sala é outra quando você não está” demonstrando relações com a educação repressiva, manifestadas nas relações pedagógicas com violência simbólica, repressão aberta ou velada. O estudo poderá contribuir no sentido de refletirmos sobre uma escola realmente emancipatória, de formação integral e sobre um projeto de sociedade para a superação do ideário conservador.

Palavras – chave: Educação repressiva; trabalhadores em educação; emancipação humana.

1 – ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

A Primeira República no Brasil (1889-1930), foi tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil, em um cenário político-econômico com bases nos fenômenos do patriotismo, do coronelismo e do mandotismo.

A manutenção da rígida estruturação de poder instituída no período monárquico, das condições objetivas da estrutura agrária dominante, o monopólio do poder,

¹⁵⁰ UTP- hanensc@gmail.com bolsista taxa Prosup/CAPES

¹⁵¹ UTP- iaravoos@yahoo.com.br bolsista taxa Prosup/CAPES

submetendo o espaço público nascente às contingências da luta travada entre interesses privados.

As transformações nos setores político e econômico tenderam a provocar alterações no setor social por meio de novas orientações ideológicas, que denotam a presença marcante de inquietação social e heterogeneidade sociocultural, demarcadas pelo processo imigratório, este fenômeno foi um elemento relevante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas.

Representou nova modalidade de força de trabalho, diferente dos quadros da produção escravagista, desencadeando nos processos de urbanização e industrialização o movimento das chamadas “lutas sociais”, contribuindo para o desenvolvimento da consciência de classe do operariado urbano. Como aponta Ricardo Antunes sobre o papel educativo e mobilizador do trabalho no processo de transformação social,

o trabalho, ao reestruturar o ser social, terá desestruturado o capital. E nesse mesmo trabalho autodeterminado que tornou sem sentido o capital gerará as condições sociais para o florescimento de uma subjetividade autêntica e emancipada, dando um novo sentido ao trabalho. (ANTUNES, 2009 p. 184)

Neste sentido, concordando com Antunes, a divisão social do trabalho exigiu cada vez mais uma crescente da especialização das funções, resultando no aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes, gerando a evolução do proletariado industrial, como aponta Nagle, (1974, p.45): “de qualquer modo, os acontecimentos que marcaram a presença da questão social no Brasil definem o processo inicial de metamorfose de um estado liberal para um estado mediador, apesar do caráter não sistemático da regulação existente”.

E um destes acontecimentos em diálogo com Nagle, foi a questão da educação. E uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico

De um lado existia a crença de que, pela multiplicação de instituições escolares, disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro. Nagle, (1974 p.115), afirma ainda que:

Neste contexto concordando com Nagle, inicia-se um movimento da luta pela educação no Brasil, sobretudo um movimento, na busca de uma ressignificação de suas

funções políticas e sociais na perspectiva das questões educacionais latentes.

Assim, trata-se de uma tarefa complexa e abrangente, desde os primórdios da civilização, dentre as práticas humanas, a educação é a que mais se destaca, considerando a profundidade de sua influência na existência dos homens.

O relacionamento entre educação e sociedade, ao longo da história brasileira, sempre esteve ligada e esteve no centro dos debates, políticos governamentais na perspectiva do desenvolvimento de políticas públicas de acesso à educação básica.

Sobretudo quando os segmentos dominantes da sociedade entenderam que havia a necessidade de escolarizar a população para o avanço e manutenção de um novo sistema de produção, o capitalista, que ainda hoje tem no processo educacional público estatal seu principal braço.

A escola acaba sendo, portanto, o principal espaço de luta dos trabalhadores e de disputa de concepção e de sociedade, porque é o espaço comum dos filhos da classe trabalhadora, tanto para a socialização quanto para a apropriação de valores e conhecimentos necessários a vida social e laboral da sociedade capitalista, como aponta BENJAMIN, 1985, p. 225). (...) “todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão”. Portanto conhecer o processo histórico bem como suas múltiplas determinações permite explicitar e entender como se deu o processo de transmissão cultural no qual estamos inseridos e ao mesmo tempo excluídos das narrativas.

Neste contexto descrito por Benjamim, o conhecimento é apontado, por pesquisadores em ciências sociais e especialistas na área da educação, como um recurso controlador e fator decisivo de inserção social. Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criar novas dinâmicas sociais e econômicas, como também, novas diretrizes e políticas educacionais.

E, os educadores não estão alheios a essas dinâmicas. Uma grande inquietação domina os meios educacionais, especialmente, os pesquisadores, cujo resultado é a produção de propostas e a discussão de reformas, haja vista, as novas necessidades do humano, na sociedade contemporânea.

Desta forma, não basta visar à capacitação de estudantes para as habilitações focadas nas especializações, ditas, tradicionais e engessadas. É necessário educá-los na perspectiva da Educação Integral, para a aquisição e o desenvolvimento de novas perspectivas, em função de novos saberes emergentes e que demandam um novo tipo de

sujeito, o cidadão que participa, interage, insere-se social e criticamente, produz e é produzido.

É justamente, pensando nessa “prática social” que a escola deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

Compreender o percurso formativo como um continuum que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos. Assim, faz-se necessário transcender os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura, entendida como conjunto de objetivações humanas produzidas ao longo do seu processo histórico, com vistas a sua ampliação e complexificação.

Como aponta Gramsci, (2022, p 217): “A escola é uma das instancias de educação e de grande importância no processo de socialização da criança, bem como na apropriação dos códigos de leitura da realidade”.

Neste sentido, Fontana (2000) afirma que é preciso que o adulto assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino (que é o de ensinar), levando em consideração a condição de ambos os lados dessa prática, como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados no processo histórico, mas por isso mesmo, parceiros na relação contraditória do conhecimento.

Como reforça Schlesener, (2017, p 67), em seu artigo a Dimensão Política da educação, “(..)a educação teria de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas reações de formação coletiva.”

Ser um educador nesse contexto seria atuar como agente de mediação e transformação da realidade sociais, estimulando a partir dos conteúdos escolares a cidadania participativa.

Anita Helena Schlesener, ainda nos alerta sobre nosso papel como educador,

A escola enquanto instituição voltada para a formação para o trabalho, recebe ainda a função de possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo. Para tanto, precisa identificar as possibilidades de compreensão do todo e as contribuições que permeiam a realidade social e política. Schlesener, (2017, p 218),

Concordando com a autora, o trabalho do professor em sala de aula tem essa função de construção de novos saberes e leituras de mundo, possibilitando a construção de um mundo com uma perspectiva coletiva de vida, que possibilita o diálogo e a colaboração, mas nem sempre é assim.

A escola é um espaço de contradição, onde a liberdade caminha ao lado de processos repressivos conscientes e inconscientes que muitas vezes limitam o desenvolvimento dos estudantes, bem como prejudicam seu processo educativo, como descrito adiante.

2- OS SINAIS DA EDUCAÇÃO REPRESSIVA NA ESCOLA

O silêncio dos estudantes, as carteiras enfileirada, os minutos contados para as conversas e risadas no recreio apertado, as dúvidas que nunca são sanadas, porque a vergonha da exposição e maior que coragem de errar, falta de acolhimento de entendimento de contexto, indisciplina como forma de protesto a alienação docente como resposta a uma estrutura que produz muito mais medo que conhecimento, mais acomodação que vontade de mudança, porque a repressão paralisa, limita desejos, condiciona a viver o que o sistema opressor deseja, e não o que desejamos.

O medo talvez seja um dos produtos mais acabados da educação repressiva escolar, atualmente legitimada pelos valores conservadores defendidos pela família tradicional aliado ao avanço do fascismo na sociedade brasileira.

Mas o medo materializado em práticas repressoras, assume várias formas além das já citadas acima Schlesener, afirma que:

A repressão não se traduz apenas na violência explícita, no ataque ao diferente, ao mais fraco, mas também no silêncio sobre a sexualidade, na formulação de uma absurda “ideologia de gênero”, na perpetuação do machismo, na invisibilidade do negro e do pobre morador de rua, no silêncio da sociedade sobre a barbárie de cárceres superlotados, na naturalização da divisão social que nos faz conviver ainda com elevadores de serviço, atitudes cotidianas que transferem para nossa subjetividade o controle que a ordem nos impõe. Schlesener, (2022, p. 203)

Neste sentido, reforçando Schlesener, no ambiente escolar, os trabalhadores da educação, praticam a repressão e também são expostos a práticas repressivas, algumas vezes intencionalmente resultado de valores pessoais, perspectiva de vida e visão de

mundo, outras vezes mecanicamente decorrente dos processos repressivos que fomos expostos ao longo da vida familiar e escolar.

Investigar essas práticas e ações repressivas no cotidiano escolar faz-se necessário, haja vista o cenário político-educacional do Brasil. Assim, como ponto de partida para essa investigação sobre esses sinais da educação repressiva no ambiente escolar, vamos apresentar os resultados de uma pesquisa empírica, aplicada com 45 trabalhadores da educação conforme descrito a seguir.

3- LOCAL, SUJEITOS E MÉTODO DA PESQUISA:

A pesquisa foi realizada com trabalhadores da educação, entre os dias 14/04 e 03/05 do ano corrente, pelo google forms, via link de acesso. Foram sujeitos da pesquisa quarenta e cinco profissionais que atuam na Educação Básica. A pesquisa teve o objetivo principal de investigar possíveis práticas repressivas na Educação, assentadas nas práticas pedagógicas dos trabalhadores da Educação. Para Minayo,

esta fase da pesquisa caracteriza-se como a fase exploratória e muitas vezes, dependendo da complexidade do estudo, pode até ser caracterizada como “pesquisa exploratória”. Esse processo possibilita ao pesquisador: fazer a aproximação para conhecer o campo; estabelecer melhor a “amostra”, e selecionar os sujeitos do estudo. Com os sujeitos a interação nesse período do estudo assemelha-se a um tipo de “namoro”. Minayo (2001, p. 23),

Nessa interação, concordando com a autora em tela, é o momento que se apresenta aos sujeitos do estudo a proposta da pesquisa, explicando sobre os objetivos, finalidades, a metodologia do estudo e sua relevância.

A análise de dados desta pesquisa foi desenvolvida concomitante à coleta de dados. Esse processo de interpretar os significados através da linguagem humana requer minuciosa atenção ao conteúdo dos dados em sua interpretação e a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida.

Diante do exposto, a análise dos dados seguiu a orientação de Minayo (2001), focalizada, a princípio, na identificação de categorias que emergiram dos dados referentes às grandes categorias compostas pelo objetivo da pesquisa. Essas categorias foram registradas no quadro apresentado a seguir: Quadro 1 – Categorias de Análise: Fonte: as autoras (2022):

Quadro 1:

<p>Objetivo da pesquisa:</p> <p>investigar possíveis práticas repressivas na Educação, assentadas nas práticas pedagógicas dos trabalhadores da Educação.</p>	<p>O que você entende pelo termo " Educação Repressiva".</p> <p>Exemplos destas práticas repressivas que você observa no cotidiano escolar.</p> <p>Quem são os atores da educação repressiva na escola.</p>
---	---

O trabalho com categorias, que se referem aos conceitos que abrangem os elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si, auxiliaram na elaboração e leitura dos dados para posterior análise.

Qual realidade encontramos nos dados?

4- A REALIDADE ENCONTRADA:

Na busca por respostas sobre o objetivo proposto, os convidados a responder a pesquisa, foram quarenta e cinco trabalhadores da Educação Básica e todos aceitaram contribuir, fazendo o aceite na primeira pergunta do questionário, que contava com questões abertas e fechadas.

Em relação ao público da pesquisa, levando em consideração todas as condições de gênero, 93,3% é do sexo feminino e 6,7% é do sexo masculino. Quanto ao nível de formação acadêmica 66,7% são Especialistas, 15,6% são Mestres, 13,3% são graduados, 2,4% são graduandos e 2% são Doutores.

No que se refere a área de formação acadêmica 64,4% são Pedagogos (as), 8,9% são matemáticos, 6,7% historiadores, 5,5% sociólogos, 4,5% filósofos, 4% biólogos ,3,5%Físicos e 2,5% são geógrafos.

A maioria dos entrevistados 75,6% trabalham somente em uma escola, 20% trabalham em duas escolas, 2% em três escolas e 2,4% em quatro escolas e quanto a rede de ensino ,97,8% trabalham na rede pública de ensino e somente 2,2% atuam na rede privada de ensino.

O tempo de serviço como trabalhador da educação conforme os dados coletados mostram que, 26,7%, atuam na educação entre 21 e 25 anos, 8,9% de 26 a 30 anos, 15,6% atuam há 20 anos, 11,1% de 13 a 16 anos, 15,6% de 4 a 7 anos e uma respondeu que tem mais que 32 anos de atuação na educação, demonstrando escolha destes profissionais pela escola, como local de trabalho.

Pensando na vida escolar dos trabalhadores da educação, quanto a questão referente de terem vivenciado algum tipo de repressão em sua vida escolar, 91,1% dos dados apontam que sim, evidenciando a história da educação repressiva no Brasil. E você? Já vivenciou também?

No contexto do cotidiano escolar, os dados da pesquisa apontam que 82,2% dos trabalhadores em educação já presenciaram algum tipo de repressão na escola, seja entre aluno e professor, diretor e aluno, e outros atores do contexto escolar.

Acreditamos que estes dados sobre as ações repressivas na escola, assentadas na prática pedagógica dos trabalhadores da educação, reforçam ainda mais a investigação de como tais práticas se movimentam na escola, no que resultam e qual impacto trazem a vida acadêmica dos estudantes. Segundo Adorno,

A imagem do professor sendo aquele que é fisicamente mais forte e que castiga o mais fraco também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão. Adorno (1995, p. 104).

Na esteira deste pensamento de Adorno, os dados revelaram que 48,8% dos entrevistados identificam em sua prática atitudes e ações repressivas, 28,9% não identificam e 24,4% não souberam responder.

Há dados na pesquisa que apontam que a escola apesar de ser um *lócus* de emancipação humana, reforça e multiplica em seu cotidiano escolar elementos repressivos evidenciados pelo controle e a manutenção da ordem em sala de aula.

A pesquisa também revelou que a educação repressiva deixa marcas negativas na vida escolar dos estudantes, movimentando -se na escola, na esteira da violência simbólica, como afirma Bourdieu,

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob forma de habitus. Os indivíduos "vestem" os habitus como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social,

com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las. Bourdieu (1983, p. 75).

Em diálogo com Bourdieu, e com outros dados da pesquisa, conforme organização por categorias, passaremos a discussão dos dados referente ao objetivo da pesquisa que foi: investigar possíveis práticas repressivas na Educação, assentadas nas práticas pedagógicas dos trabalhadores da Educação e desvelar este habitus repressivo no cotidiano escolar.

4.1- PRÁTICAS REPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO, ASSENTADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO.

Para responder ao objetivo da pesquisa, elencamos algumas categorias de análise que irão contribuir na coleta dos dados conforme descritas abaixo.

<p>Objetivo da pesquisa:</p> <p>investigar possíveis práticas repressivas na Educação, assentadas nas práticas pedagógicas dos trabalhadores da Educação.</p>	<p>Categorias de análise</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que você entende pelo termo " Educação Repressiva". 2- Exemplos destas práticas repressivas que você observa no cotidiano escolar. 3- Quem são os atores da educação repressiva na escola.
---	--

(Fonte as autoras 2022)

Em relação ao entendimento do termo educação repressiva (categoria 1) os dados apontam que os trabalhadores da educação o conhecem, tem ciência de como se movimenta na escola, quais são seus braços, que consequências trazem, bem como que práticas pedagógicas se configuram como educação repressiva no cotidiano escolar.

Neste contexto da terminologia da educação repressiva, destacamos alguns conceitos escritos pelos entrevistados que evidenciam a proximidade com a temática em tela.

“Entendo como uma educação onde o adulto tem total autoridade sobre a criança seja no ambiente familiar ou escolar.”

“Um tipo de ensino que poda, reprime e censura”.

“Uma educação que vai contra tudo o que significa educação, desconsiderando sua importância para a formação de um sujeito crítico e atuante em sua realidade.”

“Entendo por uma prática de agressões, físicas ou psicológicas.

“Educação engessada, rígida, com ameaças ou algo que causa medo ou insegurança no que é submetido a ela, no caso o educando.”

“Uma educação que reprime a autonomia do indivíduo.”

“Processos de imposição de normas e regras que constroem e discriminam os alunos.”

“Uma educação que tem como foco a repressão dos estudantes.”

“Educação Repressiva, creio ser um instrumento do aparelhamento social que detém o poder. Pode ser também, baseado em práticas dominadoras/autoritárias que ficam longe ou não respeitam a criticidade do educando.”

“Educação onde o estudante não tem direito a voz e vez. Sofre intimidação.”

Em diálogo com os dados encontrados ainda podemos evidenciar outros conceitos, opiniões e afirmativas sobre o amplo conceito de educação repressiva como: educação que repreende, educação inflexível, educação conservadora, educação que reprime, educação controladora e disciplinadora, educação engessada, rígida e ainda pode ser descrita como um tipo de educação mais severa. Paulo Freire, nos ajuda a compreender essa questão,

(..) a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável Freire, (2000, p. 58).

No sentido das palavras de Freire, o educador precisa estar a serviço da transformação de mundo, da crítica, da luta de classes, e no movimento de mobilização das massas. Mas os dados da pesquisa revelam que não é bem neste sentido que caminha a escola e as práticas educativas.

Em relação aos exemplos destas práticas repressivas que os trabalhadores da educação observam no cotidiano escolar (categoria 2) podemos descrever através dos dados da pesquisa que existem diversas formas de manifestação e as mais citadas foram: a repressão psicológica em 48,9% dos casos, evidenciando um silencioso sinal de que a palavra do professor vira terror. Ainda identificamos que 11,1% são caracterizadas por proibições, 11,1% por gritos, as ameaças representam 8,9% dos dados e a repressão punitiva aparece com 6,7% dos resultados da pesquisa.

Entre essas categorias repressivas descritas acima, surgiram outras, como a repressão física, pouco evidenciada na fala dos professores, mas ainda presente no

cotidiano escolar em pequena escala, no nosso caso. Quando observamos os exemplos ligados a essas práticas nos damos conta de quanto ainda temos a avançar no ideário educacional.

Para exemplificarmos esse cenário repressivo no cotidiano escolar, os dados revelam que as ações repressivas são caracterizadas como: nota como controle de comportamento, assédio moral, ameaças, gritos constantes com alunos, pressão psicológica, constrangimentos, proibições, Intimidação, advertências, suspensão escolar, castigos, ficar sem educação física, autoritarismo, humilhações, violência contra LGBTQIA+, cobrar, ameaçar com notas e dizer que será retido/ reprovado na série em que está.

Ainda evidenciamos relatos dos trabalhadores da educação no que se refere aos comentários que fazem aos alunos como por exemplo na voz de quatro deles:

*““Você vai reprovar”,
“Depois não adiante chorar”
“Quando você falta a sala é outra “
“Se você não fizer a tarefa não vai para a aula de informática.”*

Essas vozes, no contexto escolar atual, reforçam o poder da escola em legitimar práticas repressivas em vez de minimizá-las ou ainda mais acertivo, eliminá-las do cotidiano escolar, criando na escola um ambiente pautado na pedagogia do terror.

Não podemos ensinar o que desconhecemos, os processos são resultado de uma educação repressoras por conta disso acabar sendo natural reproduzir essa prática. Segundo Freire (2003,p.58) “o sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula”. Com isso, podemos entender o porquê que a educação libertadora é tão difícil de ser entendida pelos professores de forma que a mesma passe a se evidenciar na prática”.

Freire alerta para uma educação como prática da liberdade, para a emancipação humana, mas que é pouco revelada nas práticas pedagógicas dos trabalhadores da educação nesta pesquisa que evidencia sua condição de opressor e oprimido conforme os dados a seguir.

Em relação a quem são os atores da educação repressiva na escola (categoria 3) podemos apontar conforme a análise dos dados que a identificação destas práticas e ações repressivas indicam em 71,1% dos casos são praticadas por colegas de trabalho, significativamente em 55,6% por professores, seguido dos gestores com 20%, 10% por

coordenadores, 9% por supervisores e 5,4% por orientadores escolares. Neste sentido temos o desabafo de uma entrevistada sobre a ação repressiva dos gestores:

“Eu, atualmente, não me sinto, sendo atingida por este tipo de práticas, mas sempre ouço de outros colegas, professores, em geral, de caso de gestores que agem de forma repressiva com os professores da sua escola, ou outros de cargos administrativos, que não sabem usar a conversa para ouvir e ajudar aquele que tem passado por dificuldades, ou até não tem ciência da prática errônea, digamos assim, tudo pode ser construído, sem ter que rebaixar ou ignorar o outro.”

As práticas repressivas, em diálogo com a entrevistada, fazem parte do cotidiano da escola, porque é a forma que aprendemos a nos relacionar nesse ambiente ao longo da vida, ao longo da nossa formação escolar nos acostumamos a naturalizar gritos e ameaças, como forma de autoridade de conseguir respeito, portanto não conseguimos enxergar como abuso ou violência.

A família grita, então o professor desqualificar o aluno (a) acaba sendo natural, nos levando a conviver com a violência simbólica de maneira naturalizada e alienada e em nosso entendimento, como nos afirma Perrenoud,

A violência escolar é sobretudo *simbólica*: é uma pressão moral e psicológica constante exercida sobre os alunos para obter sua adesão, sua atenção, seu trabalho. Há, é claro, crianças felizes em ir à escola e que têm espontaneamente desejo de aprender. Uma maioria incerta suporta sua condição sem realmente sofrer, passando de momentos de tédio, ou de revolta, a outros, de entusiasmo e de adesão. Ocorre contudo que os alunos em dificuldade ou em fracasso não são aqueles que parecem os mais felizes na escola. PERRENOUD, (1999, p. 140).

Em diálogo com o autor em tela, a violência seja ela de qual natureza for, revela que a escola tem muito que caminhar no sentido de termos nas escolas crianças felizes, que gostem de aprender, que gostem da escola e sobretudo gostem de seus educadores. Que sejam efetivamente parceiros na relação contraditória do conhecimento.

CONTRIBUIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de buscar perspectivas de mudança com a contribuição dos trabalhadores da educação pudemos vislumbrar possibilidades para diminuir/ excluir do cotidiano escolar práticas ligadas a Educação Repressiva como descritas a seguir a partir da coleta de dados.

As palavras diálogo, respeito e debates foram as mais evidenciadas, seguidas pelo

pedido de capacitação sobre o tema, mais flexibilidade, conversas com o serviço de psicologia da escola e ou de parcerias para atender os educadores, foi evidenciado também um olhar sobre a urgente relevância da renovação dos métodos de ensino, formação docente e a criação de um canal de escuta na escola para que educadores e estudantes possam fomentar temáticas para discussões posteriores.

Foi evidenciado nos dados o pedido de uma maior participação das famílias na escola, no sentido de contribuir na vida escolar de seus filhos (as).

A palavra humanização apareceu nos dados de forma isolada, mas no nosso entendimento é a expressão mais relevante quando pensamos o que queremos nas escolas e nos processos educativos, queremos humanização, no sentido de tornar -se humano, de sentirmos que pertencemos aos grupos com quem convivemos seja na escola, ou em outros espaços coletivos.

Finalizamos a pesquisa com muitas reflexões a serem feitas e debatidas, principalmente com os educadores, principais atores das ações repressivas na escola.

REFERENCIAIS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2009.

BENJAMIM, Walter. **As Teses sobre o Conceito de História**. In: **Obras Escolhidas**, São Paulo, Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 2ª ed, São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHLESENER, A. H. **Educação repressiva:** as várias formas de repressão na formação da sociedade. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

O QUE DEIXAMOS

Hanen Sarkis Kanaan¹⁵²

Resumo

O objetivo desse artigo é refletir sobre o conceito de liberdade histórica a partir dos estudos de Gramsci ao longo de um ano orientados pela professora e sonhadora Anita Helena Schlesener. Nesse período de aprofundamento teórico, foi possível debater e compreender os conceitos de hegemonia, classe hegemônica, subalternidade e o papel da educação e dos meios de comunicação no processo de reprodução de ideias e conceitos que alienam a classe trabalhadora não nos permitindo nos reconhecer como sujeitos históricos, capazes de construir a história, transformando sua realidade e de sua comunidade, deixando como herança da liberdade de agir e mudar as coisas, capacidade de luta e de revolução por um mundo justo na perspectiva dos trabalhadores.

Palavras-chave: Hegemonia; liberdade; coletividade; educação; capitalismo.

“Viver é tomar partido”

Gramsci, 11 de fevereiro de 1917, La Città Futura.

O século XXI, iniciou com velhos dilemas e problemas do capitalismo enquanto um sistema econômico que vem se formando e consolidando desde a segunda metade do século XVIII, associado a um projeto de sociedade que estimula a vivência de valores que estimulam o individualismo a competitividade e que conseqüentemente tem aumentado a desigualdade social. O processo de alienação de grande parte da classe trabalhadora apoiada pela grande mídia que tem como resultado um processo de barbárie social que segue em curso, processo no qual tudo é naturalizado, de modo que não nos chocamos por muito tempo com as filas para ganhar “ossinho” para alimentar a si e aos filhos, nem com racismo que mata ou o número recorde de sem teto no Brasil em parte decorrente das aventuras política do atual governo, em vez de nos indignar nos acabamos por agradecer pelo teto que temos, pela pouca comida no prato repartida entre os nossos. Mas ainda sim preferimos essa situação ao desconhecido porque a precariedade do outro não

¹⁵² UTP- hanensc@gmail.com Bolsista taxa Prosup/CAPES.

interessa, nosso estado de alienação não nos permite entender o contexto.

Quando tudo parece perdido, o revolucionário sardo Antônio Gramsci, nos estimula a refletir sobre esse contexto apontando que só a luta e o entendimento de classe nos possibilitariam a mudança e a liberdade tão desejada, essa é a única herança que podemos deixar para os nossos, o autor nos provoca a refletir sobre essa questão, como nos aponta, Gramsci (2022 p. 124) “A liberdade é somente um privilégio: heis porque se manifestam estas perversões. A sociedade é um mercado: a sorte é um jogo. A maioria deve necessariamente fracassar na feroz competição”. (Idem,2022, p124)

A grande contribuição do revolucionário sardo, para o nosso tempo é a afirmação da consciência de classe, nos traria uma liberdade muito maior que a propriedade privada ou qualquer posse material, como acentua:

Então, também você, que não é rico, que não é um capitalista, que não garante à sua imortalidade nenhuma continuação exterior de liberdade, herda e deixa uma herança.(...) É necessário que você tenha consciência desta verdade, que aprofunde em si esta consciência e a transmita aos outros. Ela é a sua força, é a chave do seu destino e do destino dos seus entes queridos. (Gramsci 2022 p. 125)

Mesmo com as contradições do sistema capitalista e suas estratégias de sedução, ainda existem os que resistem e acreditam na possibilidade do mundo novo um mundo no qual, a vida coletiva a partir da consciência de classe, criaria condições para que o coletivo se sobrepusesse ao individual; nas condições historicamente criadas, podemos afirmar que o sistema venceu apenas aparentemente. Ainda há os que lutam, contra os valores burgueses que oprimem a classe trabalhadora e eles estão em muitos espaços, resistindo para transformar a realidade.

A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas formas de emprego” precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

SEGUIMOS EM MARCHA

“Temos de emancipar a nós mesmos antes de poder emancipar outros”
(MARX, 2010, p. 34).

Gramsci e seus escritos sobre estado, cultura, luta de classes e hegemonia, nos ajuda a refletir, sobre o papel da ideologia, que reflete uma visão de mundo em uma sociedade que caminha para a valorização do sujeito em detrimento do coletivo. O Pensamento hegemônico, tem uma visão de mundo que valoriza o individualismo e a competitividade, fazendo com que trabalhador dispute com os seus, os sonhos, os projetos, o trabalho levando a refletir sobre como o contexto atual nos mostra uma visão de mundo, que nos coloca sempre na condição de subalternos, lembrando que estas visões de mundo nunca são apenas fatos individuais, mas sim expressão da vida comunitária de um bloco social, de um sujeito coletivo real, razão pela qual Gramsci as chama de “ideologias orgânicas”. São elas que, através de um discurso apropriado, mobilizam, articulam e direcionam as ações das classes.

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão movimentos individuais, polêmicas, etc. (GRAMSCI, 1978 p. 62-3).

Por conta de um processo de extrema exploração e subordinação que está inserida a classe trabalhadora, condenando uma parcela considerável da população a um processo de exclusão social, da vida produtiva formal e muitas vezes sem emprego ou subempregado, temos que lembrar vivemos um momento histórico marcado pela precarização da vida, uberização do trabalho, comprometimento de renda o trabalhador, participação social e política limitada, pelo avanço do fascismo porque sua vida se torna uma roda viva sobre buscar a sobrevivência. Enquanto os capitalistas seguem no processo de acumulação e riqueza, nós trabalhadores vivemos a margem, e a pergunta que é se o que temos enquanto trabalhadores é a nossa força de trabalho que legado deixaremos para os nossos? Lembrando que os nos nossos, não são apenas nos filhos e amores, mas

também em nossos companheiros de jornada de trabalho e tantos outros que podem se beneficiar de uma perspectiva coletiva de vida. Os valores da coletividade, resultado do processo de reconhecimento de classe, mas que ainda é um espaço de luta. Por hora a classe trabalhadora alienada da sua condição luta pela propriedade privada, pelo desejo de possuir algo de concreto para deixar aos seus, como nos aponta Gramsci, (2022 p. 125)

A propriedade é a relação jurídica existente entre um cidadão e um bem. Ela é, portanto, um valor social, inteiramente contingente; é garantida por todos, que a garantem somente enquanto esperam, cada um singularmente, chegar a gozá-la. Os poucos são livres na posse dos bens, e transmitem esta liberdade a outros poucos, porque os muitos esperam, tem a pretensão de serem livres, não tem à vontade. A vontade é adequação dos meios ao fim, portanto é especialmente procura de meios apropriados. Gramsci, (2022 p. 125)

Ainda que a herança proposta pelo modo de vida capitalista seja material e que venda a ideia de liberdade, para mistificar o processo de apropriação privada da riqueza ela segue sendo mais um privilégio, uma apropriação privada da riqueza social porque é apenas para alguns como podemos refletir a seguir

Se a propriedade é somente um valor social, o simples fato de que existe um organismo-força que se propõe torná-la bem comum, garantia de liberdade para todos, a transforma e a torna aleatória enquanto privilégio, isto é, já a diminui em prol da coletividade e faz participar dela, já agora, a coletividade. Esta diminuição, esta participação potencial é uma herança que você transmite. Claro que é mais evidente e mais palpável a herança dos capitalistas; mas, se você refletir, também a sua não é coisa negligenciável. Gramsci (2022 p. 125)

Se os capitalistas deixam como herança a propriedade, nos trabalhadores temos nossos sonhos e histórias de luta como legado, que atravessaram os séculos e persistem ainda hoje na memória e nos exemplos de insurreições e movimentos de lutas futuras.

Você também tem uma herança: os seus ascendentes, que fizeram a revolução contra o feudalismo, lhe deixaram em herança o direito à vida (você não pode ser morto arbitrariamente: parece-lhe pouca coisa?), a liberdade individual (para o encarcerarem você deve ser julgado culpado de um crime), o direito de locomoção para trabalhar em uma terra antes que em outra, à sua escolha, conforme a sua utilidade. Você usufruiu de uma herança mais recente: a liberdade de fazer greve, a liberdade de associar-se com outros para discutir os seus interesses imediatos e para propor-se, em comunhão com outros, o fim maior de sua vida: a liberdade para si ou, ao menos, para seus descendentes Gramsci (2022 p. 125)

Nossa herança vai nos mobilizar ainda que no futuro quando, quase nada tiver sobrado, antes que o sistema mate nossa esperança, quando nossos sonhos estiverem agonizando, nossa história de luta e mobilização que é dos trabalhadores não da burguesia, nossa capacidade de resistir talvez transformar a realidade destrutiva que vivemos, expressão de um aprofundamento da crise estrutural. Como nos lembra Gramsci nosso sendo de coletividade nos levará a outro caminho

Ao invés de uma propriedade individual, preocupe-se em deixar maiores possibilidades para o advento da propriedade coletiva, da liberdade para todos, porque todos são iguais diante do trabalho, do instrumento de trabalho Gramsci (2022 p. 12)

O sistema capitalista por mais que se reinvente ciclicamente, não está mais dando conta da miséria que está produzindo através da des-sociabilização contemporânea: destruindo a força humana de quem trabalha; desregulamentando os direitos sociais; brutalizando homens e mulheres que vivem de vender sua força de trabalho, tornando-se predatória a relação produção/natureza, transformando o mundo em uma “sociedade do descartável”, que descarta coisas (objetos) e pessoas da mesma forma, como quem descarta uma embalagem, estimulando um consumo sem limite e desesperando quem não consegue entrar nessa roda vida do sistema capitalista que nos desumaniza cada vez mais. Os que tentam romper essa roda vida é considerado uma ameaça que em um mundo a falta de esperança tem uma perspectiva ideológica, como aponta Levinson, (1997, p. 224) “ A pessoa que quer mudar a estrutura social é considerada um idealista desprovido de senso prático um agitador que fomenta desordem por fins egoístas” Os movimentos de contestação dos trabalhadores, em uma perspectiva coletiva, seja ela qual for, greve por melhores salários, protestos para ter atendimento médico no posto de saúde, ocupação de terras para reforma agrária, for sempre serão vistas como ameaça ao sistema capitalista.

Na perspectiva gramsciana, a escola é uma das principais instituições para a formação de uma sociedade pautada na vida coletiva, embora ela seja um espaço de contradição e luta ideológica, para a classe trabalhadora a educação escolar é importante que ajuda a construir elementos que possibilitem a leitura da realidade, que estimule o processo de tomada de consciência de classe articulada a uma formação política na perspectiva da luta de classes. O modelo de trabalho industrial que conhecemos desde do século XVIII, descaracterizando o trabalho, inserindo novas tecnologias que vão desempregando e aumentando a massa de trabalhadores em situação de precariedade. Mas a liberdade que recebemos como herança seja de pensar, agir e organizar é o legado

histórico que recebemos de outros trabalhadores que se organizaram e lutaram para melhorar a vida comum.

Mas a escola liberal da era moderna tem uma perspectiva de classe e defende interesses burguesia financeira classe hegemônica dominante, limitando a capacidade aprender e de se reconhecer como sujeito do processo histórico construído pela humanidade, como aponta Walter Benjamin, 1985, “todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” Conhecer a história em suas múltiplas determinações permite explicitar o processo de transmissão cultural no qual, a classe trabalhadora não se reconhece como sujeito e parte do processo histórico e com a possibilidade de construir seus sonhos. A educação escolar tem grande responsabilidade nesse processo de não reconhecimento social e histórico como aponta Freire,

Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer meus alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, tenho ao direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalista ou autoritários (Freire, Shor, 2003, p. 187).

Para os trabalhadores a resistência e o entendimento da vida como um processo político e a construção de um projeto de sociedade, é o ponto de partida a elaboração de uma educação que estimule a cidadania participativa construída em bases materialistas e dialéticas, capaz de romper com a perspectiva positivas e pragmática que molda o senso comum.

O debate sobre o papel dos meios de comunicação de massa é fundamental para a construção de um processo educativo que coloque os trabalhadores na centralidade do processo histórico. Gramsci entendia a função da mídia no seu contexto histórico que por isso escrevia em jornais operários atualmente os meios de comunicação tem um poder ainda maior de criar hábitos, costumes tendências, moda, orientar relações de trabalho, opinar como deve ser a educação dos trabalhadores e o que deve ser ensinado, para atender os interesses sistema capitalista como aponta Gonçalves,

(...)se pensarmos nos meios de comunicação de massa e no modo como as redes sociais ativam as forças emocionais para direcionar a vontade dos indivíduos para seus objetivos e interesses econômicos. Ações políticas são motivadas pelo ódio racial e conflitos eclodem na medida em que as emoções se acirram, colocando em risco a já frágil contexto da democracia. Gonçalves, (2020, p. 7).

Processo que estamos vivendo e quando a democracia está ameaçada são a classe subalterna a primeira a ter sua vida privada de direitos, seus projetos e sonhos são os primeiros a serem confiscados em benefício do sistema capitalista e da classe hegemônica, que não vai ceder seus privilégios, seja material ou ideológico em benefício da coletividade, portando como aponta Gramsci,

Ao invés de uma propriedade individual, preocupe-se em deixar maiores possibilidades para o advento da propriedade coletiva, da liberdade para todos, porque todos são iguais diante do trabalho, do instrumento de trabalho. (...) Esta sua herança tem, também ela, uma forma exterior: a associação. Quanto mais forte é a associação, tanto mais próxima está a hora de bater à porta da História. Gramsci, (2022, p.217)

Quando tudo nos for tirado e nos sobrar nossa capacidade de luta pelo direito de trabalhar, viver e comer serão as heranças históricas deixadas pelos nossos que vão devolver a coragem dos trabalhadores de construir dias melhores como aponta Gramsci,

Você usufrui de uma herança mais recente: a liberdade de fazer greve, a liberdade de associar-se com outros para discutir os seus interesses imediatos e para propor-se, em comunhão com outros, o fim maior de sua vida: a liberdade para si ou, ao menos, para seus descendentes Gramsci, (2022, p.216)

A educação escolar tem um papel fundamental de recontar a história na ótica dos trabalhadores, os professores de mediar os conhecimentos que interessam a classe trabalhadora, com uma perspectiva que estimule práticas coletivas de vida e mobilize para a cidadania participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nunca é lícito a alguém firmar sua paz com a pobreza quando ela cai como uma sombra gigante sobre seu povo e a sua casa” (BENJAMIN, 1987, p. 22)

A pobreza e a desigualdade não é um processo natural, porque não pode haver

justiça, cidadania participativa e liberdade quando há fome. Ninguém está seguro nem livre, porque vive com a sombra da miséria assombrando seus dias, a segurança e a liberdade verdadeira nascem da igualdade só possibilidade pela vida coletiva e solidária, herança dos trabalhadores que formavam a classe subalterna que vieram antes que construíram o caminho que trilhamos atualmente.

Ao longo desde trabalho foi possível refletir sobre liberdade como herança para a classe trabalhadora, sendo ela umas importante que qualquer bem material, que aparente a liberdade. Nossa liberdade faz parte do processo histórico de formação da classe trabalhadores, é por ela que vamos protestamos, que fazemos greves que ajudamos nossos companheiros que construímos o processo de solidariedade, nos trabalhadores temos a vida coletiva. Se o sistema capitalista defende os valores da individualidade, como a competitividade, apoiada nos meus de comunicação de massa que tenta nos vender esse modelo como adequado para uma vida segura e plena, nós temos uns aos outros.

Ao longo dos estudos foi possível também compreender o papel central da educação escolar no processo de construção de uma sociedade que valorize a herança de luta e liberdade deixada pelos trabalhadores ao longo da história, que tudo que temos de conquistas, experiência e disposição foi um legado deixado pelos que vieram antes que vamos deixar para os nossos e é nosso direito conhecer essa história porque através dela nos reconhecemos como sujeitos capazes de agir no mundo e transformar a vida a nossa volta. Nossa herança como aponta Gramsci é o processo coletivo de vida e luta, que nos levava a ter consciência de classe e perceber a vida e o mundo sobre outro paradigma, essa é a nossa maior liberdade nossa capacidade de mudar coletivamente a realidade que nos oprime.

Referências

ANTUNES, R. **Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista.** *Geminal, Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009. Acesso em 30 de maio de 2022.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, P., Shor I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e

Terra; 1986.

FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

GRAMSCI, Antônio: **Escritos escolhidos (1915-1920)** / Anita Helena Schlesener, Ana Paula Schlesener. – Marília: Lutas Anticapital, 2022.

GONÇALVES, M. A. Prefácio. *In*: LEINER, P. C. **O Brasil no espectro de uma guerra híbrida: militares, operações psicológicas e políticas em uma perspectiva etnográfica**. São Paulo: Alameda, 2020.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SCHLESENER, A. H. **Educação repressiva: as várias formas de repressão na formação da sociedade**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

GT V - Gramsci e os Marxismos

Coordenação: Victor Leandro Chaves Gomes e Erika Amusquivar

Ementa: Este grupo de trabalho pretende discutir o pensamento gramsciano e suas interfaces com outras vertentes do marxismo. As contribuições poderão somar no sentido da demonstração da atualidade de Gramsci para as lutas atuais, quanto para a tradução e interlocução de seu pensamento diante das diferentes realidades e das vertentes marxistas; as influências de pensadores marxistas na obra de Gramsci; e a tradutibilidade de Gramsci, Marx e outros marxismos para a América Latina.

Nº.	PROPONENTE	TÍTULO	PÁGINAS
01	Leandro Galastri	Contraponto e contratempo: contribuições metodológicas para uma historiografia dos subalternos	455-467
02	Públio Dezopa Parreira	Hegel, Croce e Tradutibilidade nos Cadernos do Cárcere de Gramsci	468-483
03	Aruã Silva de Lima	A oficina habilitada: os antecedentes da leitura filológica de Gramsci	484-498
04	Erika Amusquivar	Sobre o Nacional-Internacional em Gramsci: Uma Crítica a Robert Cox	499-514
05	Erica Monteiro do Bomfim Bordin	Sociedade Política: Espaço Institucionalizado do Poder Governamental	515-525
06	Matheus Daltoé Assis; Thiago Araújo Santos	O pensamento gramsciano na produção acadêmica brasileira (2003-2018)	526-541
07	Zuleide Simas da Silveira; Renato Barbosa de Souza	As Ideologias Na <i>Filosofia da Práxis</i> : Convergências entre Marx, Engels e Gramsci	542-557
08	Filipe Joaquim Kalenguesa	Estado, dominação burguesa e sociedade civil: uma análise gramsciana a partir da leitura de Dantas, Pronko e Guido Liguori	558-571
09	Júlio César Apolinário Maia	A Metáfora Maquiaveliana no Caderno Especial Nº 12	572-586
10	Ariadne Rodrigues; Ana Lole	O Pioneirismo de Vicente de Paula Faleiros na Introdução do Pensamento de Antonio Gramsci no Serviço Social Brasileiro nos Anos 1970	587-602
11	Gustavo de Almeida Reis	Clóvis Moura à luz de Gramsci: Algumas Considerações sobre a Radicalidade da Sociologia da Práxis.	603-606
12	Aila Oliveira Serpa ; Luciana; Arminda Alves Gomes	Concepção de molecular em Gramsci	607-611
13	Riviane Enedino Pereira Cruz	A relação entre estado e sociedade civil no pensamento de Gramsci	612-615

CONTRAPONTO E CONTRATEMPO: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA UMA HISTORIOGRAFIA DOS SUBALTERNOS

Leandro Galastri*

Resumo

este texto apresenta as noções de contraponto, com base nas reflexões do crítico literário palestino Edward Saïd e do filósofo italiano Giorgio Baratta, e contratempo, tal como desenvolvida pelo filósofo francês Daniel Bensaïd, propondo a articulação dessas noções metodológicas no trabalho de elaboração de uma historiografia dos subalternos, baseada nos critérios metodológicos de Gramsci para tal. Sugere-se que uma metodologia historiográfica assim estruturada pode dar conta não apenas das relações gerais de forças entre classes dirigentes e grupos subalternos, mas especificamente, nesse mesmo escopo, das relações de tempo e espaço que envolvem as regiões geográficas centrais e periféricas da reprodução do capital.

Palavras-chave: Edward Saïd; Giorgio Baratta; Daniel Bensaïd; Gramsci; Contraponto.

Abstract

this text presents the notions of counterpoint, based on the reflections of the Palestinian literary critic Edward Saïd and the Italian philosopher Giorgio Baratta, and contretemps, as developed by the French philosopher Daniel Bensaïd, proposing the articulation of these two methodological notions in the work of elaborating a historiography of subalterns, based on Gramsci's methodological criteria for such. It is suggested that a historiographical methodology structured in this way can account not only for the general relations of forces between ruling classes and subaltern groups, but specifically, in this same scope, for the time and space relations involving central and peripheral geographic regions of capital reproduction.

Keywords: Edward Saïd; Giorgio Baratta; Daniel Bensaïd; Gramsci; Counterpoint.

Resumen

Este texto presenta las nociones de contrapunto, a partir de las reflexiones del crítico literario palestino Edward Saïd y del filósofo italiano Giorgio Baratta, y de contratiempo, desarrollada por el filósofo francés Daniel Bensaïd, proponiendo la articulación de estas dos nociones metodológicas en la obra de elaboración de una historiografía de los subalternos, a partir de los criterios metodológicos de Gramsci para los mismos. Se sugiere que una metodología historiográfica así estructurada puede dar cuenta no sólo de las relaciones generales de fuerzas entre las clases dominantes y los grupos subalternos, sino específicamente, en este mismo ámbito, de las relaciones de tiempo y espacio que implican a las regiones geográficas centrales y periféricas de la reproducción del capital.

Palabras clave: Edward Saïd; Giorgio Baratta; Daniel Bensaïd; Gramsci; Contrapunto.

* Professor Livre-Docente da Unesp de Marília. E-mail: leandro.galastri@unesp.br

Introdução¹⁵³

A conversão recíproca de significados entre “classes sociais” e “grupos subalternos” remete às condições históricas em que, na sua existência prática, uns se convertem nos outros. É preciso, portanto, observar sua existência concreta em formações sociais específicas no tempo e no espaço. A organização política de frações dos amplos grupos subalternos as projeta na luta de classes como classe social integralmente constituída. A aplicação politicamente criativa desses termos (e sua conversibilidade) envolve testar sua adequação em diferentes tempos e espaços, no recrudescimento e no arrefecimento das lutas de classes, enfim, os contrapontos (BARATTA, 2011; SAÏD, 1994) e os contratempos (BENSAÏD, 1999; 1995) do movimento histórico-político-social das relações de força no Estado Integral. É essa a discussão que se desenvolve a seguir.

Edward Saïd, Giorgio Baratta e o método do contraponto

Na reelaboração da perspectiva metodológica do contraponto, Edward Saïd (1994) utiliza e apresenta o método “contrapontual” da música clássica ocidental para a própria crítica literária e cultural empreendida por ele. Considerando as narrativas inglesas, afirma que, olhando para o passado cultural, é possível relê-lo não de forma “unívoca”, mas “contrapontualmente”, com uma consciência simultânea tanto da história narrada pela metrópole quanto daquelas outras histórias contra as quais (e com as quais) o discurso dominante atua. Assim, por exemplo, poderiam ser lidos e interpretados os romances ingleses, cujo compromisso com as Índias Ocidentais, ou a Índia, é moldado e determinado pela história específica da colonização, resistência e nacionalismos nativos. É quando alternativas novas emergem, se tornando institucionalizadas ou em “entidades discursivamente autônomas” (SAÏD, 1994, p.97).

Ainda tratando teoricamente de crítica literária e da construção narrativa dos romances ingleses, Saïd propõe que se deva descartar a simples relação de causalidade ao refletir sobre a relação entre Europa e o mundo não europeu, e diminuir o controle de nosso pensamento pela simplista equação da sequência temporal. Em vez disso, afirma, devemos tentar discernir um “contraponto entre os evidentes padrões da forma britânica

¹⁵³ Este texto é resultado parcial de pesquisa financiada pela Fapesp (processo: 2019/12238-8)

de escrever sobre a Grã-Bretanha e as representações do mundo que está além das ilhas britânicas” (SAÏD, 1994, p. 134). O modo inerente a este contraponto não é temporal, mas espacial.

O método do contraponto permite compreender os fenômenos culturais, literários e, adicionaríamos aqui, políticos, todos numa prática investigativa retrospectiva, à luz dos processos de descolonização (SAÏD, 1994, p. 236). Gostaríamos de propor aqui que o contraponto, assim, pode ser entendido como um método de historiografia específica de grupos subalternos, atendendo ao que adverte Gramsci quando afirma que a lista de seus critérios metodológicos para uma historiografia subalterna¹⁵⁴ “pode ser ainda especificada com fases intermediárias ou com combinações de mais fases [...]. Muitos cânones de pesquisa histórica podem ser construídos por meio do exame das forças inovadoras italianas que guiaram o *Risorgimento* nacional...” (GRAMSCI, 2001, pp. 2288-2289). Avançamos a proposta de que o método do contraponto é capaz, como demonstra Saïd para os estudos de cultura, de compreender os processos históricos particulares de constituição dos grupos subalternos das formações sociais territoriais específicas em suas relações centros-periferias / metrópoles-colônias / hegemônicos-subalternos / imperiais-dependentes.

Três grandes tópicos emergem, assim, da resistência cultural descolonizadora. O primeiro é a insistência no direito de enxergar a história da comunidade local como um todo, coerentemente e integralmente: “restaurar a nação aprisionada em si” (SAÏD, 1994, p.305). Nesse caso o conceito de linguagem nacional é central. É necessária a prática de uma cultura nacional que a consolide, que organize e sustente uma memória comum. Esta é repovoada com modos de vida, heróis, heroínas; formula expressões e emoções de orgulho, o que por sua vez, na prática política, forma a coluna vertebral das principais causas independentistas: “narrativas da escravidão local, autobiografias espirituais,

¹⁵⁴ Expostos em segunda redação no Caderno 25, são eles: “ estudar: 1) a formação objetiva dos grupos sociais subalternos através do desenvolvimento e das convulsões que se verificam no mundo da produção econômica, sua difusão quantitativa e sua origem a partir de grupos sociais preexistentes, dos quais conservam por um certo tempo a mentalidade, a ideologia e os objetivos; 2) sua adesão de maneira ativa ou passiva às formações políticas dominantes, as tentativas de influir sobre os programas dessas formações para impor reivindicações próprias e as consequências de tais tentativas na determinação de processos de decomposição e de renovação ou nova formação; 3) o nascimento de novos partidos dos grupos dominantes para manter o consenso e o controle dos grupos subalternos; 4) as formações próprias dos grupos subalternos para reivindicações de caráter restrito e parcial; 5) as novas formações que afirmam a autonomia dos grupos subalternos, porém nos velhos quadros; 6) as formações que afirmam a autonomia integral, etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 2288).

memórias de prisões formam o contraponto às monumentais histórias do poder ocidental, discursos oficiais e pontos de vista panópticos quase-científicos” (SAÏD, 1994, p. 305).

O segundo grande tópico é a ideia de que a resistência é um caminho alternativo para conceber a história humana, longe de ser meramente uma reação ao imperialismo. O esforço consciente de adentrar o âmbito do discurso europeu ocidental, de se misturar com ele, transformá-lo, de fazê-lo reconhecer histórias esquecidas, ou marginalizadas, ou suprimidas é característica desse caminho alternativo (SAÏD, 1994, p. 306). O terceiro tópico é a existência, segundo Saïd, da possibilidade de um notável afastamento do nacionalismo separatista em direção a uma visão mais integradora da comunidade e da libertação humanas. Saïd baseia esta ideia no fato de a história de todas as culturas e a história das trocas culturais não serem impermeáveis:

Da mesma forma que a ciência ocidental aprendeu dos árabes, eles aprenderam da Índia e da Grécia. A cultura nunca é apenas uma questão de propriedade, de pedir emprestado ou emprestar, com devedores e credores absolutos, mas sim de apropriações, experiências comuns e interdependências de todos os tipos entre diferentes culturas. Esta é uma norma universal. Quem já determinou o quanto o domínio sobre outros povos contribuiu para a enorme riqueza dos Estados inglês e francês? (SAÏD, 1994, p. 307)

Citando o estudioso e pesquisador dos *Subaltern Studies* Partha Chatterjee, Saïd concorda que muito do pensamento nacionalista na Índia dependeu das realidades do poder colonial, mesmo em total oposição a ele ou afirmando uma consciência patriótica. Isso levaria inevitavelmente a um “elitismo da intelligentsia”, firmado na visão de uma “radical regeneração da cultura nacional” (SAÏD, 1994, p. 307). Em suma, o nacionalismo anti-imperialista bem-sucedido, nesse caso, tem uma história de evasão e fuga, evitando lidar com as questões de disparidades econômicas, injustiça social e a captura de um estado recém-independente por uma elite nacionalista.

Saïd salienta, por outro lado, uma consistente tendência intelectual dentro do consenso nacionalista que é vitalmente crítica, que recusa os slogans imediatistas de separatismo e triunfalismo em favor de realidades humanas maiores e mais generosas, de uma comunidade entre culturas, pessoas e sociedades. Ou seja, um processo diferente e ao mesmo tempo mais radical de emancipação, em vez de tomar o poder estatal local das mãos de colonizadores e transferi-lo para uma pequena elite “nacional” (SAÏD, 1994, p. 307). Deixando claro, Saïd não defende posturas antinacionalistas ou anti-emancipatórias

(ele próprio um pensador da causa palestina, sua nacionalidade de origem); trata-se, antes, de insistir no argumento cultural e intelectual no âmbito da resistência nacionalista, segundo o qual, uma vez conquistada a independência, novas e imaginativas concepções de cultura e sociedade são necessárias para evitar as velhas ortodoxias e injustiças (SAÏD, 1994, p. 309).

A teoria proposta por Saïd é que a cultura desempenhou um papel muito importante, indispensável mesmo para o colonialismo europeu. No centro pulsante da cultura europeia, durante as muitas décadas de expansão imperial, estava um eurocentrismo implacável que acumulou experiências, territórios, povos, histórias. Esse eurocentrismo os estudou, verificou, classificou e forneceu infinitas oportunidades tramadas para o capitalismo europeu. Acima de tudo, esse eurocentrismo subordinou tais povos ao banir suas identidades, exceto aquela na qual deveriam se enxergar como uma ordem inferior de seres, em relação à cultura da Europa branca e cristã. Para Saïd, este processo cultural serviu como contraponto para a própria dominação europeia, informando-a, vitalizando-a, fortalecendo as engrenagens políticas e econômicas do centro material do imperialismo. Esta cultura eurocêntrica codificou e observou, de maneira incansável, tudo a respeito do mundo não-europeu e periférico, de forma tão minuciosa e detalhada que deixou “poucos itens intocados, poucas culturas não estudadas, poucos povos e lugares não reivindicados” (SAÏD, 1994, p. 313).

A força desse eurocentrismo é tamanha que sofisticados escritores e artistas, classes trabalhadoras, movimentos de mulheres, grupos marginalizados no “ocidente”, foram conquistados progressivamente para as causas imperialistas conforme aumentava a competição entre os poderes europeus e estadunidense: “o eurocentrismo penetrou o núcleo do movimento dos trabalhadores, de mulheres, de movimentos artísticos de vanguarda, sem deixar intocado ninguém que tivesse alguma relevância” (SAÏD, 1994, p. 314).

Em todo caso, o autor nota interessantemente que, conforme o imperialismo foi se intensificando em abrangência e profundidade, também a resistência nas colônias aumentava. Na Europa, a acumulação global em função dos domínios coloniais era permitida e apoiada por uma cultura que dava ao império sua licença ideológica. Nas colônias, crescia uma massiva resistência política, econômica e militar, cada vez mais informada por uma cultura de resistência provocativa e desafiadora. Tratava-se de uma

cultura com uma longa tradição de integridade e poder por direito próprio, não simplesmente uma resposta reativa tardia ao imperialismo ocidental (SAÏD, 1994, p. 314).

Tratando especificamente de crítica literária, Saïd sustenta que a junção da experiência com a cultura envolve “ler os textos dos centros metropolitanos e das periferias **contrapontualmente**, não de acordo com o privilégio da ‘objetividade’ do ‘nosso lado’, tampouco com a ‘carga de subjetividade’ do ‘deles’” (SAÏD, 1994, p. 361, grifo nosso). Salienta, assim, que a enorme experiência imperial dos últimos dois séculos é global e universal, tendo implicado, em cada região do planeta, o colonizador e o colonizado conjuntamente:

Se, por exemplo, as histórias francesa e argelina ou vietnamita, a história britânica e caribenha ou africana ou indiana forem estudadas separadamente, então as experiências de dominar e ser dominado permanecem artificial e falsamente separadas (SAÏD, 1994, p. 362).

É o caso, para Saïd, de considerar a dominação imperial e a resistência a ela como um processo dual que nos envolve a todos, que se desenrola rumo à descolonização, depois independência. Por fim, interpretar os dois lados desse processo não apenas de forma hermenêutica, mas também politicamente.

Baratta (2011, p. 15) lê a obra de Edward Saïd como o emprego de um tipo diferente de análise histórica, para a qual imperialismo e eurocentrismo “praticam politicamente a metáfora da forma ‘sonata’”, percebendo-os como princípios unificadores, ou “identidades totalizantes”, que agem para incorporar e sintetizar o diverso, o não europeu. Mas imperialismo e eurocentrismo não enxergam, não percebem sua própria diversidade, nem a identidade do outro. Referindo-se à análise das formas literárias e artísticas, Saïd teria aberto “as dimensões espaço-territorial e geopolítica” para elas (BARATTA, 2011, p. 16). É um processo sistemático de transposição da perspectiva analítica do centro para as periferias e, em seguida, o retorno ao velho centro enriquecido com a experiência periférica. Esse movimento relativiza as distinções entre um e outro – “é isto, na sua generalidade, o contraponto” – e permite, segundo o autor, “enfrentar adequadamente os destinos inacabados da modernidade, a paralisia do desenvolvimento (BARATTA, 2011, p. 16).

Com a mudança nas condições históricas, Gramsci desenvolve a tradução das iniciativas idealistas na “práxis materialista”, reivindicando a colocação na prática de uma

teoria-práxis específica da tradução e da tradutibilidade. Ao empreender a transição conceitual entre “revolução” e “revolução passiva”, esta corre o risco de se transformar em revolução passiva “a partir de baixo” (BARATTA, 2011, p.20), o que, na perspectiva das relações de dominação imperialista, significa revolução a partir da periferia. Gramsci abalaria+ aqui a perspectiva eurocêntrica, abrindo um horizonte “pluralista e contrapontístico”, que inaugura uma maneira diversa de abordar a Europa e o ocidente, estimulando um olhar abrangente do mundo que põe em discussão os nexos tradicionais entre centro e periferias.

A novidade metodológica introduzida por Baratta, apoiado em Saïd, consiste em articular as categorias de dialética e tradutibilidade - já velhas conhecidas do materialismo histórico e atualizadas pela leitura de Gramsci em seu debate com o revisionismo - com aquela de “contraponto”. A tradutibilidade admite e teoriza a possibilidade da tradução recíproca entre as linguagens e culturas. No âmbito teórico, pode ocorrer entre as linguagens da filosofia, da política e da economia. No âmbito prático, entre diferentes culturas nacionais “*em* ou *de*” um mesmo conceito histórico (BARATTA, 2011, p. 21). A dialética opera nas mesmas dimensões, articulando distinções e diferenças, contradições e oposições. Na prática política, essas categorias informam a complexidade da luta de hegemonias nos planos social e econômico. A expressão “contraponto”, embora não originada da pena de Gramsci, ajuda a pensar a “filosofia da práxis”, a traduzir esse núcleo “fecundo” do pensamento de Gramsci para as relações políticas, internacionais e culturais do mundo contemporâneo.

Há aqui um método de investigação que funciona como revelador imediato do movimento real dos processos reais: a filologia. Baratta usa a defesa e o emprego da filologia, presentes em Gramsci e Saïd, como fio conector entre seus métodos de pensamento. Em Saïd, trata-se da prática da filologia como método de crítica radical de todo fundamentalismo. Embora a filologia possa “parecer mil milhas distante da política” (BARATTA, 2011, p. 31), Gramsci a emprega adaptando-a ao estudo dinâmico das relações de força em sociedade e rebatizando-a de “filologia vivente”. Gramsci é, antes de mais nada, um linguista, e estabelece uma relação orgânica entre filologia e filosofia da práxis como estudo da história em suas infinitas multiplicidades e variedades:

Negar que se possa construir uma sociologia, entendida como ciência da sociedade, ou seja, como ciência da história e da política, que não seja a própria filosofia da práxis, não significa que não se possa construir uma compilação empírica de observações práticas que

alarguem a esfera da filologia como é entendida tradicionalmente (GRAMSCI, 2001, p. 1429).

Assim, a filologia vivente é a “expressão metodológica da importância de que os fatos particulares sejam verificados e precisados em sua inconfundível ‘individualidade’” (GRAMSCI, 2001, p. 1429). A hegemonia, como se sabe, é a condição para a qual se estabelecem as relações de força em sociedade, os “fatos particulares” principais a que se refere Gramsci. De acordo com Baratta, Saïd, no espírito gramsciano, considera que a hegemonia não se apresenta como um fato normal da vida, mas como produto histórico, em torno do qual a luta é permanente, continuamente travada (SAÏD, 2001, p. 43). A intenção de Saïd é, então, criticar a tradição aristocrática e elitista eurocêntrica, bem como as propostas cosmopolitas também elitistas, ou nacionalismos estreitos e obtusos. Os alvos são, de forma ampla, o eurocentrismo, o colonialismo e o imperialismo, em todas as suas manifestações, centrais ou periféricas, e desenvolver uma reflexão mais profunda que contribua para a construção de uma consciência “nacional-internacional crítica e democrática” (BARATTA, 2011, p. 49).

A ideia do contraponto aparece nítida em outro livro de Saïd, *Orientalismo*, conforme a análise de Baratta. Para ele, tal obra não se limita à crítica da representação do Oriente pelo Ocidente, mas explica como a própria existência conceitual do Ocidente dependeu e depende dessa representação, que, de resto, nada tem a ver com a realidade do “oriente”. A hegemonia cultural é gerada pelo domínio colonial, seguindo os passos do materialismo histórico gramsciano. Em todo caso, essa distinção é metodológica. Domínio e hegemonia, no tempo histórico real, nascem e se desenvolvem juntos, possuindo suas formas decisivas no processo de destruição da autonomia dos dominados, da tentativa de redução de sua realidade à representação do dominante. Desta forma os dominantes tentam, com algum grau de sucesso, neutralizar a capacidade hegemônica dos colonizados. Esta apenas se mostrou viável, como demonstrado pela história, por meio de mobilização radical, que implica a destruição física da dominação e dos dominadores. O pressuposto de uma condição não colonial é a violência anticolonial dos dominados, “mas não suficiente, antes passível de se transformar no seu contrário, e, todavia, imprescindível” (BARATTA, 2011, p. 71).

Dialética, tradução e contraponto, como métodos complementares, se encontram imbricados em todas as possibilidades. Como explica Saïd, diferentemente da dialética, o

contraponto não trata de “contradições-oposições”, mas de “oposições-distinções”: “as contradições concretas – analisadas em *Cultura e Imperialismo* – nascem da combinação de umas (com seu caráter estrutural, ou seja, econômico e social) com as outras (de natureza territorial ou geográfica, e cultural)”. Assim, dialética e contraponto não caminham necessariamente juntos e requerem a capacidade analítica da livre passagem, ida e vinda, de uma para outro (BARATTA, 2011, p. 81).

Daniel Bensaïd e a proposta do contratempo

Neste ponto gostaríamos de acrescentar mais um conceito metodológico que julgamos ser complementar aos até aqui tratados. Trata-se da noção de “contratempo”, do filósofo francês Daniel Bensaïd (BENSAÏD, 1995; 1999). Bensaïd propõe, ao analisar a teoria das classes marxiana, que ele destrinça a partir da leitura d’*O Capital* e dos *Grundrisse*, que existe em Marx uma nova escrita da história, uma nova “escuta do tempo”. Sustenta que a história não é universal por natureza e o tempo todo. É o processo de “universalização do real” que faz com que a história se torne universal, quando então pode ser pensada como “universalidade em devir”. Essa perspectiva ajuda a desautorizar a normatização eurocêntrica e abre as possibilidades para a história (bem como para a antropologia) comparativas (BENSAÏD, 1999, p. 44).

É preciso lidar, descobrir e enfrentar “avanços” e “atrasos” que se conjugam na análise do desenvolvimento das sociedades e do pensamento. A não-contemporaneidade dos momentos históricos não significa sua independência ou autonomia uns em relação a outros. Trata-se de um desenvolvimento combinado num “novo espaço-tempo histórico” (BENSAÏD, 1999, p. 45). O objetivo de Bensaïd é rechaçar as leituras deterministas e evolucionistas feitas sobre o pensamento de Marx, renovar e atualizar essa empreitada teórica. Nesse processo, desenvolve a ideia de contratempo como uma rejeição radical às interpretações dogmáticas e positivistas do texto marxiano, recorrendo reiteradamente à leitura de Antonio Gramsci.

Bensaïd, ecoando Marx, faz a crítica da noção de desenvolvimento histórico que considera a forma contemporânea como ponto de chegada necessário das etapas passadas, que teriam servido apenas como fases incontornáveis para se alcançar o momento atual. Além disso, incapaz de realizar sua própria crítica em condições históricas determinadas, o pensamento contemporâneo julga o passado de forma unilateral. Para Bensaïd, “essa

relação unilateral da forma derradeira com as formas passadas elimina a pululação dos possíveis e mutila uma necessidade amputando-a de seus acasos”. Na análise do curso da história, um projeto dialético deve desfazer o “feixe dos possíveis” não para tentar prever qual seja o curso necessário da história, mas “para pensar as bifurcações surgidas do instante presente” (BENSAÏD, 1999, p. 48-49).

Existe uma diferença de ritmo na abordagem das condições entre a revolução burguesa e a revolução proletária. Antes de possuir o poder político, a burguesia já é detentora dos meios de produção. Produz e forma seus intelectuais orgânicos no seu próprio tempo, do qual é “senhora” como classe. A conquista do poder político é o ápice de uma hegemonia burguesa já madura. Ao contrário, para o proletariado, o poder de Estado é estratégico para a emancipação social e cultural. Enquanto a revolução burguesa confirma transformações já realizadas, a revolução proletária “inaugura um período indeciso e caótico” (BENSAÏD, 1999, p. 55). Antes disso, o proletariado sofre uma dominação absoluta – tal como a gama dos outros grupos subalternos a sofrem como conjunto de classes populares e também as colônias no âmbito das relações internacionais de divisão do trabalho. Em forma igual à violência anticolonial dos dominados evocada por Baratta (2011), a libertação do proletariado requer o levante e a insurreição. A política revolucionária deve identificar os momentos excepcionais do tempo histórico em que as cadeias do fetichismo e da alienação promovidos pelo capital podem ser rompidas (BENSAÏD, 1999, p. 53).

Evocando a leitura do *Dezoito Brumário*, Bensaïd nota que Marx está consciente do desacordo espontâneo entre as temporalidades econômica e política, deixando a última palavra às circunstâncias sem comando dos conflitos sociais e suas explosões pontuais, motins e revoluções não obedientes a decretos teóricos. Os eventos políticos têm sua especificidade temporal, ou melhor, “extemporânea”. Na leitura de Bensaïd, a política em Marx e Engels representa o “dilaceramento do horizonte determinado” (BENSAÏD, 1999, p. 55). Como demonstração das possibilidades abertas do horizonte histórico contratemporal e dos “possíveis” disponíveis à ação política, Bensaïd cita uma ilustrativa passagem de Engels numa carta a Kautsky de setembro de 1882, providencial para os propósitos metodológicos desta pesquisa, que aqui tomamos do texto original:

Você me pergunta o que os trabalhadores ingleses pensam da política colonial. Bem, exatamente o que eles pensam de qualquer política - o mesmo que as classes médias pensam. Afinal, não há nenhum partido trabalhista aqui, apenas conservadores e radicais liberais, e os

trabalhadores alegremente se satisfazem com o monopólio do mercado mundial e das colônias da Inglaterra. A meu ver, as colônias propriamente ditas, i. e. os países ocupados por colonos europeus, como Canadá, Cabo, Austrália, todos se tornarão independentes; por outro lado, países meramente dominados e habitados por indígenas, como a Índia, a Argélia e as possessões holandesas, portuguesas e espanholas, terão de ser assumidos pelo proletariado e conduzidos o mais rapidamente possível para a independência. É difícil dizer como esse processo se desenvolverá [...] Que fases sociais e políticas esses países terão então de atravessar antes de adquirirem uma organização socialista é algo sobre o qual não acredito que possamos especular com proveito no momento (MARX; ENGELS, 1992, p. 322). MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Collected Works Vol. 46 (1880-1883)*. London: Lawrence and Wishart, 1992, p. 322.

A passagem acima é axial para a discussão tanto da perspectiva contrapontual de Saïd e Baratta (“Inglaterra...”/“colônias propriamente ditas...”/“países meramente dominados...”) quanto pelo viés contratemporal de Daniel Bensaïd (“difícil dizer como esse processo se desenvolverá...”/“que fases políticas e sociais...”). Dessa forma, a única circunstância “previsível”, como no dizer de Gramsci, é a luta. A luta de classes passa a ser artífice de seu próprio modelo, na incessante mudança de suas formas e suas condições (BENSAÏD, 1999, p. 101).

A história, o passado, devem ser tratados como política vivente, não como fatos consumados. A luta pelo passado no tempo presente, a “memoração” torna-se um combate pelo passado oprimido em nome das gerações vencidas. Em lugar das reconciliações memoriais, ou recordações consensuais, os “choques ressuscitadores” e as “conflagrações renovadoras” (BENSAÏD, 1999, p. 135). A nova escrita da história introduz noções centrais de contratempo ou de não-contemporaneidade. A dinâmica entre anacronismo e contratempo supera mesmo a correspondência determinista entre “estrutura” e “superestrutura” supostamente presente no *Prefácio* de 1859 à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, notória leitura economicista já profundamente criticada por Gramsci em várias passagens de seus *Cadernos do Cárcere*. Para Bensaïd, “Marx insiste, ao contrário, na discordância dos tempos” (BENSAÏD, 1999, p.41). Desse modo, Marx articula entre si temporalidades heterogêneas e inaugura uma representação não linear do desenvolvimento histórico, possibilitando as pesquisas comparativas. O conceito de “não-contemporaneidade” encontra-se na linha de pensamento de Marx e em suas intuições inexploradas pela pesquisa sobre seu pensamento.

Esse tempo não-linear, não-contemporâneo, intermitente e discordante é rompido pela política e pela estratégia, pelas lutas das classes. Este é o próprio enquadramento

temporal pelo qual Bensaïd concebe as classes sociais, ou seja, como processo dos contratempos históricos, das interrupções de continuidade de uma determinada época, como forças relacionais. Bensaïd sustenta que, para Marx, a noção de classe não é redutível a um atributo característico das unidades individuais que a formariam. Também não é a soma dessas unidades, como uma quantidade empiricamente delimitável em determinado lugar ou função na sociedade. Trata-se de uma “totalidade relacional” (BENSAÏD, 1999, p. 147). A abordagem de Marx recusa, portanto, enxergar a classe como um sujeito unificado, racionalmente consciente. A classe existe como relação conflitual com outras classes. Possuem uma realidade dinâmica, nunca apreensível por alguma objetividade pura. Sua coesão é algo mais que a unidade formal de uma coleção de indivíduos.

Essa realidade dinâmica na qual a formação das classes ocorre contém, por exemplo, as relações que acontecem em torno da exploração, ou a classe como expressão social coletiva do fato da exploração e de sua resistência a esse fato. A resistência, assim, é constitutiva da determinação das classes (BENSAÏD, 1995, p. 111). Mas não apenas a resistência à exploração, ou ao “fato econômico”. Para Bensaïd, na transição do Livro I ao Livro III d’*O Capital*, Marx vai da bipolaridade simples da relação de exploração à articulação da reprodução conflitual do todo, da estrutura “nua” à realidade complexa das classes, das “classes econômicas” às “classes sociais”. O autor procura demonstrar que as classes, em sua dimensão concreta, se manifestam pelo conjunto de suas determinações, ou “ao nível da reprodução global” (BENSAÏD, 1995, p. 113).

O mercado não é uma relação natural em oposição ao artifício institucional do Estado. Ele próprio é uma instituição resultante de um ato político. Troca e mercado pressupõem organicamente o contrato, portanto, a dimensão jurídica. O contrato, em si, se refere à quantidade de trabalho total, mas oculta seus desdobramentos relativos ao ato da exploração, entre eles o trabalho socialmente necessário e o trabalho excedente. Na medida em que a referência a um e outro pressupõe a violência, as relações de força e a venda da força de trabalho, o valor não é uma categoria “econômica” separada, mas uma categoria sócio histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acima, procuramos propor teoricamente a articulação metodológica que pode

desenvolver a discussão conceitual sobre as relações entre grupos subalternos e classes sociais e sua historiografia, ou seja, a categoria de “contraponto”, apresentada originalmente por Edward Saïd e discutida em aproximação com as ideias de Gramsci por Giorgio Baratta, e a categoria de “contratempo”, desenvolvida também, em próximo diálogo com Gramsci, pelo filósofo francês Daniel Bensaïd. A articulação dessas duas categorias em uma unidade metodológica tem potencial para informar a construção do conceito de subalternidade, bem como para orientar os critérios historiográficos para a elaboração de uma narrativa dos subalternos, em unidade com as elaborações originais gramscianas. Além de seu intento metodológico, o diálogo proposto tem também alcance prático porque se localiza na mesma perspectiva que almeja o desenvolvimento de uma teoria que critica as permanências do poder colonial eurocêntrico, distinguindo as relações de força nas dimensões do controle dos processos do trabalho, da política e da construção das subjetividades nas áreas globais do capitalismo periférico e dependente. Ou seja, critica os padrões de domínio que entendemos ser intercambiáveis nas aludidas relações “centro-periferia” (Europa / África, Ásia e América Latina; Estados Unidos / América Latina) e que, portanto, fazem parte da discussão mais abrangente sobre as características e as condições de superação da subalternidade de grupos sociais, povos e Estados.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Giorgio. **Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com presente**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

BENSAÏD, Daniel. **La discordance des temps**. Paris: Les editions de la passion, 1995.

BENSAÏD, Daniel. **Marx, o intempestivo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Collected Works Vol. 46** (1880-1883). London: Lawrence and Wishart, 1992, p. 322.

SAÏD, Edward. **Culture and Imperialism**. New York: Vintage Books, 1994.

HEGEL, CROCE E TRADUTIBILIDADE NOS *CADERNOS DO CÁRCERE DE GRAMSCI*

*Públio Dezopa Parreira*¹⁵⁵

Resumo

A filosofia da práxis gramsciana é marcada por uma interessante interação com a cultura filosófica idealista. Deve-se tematizar a relação de Gramsci com Hegel, nos Cadernos do cárcere, partindo de seu aparecimento no texto tanto pela via direta quanto mediada por outros autores. As mediações entre Gramsci e Hegel dizem respeito à própria cultura filosófica italiana, marcadamente idealista, mas especialmente a Benedetto Croce. A relação de Gramsci com Croce será tematizada a partir da categoria da tradutibilidade, que conduz a investigação tanto a Hegel quanto à própria formulação da filosofia da práxis.

Palavras-Chave: Gramsci; Hegel; Croce.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi adaptado a partir do texto de qualificação apresentado pelo autor ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

Gramsci afirmou em Q 10II, p. 1239 que não buscava um problema filosófico geral e sim algo que se conectasse com a vida atual. Na sua tarefa de explicar o mundo presente em sua efetividade, um dos filósofos com os quais os *Cadernos* dialogam é Hegel. Trata-se de uma relação acidentada, uma pesquisa que, por um lado, é marcada pelo escasso acesso direto aos textos do autor (ao menos durante o cárcere), e, por outro, pela recepção de um certo hegelianismo vindo de diversas fontes, como Benedetto Croce. A afirmação de que essa relação é marcada por um caráter acidentado, longe de possuir caráter depreciativo, objetiva levantar importantes questionamentos sobre como se dá esse intercâmbio intelectual e como ele pode ser marcado pela categoria da tradutibilidade.

¹⁵⁵ Universidade Federal de Uberlândia - publio.parreira@gmail.com

Hegel iluminou a filosofia italiana da passagem do século XIX ao XX com a sua recepção por Spaventa, Croce, Gentile, o próprio Labriola e outros. Por outro lado, o marxismo também realiza uma recepção própria do pensamento de Hegel, como Gramsci anuncia em um texto A na primeira série dos *Appunti di filosofia*, em Q 4, § 3, p. 424, ao dizer que Hegel “dialelizou os dois momentos da vida filosófica, espiritualismo e materialismo”, unidade destruída por seus seguidores e refeita por Marx, que “refez em uma nova construção filosófica essa unidade outrora destruída”. A novidade da construção filosófica feita por Marx fica mais clara na reescrita desse trecho em um texto C, no § 9 do *Caderno 16*:

Hegel, situado entre a Revolução Francesa e a Restauração, dialelizou os dois momentos da vida do pensamento, materialismo e espiritualismo, mas a síntese foi «um homem que caminha de cabeça para baixo» [...]. A filosofia da práxis, em seu fundador, reviveu toda esta experiência, de hegelianismo, feuerbachianismo, materialismo francês - para reconstruir a síntese da unidade dialética: «o homem que caminha sobre as próprias pernas». (Q 16, § 9, p. 1861 / CC 4, p. 31)¹⁵⁶.

Em uma só passagem, Gramsci parece se referir ao Posfácio à segunda edição do *Capital*, “ela [a dialética] se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la” (MARX, 2017, p. 91), e à *Filosofia da história* de Hegel, afirmando que no mundo moderno se percebeu que “a existência do homem está centrada em sua cabeça, isto é, no pensamento, a partir do qual ele constrói o mundo real” (HEGEL, 1995, p. 366). Assim aponta Valentino Gerratana em uma nota sobre o § 152 do *Caderno I* (GRAMSCI, 2014, p. 2537-2538), na qual Gramsci aponta uma herança cultural hegeliana no mundo acadêmico vivido por Marx, a ponto de Marx dirigir contra Hegel, em sua crítica a ele, a mesma figura que Hegel havia manejado, na *Filosofia da história*, para afirmar que no mundo moderno o pensamento passa a governar o espírito.

Gramsci se apropria de Hegel a seu modo, isso não significa que o ex-estudante de filologia moderna na Universidade de Turim não tenha sido um estudioso rigoroso, mas revela as múltiplas mediações entre Gramsci e Hegel. Pela própria trajetória intelectual gramsciana, que passou da admiração por Croce e Gentile até a adesão ao materialismo histórico, e sem ignorar a dificuldade de acesso a bibliografia imposta pela vida no cárcere, sua relação com Hegel se dá não apenas pelo estudo dos textos hegelianos, mas também pela mediação de Croce e Gentile, e Marx, Engels, Labriola e

¹⁵⁶ As citações diretas aos *Cadernos do cárcere* serão indicadas ao modo de (Q 16, § 9, p. 1861) para as traduções feitas pelo autor a partir da Edição Crítica de Valentino Gerratana. À tradução extraída da edição Carlos Nelson Coutinho, as citações serão ao estilo (Q 16, § 9, p. 1861 / CC 4, p. 31).

Lênin no campo do materialismo histórico.

Assim é necessário passar pelo ponto fundamental anunciado por Domenico Losurdo em *Antonio Gramsci, do liberalismo ao “comunismo crítico”* (2011). Gramsci se relaciona com a filosofia hegeliana (bem como com a de qualquer outro filósofo) na medida em que ela é capaz de responder aos problemas atuais do mundo em sua efetividade. É com esse caráter que Gramsci se aproxima de Croce e Gentile no problema do *Risorgimento* e do clericalismo italiano e, posteriormente, se afasta deles pela postura dos dois intelectuais diante da guerra e do fascismo. Losurdo afirma:

O discurso relativo à influência de um autor sobre outro apresenta o inconveniente posterior de fazer pensar em uma relação meramente individual entre os dois, em um diálogo que se desenvolve não em um contexto histórico concreto, mas em um espaço acadêmico e politicamente asséptico. Se tal aproximação é em geral discutível e estéril, parece completamente sem sentido para um autor fortemente político como Gramsci, cujo confronto com os grandes intelectuais dele contemporâneos é desde o início mediado pelo debate que, na Itália e na Europa, se desenvolve sobre o nexos existente entre elaborações teóricas daqueles intelectuais e os grandes problemas políticos e sociais da época. (LOSURDO, 2011, p. 145).

A presente investigação objetiva tomar a categoria da tradutibilidade formulada nos *Cadernos do cárcere* para explorar fios condutores entre Hegel e a filosofia da práxis. Esse fio condutor pode ser tematizado de diversas formas, a começar pelo caráter da relação de Gramsci com Hegel, se se trata de uma relação direta, pela leitura dos textos hegelianos, ou mediada por outros intelectuais, dentro do tema da tradutibilidade como algo que media a relação entre duas filosofias diversas.

Os *Cadernos* apresentam ao leitor a categoria da tradução com o sentido de dar concretude, realidade em uma dada formação histórica nacional, às abstrações da filosofia e da ciência. Trata-se da “tradução da teoria às condições de cada formação econômico-social nacional específica e original” (FRESU, 2020a, p. 54, tradução nossa). É nesse sentido que “a filosofia da práxis foi a tradução do hegelianismo para a linguagem historicista, a filosofia de Croce é igualmente, em considerável medida, uma retradução para a linguagem especulativa do historicismo realista da filosofia da práxis” (Q 10 I, §11, p. 1233 / CC 1, p. 304).

Ao explorar como Hegel aparece, direta e indiretamente, por meio de traduções, na filosofia da práxis de Gramsci e contribui para a crítica daquela Itália marcada por irrupções populares, pela guerra, pelo fascismo e pelo problema da ocidentalização da Revolução de Outubro, é necessário a vida universitária do jovem

estudante de filologia, marcada pela herança do *rifiorire napoletano dell'hegelismo*.

2. PRIMEIROS PASSOS: DE GRAMSCI A HEGEL

Ao chegar a Turim em 1911 para cursar Filologia Moderna na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Turim, Antonio Gramsci inicia sua nova jornada pessoal e política em um ambiente cultural que tinha o idealismo como uma de suas principais fundações. Durante sua vida universitária (1911-1915), o jovem sardo frequentou os cursos de mestres igualmente imersos nesse ambiente cultural. A respeito dos anos universitários vividos por Gramsci:

A leitura dos textos hegelianos teve de ser assídua, através do filtro de autores italianos (primeiramente Gentile e Croce) e com a orientação dos professores então frequentados, de Matteo Giulio Bartoli a Zino Zini, de Annibale Pastore a Umberto Cosmo (MUSTÈ, 2018a, p. 30, tradução nossa).

As palavras de Mustè tratam de um ponto fundamental para a presente investigação: as mediações pelas quais passaram o pensamento de Hegel apresentado a Gramsci. Essas mediações, que em *Marxismo e filosofia della praxis*, Mustè aponta fundamentalmente em Gentile e Croce, colocam o sardo em contato com uma filosofia profundamente apegada aos problemas concretos da Itália, de seu passado e de seu presente.

Esses problemas se organizavam em torno do *Risorgimento*, o processo da unificação italiana, que foi travado como uma verdadeira luta pela modernidade e pela modernização. Nos *Cadernos*, o sardo afirmará que a unificação perdeu a chance de ser uma autêntica revolução liberal, como foi a Revolução Francesa, e desenvolverá, a partir do signo de revolução passiva, desenvolvido por Vincenzo Cuoco, o conceito do *Risorgimento* como uma revolução conservadora.

Nesses primeiros anos em Turim, Gramsci se coloca ao lado de Hegel e de Benedetto Croce, que era o maior intelectual italiano da época para o sardo (vide *Città futura*, 1917):

A tomada de posição a favor de Hegel (e de Croce e Gentile) é, assim, uma tomada de posição a favor do moderno, e, no que diz respeito à Itália, a favor do *Risorgimento*, que significou a derrocada do Antigo Regime, o advento de um Estado nacional moderno e a derrota de um Estado clerical claramente ainda pré-moderno (LOSURDO, 2011, p. 15).

O famoso artigo denominado *O Sílabo e Hegel* (GRAMSCI, 1976, p. 73-76),

publicado por Gramsci no jornal *Il Grido del Popolo* em 1916, aponta o caráter progressivo e moderno dessa posição a favor do idealismo italiano. Futuramente, como se pode observar de modo mais estruturado em *Alguns temas da questão meridional* e nos *Cadernos do cárcere*, haverá algumas cisões entre o sardo e os idealistas italianos, fundamentalmente a partir da postura destes diante da Igreja, da sua função intelectual na manutenção de uma certa hegemonia na Itália, da guerra e do fascismo como solução contra uma temida insurreição de caráter bolchevique.

Sobre o percurso de Gramsci junto aos textos hegelianos no cárcere, Cristina Rolfini afirma que “Gramsci conhecia Hegel quase que exclusivamente de modo indireto – como resulta do aparato crítico (Q., p. 3055) da edição dos *Cadernos* organizada por Gerratana” (ROLFINI, 1990, p. 133, tradução nossa). Para Rolfini, disso sucedia que “parece mais apropriado falar-se em um ‘hegelianismo’ de Gramsci do que de ‘Hegel’ em Gramsci” (1990, p. 133, tradução nossa). No aparato crítico de Gerratana mencionado por Rolfini, são apontados os livros de Hegel citados nos *Cadernos do cárcere: Filosofia do Direito, Filosofia da História, Lições sobre História da Filosofia e Cartas de e para Hegel (Briefe von und an Hegel)*, com a observação de que apenas na *Filosofia do Direito* a citação é direta.

As citações por muitas vezes foram feitas de memória, inclusive Valentino Gerratana aponta (Q, p. 2538), que Gramsci foi enganado pela memória em Q 1, § 152, p.135, confundindo a *Filosofia da História* de Hegel com a *Filosofia do Direito*, o que o levou a escrever que esta última obra afirmara o homem andando sobre a sua cabeça. Como se pode antecipar, a redação dos *Cadernos* envolveu um esforço de memória, a quantidade de livros aos quais Gramsci podia ter acesso de uma só vez na prisão era limitado, “entre material impresso e cadernos, o total não podia superar quatro ou – arredondando por prudência – cinco peças por vez” (FRANCIONI, 2016, p. 20, tradução nossa).

No ensaio denominado *Dialettica e società civile. Gramsci come interprete di Hegel*, Marcello Mustè aponta para a dificuldade de acesso a textos chave da obra escrita pelo alemão e aduz que isso determina uma relação marcadamente diversa daquela que Gramsci mantém com Maquiavel, Marx e Croce:

Por mais diligentes que fossem as suas leituras no período pré-carcerário (e não sabemos ao certo), não podemos imaginar um Gramsci intérprete de Hegel em sentido próprio: com exceção da «pequena Lógica» da *Enciclopédia*, sobre a escrivinha do prisioneiro não passaram nem a *Phänomenologie des Geistes* nem a *Wissenschaft der*

Logik, nem a *Grundlinien der Philosophie des Rechts* e nem as séries das *Vorlesungen*. A respeito de outros protagonistas dos *Cadernos* – Maquiavel, Marx, Croce –, o confronto com Hegel foi de natureza de todo diversa, sem nenhuma pretensão filológica e centrado, como ora veremos, no uso de alguns conceitos-chave. (MUSTÈ, 2018a, p. 32-33, tradução nossa).

Diante disso afigura-se fundamental, para além de tematizar o Hegel de Gramsci a partir de uma relação direta ou de mediada, inserir todo esse complexo de determinações em um mesmo movimento, no movimento do texto gramsciano rumo aos seus objetivos intelectuais. Cada uma dessas duas questões, de modo unilateral, dificilmente será capaz de tratar suficientemente do problema, de modo que é necessário situar o uso que Gramsci faz dos conceitos apreendidos pelo estudo da obra hegeliana em movimento com a apropriação feita pelo sardo da herança da cultura filosófica do hegelianismo. Tal herança deve ser tomada fundamentalmente pelo uso que Gramsci faz de Hegel e seus sucessores na sua empreitada de renovação do marxismo e formulação da filosofia da práxis.

Para tematizar essa relação de apropriação, a primeira série dos *Appunti di filosofia* dos *Cadernos do cárcere* anuncia algo que mais adiante aparecerá em uma forma mais acabada sob o nome de tradutibilidade. Para Gramsci, Hegel foi o primeiro a unir idealismo e materialismo em um único sistema filosófico, mas essa unidade foi destruída por seus seguidores e refeita apenas por Marx. Em um texto A que foi base para o Q 16, § 9:

Hegel, na virada da Revolução Francesa e da Restauração, dialetizou os dois momentos da vida filosófica, materialismo e espiritualismo. Os continuadores de Hegel destruíram essa unidade, e retornaram ao velho materialismo com Feuerbach e ao espiritualismo da direita hegeliana. Marx na sua juventude reviveu toda essa experiência: hegeliano, materialismo feuerbachiano, marxista, isto é, refez a unidade destruída em uma nova construção filosófica: já nas teses sobre Feuerbach aparece claramente essa sua nova construção, essa sua nova filosofia. (Q 4, § 3, p. 424, tradução nossa).

Acontece que sucedeu a Marx o mesmo que houve com Hegel, seus sucessores, influenciados por concepções positivistas ou idealistas, acabaram por praticar uma revisão do marxismo que atacava a unidade dialética refeita por Marx:

O marxismo sofreu uma dupla revisão, isto é, deu lugar a uma dupla combinação. De um lado alguns elementos seus, explicitamente ou implicitamente, foram absorvidos por algumas correntes idealistas (Croce, Sorel, Bergson etc., os pragmatistas etc.); de outro lado, os marxistas «oficiais», preocupados em encontrar uma «filosofia» que contivesse o marxismo, a encontraram nas derivações modernas do

materialismo filosófico vulgar ou ainda nas correntes idealistas como o Kantismo (Max Adler). (Q 4, § 3, p. 421-422, tradução nossa).

A busca no idealismo alemão de raízes do materialismo histórico, que para ele é um verdadeiro desenvolvimento do hegelianismo (Q 11, § 62), se justifica pela cruzada gramsciana contra as inspirações deterministas e revisionistas, representadas por Bukharin, Croce e outros, que tomaram conta do marxismo. Trata-se da crítica à dupla revisão do marxismo, uma das estruturas fundamentais da filosofia da práxis gramsciana. Desse modo, o sardo resgata Hegel também por meio de Marx.

Assim Gramsci se encontra com a categoria da tradutibilidade na filosofia da práxis, partindo da compreensão de que um sistema filosófico surge a partir das contradições históricas experimentadas por ele, mas seu sentido vai muito além disso. Gianni Fresu trata do tema nos seguintes termos:

A tradução do terreno filosófico ao da práxis seria a essência do materialismo histórico e uma das razões da sua superioridade em relação a outras visões filosóficas, eis porque Gramsci adota a definição de Labriola: filosofia da práxis. Mas esse nível não exaure o campo da tradutibilidade da filosofia da práxis, ao contrário, o âmbito maior de sua atuação reside na tradução da teoria às condições de cada específica e original formação econômico-social nacional. (FRESU, 2020a, p. 54, tradução nossa).

Nesse sentido, Domenico Losurdo, em *Antonio Gramsci, do liberalismo ao “comunismo crítico”*, propõe que o leitor de Gramsci transite pelas fontes intelectuais do sardo tendo em mente a sua biografia intelectual, ou seja, tendo em mente o uso de cada fonte na medida de sua contribuição para a formulação de respostas aos problemas reais impostos pela história. Losurdo reclama uma postura

que chama preliminarmente a atenção para os problemas concretos postos e impostos pelo tempo histórico a Gramsci (o relativo atraso da Itália com relação à Europa mais desenvolvida, a guerra, a Revolução de Outubro, a falência da revolução no Ocidente, o triunfo do fascismo), para examinar depois as respostas, fornecidas naturalmente a partir da biografia intelectual do autor em questão e dos elementos culturais que o tempo histórico coloca à sua disposição. Só assim será possível colher a originalidade teórica e política de Gramsci, inclusive a originalidade com a qual elaborou e usou inspirações, temas e teorias originados do patrimônio cultural a ele contemporâneo ou a ele acessível. (LOSURDO, 2011, p. 144-145).

A reivindicação de Losurdo à colheita dos pontos de originalidade da reflexão gramsciana conduz à questão da tradutibilidade, que é certamente uma das maiores inovações da filosofia da práxis. A tradução da teoria às condições específicas de cada

formação nacional é um âmbito maior da tradutibilidade, que tem em si diversos modos.

Derek Boothman observa que a categoria gramsciana da tradutibilidade possui dois sentidos, um mais restrito, que diz respeito a linguagens particulares de personalidades científicas e outro mais amplo, que se conecta com as palavras de Marx na *Sagrada família*:

[Gramsci] parece distinguir entre duas formas de tradutibilidade, uma primeira e mais restrita, que ainda se conecta com os exemplos discutidos por Marx, que representa a segunda e mais geral forma de tradutibilidade. O primeiro tipo, “muito limitado” em seu objetivo, diz respeito às “linguagens particulares de diferentes personalidades científicas”; [...] Gramsci pergunta a si próprio se uma tradução de linguagens técnicas não é um passo rumo “ao problema mais profundo implícito na asserção contida na *Sagrada família*” de Marx. (BOOTHMAN, 2010, p. 111, tradução nossa).

Tal sentido amplo diz respeito à tradução entre duas formações nacionais, ele “corresponde à possibilidade sugerida por Marx de traduzir entre duas culturas nacionais – isto é, as formas, à primeira vista aparentemente díspares e desconexas, pelas quais as culturas nacionais podem expressar fundamentalmente os mesmos conceitos” (BOOTHMAN, 2010, p. 114, tradução nossa). Enquanto “a forma mais ‘limitada’ de tradutibilidade, além disso, consiste em traduzir dentro de uma disciplina a linguagem usada por um teórico para a de outro” (BOOTHMAN, 2010, p. 115, tradução nossa).

No momento em que Boothman observa que a forma restrita da tradutibilidade se conecta de algum modo com a mais geral, as palavras que Gramsci utilizou para finalizar a seção do *Caderno 11* dedicada à tradutibilidade parecem apropriadas. Afirma o sardo que o tema dessa seção pode ser expresso como “duas estruturas fundamentalmente similares têm superestruturas «equivalentes» e reciprocamente tradutíveis, qualquer que seja a sua linguagem particular nacional” (Q11, §49, p. 1473 / CC 1, p. 190).

As linguagens científicas ou filosóficas, nesse sentido, emergem como algo próprio a uma certa relação entre estrutura e superestrutura. Uma ciência ou filosofia sempre será ciência ou filosofia de uma certa realidade, a contribuição gramsciana, nesse sentido, historiciza o que ao longo da história pode ter sido tratado apenas como produto da razão.

3. O LUGAR DE HEGEL NA TRADUÇÃO GRAMSCIANA

Em *Sulla «traducibilità» nei Quaderni di Gramsci* (2003), Fabio Frosini aponta

a tradutibilidade como um ponto fundamental da nova proposta filosófica gramsciana pela sua promoção da unidade entre teoria e prática, política e filosofia:

o tema da tradutibilidade das linguagens faz parte integrante de um projeto de repensar a filosofia, ou melhor, para retomar a exata expressão usada por Gramsci, do binômio filosofia-cultura, no sentido precisamente atribuído por ele ao binômio à luz da «igualdade ou equação entre “filosofia e política”, entre pensamento e ação», isto é, da ideia de «uma filosofia da práxis» pela qual «tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias [...] e a única “filosofia” é a história em ato, isto é, a própria vida» (Q 7, 35, 886). (FROSINI, 2003, p. 1, tradução nossa).

O lugar da relação filosofia-política na tradutibilidade e na filosofia da práxis é inseparável da referência, nos *Cadernos*, à comparação feita por Hegel e depois retomada por Marx na *Sagrada família* entre a política francesa e a filosofia alemã (a isso o próprio Gramsci adicionará em Q10II, §9, a economia clássica inglesa), a tradutibilidade assume a feição de um processo entre duas culturas nacionais. Aos olhos de Gramsci, ao pontuar que na França o espírito irrompeu como realidade efetiva, enquanto na Alemanha o fez como conceito, Hegel se tornou fonte da 11ª tese de Marx sobre Feuerbach:

A passagem de Hegel, contudo, nos parece bem mais importante como “fonte” do pensamento expresso nas Teses sobre Feuerbach, a saber, que “os filósofos interpretaram o mundo, mas trata-se agora de transformá-lo”, isto é, 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”; como fonte, também, da afirmação de Engels, segundo a qual a filosofia clássica alemã tem como herdeiro legítimo o povo alemão e, finalmente, como elemento para a teoria da unidade entre teoria e prática. (Q 11, §49, p. 1472 / CC 1, p. 189).

A importância dessa descoberta é tal que Frosini (2016) considera que o rompimento definitivo de Gramsci com os distintos de Croce acontece nos §§ 198 e 208 do *Caderno 8* e a partir disso se lança à tradutibilidade. Essa “herança” é marcada de modo mais preciso em Q 10II, §6iv, que trata das relações entre a filosofia da práxis e as filosofias especulativas, que assumem a função de momento da hegemonia aos olhos do materialismo histórico, de um certo equilíbrio político-cultural que se ajustou em algum momento da história de alguma sociedade:

Tradutibilidade das linguagens científicas. As notas escritas nesta rubrica devem ser recolhidas precisamente na rubrica geral sobre as relações das filosofias especulativas com a filosofia da práxis e da redução delas a esta como momento político que a filosofia da práxis explica “politicamente”. Redução a “política”, a momento da vida

histórico-política, de todas as filosofias especulativas; a filosofia da práxis concebe a realidade das relações humanas de conhecimento como elemento de “hegemonia” política. (Q 10II, §6iv, p. 1.245 / CC 1, p. 315).

Isso se conecta a outra das tarefas maiores dos *Cadernos do cárcere*, que é retraduzir a filosofia crociana, fazer em relação a ela o mesmo que Marx fizera em relação a Hegel, já anunciada em Q 10 I, § 11. Um dos principais caminhos para se tematizar a tradução feita por Gramsci em relação a Croce é a crítica à história ético-política e à impostação crociana dos distintos e suas repercussões até a formulação da categoria da hegemonia.

A unidade entre filosofia e política das *Teses sobre Feuerbach* conduz Gramsci a uma crítica profunda contra Croce, desde a leitura feita em *Ética e política* sobre a interação entre estrutura e superestrutura para Marx, “materialismo histórico [...] considerava substancial a vida econômica e aparência, ilusão ou «superestrutura», como a chamava, a vida moral” (CROCE, 1981, p. 225, tradução nossa), até a crítica à hipóstase crociana, que conta a história da liberdade na Europa no século XIX sem mencionar a Revolução Francesa e os feitos napoleônicos, “a história ético-política é uma hipóstase arbitrária e mecânica do momento da hegemonia, da direção política, do consenso, na vida e no desenvolvimento da atividade do Estado e da sociedade civil” (Q 10I, § 7, p. 1222 / CC 1, p. 293).

Isso leva à questão dos intelectuais e à sua função hegemônica. Enquanto Croce ignora a função da Revolução Francesa, em *Linhas fundamentais da filosofia do direito*, de Hegel, a sociedade civil é concebida imersa em uma tríade composta pela passagem de família, sociedade civil-burguesa e Estado (2022). A sociedade civil-burguesa era entendida como sociedade econômica e sociedade de direitos, que tinha como elementos o sistema dos carecimentos, com seus elementos natural (de necessidades) e espiritual (cultural) (LEFEBVRE; MACHEREY, 1999). Gramsci considera que Hegel compreendeu o sentido da dimensão privada do Estado na política moderna, de consenso dirigido:

A doutrina de Hegel sobre os partidos e as associações como trama «privada» do Estado. Ela derivou historicamente das experiências políticas da Revolução Francesa e devia servir para dar um caráter mais concreto ao constitucionalismo. 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. Assim, em certo sentido, Hegel já supera o puro constitucionalismo e teoriza o Estado parlamentar com seu regime dos partidos. (Q 1, § 47, p. 56 / CC 3, p. 119).

Diante desse reconhecimento no primeiro *Caderno*, Marcello Mustè aponta a importância do conceito hegeliano de sociedade civil para a formulação da hegemonia gramsciana. Por essa razão, Mustè considera a formulação hegeliana sobre sociedade civil burguesa como premissa da história dos intelectuais até a primeira sistematização do *Caderno 12*:

o conceito hegeliano de «sociedade civil», compreendida como «trama privada», vem ligado à questão da «hegemonia», porque «a sociedade civil como é compreendida por Hegel e no sentido no qual é frequentemente empregada nestas notas» indicava o lugar da função hegemônica, colocado «entre a estrutura econômica e o Estado com a sua legislação e a sua coerção». Por isso a doutrina hegeliana da «*bürgerliche Gesellschaft*» surgia como premissa à história dos intelectuais, até a primeira sistematização do *Caderno 12*. (MUSTÈ, 2018a, p. 42-43, tradução nossa).

É nesse sentido que Gramsci afirma que para Hegel os intelectuais são a aristocracia do Estado moderno,

Com Hegel, começa-se a não mais pensar segundo as castas ou os «estamentos», mas segundo o «Estado», cuja «aristocracia» são precisamente os intelectuais. A concepção «patrimonial» do Estado (que é o modo de pensar por «castas») é, de imediato, a concepção que Hegel deve destruir (polêmicas irônicas e sarcásticas contra von Haller). Sem esta «valorização» dos intelectuais feita por Hegel não se compreende nada (historicamente) do idealismo moderno e de suas raízes sociais. (Q 8, § 187, p. 1054 / CC 2, p. 167).

Retomando as palavras de Gramsci em Q 4, § 3, reside nessas palavras o conteúdo saudável do hegelianismo, que teria sido destruído pelos seguidores de Hegel, o conteúdo saudável da sua unidade entre teoria e prática, a inovadora leitura do Estado moderno como educador, mobilizador de consensos na sociedade civil.

A teoria gramsciana da tradutibilidade desenvolve esses conteúdos na filosofia da práxis. Assim o sardo inaugura uma seção do *Caderno 11* dedicada à tradutibilidade, denominada *Traducibilità dei linguaggi scientifici e filosofici* (composta por três textos C e um B), retomando a experiência de Lênin e sua preocupação sobre a dificuldade de traduzir nas línguas europeias a experiência bolchevique: “em 1921, tratando de problemas de organização, Vilitch escreveu ou disse (mais ou menos) o seguinte: não soubemos «traduzir» nas línguas europeias a nossa língua” (Q 11, § 46, p. 1468 / CC 1, p. 185). Lênin não estava criticando os tradutores da língua russa para as línguas

européias, mas sublinhando a dificuldade de se traduzir a Revolução de Outubro, seu conteúdo universal, para as formações nacionais europeias. Gianni Fresu observa que, ao dizer isso,

o revolucionário russo ressaltara a incapacidade de traduzir a língua russa para os idiomas europeus, ou seja, de dar conteúdo nacional aos valores universais surgidos de condições especificamente nacionais, da Revolução de Outubro. (FRESU, 2020b, p. 317).

Nessas notas emerge a centralidade da cultura nacional para a questão a que se dedica Antonio Gramsci. O §47 do Q11 conduz a problemática da tradução das linguagens científicas à realidade específica de uma dada formação nacional e a uma correspondência entre tais realidades diferentes, mas que possuem expressões culturais “fundamentalmente idênticas”:

Deve-se resolver o seguinte problema: se a tradutibilidade recíproca das várias linguagens filosóficas e científicas é um elemento “crítico” próprio a toda concepção do mundo ou próprio somente à filosofia da práxis (de maneira orgânica) e apenas parcialmente apropriável pelas outras filosofias. A tradutibilidade pressupõe que uma determinada fase da civilização tenha uma expressão cultural “fundamentalmente” idêntica, mesmo que a linguagem seja historicamente diversa, diversidade determinada pela tradição particular de cada cultura nacional e de cada sistema filosófico, do predomínio de uma atividade intelectual ou prática etc. (Q 11, 47, 1468 / CC 1, p. 185).

O termo “fundamentalmente”, para Fabio Frosini, diz respeito a uma expressão particular de um fato mais amplo, quer dizer, em culturas fundamentalmente idênticas há diferenças que se apresentam como respostas diversas a problemas históricos fundamentalmente idênticos, isto é,

no plano das culturas nacionais, o fato de que, sendo cada cultura sempre completa enquanto tal, portanto não se confrontando com carências expressivas, as diferentes tradições nacionais vão decodificadas como formas de respostas diferentes a problemas históricos – para formas comparáveis de civilização e na medida em que são comparáveis – fundamentalmente idênticos. (FROSINI, 2003, p. 4, tradução nossa).

O fato de uma expressão cultural ter outra “fundamentalmente” idêntica, ainda que em outra formação nacional, permite ao sardo dar sua contribuição original à formulação da correspondência entre política francesa e filosofia alemã. Seguindo Lênin, Gramsci propõe que a economia inglesa deve ser adicionada ao dueto política francesa – filosofia alemã, “uma pesquisa das mais interessantes e fecundas, parece-me, deve ser feita a propósito das relações entre filosofia alemã, política francesa e economia clássica

inglesa. Em um certo sentido, é possível dizer que a filosofia da práxis é igual a Hegel + David Ricardo” (Q 10II, § 9, p. 1247 / CC 1, p. 317).

Considerando, como Lênin, que a economia inglesa é um dos momentos culturais de fundo sintetizados pela filosofia da práxis, Gramsci compreende que tomando a lei de tendência e o mercado determinado da economia inglesa, Marx se lança à proposição de um novo conceito de imanência e que essa operação deve ser caracterizada como um exercício de tradução:

O momento sintético unitário, creio, deve ser identificado no novo conceito de imanência, que da sua forma especulativa, tal como era apresentada pela filosofia clássica alemã, foi traduzido em forma historicista graças à ajuda da política francesa e da economia clássica inglesa. No que diz respeito às relações de identidade substancial entre a linguagem filosófica alemã e a linguagem política francesa [...]. A descoberta do princípio lógico formal da “lei tendencial”, que conduz à definição científica dos conceitos fundamentais na economia, o de *homo oeconomicus* e o de “mercado determinado”, não foi uma descoberta de valor também gnosiológico? Não implica, precisamente, uma nova “imanência”, uma nova concepção da “necessidade” e da liberdade, etc.? Esta tradução, ao que me parece, foi realizada precisamente pela filosofia da práxis, que universalizou as descobertas de Ricardo, estendendo-as adequadamente a toda a história e extraindo delas, portanto, uma nova concepção do mundo. (Q 10II, § 9, p. 1246-1247 / CC 1, p. 317-318).

Desse modo a renovação do materialismo histórico proposta por Gramsci incorpora a economia inglesa como um dos momentos que dialogaram com Marx (fundamental observar que esse diálogo se deu com toda a cultura da época).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que essa renovação se dirige a Hegel ao considerá-lo nos temas sobre a sociedade civil e os intelectuais, mas sempre tendo em mente, como afirmou Marcello Mustè em *Dialettica e società civile. Gramsci come «interprete» di Hegel*, que Gramsci não foi capaz de fazer, no cárcere, uma investigação rigorosa a respeito da filosofia de Hegel como fez com as filosofias de Benedetto Croce, Marx e Maquiavel. Apesar disso, o sardo viveu em um ambiente profundamente idealista, marcado pela influência do *rifiorire napoletano dell'hegelismo*, significando que Gramsci frequentou os escritos de Hegel ainda no período pré-carcerário e um ambiente marcado pelo hegelianismo.

Diante das limitações, Gramsci explorou Hegel como pôde, se utilizando muitas vezes de sua memória, para dar a ele um lugar expressivo no andamento do grande projeto de pesquisa dos *Cadernos do cárcere*, na medida em que conceitos fundamentais a Gramsci como sociedade civil, unidade de teoria e prática e a questão dos intelectuais são de algum modo remetidos a Hegel.

Isso conduziu à busca da herança hegeliana em Gramsci, a buscar o hegelianismo por meio de certos mediadores e Benedetto Croce assumiu o status de principal nome da filosofia especulativa na Itália. Diante disso, para além de investigar leituras diretas ou indiretas de Hegel por Gramsci, Croce deve ser encarado como um dos intermediários entre Gramsci e a filosofia clássica alemã.

A categoria gramsciana da tradutibilidade serviu de guia, por um lado, para a descoberta dessa mediação entre Gramsci e Hegel, e, por outro, para que se explore o conteúdo saudável do idealismo incorporado pela filosofia da práxis. A respeito de Benedetto Croce, o maior feito da tradução gramsciana foi a crítica do problema dos distintos (MUSTÈ, 2018b), que se mostrou um momento fundamental da reflexão gramsciana sobre estrutura e superestrutura, bloco histórico, relação filosofia-política e hegemonia.

Durante o esforço de formulação da filosofia da práxis, que teve a crítica à distinção crociana como momento essencial, Gramsci declara a necessidade de um *Anti-Croce*, ao modo de um *Anti-Dühring*. Assim no *Caderno 10* essa tradução operada pelo comunista italiano lança as bases da filosofia da práxis: uma concepção de dialética dedicada a combater a distinção crociana e sua dialética conservadora e resgatar o conteúdo saudável da dialética hegeliana. Assim Gramsci oferece uma nova concepção de imanência, de identidade entre teoria e prática e de relação entre filosofia e política.

5. REFERÊNCIAS

BOOTHMAN, Derek. Translation and Translatability: Renewal of the Marxist Paradigm. In: IVES, Peter; LACORTE, Rocco. **Gramsci, Language, and Translation**. Lanham, Boulder, New York, Toronto and Plymouth: Lexington Books, 2010.

CROCE, Benedetto. **Ética e política**. Bari: Laterza, 1981.

FRANCIONI, Gianni. Un labirinto di carta (Introduzione alla filologia gramsciana).

International Gramsci Journal, vol. 2, n. 1, p. 7-48, 2016.

FRESU, Gianni. Antonio Gramsci e il rinnovamento del marxismo. **Critica marxista**, Roma, n. 1, p. 51-61, 2020a.

FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. Tradução de Rita Coitinho. São Paulo: Boitempo, 2020b.

FROSINI, Fabio. Sulla «Traducibilità» nei Quaderni di Gramsci. **Critica marxista**, Roma, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2003.

FROSINI, Fabio. Traducibilità dei linguaggi e filosofia della praxis. Su una fonte crociana dei «Quaderni». **Critica marxista**, Roma, v. 1, n. 6, p. 39-48, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **La città futura**. 1917. Disponível em: <<https://www.marxists.org/italiano/gramsci/17/cittafutura.htm>>. Acesso em: 25 de março de 2021

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 2014. 4 v.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Linhas fundamentais da filosofia do direito**: direito natural e ciência do Estado no seu traçado fundamental. Tradução, apresentação e notas de Marcos Lutz Müller. São Paulo: Editora 34, 2022.

LEFEBVRE, Jean-Paul; MACHEREY, Pierre. **Hegel e a sociedade**. Tradução de Thereza Christina Ferreira Stummer e Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LOSURDO, Domenico. **Antonio Gramsci**, do liberalismo ao comunismo crítico. 2ª ed. Tradução de Teresa Ottoni. Revisão da tradução de Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MUSTÈ, Marcello. Dialettica e società civile. Gramsci come «interprete» di Hegel. **Rivista Pólemos**, n. 1, p. 30-46, 2018a.

MUSTÈ, Marcello. **Marxismo e filosofia della praxis**. Da Labriola a Gramsci. Roma: Viella, 2018b.

ROLFINI, Cristina. Presenza di Hegel nella filosofia gramsciana. **Il Pensiero**: rivista di filosofia, XXX, 1/2, p. 133-146, 1990.

A OFICINA HABILITADA: OS ANTECEDENTES DA LEITURA FILOLÓGICA DE GRAMSCI

Aruã Silva de Lima¹⁵⁷

Resumo

Nesse texto, pretende-se apresentar antecedentes da abordagem filológica que inspirou os estudos gramscianos desde finais da década de 70 do século passado. É objetivo identificar a quais antíteses ela foi submetida, antes mesmo de almejar se tornar hegemônica na interpretação da obra gramsciana. O objetivo desse texto é apresentar ao público brasileiro os antecedentes da corrente filológica que elaborou o método de trabalho o qual, hoje, é inspiração para realização da chamada Edição Nacional dos Cadernos do Cárcere, atualmente em fase de elaboração na Itália. Este escrito está dividido em três partes. Na primeira se faz uma tentativa de estabelecer os vínculos históricos entre a filologia tradicional e sua vertente genético-crítica. Na segunda e terceira parte trata-se, respectivamente, das contribuições de Gianfranco Contini e Dante Isella na concepção do método que consagraria seus formuladores, a ponto de ser estruturante para edições críticas de autores clássicos da literatura renascentista e, mais importante para o nosso caso, de Antonio Gramsci.

Palavras-chave: Filologia do autor; Antonio Gramsci; Dante Isella

Abstract

The aim of this paper is to present the background of the philological approach that has inspired Gramscian studies since the late 1970s. The aim is to identify to which antitheses it was submitted, even before aiming to become hegemonic in the interpretation of Gramscian work. The objective of this text is to present to the Brazilian public the antecedents of the philological current that elaborated the working method which, today, is the inspiration for the so-called National Edition of the Prison Notebooks, currently under elaboration in Italy. This text is divided into three parts. In the first part, an attempt is made to establish the historical links between traditional philology and its genetic-critical strand. The second and third parts deal, respectively, with the contributions of Gianfranco Contini and Dante Isella in the conception of the method that would consecrate its formulators, to the point of being structural for critical editions of classical authors of Renaissance literature and, more importantly for our case, of Antonio Gramsci.

Keywords: Authorial philology; Antonio Gramsci; Dante Isella

1. Introdução

O pensamento de Antonio Gramsci é sempre um pensamento por fazer-se em torno de um ciclo de completude dinâmica.¹⁵⁸ Ao tempo em que existe no hiato entre

¹⁵⁷ Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social

¹⁵⁸ BARATTA, Giorgio e CATONE, Andrea. **Tempi moderni: Gramsci e la critica dell'americanismo**. Roma: Edizioni Associate, 1989, p 167.

inércia e movimento, porque interrompido e jamais finalizado por seu autor, por outro lado pulsa como sistema dinâmico. Aí se localiza a dificuldade que aflige e inquieta estudiosos há quase 80 anos em relação tanto aos aspectos temáticos quanto com a própria vicissitude dos Cadernos do Cárcere. As chaves usadas para lê-los foram variadas. No presente, parece importante apresentar ao público brasileiro a proposta de abordagem da filológica da obra gramsciana a partir de uma perspectiva diferente. Não estará em exame, aqui, a obra de Gramsci e, sim, como e qual filologia vem se apropriando da leitura dos Cadernos e o que, de fato, isso significa para o campo de estudos gramsciano.

A abordagem filológica para a leitura dos Cadernos do Cárcere deve ser entendida como um conjunto de chaves analíticas e interpretativas que se sobrepõem numa intrincada trama metodológica com o objetivo de entregar ao leitor um texto dissecado em sua complexidade. Não pode ser confundida com uma leitura restrita à internalidade do texto. Uma vez que todo texto tem sua história, seus intertextos, seu tempo e, naturalmente, suas variantes internas, o objetivo desta filologia é entregar esse emaranhado ao leitor, para que, ciente, possa fazer o percurso de leitura que melhor lhe aprouver. Não é uma proposta que visa, necessariamente, facilitar a vida do leitor médio. Pelo contrário, trata-se de um convite a um labirinto com uma guia.

Na análise filológica, as sobreposições de camadas de análise obedecem ao objetivo de encontrar no texto a interpretação mais fiel ao que o próprio texto explicita, na medida em que submete o escrito a um exame de sua lógica interna, exposta à sua condição de elaboração e, por fim, diante do cruzamento com outras informações, as intencionalidades do autor. Estas últimas, como dito, são reveladas por elementos que não pertencem à obra física acabada, portanto fisicamente apartada, mas inserida no sistema mental do autor.

Diante de uma obra qualquer, a abordagem filológica permite uma apreensão robusta dos sentidos atribuídos aos textos por quem escreve a partir de uma abordagem da obra em exame que contemporaneamente chama-se genético-crítica. O ataque filológico a um escrito necessita material empírico que permita analisar o processo de feitura da obra, de modo a identificar as *variantes do autor*. Ou seja, o novelo é desfiado a partir do primeiro, o segundo e quantos mais rascunhos houver. Cotejá-los, a todos, à forma final na versão pública, quando houver é a condição ideal para o exercício. Tal procedimento de crítica textual chegou, com vigor decisivo, à obra gramsciana em finais dos anos 1970, pouco depois da reconstituição dos Cadernos do Cárcere, cuja edição foi

liderada por Valentino Gerratana que os publicou em 1975, pela Editora Einaudi. Como será evidenciado neste texto, não é que a abordagem genético crítica não existisse ou, ainda, que fosse desconhecida àquela altura. Tal ferramenta de análise já estava em processo de forja, pelo menos, desde 1929 quando o próprio Gramsci já escrevia seus Cadernos.¹⁵⁹

A história da edição da obra de Gramsci já foi contada. Entretanto, não custa lembrar alguns aspectos a respeito do histórico de publicações dos escritos de Antonio Gramsci. Em 1947 foram publicadas as Cartas do Cárcere, ou pelo menos parte do epistolário gramsciano devidamente editado e escolhido por Palmiro Togliatti e Felice Platone. Em seguida, o esforço essencial do Partido Comunista Italiano (PCI) foi encontrar uma maneira de tornar inteligíveis as anotações do pensador sardo, de modo que ao mesmo tempo promovesse o Gramsci ao público e não constrangesse o partido e seu marxismo-leninismo na difícil conjuntura intelectual italiana pós-Segunda Guerra. O lançamento da hoje chamada edição temática dos Cadernos se deu entre 1948 e 1951. Em seis volumes, os textos foram ordenados por temas e estruturados, entre cortes e edições, pelos mesmos editores das Cartas. Até 1975, quando Valentino Gerratana lançou a edição crítica dos Cadernos, desta vez obedecendo a critérios cronológicos do texto, não havia qualquer outra maneira de ler Gramsci senão pela interposição da edição temática.

A chamada edição Gerratana, por sua vez, fez uso de ferramentas filológicas e de trabalho linguístico para adequar os diferentes aspectos textuais que envolvem uma obra em condições muito específicas de escrita, como é o caso dos Cadernos do Cárcere. Ocorre que, embora o editor tenha feito um esforço filológico para adequar a edição dos Cadernos à ordem em que foram produzidos, respeitando as condições de escrita e, na medida do possível, orientando criticamente a leitura do texto, Gerratana não havia acompanhado as transformações no campo da filologia, em especial, no campo que havia construído notável expertise no tratamento de textos *in fieri*. Mais importante que tudo, a opção de Gerratana, dito pelo próprio, foi levar à impressão os Cadernos tal qual eles se encontravam. Essa foi a maneira mais efetiva de distanciar a nova versão daquilo que

¹⁵⁹ Giorgio Pasquali fez uma resenha de *TextKritik* de Paul Maas, em 1929. Em 1934, publicou a primeira edição do seu *Storia della tradizione e critica del testo* em que fez uso do princípio estruturante da ideia das variantes do autor. Cf. AVALLE, D'Arco Silvio. **Principi di critica testuale**. Padova: Editrice Antenore, 1978, p 37. Há também quem crave o início da abordagem estruturada nos achados de variantes do autor a edição crítica de alguns fragmentos manuscritos de *Orlando Furioso* elaborada por Santorre Debenetti, em 1937. Cf. ITALIA, Paola; RABONI, Giulia. **What is Authorial Philology?** Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2021, p 6-7.

significava a edição temática. Publicar os Cadernos em sua forma crua era um movimento extremo e oposto às intervenções feitas vinte anos antes no texto carcerário gramsciano e isso ampliava a legitimidade do feito de Gerratana e sua equipe. Em todo caso, em adição a possíveis outras determinações, principalmente aquelas de natureza essencialmente políticas, o debate sobre a obra de Gramsci ganhou, além dos contornos ideológicos que já estavam consolidados, uma nova frente de discussão metodológica acerca da edição dos Cadernos após o lançamento da "versão Gerratana".

A edição Gerratana permitiu que a forma filológica da crítica ganhasse terreno. Sobretudo porque o próprio Gramsci pensava em termos de filologia, como já evidenciou Álvaro Bianchi. Do ponto de vista temático e metodológico, a filologia enquanto campo de saber, teve um intenso protagonismo na vida intelectual de Antonio Gramsci. Bianchi reconstrói parte do ambiente intelectual no qual Gramsci estava inserido e aponta, entre outras, os limites do próprio campo da filologia do tempo de Gramsci. Por outro lado, o próprio Bianchi aponta a expansão do conceito de filologia operado pelo pensador sardo. Talvez um tanto arriscado sugerir que Gramsci antecipava uma *filologia do autor*, mas Bianchi é preciso ao definir a noção de "filologia viva" e de uma "filologia da sociedade" atenta à variedade e multiplicidade dos fatos sociais".¹⁶⁰

Nesse texto, pretende-se apresentar antecedentes da abordagem filológica que inspirou os estudos gramscianos desde finais da década de 70 do século passado. É objetivo identificar a quais antíteses ela foi submetida, antes mesmo de almejar se tornar hegemônica na interpretação de Gramsci. O objetivo desse texto é apresentar ao público brasileiro os antecedentes da corrente filológica que elaborou o método de trabalho o qual, hoje, é responsável pela realização da chamada Edição Nacional dos Cadernos do Cárcere, atualmente em fase de elaboração na Itália. É, por fim, parte fundamental deste texto oferecer ao leitor, sumariamente, entraves políticos e ideológicos que o campo de estudos gramscianos enfrenta fora da Itália.

2. Da filologia italiana: a crítica croceana e a empiria

Nascida em fins dos anos 70 do século passado, a, assim chamada, abordagem filológica da obra gramsciana é resultado de uma tradição estabelecida e consolidada na

¹⁶⁰ BIANCHI, Álvaro. Gramsci, filólogo. *International Gramsci Journal*, Wollongong, Vol. 4, No. 13, p. (3-46), 2021, p 38.

organização disciplinar europeia desde o século XIX. Há quem sugira um marco inicial em meados do século XVII, o que parece um anacronismo.¹⁶¹ Difícil e impreciso como é localizar os inícios rígidos de histórias que estão plasmadas em processos determinados por múltiplos de fatores e que se movimentam em diferentes velocidades no tempo, pode-se identificar em Gianfranco Contini (1912 - 1990) um dos principais responsáveis pela ativação dos estudos filológicos sob novas diretrizes de método na Itália. O próprio Contini, porém, é também resultado de um emaranhado histórico e sua abordagem que culmina na conhecida "filologia do autor" teve um longo curso até assumir protagonismo na segunda metade do século XX.

O campo de estudos filológicos, instituído como espaço disciplinar autônomo, vizinho privilegiado da História e da Filosofia, foi estabelecido em meados do século XVIII na Europa. Os estudos clássicos, a leitura dos textos renascentistas e a revisitação dos escritos antigos constituem parte do processo formativo na academia europeia desde o século XIX e a abordagem desses textos, na Itália, transitou entre ênfases linguísticas, estéticas, filosóficas, literárias e filológicas.

A questão da língua, da palavra do ponto de vista idiomático, teve, como era de se esperar, importância fundamental no processo de consolidação dos Estados Nacionais no século XIX, em especial, no caso de Alemanha e Itália, duas nações cujas unificações se deram tardiamente quando comparadas com realidades nacionais outras na Europa continental.

Ora, o esforço intelectual de produzir uma unidade linguística passou pelo necessário escrutínio e invenção de uma história da língua, do estudo das origens das palavras, de suas acepções e usos, em especial, no que diz respeito à forma escrita.¹⁶² Essa é uma razão pelo qual os autores renascentistas, por exemplo, são apresentados como italianos antes mesmo da Itália existir como nação. Ou ainda, os filósofos que passaram a ser tratados como alemães e italianos ainda que em suas vidas não houvesse um estado-nação alemão ou uma Itália. A língua como componente decisivo da nacionalidade, portanto, teve na filologia uma importante aliada.

Talvez pelas razões acima, a prática da crítica textual na Itália relegou a um certo

¹⁶¹ ITALIA et RABONI, *idem*, pp IX-X.

¹⁶² Cf. LEVENTHAL, Robert S. The Emergence of Philological Discourse in the German States, 1770-1810, *Isis*, Chicago, Vol. 77, No. 2, p. (243-260), Jun., 1986; REILL, Peter Hanns. Philology, Culture, and Politics in Early 19th-Century Germany, *Romance Philology*, Oakland, Vol. 30, No. 2, p. (18-29), Nov., 1976.

ocaso métodos e abordagens de natureza filológica. Esta se acomodava num lugar de subalternidade dada a decisiva influência de Benedetto Croce que tornou dominante uma análise que privilegiava o elemento estético no texto literário. Croce influenciou a crítica textual de tal modo que uma oposição a esta abordagem só foi possível pela via de um exercício filológico, próximo de um labor investigativo, de natureza historiográfico. Como o próprio Croce reconheceria certa aversão aos elementos empíricos da crítica, este terminou sendo o ponto de maior tensão conceitual: o papel dos vestígios para explicação, interpretação e compreensão do texto literário e, de quebra, filosófico.

Croce, cético da capacidade dos seres humanos de conhecer o passado como tal, ainda que tenha formulado seu próprio historicismo, compreendia a existência de monumentos e documentos dedicados ao passado como uma forma de "celebrar e de maneira ciumenta de guardar o passado".¹⁶³ Ironizando o trabalho de arquivistas e arqueólogos, Croce dizia ter-lhes piedade, por supostamente acharem que carregavam a história em suas gavetas e armários, onde estavam suas fontes. Seria um peso demasiado. De uma forma um tanto demagógica, Croce respondia ao que compreendia como empiricismo que "Enquanto a história está em todos nós e as fontes estão em nosso coração. Nosso coração e só ele é o caldeirão em que o *certo* é convertido no tempo, e então a filologia, casada com a filosofia, produz a história".¹⁶⁴

Desde 1909, Croce entendia que "A construção de um conceito empírico é uma operação indutiva, um pronunciamento que os objetos a, b, c, d, etc. pertencem a uma classe determinada. A construção da classe e o julgamento classificatório são realmente um e o mesmo ato, embora por conveniência os tenhamos tratado em sucessão.."¹⁶⁵ A crítica que faria mais tarde aos procedimentos empíricos obedecia a essa formulação de 1909, como se todo procedimento de captura empírica resultasse em uma abordagem positivista. Embora ele próprio tenha escrito obras de história, tal exercício resultava, em sua avaliação, de uma obra do espírito e resultava de uma indução, razão pela qual a captura do passado era um exercício análogo a um feito filológico.

3. A "crítica das correções" e a crítica croceana

¹⁶³ CROCE, Benedetto. **Philosophy, Poetry, History: An Anthology of Essays**. Londres, Toronto e Nova York: 1966, p 508.

¹⁶⁴ *idem*, p 508.

¹⁶⁵ *idem*, p 70.

O pano de fundo do debate que deu guarida às formulações as quais viriam redundar no método filológico em tela, denominado de a "filologia do autor", foi a análise de *Orlando Furioso*, de Ludovico Ariosto. Trata-se de um texto do século XVI cuja história é entrecortada por versões e adições, além da conservação de escritos em cadernos e remanescentes de anotações. Assim, a obra de Ariosto foi legada aos contemporâneos do século XX incluindo textos efetivamente publicados (em versões diferentes), rascunhos e as anotações. A crítica seminal ao poema épico de Ariosto foi elaborada por Croce a partir de uma abordagem cujo foco foi o aspecto estético em que ele identificou a harmonia como sendo o princípio fundamental.

A análise de Gianfranco Contini, em 1939, não pretendia contrapor a posição croceana. Na verdade, a inicialmente chamada "crítica das correções" tinha como propósito apresentar-se enquanto uma abordagem pedagógica da crítica croceana na medida em que se propunha a acrescentar o estudo das correções textuais aos elementos então legitimamente preponderantes - a estética e a filosofia. Contini elaborou sobre as implicações de sua abordagem e tinha em mente desdobramentos conciliatórios entre a "crítica das correções" e a abordagem croceana. A diferença fundamental era o ponto de partida: a Contini propunha a aproximação a um texto a partir de uma noção dinâmica do escrito, enquanto a análise croceana entendia o texto como fato dado, estático, a partir da publicação autorizada pelo autor.

Durante os anos quarenta, após a Segunda Guerra Mundial, o debate acerca das propostas de Contini continuou, impulsionada pela visceral circunstância política italiana do pós-Segunda Guerra. O choque interno das tendências anti-fascistas, a partir da derrota do fascismo, se expressava de variadas formas, inclusive no debate acerca da crítica textual. A crítica mais dura que Benedetto Croce elaborou foi feita num artigo publicado em 1947, "Illusione sulla genesi delle opere d'arte, documentabile dagli scartafacci degli scrittori". Croce insistia, nesse escrito, que o valor da poesia estaria definido a partir de um ponto de partida fixo que era o texto final concebido pelo autor já que ali estava situada sua verdadeira poesia. Por isso, a investigação dos manuscritos e anotações do autor constituiria um esforço inútil de interpretação poética.

Contini, por seu turno, responderia a Croce, no texto 'La critica degli scartafacci'. Seu argumento fundamental era que, se a poesia verdadeira se encontrava na obra final do autor, também seria possível encontrá-la no processo de movimento do autor até o texto final, ou, melhor dizendo, no processo de aproximação do autor ao texto acabado e

publicado. Ou seja, Contini propôs historicizar o processo criativo. Com isso, seria possível reconstruir o sistema de correções utilizado pelo autor. Em outras palavras, seria razoável identificar os pontos de partida e de chegada dos textos e no transitar de um ponto a outro, estaria evidente aos olhos do crítico aquilo que era importante para o autor.¹⁶⁶

A resposta de Contini não foi proporcional, em ferocidade, ao ataque croceano. A resposta pretendeu explicitar de modo reiterado o desejo de conciliação: o reconhecimento da primazia da estética, por um lado, e, por outro, o caráter auxiliar que a "crítica das correções" assumiria, de acordo com sua proposta. Tratava-se, em seu dizer, de uma versão pedagógica da crítica croceana.¹⁶⁷

4. Da "crítica das correções" às variantes do autor

O debate com Croce continuaria ao longo dos anos que seguiram, até a acomodação dessa nova filologia, com a ascensão de discípulos de Contini a posições Universitárias, em especial Cesare Segre e, fundamentalmente, Dante Isella. Aos poucos, a "crítica das correções" passaria a ser conhecida como um método de edição que se ocuparia de identificar as "variantes do autor". Esse procedimento de análise filológica também conhecido como genético crítico seria aprimorado, do ponto de vista técnico, pelos pupilos de Gianfranco Contini. Eles foram os responsáveis, em grande medida, pela execução e superação do percurso trilhado por Contini. A versão "variantes do autor" terminou cunhada em razão dos trabalhos de Isella. Isto se deu também pelo fato de Contini não ter sido responsável por edições críticas na quantidade e qualidade daquelas que Isella publicou. Este último assumiu edições e reedições de inúmeras obras da literatura italiana, a partir do modelo genético crítico.

O esforço para instituir uma forma de abordar textos manteve os filólogos em choque com a filosofia hegemônica, que era representada por Croce. O que, em princípio, estaria em disputa, no nascimento do trabalho genético crítico, entre Croce e Contini, era o sentido dos vestígios do passado *vis-à-vis* à possibilidade de se contar a história. Dito de outro modo: até que ponto a empiria serviria para explicar os sentidos atribuíveis a um dado texto, seja ele histórico, seja literário ou mesmo filosófico?

O próprio Croce reconhece, em dado momento, que:

¹⁶⁶ A reconstituição desse debate se encontra em texto já citado de Paola Italia e Giulia Raboni.

¹⁶⁷ ITALIA et RABONI, *idem*, pp 8-9.

Mesmo o pensador, quando uma idéia surge em sua mente, muitas vezes deve resignar-se a renunciar à busca de uma expressão fina e adequada, em favor de algum sinal, marca, linha, arranhão, ou mesmo palavra convencional com a qual fixá-la em sua mente para que, na devida época, ela possa piscar novamente quando ele estiver no caso e em um estado de espírito adequado.¹⁶⁸

O que Contini e Isella pretendiam era, precisamente, capturar o vestígio no papel do exercício mental que Croce descrevera acima. Para Contini e Isella, a captura desse momento do processo de escrita ajudaria a entender e interpretar sentidos desejados pelo autor assim como limitar a diversidade de acepções da forma final.

O exercício de pensar o processo de feitura de um texto, da concepção expressa em rascunhos à obra final, quando há, é o procedimento da filologia do autor. Em alguma medida, análoga à chamada fenomenologia do original, retira qualquer essencialidade do exercício da autoria. Ao reconstruir o labor da escrita, lhe concede uma história própria que não é dissociada do mundo sobre o qual ela trata, mas lhe constitui uma autonomia fenomênica e ontológica da qual se abre um amplo leque de novas perguntas. Para realizar esse exercício, é preciso partir de um pressuposto fundamental: a obra escrita é composta por um sistema dinâmico. Neste caso, "sistema" não define um isolamento do mundo, como se a obra fosse analisada internamente; ao contrário, o que se chama de sistema dinâmico concerne a obra e a sua condição de escrita. E, neste esforço de reconstruir a história da própria escrita, a obra não pode ser um fato estático, dado, como se a materialização em livro publicado findasse os recursos exegéticos. O percurso autoral que lhe precede é parte do seu conteúdo filológico e, desse modo, constitui um dado em permanente dinamismo interpretativo. Tal como a história é sempre reescrita, a filologia do autor é também dinâmica. A questão do sistema dinâmico e do texto em movimento aparecem em Contini quando este defende a importância dos rascunhos de textos de um poeta para que se compreenda o texto final.

Que significado têm os manuscritos corrigidos dos autores para o crítico? Há essencialmente duas maneiras de se considerar uma obra de poesia. Uma é uma perspectiva estática, por assim dizer, que pensa na obra como um objeto ou resultado, dando uma descrição caracterizadora da mesma. A outra é uma dinâmica, que a considera como um produto humano ou uma obra em andamento e representa dramaticamente sua vida dialética. A primeira abordagem avalia a obra poética em termos de um 'valor'; a segunda perspectiva a avalia em termos de uma 'aproximação sem fim a um valor'. Esta segunda abordagem, comparada com a primeira, 'absoluta', pode ser definida

¹⁶⁸ CROCE, *idem*, p 301.

como 'pedagógica', no sentido mais elevado da palavra. O interesse por versões posteriores e variantes autorais (como com os pentimentos e as pinturas de um pintor) se enquadra nesta visão pedagógica da arte, uma vez que substitui o mito da representação dialética por elementos históricos mais literais e documentalmente fundamentados.¹⁶⁹

A ênfase na característica dinâmica dos textos é um aspecto essencial do enfrentamento à via croceana de crítica textual. Dante Isella assume um enfrentamento aos questionamentos de uma maneira pragmática na medida em que busca evidenciar, na edição dos textos poéticos assim como na elaboração da crítica, o que a abordagem genético-crítica incorpora ao valor estético da obra. À primeira vista, pode-se parecer que se trata de uma oposição empirista de Isella. O filólogo pavese, num primeiro momento, buscou argumentos práticos para refutar críticas à pretensa inutilidade dos rascunhos.

Depois de citar a necessidade de se estabelecer uma noção dinâmica da obra poética (e não estática - "tomado como resultado, como um objeto a ser submetido a uma descrição caracterizadora") "em virtude do qual a obra poética é configurada, em vez de como um 'valor', como uma tendência perene para 'valor'.

Daí a legitimidade e, neste caso específico e na medida em que um trabalho solicita o meio de abordagem mais apropriado, a preferência por uma leitura realizada ao longo do emaranhado de variantes, seguindo o trabalho corretivo do poeta na medida em que podemos reconstruí-lo em suas leis internas.

(...)

Não é formalista, portanto, isto é, não se preocupa com o aspecto formal fora de sua funcionalidade poética, que é a acusação mais comum a ela nivelada, nem é ahistórica, se é amor à história, não a tintas amareladas e rabiscos empoeirados, que a faz vaguear pelas oficinas secretas dos escritores: Nem a ilusão ingênua de ver a grama crescer, ou seja, de surpreender o nascimento flagrante da poesia, a move, mas a curiosidade nunca saciada do historiador, que rejeita de si mesmo, o mais atrás possível, o limite do mistério.¹⁷⁰

É nesse sentido que a proposta de Contini, superada por Isella, extrapola as proposituras filológicas anteriores uma vez que supõe a existência de variantes dos autores e não variantes únicas, como se cada autor tivesse uma única variação. De acordo com Isella, ainda imerso no sistema estético croceano, Contini entendia as "variantes do autor" como um dispositivo de controle das características estéticas de cada autor. Ainda que elas pudessem ser diversas entre si, constituíam-se como uma ferramenta de controle

¹⁶⁹ CONTINI, Gianfranco apud *What is Authorial Philology?*, p XVI.

¹⁷⁰ ISELLA, Dante. **L'officina della "Notte" e altri studi pariniani**. Milano e Napoli: R. Ricciardi, 1968, pp 42-43.

da característica estética de cada um. Portanto, havia um limite de elasticidade estética para as variações. Esse limite seria identificado pela caracterização da sistemática corretiva processual do autor, pelo sistema de correções.

Do ponto de vista do trabalho efetivo, o labor de Isella é instruído a partir de um conjunto de procedimentos. O primeiro e mais elementar é o ordenamento cronológico da base empírica que, neste caso, é constituída pelo conjunto de escritos deixados pelo autor. O *corpus* documental é composto por, basicamente, tudo que há disponível. De cartas a rascunhos, de anotações esparsas ao texto final, tudo deve ser ordenado cronologicamente. Definir a cronologia de um texto não é uma atividade simples, sobretudo se o autor teve por hábito trabalhar em diferentes textos ao mesmo tempo. Sendo assim, a definição cronológica é, por si só, um elemento sujeito a litígio. Paralelamente à organização do material documental em função do tempo, Isella se propunha a interpretar as formas de expressão dos hábitos de escrita do autor e, fundamentalmente, como seus modos de correção se desenvolviam. Portanto, Isella habilitou uma ecdótica intensiva que, diferentemente da ecdótica antiga, não se restringia a corrigir erros de transcrição. Aqui, Isella propunha uma interpretação densa do processo criativo a partir dos vestígios deixados pelas formas que o autor se fazia materializar na escrita, por assim dizer. Em resumo, faz-se chocar rascunhos, cartas, documentos diversos e versões finais.

Está evidente que um desdobramento natural desse procedimento é dirigir um maior protagonismo à figura do editor que incide com maior vigor nos textos outrora estáticos. Esse procedimento permitiria, segundo Isella, identificar as variantes do autor e promover uma crítica acurada às edições de escritores antigos e modernos. A estratégia analítica de Isella obedece ao fim último de construir uma robusta moldura descritiva e interpretativa. Por isso, ele elege como fundamental identificar a(s) peculiaridade(s) das condições textuais dos escritos que analisa.¹⁷¹ Em duas análises práticas, tem-se a seguinte conclusão:

Nos casos da coleção de rimas de Tasso e das diferentes versões dos poemas de Parini, Isella insiste na necessidade de distinguir entre diferentes fases composicionais que correspondem a diferentes arranjos autorais, e cria aparelhos que são funcionais para representar o processo das variantes. Para este fim, Isella introduz, no caso do *Giorno* de Parini (1969), a distinção entre o aparelho genético e o aparelho evolutivo. O

¹⁷¹ A síntese metodológica reproduzida aqui se encontra originalmente elaborada em *What is Authorial Philology*.

primeiro inclui a elaboração genética antes do texto-cópia; o segundo testemunha as variantes que o seguem sem tomar forma numa revisão completa e coerente (dando assim testemunho de uma fase de escrita completamente diferente da representada pelo seguinte estatuto de redação).¹⁷²

O exercício de crítica textual interna ao próprio texto, associada às condições de escrita investigadas pelos elementos externos a obra em análise constitui o núcleo da atividade filológica genético-crítica. Nas próximas páginas, será feita uma exposição de uma análise empreendida por Dante Isella.

A rigor, Isella divide as obras em dois tipos: obras *in fieri* e obras já testadas por múltiplas edições. A caracterização da obra *in fieri* segue abaixo:

Um das poucas obras de poesia como o *Giorno* de Parini (pensa-se imediatamente em *Grazie* de Foscolo como um caso semelhante) podem ser descritas como uma obra *in fieri*¹⁷³: o poeta, que apesar de ter lhe esperado durante cerca de quarenta anos, nunca conseguiu pôr um fim e completar a sua obra eterna; não só isso, mas num período tão longo, culturalmente muito móvel, o *perfectum*, que é o que já tinha sido feito, e mesmo entregue à impressão (é o caso de *Mattino* e *Mezzogiorno*), era continuamente rebaixado a *infectum*¹⁷⁴, a fábrica que já tinha sido parcialmente erguida, foi deslocada como armazém de materiais semi-acabados que poderia ser utilizado para outra fábrica, substancialmente diferente.”

O texto em questão é de Giuseppe Parini. Um poeta do iluminismo italiano que escrevia sátiras à aristocracia. A mais conhecida é *Il Giorno* que pretendia descrever como um jovem aristocrata preenche seu dia. A análise de Parini foi feita em seu seminal livro cujo sugestivo título é "L'officina della 'Notte' e altri studi pariniani", de 1968. Aqui, Isella faz uma advertência de dupla natureza, tanto metodológica e procedimental:

Gostaríamos de destacar dois requisitos preliminares. A primeira, à qual os mais recentes e mais inteligentes estudiosos do problema deram o devido destaque, é a necessidade de distinguir, com base no manuscrito e na tradição impressa, e de manter editorialmente distintas, duas edições de *Il Giorno*: uma minuta correspondente ao projeto inicial de uma obra em três partes, duas das quais foram totalmente realizadas (*Mattino* e *Mezzogiorno* nas edições de 63 e 65), mais uma terceira, *Sera*, prometida na carta acima mencionada à Colombani para a primavera de 67, mas depois deixada inacabada; e um segundo

¹⁷² ISELLA, *idem*, pp 15-16.

¹⁷³ Em progresso.

¹⁷⁴ O dualismo *perfectum-infectum* é usado no italiano para se referir uma contraposição verbal de tempos: enquanto *perfectum* se refere ao presente e à expectativa de finalização de um dado processo, *infectum* se entende como sinônimo de imperfeito, de pertencente ao tempo futuro e de condição de inacabada. (Acessado a 14 de julho de 2022: <https://www.treccani.it/enciclopedia/infectum/>)

rascunho, consignado apenas aos manuscritos, que responde a um projeto posterior de um trabalho em quatro partes, onde *Mattino* e *Mezzogiorno* (renomeado, entretanto, como *Meriggio*), radicalmente retrabalhados, são completados em uma unidade maior com *Vespro* e *Notte*.

Isella condiciona o restante da sua análise à observância das condições de escrita e do processo cronológico de feitura dos textos literários. Tal é a condição para o segundo - e mais importante - passo: a crítica. Embora ontologicamente superior ao trabalho filológico, uma presunção falsa sobre um dado texto pode ocasionar numa crítica inteiramente equivocada. E é exemplo que Isella usa, em sua análise de *Giorno* de Parini. Para ele,

A tese da "ambiguidade" da arte de Parini, baseada criticamente em certas dissonâncias no interior de *Il Giorno*, depende, em nossa opinião, em grande parte, da confusão editorial das duas edições do poema, de modo que, desde a primeira impressão em 1801, de Francesco Reina, até as mais recentes, de Albini, Mazzoni, etc., não houve nenhum obstáculo para a montagem do texto do *Mattino* e do *Mezzogiorno*, como lemos nas gravuras originais, com *Vespro* e *Notte* retiradas dos manuscritos; de fato, em muitos casos, para contaminar leituras que pertencem a diferentes fases do longo processo de elaboração.¹⁷⁵

O exemplo que Isella oferta diz respeito precisamente a escritos de Parini localizados em diferentes momentos de sua vida. Tais diferenças temporais foram ignoradas de modo que as sucessivas edições terminaram dando uma coesão inexistente a uma obra que continha pedaços específicos, produzidos em diferentes momentos.

um pastiche onde as conexões internas se tornam necessariamente precárias, já que a estrutura das duas últimas partes pressupõe o texto das duas primeiras, já que ele parece retrabalhado nos manuscritos, e não a primitiva das gravuras; e onde, além disso, dois tons, dois momentos diferentes da poesia de Parini, são obrigados a coexistir juntos, segundo uma unidade completamente ilusória, porque a primeira metade é temporária e, o que é mais importante, estilisticamente contemporânea para as odes juvenis, para a arte do primeiro Parini, enquanto a segunda é contemporânea para as grandes odes de sua maturidade.¹⁷⁶ (p 42)

As edições conduziam a leitura e interpretação de que havia ambiguidades na obra pariniana, quando na verdade havia viés promovido pela edição e não pelo próprio autor. O que Isella argumenta é que o poema é, ele próprio, um documento do processo de

¹⁷⁵ ISELLA, *idem*, pp 41-42.

¹⁷⁶ ISELLA, *idem*, p 42.

transformação do poeta, uma vez que foi escrito ao longo de um longo período da vida de Parini. Onde se argumenta ambiguidades, na prática o poema é vestígio, é documento da transição do autor, da juventude à maturidade.

A crítica das edições antigas e contemporâneas dos textos parinianos, por parte de Isella, está assentada na forma de trabalho de Parini que o próprio Isella identificou:

Para tornar a tarefa ainda mais intrincada, porém, não ajudando não apenas a explicitar datas, mas também pistas úteis para corrigi-las indiretamente, deve-se acrescentar que Parini nem sempre procede em sua correção em uma direção reta: de a para b, de b para c e assim por diante, mas muitas vezes volta atrás, como se buscasse no passado uma segurança perdida.¹⁷⁷

Por essa razão, a observação anterior sobre os problemas nas edições de Parini não constitui em uma crítica visceral ao trabalho dos editores. Em verdade, Isella compreende a dificuldade em capturar a caótica rotina de trabalho de Parini, como se vê na citação acima. A identificação adequada do modo de escrita, incluído aí o que se escreve, o que se suprime, os movimentos de colocação de palavras ali ou acolá, consiste na caracterização do chamado sistema de correções. Daí que encontrar cada um dos procedimentos e explicá-los no âmbito de um sistema, e não os isolar como fatos desconexos, é o grande desafio do método filológico proposto por Isella.

6. Considerações finais

A explicação teórico-metodológica mais evidente dos procedimentos adotados por Isella para a crítica textual a partir de uma abordagem filológica pode ser resumida na longa passagem abaixo. Tal trecho permite compreender em que ambiente intelectual estava imerso e em que se inspirou Gianni Francioni, precursor da filologia gramsciana, quando escreveu o decisivo *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei «Quaderni del carcere»*.

Daí a legitimidade e, neste caso específico e na medida em que um trabalho solicita o meio mais adequado para sua abordagem, a preferência por uma leitura realizada ao longo do emaranhado de variantes, seguindo o trabalho corretivo do poeta na medida em que podemos reconstruí-lo em suas leis internas, Onde podemos ver que a constituição crítica do texto, de qualquer texto, que é a tarefa principal da filologia, não é uma operação mecânica, mas eminentemente

¹⁷⁷ ISELLA, *idem*, p 44.

espíritual, como qualquer operação que, no uso correto de uma dada técnica instrumental, envolve iniciativas e deliberações criticamente responsáveis, não passividade diante do "dado", mas lucidez de escolha e coragem de interpretação. Nesta diferente definição conceitual de seu objeto (o "texto") reside, de fato, e não apenas na maior perfeição das ferramentas disponíveis hoje, a diferença da nova filologia da filologia positivista: uma filologia não mais agnóstica diante do documento, não mais disposta ao servil papel de preparar materiais para os supremos exercícios de crítica, mas a própria crítica, com direitos iguais a qualquer outro modo de leitura: de fato, por sua atenção à palavra do poeta, a forma de crítica mais próxima do ato expressivo. Não é, portanto, formalista, isto é, preocupado com o aspecto formal fora de sua funcionalidade poética, que é a acusação mais comum a ela nivelada, nem é ainda menos a-histórico, se amor à história, não de tintas amareladas e livros de recortes empoeirados é o que o faz vaguear pelas oficinas secretas dos escritores: nem é movido pela ilusão ingênua de ver a grama crescer, ou seja, de surpreender o nascimento flagrante da poesia, mas sim pela curiosidade nunca saciada do historiador, que rejeita de si mesmo, o mais longe possível, o limite do mistério.

Referências bibliográficas

AVALLE, D'Arco Silvio. **Principi di critica testuale**. Padova: Editrice Antenore, 1978.

BARATTA, Giorgio e CATONE, Andrea. **Tempi moderni: Gramsci e la critica dell'americanismo**. Roma: Edizioni Associate, 1989.

BIANCHI, Álvaro. Gramsci, filólogo. **International Gramsci Journal**, Wollongong, Vol. 4, No. 13, p. (3-46), 2021.

CROCE, Benedetto. **Philosophy, Poetry, History: An Anthology of Essays**. Londres, Toronto e Nova York: 1966.

FRANCIONI, Gianni. **L'Officina gramsciana: ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del carcere"**. Napoli: Bibliopolis, 1984.

ISELLA, Dante. **L'officina della "Notte" e altri studi pariniani**. Milano e Napoli: R. Ricciardi, 1968.

ITALIA, Paola; RABONI, Giulia. **What is Authorial Philology?** Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2021.

LEVENTHAL, Robert S. The Emergence of Philological Discourse in the German States, 1770-1810, **Isis**, Chicago, Vol. 77, No. 2, p. (243-260), Jun., 1986.

REILL, Peter Hanns. Philology, Culture, and Politics in Early 19th-Century Germany, **Romance Philology**, Oakland, Vol. 30, No. 2, p. (18-29), Nov., 1976.

SOBRE O NACIONAL-INTERNACIONAL EM GRAMSCI: UMA CRÍTICA A ROBERT COX

*Érika Amusquivar*¹⁷⁸

Resumo

Este artigo busca refutar a afirmação de Robert Cox sobre o internacional pouco aparecer nos Quaderni pela razão de que Antonio Gramsci não tem muito a dizer sobre as relações internacionais. A metodologia compreende em revisitar os conceitos, sobretudo o de hegemonia, e adaptá-los à área das relações internacionais por meio do par conceitual nacional – internacional. Parte-se da afirmativa de que Cox desconsidera a organicidade de seus pares conceituais no pensamento gramsciano. Espera-se como resultados, apontar lacunas na busca de Cox em adaptar os conceitos estudados por Gramsci – como o de hegemonia – como sua maior aposta na tradução para o campo de estudos das relações internacionais.

Palavras-Chave: Nexo nacional-internacional; Relações Internacionais; Hegemonia.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo consiste em apresentar como Robert Cox discute o nexos nacional - internacional nos Cadernos do Cárcere de Antonio Gramsci. Segundo Cox em seu famoso artigo publicada na revista *Millenium* em 1983 “Gramsci, hegemony, and international relations: an essay in method”, as relações internacionais aparecem de forma muito sucinta nos Cadernos do Cárcere. Para Cox, o autor sardo não entrou no mérito da discussão, pois “não é de surpreender que Gramsci não tenha diretamente muito a dizer sobre relações internacionais” (COX, 1996, p. 124). Ainda segundo Cox, mesmo que a temática do internacional não apareça muito nos escritos do prisioneiro sardo, é possível identificar um conceito valioso proposto por Gramsci que é a hegemonia e, embora tenha discutido no plano nacional, Cox busca traduzi-la às relações internacionais, bem como os conceitos correlatos de revolução passiva, bloco histórico, entre outros. Por isso se propõe a revisitar rapidamente a forma pela qual Gramsci cita as relações internacionais,

¹⁷⁸ Instituto de Ciência Política - Universidade de Brasília (IPOL/ UnB) – erika.amusquivar@unb.br

sobretudo pelo conceito de hegemonia.

À luz dessas afirmações, esse artigo busca revisitar o nexos orgânico nacional – internacional presente no pensamento de Gramsci e que fora negligenciado no artigo de Cox. E, dentro desse debate, esse artigo também se propõe a rascunhar a forma pela qual a transposição do conceito de hegemonia por Cox para a área de relações internacionais aparece de forma problemática, uma vez que, ao desconsiderar o nexos orgânico entre o nacional e internacional, a tradução do conceito de hegemonia ao plano internacional ou mundial, como o próprio autor se propõe a fazer possui lacunas. É necessário frisar, à priori, que o tema é de fato complexo e esse artigo não esgota tal questão, mas se propõe a fazer reflexões ensaísticas de tal problemática.

2. COX E O OLHAR DESFOCADO DO NACIONAL - INTERNACIONAL EM GRAMSCI

Nas notas introdutórias de seu artigo “Gramsci, hegemony, and international relations: an essay in method” (COX, 1996), Robert Cox se propõe a entender alguns conceitos de Gramsci e como eles podem ser “adaptados, reservando seu significado essencial, para compreender os problemas da ordem mundial” (COX, 1996, p. 124). O autor, entretanto, frisa de antemão que tal ensaio não pretende ser um estudo crítico da teoria política de Gramsci, mas uma tentativa de adaptação de algumas de suas ideias para a revisão da teoria crítica das relações internacionais proposta justamente pela ala da teoria crítica ao qual Cox se propôs a encabeçar, uma vez que, segundo suas palavras, Gramsci não teria muito a dizer sobre as relações internacionais (COX, 1996, p. 124). E ainda alerta: “este ensaio mostra minha forma de entender o que Gramsci queria dizer com hegemonia e esses conceitos afins”. (COX, 1996, p. 124, grifo nosso).

Embora tenha julgado que as relações internacionais apareçam de forma escassa nos *Quaderni*, Cox então busca transpor boa parte dos conceitos-chave no pensamento gramsciano para o estudo das relações internacionais, campo de estudos esse que, no seu olhar, muito poderia ganhar ao fazer essa adaptação dos conceitos. De fato, Cox possui uma importância significativa no campo das relações internacionais, sobretudo pela via da crítica ao *problem-solving theory* proposta pelas teorias pós-positivistas em adentrar os estudos de Gramsci nas relações internacionais. Tanto que Cox passa a ser considerado um neogramsciano apesar de suas matrizes teóricas se fixarem nos teóricos críticos da

Escola de Frankfurt e em outras teorias. Cox, no entanto, possui algumas barreiras a serem transpostas. E em termos metodológicos, é necessário fazer essa revisitação teórica.

Uma delas é enxergar de forma opaca o nexos orgânico do nacional - internacional nos Cadernos do Cárcere. A descrição sucinta dos conceitos gramscianos demonstra alguma proximidade teórica de Cox com Gramsci, ainda que o autor canadense não se considere um marxista e minimize a importância dada por Gramsci ao nexos orgânico nacional – internacional, o que proporciona justamente uma abertura para a discussão das relações internacionais nos Cadernos do Cárcere. Tanto que seus críticos como seus apoiadores entram em consenso quando o próprio autor canadense se considera como um leitor de Gramsci ainda em construção.

Por detrás da busca de categorização do seu trabalho - algo como uma revisão de todo o trabalho de Cox desafia claramente - muitas vezes são desacordos substantivos com a sua perspectiva. Por exemplo, aqueles que optaram por se referir a Cox como um neo-Gramsciano, um novo Gramsciano ou um membro da Escola Italiana das Relações Internacionais, não se limitam a fazer o ponto de vista óbvio com o que Cox concorda prontamente, nomeadamente que Antonio Gramsci se preocupava sobretudo com a política nacional e aplicando assim o conceito de Gramsci de sociedade civil e hegemonia à escala global requer muita "leitura em" Gramsci (Schechter, 2002, p. 3).

Outra barreira é a adaptação aos conceitos estudados por Gramsci em seus escritos carcerários para o campo das relações internacionais, sobretudo pela interpretação do conceito de hegemonia para o campo internacional e mundial. Obviamente Cox sabia de suas limitações nas leituras gramscianas. Tanto que o próprio reconhece que

diversos dos meus críticos me identificaram como Gramsciano, ou mais comumente “neoGramsciano”; e alguns me criticaram por oferecer uma interpretação incorreta de Gramsci. A isso, eu responderia que pode haver diferentes leituras de Gramsci, assim como de qualquer outro grande pensador, leituras estas condicionadas pela perspectiva e pelas preocupações do leitor. A pergunta pertinente não é: “eu corretamente entendi Gramsci?”, senão: “as inferências que eu traço (talvez incorretamente, mas não estou preparado para admitir isso) a partir de Gramsci auxiliam a compreender o fenômeno histórico que é o objeto de minha pesquisa?”. A preocupação deveria ser com a adequação do entendimento de mundo de Cox em vez da adequação de seu entendimento de Gramsci. (COX, 2002, p. 29 Apud PASSOS, 2021, p. 149).

Apesar do imbróglio, Cox avança em alguns sentidos. Primeiro, por dar visibilidade aos estudos de Gramsci na área de estudos das relações internacionais, um

campo historicamente marcado pelo mainstream realista, sobretudo realismo de Kenneth Waltz (Cf. WALTZ, 2002). Segundo, por reconhecer que existe uma tentativa em traduzir os conceitos de Gramsci ao plano das relações internacionais e também o método do materialismo histórico. O que Cox provavelmente não se atentou é que ao discutir o nacional, Gramsci puxa o internacional invariavelmente, ao passo que o nexos orgânico que se constrói sobre esse par conceitual não permite compreender um sem o outro, ou seja, de uma forma dicotômica, ainda que sua ênfase no nacional. Isso não significa que o nacional e o internacional são sinônimos, mas que existe um nexos orgânico.

3. O CONCEITO DE HEGEMONIA EM GRAMSCI EM DEBATE: O OLHAR COXIANO

Gramsci se debruça nos estudos sobre a Itália, mas não poderia avançar em seu laboratório sem observar, não obstante, o internacional, uma vez que ao se referir ao *Risorgimento* (ou Unificação Italiana), um dos temas a que mais se dedicou a estudar na prisão, escreve: “Se é verdade que a vida concreta dos Estados é fundamentalmente vida internacional, também é verdade que a vida dos Estados italianos até 1870, isto é, a ‘história italiana’, é mais ‘história internacional’ do que história ‘nacional’” (GRAMSCI, 1977, p. 126; Q1, §138). Gramsci, ao se referir à história italiana, afirma que além de conceber várias histórias italianas, o componente nacional se verifica após as lutas pela unificação do país, que condensavam uma disputa para a independência de regiões associadas à presença dos interesses das Grandes Potências no território. Após a Revolução de 1848, a Itália iniciou sua busca à unificação e, dessa maneira, como o próprio autor sardo afirma, poderia ser considerada um Estado e, conseqüentemente, teria uma história verdadeiramente “nacional”. Adam David Morton discute tal questão:

Enquanto Gramsci se preocupava obsessivamente com o “nacional” italiano, experiência, seu papel como um pensador revolucionário internacionalista e praticante não deve ser diminuído. Afinal, ele não era apenas um participante do Comintern, mas também um estudante metucioso das circunstâncias internacionais de hegemonia. A propensão a inserir problemas “nacionais” dentro do contexto mais amplo do “internacional” foi particularmente evidente em seus escritos jornalísticos pré-prisão, bem como os Cadernos da Prisão. Já em 1919, ele argumentou que, embora a esfera nacional permaneceu o ponto de partida para eliminar a classe exploração e propriedade privada, o capitalismo foi um fenômeno com desenvolvimento desigual. (MORTON, 2007, p. 99).

A partir do nexu orgânico entre o nacional e internacional, à medida que Gramsci buscava compor sua definição de “nacional”, as relações internacionais também apareciam em seus manuscritos carcerários, diferentemente do que supunha Cox. Apesar dos estudos contemporâneos, sobretudo no campo das relações internacionais, a respeito do ponto de partida do pensamento gramsciano – nacional ou internacional – a questão é que os temas apresentados nos Cadernos do Cárcere merecem uma leitura filológica. A “divisão fronteiriça” para Gramsci não estava assentada propriamente na fronteira geográfica, mas do desenvolvimento histórico desigual e combinado. O autor sardo compreende que o componente nacional ou internacional não está condicionado somente aos limites do Estado-nação, mas ao seu desenvolvimento histórico. Gramsci não está, portanto, introduzindo em seus estudos uma contraposição entre nacional e internacional, destacando uma complementariedade, isto é, um nexu entre nacional e internacional, um vínculo indissociável ao passo que o autor sardo compreende que os problemas internacionais estão vinculados aos nacionais e vice-versa. Não podemos extrair de seus manuscritos uma interpretação dicotômica, pois existe um nexu orgânico entre o nacional e internacional. De modo semelhante, os problemas que tanto preocupavam Gramsci a respeito da história da Itália fizeram com que o autor sardo reconstruísse tal história sobretudo pelo *Risorgimento*.

Em seus Cadernos Miscelâneos, Gramsci também destaca o que define por nacional: “o sentimento nacional, não popular-nacional (...), isto é, um sentimento puramente subjetivo, não ligado à realidade, a fatores, a instituições objetivas” (GRAMSCI, 1977, p. 769; Q6, §94). Diferentemente da concepção muito usual nas relações internacionais – de que o nacional e o internacional sejam separados por limites territoriais geográficos –, Gramsci deixa claro que não se trata de conceber uma unidade do Estado em si, mas por um sentimento de pertencimento dentro da subjetividade do nacional. Assim, ao se referir ao nacional deve-se internalizar diferentes grupos, ainda que existam diferenciações entre grupos dominantes e subordinados. Vale destacar também que esses grupos dispõem de diferentes culturas e, por isso, não compõem esse sentimento nacional; nesse caso não há uma contraposição ao nexu internacional, mas dentro de uma construção histórico-social dentro dos contornos territoriais já delimitados.

Ainda sobre o sentimento nacional e sua relação com a formação de um Estado nacional, a leitura de Gramsci sobre o nexu nacional - internacional passa pela interpretação de Estado. No Caderno especial 13 Gramsci afirma que

o Estado é certamente concebido como um organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão máxima são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de 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 prevalecerem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 1977 p. 1584; Q13, §17).

Gramsci não defende a ideia de um Estado unitário e homogêneo, mas uma composição de grupos que têm por finalidade a disputa de espaço e hegemonia para se tornarem o grupo dominante. O Estado para Gramsci então não é concebido somente por limites territoriais, mas como uma formação de grupos e disputas entre eles para formar o que denominou “organismo vivo”. A formação do Estado está ancorada a uma concepção orgânica do Estado na qual este não é determinado somente pelas condições territoriais e não por uma condição dicotômica, tal como as relações internacionais se utilizam.

O nexó nacional-internacional em que o Estado-nação seria ‘ponto de partida’ de sua análise e, portanto, o momento internacional só poderia suceder o nacional”. Assim, é possível afirmar, de acordo com Bianchi, que “Gramsci insistia em um nexó nacional-internacional, procurando traduzir a realidade internacional para uma situação nacional (...)” (BIANCHI, 2008, p. 251). A “divisão fronteira” para Gramsci não estava assentada propriamente na fronteira geográfica, mas do desenvolvimento histórico desigual e combinado. O autor sardo compreende que o componente nacional ou internacional não está condicionado somente aos limites do Estado-nação, mas ao seu desenvolvimento histórico. Gramsci não está, portanto, introduzindo em seus estudos uma contraposição entre nacional e internacional, destacando uma complementariedade, isto é, um nexó entre nacional e internacional, um vínculo indissociável ao passo que o autor sardo compreende que os problemas internacionais estão vinculados aos nacionais e vice-versa.

O nexó nacional-internacional em que o Estado-nação seria ponto de partida e, na definição sobre as relações internacionais nos cadernos carcerários, era coerente Gramsci afirmar que o momento internacional só poderia suceder o nacional. Em um trecho dos Cadernos do Cárcere mais citados pelo campo das relações internacionais que elucidam

a relação entre o nacional e internacional e, prontamente apontado por Cox, Gramsci indaga:

As relações internacionais precedem ou seguem (logicamente) as relações sociais fundamentais? Indubitavelmente seguem. Toda inovação orgânica na estrutura modifica organicamente as relações absolutas e relativas no campo internacional, através de suas expressões técnico-militares. Até mesmo a posição geográfica de um estado nacional não precede, mas segue (logicamente) as inovações estruturais, ainda que reaja sobre elas numa certa medida (exatamente na medida em que as superestruturas reagem sobre a estrutura, a política sobre a economia, etc.). (GRAMSCI, 1997, p. 1562; Q13 §2).

Cox resgata um trecho importante dos cadernos carcerários que evidencia o entendimento de Gramsci sobre as relações internacionais e sua relação com as relações sociais fundamentais. Gramsci se dedica a entender os problemas do nacional, ou seja, seu ponto de partida não era propriamente o estudo sobre o internacional. No entanto, o que Cox desconsidera é que tal fato não significa que ele tenha abandonado o internacional, uma vez que Gramsci constrói seu argumento a partir de um laço orgânico e não dicotômico do nacional e internacional. A análise da política nacional (ainda que tal conceito fosse problematizado por Gramsci), principalmente a análise da Itália, dominaram o roteiro de estudos proposto por Gramsci. E,

Mesmo que as relações internacionais derivem das relações sociais, Gramsci se ateu a comentar os eventos que decorrem das relações internacionais que em sua percepção estavam vinculadas às questões nacionais. Ao longo dos Cadernos do Cárcere, o autor faz menção direta às relações internacionais em dezenove parágrafos, sendo que em quatro deles reescreveu seus manuscritos (isso não significa, no entanto, que Gramsci não tenha escrito notas esparsas sobre a política internacional em outros trechos). Em seus parágrafos sobre a temática internacional, Gramsci dedica boa parte na análise de como a Itália se insere nas relações internacionais, seja pela Sardenha e sua importância no Mediterrâneo (Q1§44), pela comparação da Itália com os demais países (Q6§35), pela Itália em seu desenvolvimento histórico desde o Império Romano, passando pela Idade Média (Q5§55) ou até mesmo pelo Risorgimento, um ponto de destaque nos manuscritos (AMUSQUIVAR, 2021, pp. 183-184).

Desse modo, Gramsci discute que as relações internas possuem um nexu orgânico da qual as relações internacionais fazem parte. Em outros cadernos miscelâneos esse nexu se destaca:

Deve-se ainda levar em conta que estas relações internas de um Estado-nação entrelaçam-se com as relações internacionais, criando novas combinações originais e historicamente concretas. Uma ideologia,

nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações (GRAMSCI, 1977, p.458; Q4§38; Q13§17)

As relações internacionais dizem respeito a um equilíbrio de forças no qual cada elemento estatal pode influir muito limitadamente (GRAMSCI, 1977 p. 761; Q6§86)

a personalidade nacional (como a personalidade individual) é uma mera abstração, se considerada fora do nexos internacional (ou social). A personalidade nacional expressa uma “especificação” do todo internacional, portanto está ligada às relações internacionais (GRAMSCI, 1977, pp. 1156-1157; Q9§90/Q19§2)

Deve-se levar em consideração que Gramsci apresenta o contexto internacional tomando por partida o desenvolvimento que o interior do Estado apresenta. Isto significa que o impacto que o internacional terá sobre o nacional dependerá das relações sociais mais ou menos desenvolvidas no interior do Estado. As “novas combinações” a que Gramsci se refere derivam justamente das condições internas de cada Estado, ressaltando novamente que não se trata de uma combinação homogênea, ou seja, nem todas as classes reunidas. O internacional só terá mais influência sobre o nacional se esses Estados não tiverem uma posição de potência no mundo. Assim, boa parte das condições geográficas se assentam sobretudo na condição do desenvolvimento estabelecidas entre o nacional e o internacional. Portanto, o nexos estabelecido entre o nacional e o internacional passa pela questão do desenvolvimento das classes presentes dentro de cada Estado e, por conseguinte, se insere dentro de um processo histórico.

Gramsci acreditava que as relações internacionais derivavam das relações sociais fundamentais, e por isso, para o pensamento gramsciano, as relações internacionais pareciam estar, de certa maneira, subordinadas à política nacional. Segundo Frosini:

o modo específico com que se integram e se organizam as duas faces da nação (nacional e internacional) é determinado fundamentalmente pelo interior, isto é, pelo grau de universalização dos interesses da classe dominante e, portanto, de real integração da população na nação. (FROSINI, 2017, p. 560)

Por isso Gramsci não elabora uma distinção dicotômica entre nacional e internacional tal como as abordagens contemporâneas sobre o assunto em questão, mas, como frisa Frosini, se tratam de suas faces da nação – nacional e internacional. Dessa forma, a preocupação de Gramsci pensar no Estado – que compõe temas de cunho nacional e também internacional (IVES e SHORT, 2013, p. 624).

Sobre o Estado, Robert Cox afirma que “Gramsci não ignorava de forma alguma o Estado, nem diminuía sua importância. Para ele, o Estado continuava sendo a entidade básica das relações internacionais e o lugar onde os conflitos sociais acontecem (...)”

(COX, 1996, pp. 133-134). E justamente por perceber que o Estado é a unidade básica das relações internacionais, Cox acaba desconsiderando o nexo orgânico entre o nacional e o internacional construído pelo pensamento gramsciano.

E, nesse sentido, o conceito de nacional empregado, além de fazer parte de um processo histórico, é também carregado de um componente político (IVES e SHORT, 2013, p. 633). Então, se Gramsci não possui demasiadamente essa preocupação geográfica em delimitar estritamente as fronteiras do nacional e internacional, visto que o processo histórico e político faz um papel importante em garantir a organicidade do conceito (no sentido de que os conceitos estão vivos e podem ser alterados historicamente), alguns temas que o autor sardo desenvolveu na prisão, como sociedade civil/sociedade política; hegemonia/ revolução passiva podem ser traduzidos também aos outros Estados, ou seja, podem ser traduzidos internacionalmente. Assim, o projeto dos estudos gramscianos passava também pela necessidade em teorizar uma explicação mais adequada da formação do Estado-nação italiano a partir da perspectiva de uma análise internacional. Em outras palavras, a comparação que Gramsci atribui sobre a deficiência do conceito de nacional na Itália por conta da comparação internacional feita pelo prisioneiro.

Gramsci ao se referir às relações internacionais, compreende os nexos orgânicos a partir de pares conceituais como nacional- internacional como sendo um dos pilares de seu pensamento. Como Cox se propõe a traduzir os conceitos para as relações internacionais, o autor canadense enxerga um dos principais conceitos utilizados no campo de estudos: a hegemonia. Esse conceito, portanto, passa a representar um elo no qual liga o nacional ao internacional, segundo Cox, uma vez que a proposição das relações de força no plano interno poderia ser adaptada às relações internacionais. Portanto, essa seção tem como objetivo compreender, ainda de forma preliminar as lacunas deixadas por essa tradutibilidade de Cox do conceito de hegemonia às relações internacionais.

Em uma entrevista de Cox à Schouten intitulada “Theory Talks”, o autor reavalia o conceito de hegemonia como termo usado tradicionalmente nas relações internacionais significava a supremacia de um grande poder estatal sobre outros e talvez a aceitação dessa supremacia pelos demais. Um significado muito mais sutil é derivado do pensamento de Gramsci, trazendo cultura e ideias ao lado das forças materiais para o quadro. Hegemonia neste sentido gramsciano significa que a grande massa da humanidade em uma determinada área ou parte do mundo considera a estrutura existente

de poder e autoridade como estabelecida, natural e legítima. A hegemonia se expande quando outras pessoas passam a aceitar essas condições como naturais. A hegemonia é enfraquecida e erodida quando a legitimidade da estrutura de poder é posta em causa e uma ordem alternativa parece possível e desejável. (SCHOUTEN, 2009, p. 7)

Ora, essa tradutibilidade do conceito gramsciano de hegemonia às relações internacionais proposto por Cox é composta pela supremacia + legitimidade, trazidas especialmente pelas capacidades materiais e pelo consenso. Adam David Morton também analisa a forma pela qual Cox utiliza o conceito em contraste às teorias *problem-solving*, segundo a interpretação coxiana. Segundo Morton,

Ao contrário da teoria convencional das RI, que reduz a hegemonia a uma única dimensão de domínio baseada nas capacidades econômicas e militares dos Estados, a perspectiva neogramsciana desenvolvida por Cox alarga o domínio da hegemonia. A hegemonia aqui é a articulação e justificação de um conjunto particular de interesses como interesses gerais. Aparece como uma expressão de amplo consenso, manifestado na aceitação de ideias e apoiado por recursos e instituições materiais, que é inicialmente estabelecido por forças de classe social que ocupam um papel de liderança dentro de um Estado, mas que depois é projetado para o exterior à escala mundial. Dentro de uma ordem mundial, pode prevalecer uma situação de hegemonia "baseada numa conjunção coerente ou encaixe entre uma confiança de poder material, a imagem coletiva prevalecente da ordem mundial (incluindo certas normas) e um conjunto de instituições que administram a ordem com uma certa semelhança de universalidade" (Cox 1981: 139). (MORTON, 2007, p. 113).

Esse alargamento do domínio da hegemonia ao qual aponta Morton aponta para a ampliação do consenso, sobretudo pela aceitação das ideias e dos recursos e, como o próprio autor frisa, é inicialmente estabelecido por forças sociais e, posteriormente projetado para o exterior em escala mundial. Sendo assim, Gramsci em seus cadernos carcerários buscou analisar uma condição orgânica das relações sociais nas dimensões nacional e internacional a partir do qual pode se derivar em uma competição entre os atores. No entanto, essa resultante – que pode derivar em formas de hegemonias – deve ser compreendida por meio da construção espacial, geográfica e também política, ou seja, geopolítica. Nesse sentido, Peter Thomas resgata o conceito de hegemonia em Gramsci, uma vez que “é pensado para fornecer principalmente uma descrição do surgimento orgânico do poder do Estado moderno e da competição geopolítica” (THOMAS, 2013, p. 22).

É a partir da lógica territorial que as forças sociais são criadas ou transformadas. Assim ocorreu com a Itália, na sua unificação territorial; assim ocorreu no momento

lógico em que Gramsci escreve na prisão, um período de Imperialismo das Grandes Potências no entre guerras no qual a Itália estava inserida, assim também a um processo que aponta para o “novo” para além do continente europeu, ou seja, uma transformação produtiva, social, econômica, política e ideológica em curso: os Estados Unidos. Desse modo, entendemos como as forças sociais produtivas passaram a mudar a história mundial. A respeito da hegemonia, Gramsci tem um cuidado especial ao se referir a duas potências: Inglaterra e Estados Unidos. Ele dedica um tempo de seus estudos para o papel dos Estados Unidos como uma nova potência no novo cenário político e nos apresenta alguns dos elementos capazes sustentar uma potência: as forças político-militares na figura dos armamentos terrestres e marítimo. Ele ressalta o poder de Inglaterra e Estados Unidos, fazendo uma alusão ao passado e presente (antiga hegemonia e nova), em um embate de hegemonias. O poderio militar de potências faz com que exista um equilíbrio entre elas, segundo Gramsci. No entanto, o critério em última análise se ancora na “potencialidade produtiva e financeira”, isto é, nas “forças sociais”, associadas à superioridade estratégica geográfica garantida por sua dimensão espacial. Trata-se, na verdade de um embate de hegemonias em um espaço que se modifica a partir do desenvolvimento das forças – políticas, militares e econômicas.

Para compreender a relação entre os embates hegemônicos no nexo orgânico estabelecido entre nacional e internacional, Rodrigo Passos (2014) nos traz uma leitura importante sobre como a abordagem relacionada à hegemonia nas relações internacionais deve ser repensada de forma criteriosa. Isso porque hegemonia deve ser tratada de uma forma multidimensional – moral, política, ideológica, econômica, militar – também em diversos âmbitos – local, regional, nacional, internacional. Segundo Passos, a hegemonia concebida por Gramsci concerne àquilo que Gramsci se refere por relações moleculares, mas que também está relacionado com as relações entre os Estados. Hegemonia no plano internacional também deve ser analisada por uma fração ou grupo de classes, uma vez que existe uma unidade orgânica entre Estado e sociedade civil (PASSOS, 2014, p. 96). Assim,

Avaliar a hegemonia no plano internacional requer considerar a unidade orgânica entre os níveis nacional e do além-fronteiras da direção de um estrato sobre os demais. A noção de hegemonia permite estabelecer um nexo no âmbito destes estratos entre os diferentes planos nacionais e a perspectiva internacional. O nacional e o internacional não são idênticos (PASSOS, 2014, p. 97).

Se a unidade orgânica pressupõe um elo entre os níveis nacionais e do além-

fronteiras e, ao mesmo tempo não são idênticos, como sinaliza Passos, torna-se necessário apontar o entendimento de hegemonia para Gramsci. No entanto, em alguns cadernos carcerários, o autor possui algumas interpretações que nos convida a mapeá-las. No artigo “Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci”, Bianchi e Aliaga (2011) discutem o modo como Gramsci introduz o(s) conceito(s) de hegemonia. Gramsci como um leitor de Maquiavel, passa a se referir à hegemonia que combina força e consenso (BIANCHI; ALIAGA, 2011, pp. 27-28) no Caderno 13 (§37). Segundo os autores,

A hegemonia política e cultural de determinada classe se caracteriza pela construção de uma direção consentida entre grupos aliados na sociedade civil e pela coerção por meio do aparelho repressivo de Estado sobre os grupos que não consentem nem ativa e nem passivamente. Neste sentido, o consenso permite à classe ser dirigente, enquanto a força torna-a dominante (BIANCHI, ALIAGA, 2011, p. 28).

Posteriormente, no Caderno 44, Gramsci se refere à hegemonia como direção e dominação de classe, onde destaca que a classe hegemônica é ao mesmo tempo dirigente e dominante: dirigente para as classes aliadas e dominante para as classes adversárias. Nessa concepção já é possível sublinhar que

o termo hegemonia aparece tanto como direção e dominação de classe, quanto como sinônimo de consenso ou de direção de uma classe ou grupo social sobre as classes e grupos aliados antes da chegada ao governo. O aspecto mais importante a ressaltar, contudo, é que a reflexão sobre hegemonia, que articula força e consenso, é precisamente uma reflexão sobre o Estado, isto é, sobre como o equilíbrio instável das relações de forças sociais se estabelece entre os diversos grupos na sociedade civil em disputa pela direção do aparelho estatal (BIANCHI, ALIAGA, 2011, p. 29).

E no Caderno 6, Gramsci utiliza a definição de hegemonia juntamente a de Estado, na seguinte formulação: “Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia encorajada de coerção” (GRAMSCI, 1977, pp. 763-764; Q 6, § 88). Em outras palavras, trata-se do aparelho estatal que congrega exercício legal e a coerção e também a sociedade civil, na qual possuem o controle dos aparelhos privados de hegemonia.

Como este artigo ressaltou inicialmente, esse tema é deveras denso e complexo. No entanto, dentro dessas perspectivas apontadas nos cadernos carcerários, torna-se limitada a forma pela qual Cox se refere à tradução do conceito de hegemonia em Gramsci que ele mesmo se propôs a fazer. Apesar do autor afastar a interpretação de hegemonia como sinônimo de uma relação exclusivamente entre os Estados ou até mesmo de um

imperialismo (COX, 2007, p. 115), o autor prefere usar o termo “domínio”. Assim, Cox ao adaptar o conceito gramsciano ao plano internacional – utiliza o termo hegemonia mundial – se refere a uma expansão para o exterior da hegemonia interna (nacional) estabelecida por uma classe dominante. Seguindo sua linha de raciocínio,

A hegemonia no plano internacional não é apenas uma ordem entre Estados. É uma ordem no interior de uma economia mundial com um modo de produção dominante que penetra todos os países e se vincula a outros modos de produção subordinados. É também um complexo de relações sociais internacionais que se une a classes sociais de diversos países. A hegemonia mundial pode ser definida como uma estrutura social, uma estrutura econômica e uma estrutura política, e não pode ser apenas uma dessas estruturas: tem de ser todas as três ao mesmo tempo. Além disso, a hegemonia mundial se expressa em normas, instituições e mecanismos universais que estabelecem regras gerais de comportamento para os Estados e para as forças da sociedade civil que atuam além das fronteiras nacionais – regras que apoiam o modo de produção dominante (COX, 1996, pp. 137)

Para Cox, a hegemonia mundial seria, por assim dizer, “uma expansão para o exterior da hegemonia interna (nacional) estabelecida por uma classe social dominante” (COX, 1996, p. 137). Obviamente, há algumas lacunas que se pode destacar a respeito dessa tradução da hegemonia em termos mundiais. No entanto, esse artigo optou por trazer um olhar a partir do nexos nacional-internacional em que as considerações passam pelo viés espacial e geopolítico. Cox se propõe a fazer uma tradução do conceito de hegemonia para se referir a uma possível hegemonia mundial. No Quaderni 19 destinado ao *Risorgimento* Gramsci faz menção a história da Itália e aponta nessa reflexão a hegemonia “territorial” e a transferência da função hegemônica a uma classe “imperial”, ou seja, supranacional (GRAMSCI, 1977, pp. 1959-1960; Q19, §1). De fato, a possibilidade de se interpretar em termos aos quais Cox se propõe já tinha sido assinalada de uma forma muito rascunhada por Gramsci, mas sem levar essa proposta além. Seria possível se pensar uma função hegemônica de uma classe supranacional e, não propriamente em uma hegemonia supranacional. Dessa forma, seria equivocado ou, no mínimo precipitado compreender tal tradução como *ipsis literis* ao entendimento que fora mencionado anteriormente sobre hegemonia de acordo com trechos dos cadernos carcerários, especialmente porque ao trazer o conceito de hegemonia, Cox prioriza apenas o conceito hegemônico, colocando em segundo plano o seu par conceitual – a revolução

passiva. Em termos gerais, ele atribui as formas incompletas de hegemonia como sinônimo de uma “contra-hegemonia”, conceito esse ausente nos Quaderni.

De qualquer forma, sintetiza Bianchi:

Cox construiu um conceito de hegemonia que servia como ferramenta heurística para a análise das relações internacionais. Sua aproximação de Gramsci destaca-se na medida em que sua apropriação do conceito de hegemonia lhe permite compreender não apenas a hegemonia de uma nação sobre outras, como também a de uma classe ou fração sobre outras. Para tanto evita a redução do conceito à esfera da ideologia, articulando as dimensões sociais, econômicas e político-ideológicas da vida social. (BIANCHI, 2007, p. 11).

Cox inova ao introduzir os estudos gramscianos para o campo de estudos das relações internacionais, comprovando que se trata de uma área de estudos ainda muito embrionária dos escritos de Gramsci para as relações internacionais. Por outro lado, seria um contrassenso encaixar essa tradução do pensamento de Gramsci nas relações internacionais sem levar em consideração os nexos orgânicos, como expostos nesse artigo, em especial, onexo nacional-internacional sem o rigor metodológico e filológico os estudos gramscianos demandam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que Gramsci tenha discutido mais as relações internacionais mais do que Cox afirma. Na leitura dos cadernos carcerários, Gramsci se propõe a analisar o par conceitual a partir do nexo orgânico que liga o nacional e o internacional e por isso a simples separação entre o nacional e internacional não compreende a existência do nexo orgânico que liga permanentemente os pares conceituais de modo a compor um fio condutor unitário de sua existência. Assim, é impossível caracterizar o nacional sem se referir ao internacional, e vice-versa. Desse modo, Cox ao limitar sua afirmação a partir de um viés de análise fragmentado, onde o nacional e internacional aparecem como categorias distintas e estanques pela divisão fronteiriça, distingue-se do entendimento de Gramsci, ao qual compreende que o nacional e internacional não são limítrofes do espaço geográfico, mas construído organicamente a partir de diretrizes históricas e políticas.

Ao trazer o nexo nacional-internacional para endossar a crítica às proposições de Cox fica mais claro entender porque a tradução feita pelo autor canadense no que se refere ao conceito de hegemonia se torna tão deficitária, uma vez que aparece como um dos

desdobramentos de uma definição dicotômica entre o plano interno e externo, desconsiderando, portanto o nexos orgânico que liga o nacional ao internacional. Novamente, não se trata de identificá-los como sinônimos, entendendo suas especificidades dentro de um mesmo processo histórico desigual e combinado.

Em suma, é possível resgatar uma passagem a qual sintetiza o modo pelo qual o pensamento de Gramsci se posiciona sobre essa dupla conceitual. Para o autor sardo, como bem destacou no seu Caderno 13: “Esse esforço contínuo para distinguir o elemento internacional e unitário na realidade nacional e local é, na verdade, a ação política concreta, a única atividade que produz o progresso histórico” (GRAMSCI, 1977, p. 1618; Q13, §26). Trata-se, portanto, de um nexos importante que concerne à temática do pensamento espacial gramsciano não por sua delimitação física-geográfica, nem única e especificamente por uma questão política, mas também pelo processo histórico que separa e ao mesmo tempo une o interno ao internacional, criando novas combinações de desenvolvimento e, conseqüentemente, seu papel enquanto classe dominante/ dominada e/ou potência ou Estados mais fracos. Ao tratar o nexos nacional-internacional sob o prisma do pensamento gramsciano compreende-se que o autor buscou destacar essa dupla conceitual que permeará outros pares que pensam o espaço não somente como uma delimitação física, mas política.

5. REFERÊNCIAS

BIANCHI, Alvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BIANCHI, Alvaro. Estratégia do contratempo: notas para uma pesquisa sobre o conceito gramsciano de hegemonia. **Cadernos Cemarx**, n. 4, 2007, pp. 9-39.

BIANCHI, Alvaro e ALIAGA, Luciana. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. **RBCP - Revista Brasileira de Ciência Política**, 2011, n. 5.

BITTENCOURT Paulo V. Z.; PASSOS, Rodrigo D. F. dos. Cox e as teorias das relações internacionais na década de 1980: um balanço do debate entre a teoria problem-solving de Waltz e a perspectiva crítica coxiana a partir do conceito de estrutura. **Oikos – Revista de Economia Política Internacional**. Rio de Janeiro, volume 20, n. 2, 2021, pp. 142-162.

BOOTHMAN, Derek. The sources for Gramsci’s concept of hegemony. **Rethinking Marxism**, 2. v. 20, abril de 2008.

COX, Robert. Gramsci, hegemony, and international relations: an essay in method. In: COX, Robert; SINCLAIR, Timothy. **Approaches to World Order**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COX, Robert. **The Political Economy of a Plural World**: Critical reflections on Power, morals and civilization. New York: Routledge, 2002.

FROSINI, Fabio. NAÇÃO. LIGUORI, Guido; VOZA Pasquale. (org.) **Dicionário gramsciano**: 1926-1937. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

IVES, Peter; SHORT, Nicholas. "On Gramsci and the international: a textual analysis". **Review of International Studies**, vol. 39 n.3, pp. 621-642. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0260210512000526>> . Acesso em 12 abril de 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**: edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Turim: Giulio Einaudi, 1977.

MORTON, Adam David. **Unravelling Gramsci**: hegemony and passive revolution in the global political economy. London: Pluto Press, 2007.

PASSOS, Rodrigo Duarte Fernandes dos. Hegemonia internacional no século XXI em perspectiva gramsciana: um esboço sobre o papel dirigente das classes e grupos sociais. PASSOS, Rodrigo D. F. dos; VIEIRA, Noemia R.; SIMONETTI, Miriam Claudia L. (Org.). **Relações Internacionais contemporâneas**: novos protagonistas e novas conjunturas. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2014.

SCHECHTER, Michael G. Critiques of Coxian theory: Background to a conversation. In: COX, Robert. **Political economy of a plural world**: Critical reflections on power, morals and civilization. New York: Routledge, 2002.

SCHOUTEN, Peer. 'Theory Talk #37: Robert Cox on World Orders, Historical Change, and the Purpose of Theory in International Relations', 12 mar. 2010, Disponível em: <https://www.files.ethz.ch/isn/155098/Theory%20Talk37_Cox.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

THOMAS, Peter D. **Hegemony, passive revolution and the modern Prince**. Thesis Eleven, v. 1, p. 20–39, 2013

SOCIEDADE POLÍTICA: ESPAÇO INSTITUCIONALIZADO DO PODER GOVERNAMENTAL¹⁷⁹

Erica Monteiro do Bomfim Bordin¹⁸⁰

Resumo

Partindo do conceito de Estado Ampliado de Gramsci, unidade-distinção de Sociedade Política e Sociedade Civil, o presente trabalho busca analisar o espaço institucionalizado do poder governamental. Além disso, visa esboçar as contradições do partido político - intelectual orgânico coletivo, que ao se inserir nos processos de produção de valores e comportamentos, está inscrito também na sociedade civil. Por fim, refletimos sobre os desafios de uma reforma intelectual e moral que promova a formação de uma consciência ético-política de classe.

Palavras-Chave: Estado Ampliado; Sociedade Política; Partido Político.

Abstract

Starting from Gramsci's concept of the Extended State, a unit-distinction of Political Society and Civil Society, the present work seeks to analyze the institutionalized space of governmental power. In addition, see sketching as contradictions of the collective organic intellectual, which the party, when inserting in the processes of political production of values and behavior, is also inscribed in civil society. Finally, we reflect on the challenges of an intellectual and moral reform that promotes the formation of an ethical-political class consciousness.

Keywords: Expanded State; Political Society; Political Party.

a possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidades, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las (GRAMSCI, v.1, p. 406).

1. Introdução

Uma análise da categoria Estado é imprescindível para compreendermos a

¹⁷⁹ O presente trabalho é um recorte da tese de doutoramento da autora, que objetivou analisar a posição das organizações da sociedade civil (OSCs) no período de 1986 a 2016, visando compreender sua atuação e sua função nas políticas públicas de educação, de assistência social e de saúde. Tratou-se de um estudo qualitativo, referenciado no método dialético histórico crítico, com abordagem gramsciana.

¹⁸⁰ Assistente social. Mestre e doutora em Serviço Social pela PUCRS. Realiza Estágio Pós-doutoral no PPGSS da PUCRS como bolsista PNPd, atuando como professora colaboradora do PPGSS da Escola de Humanidades da PUCRS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas e Economia Social (NEPES). E-mail: ebordin@pucrs.br

realidade brasileira e seus determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais, alicerçado na totalidade social, no bojo das explorações, dominações e crises da produção / reprodução do capital. Porém, precisamos ir além da conceituação formal e positivista, onde:

A política é entendida como o conjunto de atividades realizadas para obter ou manter o controle do Estado. O Estado, por sua vez, é entendido como o conjunto de instituições (coisas) de caráter público e coercitivo, e o poder, como a capacidade ou força para reprimir, obrigando a fazer ou a deixar de fazer. (...) Essa interpretação, no mínimo, leva a demonização da política e do Estado. (ACANDA, 2006, p. 43).

A compreensão do Estado só pode se fundar na crítica da sociedade burguesa (campo da alienação do homem) e da economia política (o mundo das necessidades e do trabalho - forma ideológica dessa sociedade), ou seja, no campo mais amplo da divisão social do trabalho e de sua sanção sociopolítica e cultural (ACANDA, 2006).

As formas sociais capitalistas, ao trazerem entre si e dentro de si a marca da contradição e do conflito, ensejam a estruturação da própria reprodução social, assegurados por meio do surgimento e da constância de um aparato político determinante e, a princípio, estranho que se instaura como Estado. A forma política estatal sempre se reveste de instituições que lhe são próprias e específicas, sendo seu processo de constituição social, histórico e relacional. Por mais que não seja um constructo atemporal e imutável, se consolidam, cristalizam e determinam práticas, deliberações e expectativas, permitindo o fluxo contínuo das relações sociais, operando no nível da constituição das próprias individualidades (MASCARO, 2013).

O Estado moderno foi lentamente se configurando a partir dos processos históricos, tendo desde o princípio a tarefa de defender os interesses de suas burguesias. A construção da sociedade civil burguesa foi fortemente apoiada e induzida pelo poder político (ACANDA, 2006).

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que o interesse do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2011, v.3, p.41-42).

O Estado, como superestrutura, torna-se uma variável essencial na compreensão da sociedade capitalista, sendo, simultaneamente, um instrumento para a expansão da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos

subordinados fracos e desorganizados. Na doutrina da hegemonia, evidencia-se que a classe dominante não necessita depender apenas do poder coercitivo do Estado ou mesmo do seu poder econômico, mas sim, através de sua hegemonia, persuade os dominados a aceitar o sistema de crença da classe dominante e compartilhar os seus valores sociais, culturais e morais (CARNOY, 1990).

Nesse sentido, Gramsci aplica o termo hegemonia ao modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação. Ao discutir as diferentes manifestações da dominação burguesa, descreve o Estado como força mais consentimento. Nas condições modernas, uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica de força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças, uma base de consentimento para certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações e ideias. Essa ‘textura de hegemonia’ é tecida pelos intelectuais que, segundo Gramsci, são todos aqueles que têm um papel organizativo na sociedade (BOTTOMORE, 2001).

Para Gramsci, os intelectuais orgânicos vinculados aos interesses da classe subalterna possuem “uma função central nos processos e lutas de formação de uma contra-hegemonia contrária aos interesses do capital e dos seus intelectuais tradicionais e orgânicos”. Trata-se de um “trabalho educativo formativo, que envolve a elaboração de uma consciência crítica a partir das premissas concretas de determinada realidade”, não se limitando a simples enunciações teóricas e abstratas, mas sim um trabalho concreto, baseado no real e na experiência efetiva (DURIGUETTO, 2014, p. 267-269).

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. [...] Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente ‘político’, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua ‘humanidade’, a sua ‘natureza humana’ (GRAMSCI, v.1, 1999, p. 406).

Esse processo de reforma intelectual e moral se consolida, não sem influência dos determinantes da estrutura econômica, na superestrutura. Sendo assim, nos propomos a brevemente discutir a conceito de Estado Ampliado de Gramsci, para depois focarmos nossa reflexão na Sociedade Política, espaço institucionalizado do poder governamental e a função do partido político, enquanto intelectual orgânico coletivo.

2. Estado = sociedade política + sociedade civil

Gramsci entende o Estado para além do aparelho de governo, também como aparelho¹⁸¹ "privado" de hegemonia ou sociedade civil, hegemonia couraçada de coerção, ou seja, “Estado = sociedade política + sociedade civil” (2011, v.3, p. 244). Sendo assim, o Estado é compreendido como a unidade dialética entre o poder governamental e a sociedade civil, não podendo se distinguir a sociedade política da sociedade civil: existindo só o Estado (GRAMSCI, 1999, v.1).

O erro teórico que transforma a distinção metodológica entre sociedade política e sociedade civil, como se fosse distinção orgânica, conduz a afirmação de que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua ‘regulamentação’ de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva (GRAMSCI, 2011, v.3, p. 47).

O conceito gramsciano de Estado Ampliado, como equilíbrio da Sociedade Política - entendida como um conjunto de mecanismos, através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência e da execução das leis, mecanismos que se identificam com os aparelhos coercitivos sob controle das burocracias executiva e policial militar, ou seja, com o governo no seu sentido restrito – que é aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e de economia de um dado momento; com a Sociedade Civil - compreendida como o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias -, pois é nela que estão situados os “aparelhos privados de hegemonia”, isto é, os organismos de participação voluntária, baseados no consenso e não na coerção, nos quais a hegemonia de um grupo social é exercida sobre toda a sociedade (COUTINHO, 2006).

Gramsci distingue dois momentos da superestrutura que estão em permanente relação dialética: de um lado a ‘sociedade civil’, de outro a ‘sociedade política’. A sociedade política está constituída pelos órgãos das superestruturas encarregados de implementar a função de coerção e domínio, ao passo que a sociedade civil e conformada pelo conjunto de organismos, usualmente considerados ‘privados’, que possibilitam a direção intelectual e moral da sociedade, mediante a formação de consenso e a adesão das massas (ACANDA, 2006, p. 175)

Ambas, sociedade política e sociedade civil, servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social

¹⁸¹ Um ‘aparelho serve para criar um novo terreno ideológico, para afirmar uma ‘reforma filosófica’, uma ‘nova concepção de mundo’ (LIGUORI, 2017, p. 45).

fundamental. Mas o modo de encaminhar essa promoção varia nos dois casos: Na Sociedade Civil, as classes buscam exercer hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso. Já na Sociedade Política, as classes exercem uma dominação mediante a coerção. Enfim, se quer enfatizar que a sociedade civil não é homogênea, antes se constitui como uma arena de luta de classes, palco de intensas contradições e relações de poder. É um momento do Estado, o que não quer dizer que um grupo social não possa ser dirigente (hegemônico) já antes de conquistar o poder governamental, ao contrário, ele deve assumir essa posição (COUTINHO, 2006).

Numa perspectiva gramsciana, o Estado possui uma tarefa educativa e formativa, relacionada a criação de novos e mais elevados tipos de civilização, adequando sua moralidade às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção (GRAMSCI, 2011, v.3).

Esse processo se desenvolve por intermédio da sociedade civil, a medida que os aparelhos privados de hegemonia difundem os valores da classe que domina o Estado, promovendo uma direção moral e intelectual no conjunto da sociedade.

3. Sociedade Política - Governo e Partidos Políticos

Sociedade Política é entendida como um conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência e da execução das leis, mecanismos que se identificam com os aparelhos coercitivos sob controle das burocracias executiva e policial militar, ou seja, com o governo – enquanto aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e de economia de um dado momento (COUTINHO, 2006).

Gramsci deixa evidente a distinção entre Estado e Governo:

O Estado-Governo tem uma certa responsabilidade neste estado de coisas (pode-se falar de responsabilidade na medida em que impediu o reforço do próprio Estado, isto é, demonstrou que o Estado-Governo não era um fator nacional): o Governo, de fato, operou como um “partido”, colocou-se acima dos partidos não para harmonizar seus interesses e atividades no quadro permanente da vida e dos interesses nacionais, mas para desagregá-los, para separa-los das grandes massas e ter “uma força de sem-partido ligada ao Governo por vínculos paternalistas de tipo bonapartista-cesarista”. As classes expressam os partidos, os partidos elaboram os homens de Estado e de Governo, os dirigentes da sociedade civil e da sociedade política (2011, v.3, p. 201).

O exercício do poder político, por meio dos governantes, se constitui no espaço dos órgãos governamentais, sendo a partir das funções de poder que se identifica em cada Estado, especificamente, o governo e os projetos societários a que se associam através dos partidos políticos. Esses projetos deveriam ser construídos de acordo com os interesses das classes, que os partidos políticos se vinculam, e aos mesmos se mantêm fiéis.

Para Gramsci, política é entendida como a arte de governar, articulando à imposição coercitiva a busca de consensos, sendo nessa junção que o poder se efetiva. Uma classe pode exercer seu domínio sobre o conjunto da sociedade não apenas porque “é capaz de impor esse domínio, mas também de fazer os demais grupos sociais aceitarem-no como legítimo” (ACANDA, 2006, p. 177).

Nesse sentido, a crise de hegemonia da classe dirigente “ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força do consenso das grandes massas”, ou porque amplas massas “passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução”. (GRAMSCI, 2011, v. 3, p.60). Uma “crise econômica determina, por um lado, descontentamento nas classes subalternas e movimentos espontâneos de massa, por outro, determina complôs de grupos reacionários da ala direita que exploram o enfraquecimento objetivo do Governo para tentar golpes de Estado” (GRAMSCI 2011, v.3, p. 197).

“Na realidade de qualquer Estado, o ‘chefe do Estado’, isto é, o elemento equilibrador dos diversos interesses em luta” é o partido político. Por mais que ele não governe juridicamente, tem o poder de fato, ao exercer a função hegemônica e, portanto, equilibradora de interesses diversos na sociedade civil, que se entrelaça de fato com a sociedade política, levando todos os cidadãos a sentirem que governam. (GRAMSCI, 2011, v.3, p. 222)

A importância e o significado dos partidos políticos no mundo moderno se dão na “elaboração e na difusão das concepções de mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequada a elas, isto é, em que funcionam quase como ‘experimentadores’ históricos de tais concepções”, operando “simultaneamente nos campos prático e teórico”, sendo “os elaboradores das novas intelectualidades” (GRAMSCI, v.1, p. 105).

Nos partidos nasce o valor político, isto é, a direção política, podendo ser

considerados escolas de vida estatal, onde se dissemina os “elementos de vida dos partidos: caráter (resistência aos impulsos das culturas ultrapassadas), honra (vontade intrépida ao sustentar o novo tipo de cultura e de vida), dignidade (consciência de operar por um fim superior)”. (GRAMSCI, v.3, p.267)

Para Gramsci os partidos são concebidos como intelectual coletivo no sentido de serem constituídos por diversos sujeitos revolucionários, que partem do cotidiano do trabalhados e os sistematizam, teoricamente, para fortalecer a luta pela negação do capitalismo e do Estado burguês (SANTOS, 2017)

Nos partidos que representam grupos socialmente subalternos, o elemento de estabilidade é necessário para assegurar a hegemonia não a grupos privilegiados, mas aos elementos progressistas, organicamente progressistas em relação a outras forças afins e aliadas, mas heterogêneas e oscilantes. (GRAMSCI, v.3, 2011, p.91)

Porém, por mais que os partidos nasçam para se constituírem enquanto “organização para dirigir a situação em momentos historicamente vitais para suas classes; nem sempre eles sabem adaptar-se às novas tarefas e às novas épocas, nem sempre sabem desenvolver-se de acordo com o desenvolvimento do conjunto das relações de força” (GRAMSCI, 2011, v.3, p. 61).

Nesse sentido, em 1965, Ianni já falava do paradoxo de, em um mesmo partido, encontrarem-se latifundiários, industriais, exportadores e operários, à medida que as seções estaduais tomavam a feição dos seus dirigentes locais, chegando ao extremo de defenderem posições de centro, direita e esquerda, com muitas variantes, ao mesmo tempo. Numa sociedade formulada no âmbito da ideologia burguesa capitalista industrial em um país ‘em desenvolvimento’, onde o sistema social se diversifica acentuadamente, as classes assalariadas são envolvidas pela mística da ascensão social, o que se torna a substância dinâmica do populismo. Partidos e políticos populistas são os burgueses que formulam política para os assalariados em geral, que possuem uma linguagem inteligível, se fazendo entender aos ‘sem instrução’. Porém, falam abstrações, não estão interessados em realizar os interesses do povo, à medida que não abordam os reais problemas das classes operária e média (IANNI, 1965).

Para Gramsci, a fraqueza do partido político, em termos gerais, se constitui na “falta de princípios, oportunismo, falta de continuidade orgânica, desequilíbrio entre tática e estratégia, etc.” (2011, v.3, p. 201). “A falta de perspectiva histórica nos programas de partido”, construída com seriedade, “para basear em todo o passado os fins

a serem alcançados no futuro e a serem propostos ao povo como uma necessidade para a qual colaborar conscientemente”, permitiu o florescimento de “movimentos políticos abstratamente considerados como necessários”, mas que não fazem nada prático (2002, v.5, p. 37-38). Para ser um partido, basta “poucas ideias vagas, imprecisas, indeterminadas, nebulosas”. E as massas acabam os seguindo, por muitas vezes não haver outros. (2002, v. 5, p. 311)

4. Considerações Finais

O erro do intelectual consiste em 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), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado pelo povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política histórica sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação (GRAMSCI, 1999, v.1, p.222).

As ações humanas sempre são orientadas para objetivos e fins, sejam individuais ou coletivos, tendo em sua base necessidades e interesses. Implicam sempre um projeto que é uma antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios (materiais e culturais) para concretizá-las. Os projetos societários são um tipo de projeto coletivo, que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída e possuem necessariamente uma dimensão política, que envolve relações de poder (NETTO, 2006).

A experiência histórica demonstra que, tendo sempre em seu núcleo a marca da classe social a cujos interesses essenciais respondem, os projetos societários constituem estruturas flexíveis e cambiantes: incorporam novas demandas e aspirações, transformam-se e se renovam conforme as conjunturas históricas e políticas (NETTO, 2006, p.143).

Comprendemos, então, que a concorrência entre diferentes projetos societários é um fenômeno próprio da democracia política. É somente quando se conquistam e se garantem as liberdades políticas fundamentais que distintos projetos societários podem

confrontar-se e disputar a adesão dos membros da sociedade (NETTO, 2006).

Todavia, também a experiência histórica demonstrou que, na ordem do capital, por razões econômico-sociais e culturais, mesmo num quadro de democracia política, os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes (NETTO, 2006, p.143).

Os governos e seus partidos representam projetos políticos e societários. Sejam projetos conservadores, que trabalham numa lógica de manutenção das forças hegemônicas, ou projetos progressistas de esquerda que, com todas as suas contradições, possuem um compromisso de construir estratégias de enfrentamento a dominação burguesa em defesa da classe subalterna. Nesse sentido, um dos desafios que se faz necessário e urgente é eliminação dos mecanismos de alienação, a constituição de uma reforma intelectual e moral e a apropriação de esferas públicas pela classe subalterna, representando interesses públicos em busca da constituição de processos emancipatórios, resultado de uma luta política democrática, que pode resultar na ampliação da participação política e do controle social, visando abertura de caminhos para que se viabilize a consolidação da emancipação política e humana.

O sujeito humano existe intervindo no mundo, sendo constituído pelo movimento da história e, simultaneamente, constituindo esse movimento. Mesmo quando amplos setores da população de um país ficam reduzidos a uma situação de miséria material e espiritual, mergulhados nas formas mais empobrecidas e limitadas do "senso comum", não se deve perder de vista o fato de que eles continuam a ser integrados por sujeitos humanos. Lidando com sujeitos humanos, é impossível eliminar totalmente de modo irreversível a margem de opções que as pessoas são levadas a preservar e anseiam por ampliar. [...] A história pressupõe, então, não só a ação dos líderes e a atuação dos de "cima", mas também a ineliminável possibilidade da intervenção ativa e consciente dos de "baixo" (KONDER, 2017).

Assim como Gramsci, nos sentimos incitados a colaborar para a criação de “organizações capazes de atuar num sentido político-pedagógico, capazes de ajudar a população a tornar mais críticas suas atividades já existentes”. De “mobilizar o maior número possível de pessoas para a realização de um programa que resulte num aumento da liberdade e numa diminuição da coerção na sociedade” (KONDER, p.66, 2017).

Parafraseando Palma (1986), nós nos inserimos em espaços contraditórios, dinâmicos, onde se abrem e fecham espaços e alternativas segundo as iniciativas, sempre relacionadas e opostas, dos sujeitos coletivos que se encontram e se confrontam nesses

espaços. Mediar essas relações de força e poder, ganhar forças para apoiar e ampliar nosso Projeto Societário e debilitar a vigência do projeto contrário – isto é fazer política.

6. Referências

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: O marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson, TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **A questão dos intelectuais em Gramsci**. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 118, p. 265-293, abril/junho 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 1 - Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2 - Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 3 - Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 4 - Temas de cultura; Ação católica; Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 5 - O risorgimento; Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 6 - Literatura Folclore Gramática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IANNI, Octavio et. al. **Política e Revolução social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil Moderno**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia em Gramsci**. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=298>. Acesso em jun. 2017. Não paginado.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do serviço social. In: MOTA, Ana Elizabete [et al.] (Orgs.) **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

PALMA, Diego. **A Prática Política dos Profissionais: O caso do Serviço Social**. Lima (Peru): CELATS. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, Pedro. **O intelectual orgânico como formador da vontade coletiva dos subalternos**: apontamentos a partir de Antonio Gramsci. Revista Movimento. Niterói, ano 4, n. 6, p.107-130, janeiro/junho 2017.

O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2003-2018)¹⁸²

Matheus Daltoé Assis¹⁸³

Thiago Araujo Santos¹⁸⁴

Resumo

É destacável a incidência do pensamento de Antonio Gramsci no campo acadêmico e na práxis política latino-americana em geral, e brasileira, em particular. Diante dessas “traduções” do pensamento gramsciano, o presente artigo tenciona investigar as tendências nos estudos gramscianos brasileiros sobre os grupos subalternos por meio das teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Para tanto, foram selecionadas 11 teses e 10 dissertações sob descritores “Gramsci” e “Subalternidade” sobre as quais foram feitas tabulações que permitiram uma análise quantitativa e qualitativa dos dados. Considerando os resultados obtidos, é possível afirmar que há predominância de análises fundamentadas no pensamento de Gramsci sobre fatos históricos, culturais e políticos em detrimento de estudos de ordem mais teórica com maior trato filológico em relação à obra gramsciana.

Palavras-chave: Gramsci; Subalternidade; Produção acadêmica.

Abstract

The incidence of Antonio Gramsci's thought on the academic field and the Latin American political praxis, especially Brazil, is remarkable. In front of the “translations” of gramscian thought, this paper searches to investigate the current trends on brazilian gramscian studies about subaltern groups through the PhD's thesis and master's dissertations which is available on Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). To satisfy this intention, they were selected 11 PhD's thesis and 10 master's dissertations under the descriptors “Gramsci” and “Subalternity” on which tabulations were made possible a quantitative and qualitative analysis of the data. Considering the results obtained during the study, it's possible to conclude that there was a predominance of gramscian analysis of historical, cultural and political facts at the expense of more theoretical studies with greater philological treatment in relation to Gramsci's work.

Keywords: Gramsci; Subalternity; Academic production.

Resumen

Es notable la incidencia del pensamiento de Antonio Gramsci en el campo académico y en la praxis política latinoamericana en general, y en Brasil en particular. Ante las “traducciones” del pensamiento

¹⁸² Este trabalho resulta de pesquisa vinculada ao projeto Teorias marxistas e a geografia do capitalismo desenvolvido sob a coordenação do Prof. Dr. Thiago Araujo Santos, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹⁸³ Acadêmico do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas.

¹⁸⁴ Docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas.

gramsciano, esta investigación evaluó las tendencias de los estudios gramscianos brasileños sobre grupos subalternos a través de las tesis de doctorado y maestría disponibles en la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Para ello, se seleccionaron 11 tesis de doctorado y 10 tesis de maestría bajo los descriptores "Gramsci" y "Subalternidad" sobre las cuales se realizaron tabulaciones que permitieron un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. En lo que se refiere a los resultados obtenidos, es posible afirmar que hay un predominio de análisis basados en el pensamiento de Gramsci sobre los hechos históricos, culturales y políticos. Estas obras se encuentran en mayor número que los estudios más teóricos con énfasis en el tratamiento filológico en relación a la obra gramsciana.

Palabras clave: Gramsci; Subalternidad; Producción académica.

Introdução

Neste artigo, são apresentadas algumas características das dissertações e teses brasileiras que incorporam conceitos e categorias gramscianas, particularmente a categoria “subalternidade”. Aspectos externos e internos aos trabalhos são evidenciados, de modo a buscar a compreensão de onde tais trabalhos estão situados, em quais áreas do conhecimento estão alocados, quais obras de Gramsci são predominantemente citadas e quais os intérpretes/comentadores do marxista sardo são utilizados como referência nos estudos em questão.

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, é apresentada uma caracterização das teses e dissertações brasileiras em que se discute a localização dos trabalhos com referência a Gramsci nas diferentes regiões e estados da federação e a sua posição nas distintas áreas do conhecimento. Na segunda seção, expõe-se um panorama da obra de Gramsci, incluindo uma reflexão sobre as edições dos *Quaderni*. Identifica-se ainda a incidência das edições desta obra e dos demais escritos de Gramsci nas dissertações e teses relacionadas ao seu pensamento. Na terceira seção, mapeia-se a presença de comentadores de Gramsci nos trabalhos pesquisados, refletindo-se sobre a influência desses autores na divulgação do pensamento do marxista sardo no Brasil. Por fim, na última seção, é discutida a presença dos conceitos gramscianos nas dissertações e teses, problematizando-se brevemente os sentidos de sua incorporação nos trabalhos catalogados.

1. Características gerais da produção gramsciana nas dissertações e teses

Uma importante contribuição para a qualificação dos estudos gramscianos no Brasil foi o mapeamento bibliográfico realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE/UFF), sob a coordenação do Prof. Giovanni Semeraro. O levantamento, realizado em 2015 e atualizado em 2018 e 2019, se baseou

em uma lista anterior, criada em 2015 e disponibilizada pela *International Gramsci Society - Brasil* (IGS-Brasil), intitulada “Lista de gramscianos no Brasil”. No material publicado em 2019, na terceira edição, estão listados referenciais no formato de teses, dissertações, artigos científicos, livros e capítulos de livros que totalizam 144 páginas de referências.

Para a coleta das dissertações e teses, o Núcleo partiu, inicialmente, do Banco de Dissertações e Teses Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), utilizando o descritor “Gramsci” como critério geral de busca. Ademais, os pesquisadores recorreram a categorias gramscianas (hegemonia, revolução passiva, intelectual orgânico) como filtros específicos. Cabe destacar que, em razão da coleta, digitalização e disponibilização dos trabalhos pela CAPES em tais bancos de dados terem ocorrido apenas a partir de 2003, as dissertações e teses (DTs) referenciadas em Gramsci antes deste período não puderam ser identificadas pela pesquisa nesses repositórios.

O resultado obtido, divulgado no Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil, demonstra significativo alcance do pensamento gramsciano nos trabalhos de pós-graduação identificados, abrangendo 35 áreas do conhecimento e totalizando 508 DTs (IGS-BRASIL, 2019). Destaca-se, pelo grupo, a maior presença desses trabalhos em Programas de Pós-Graduação (PPGs) com inserção de orientadores e grupos de estudos relacionados à Gramsci. Observa-se, ainda, concentração geográfica de tais trabalhos na região Sudeste, abrangendo 55% da produção nacional.

Para o cumprimento dos objetivos deste texto, optou-se pela composição de um conjunto de dados mais reduzido, que permitisse, ainda que limitadamente, algumas inferências gerais e, ao mesmo tempo, possibilitasse uma apreciação mais detida de tendências teóricas internas e um maior detalhamento das obras identificadas.

Além do descritor “Gramsci”, considerou-se o termo “Subalternidade” como critério de busca adotado. Esta escolha foi motivada, prioritariamente, pelo reconhecimento da importância deste conceito na obra gramsciana (LIGUORI, 2017; SEMERARO, 2017) e pelo entendimento de sua potencial aderência para a análise das particularidades históricas como a nossa. Se há, efetivamente, uma espécie de “sul-americanização de Gramsci” (SEMERARO, 2018), isto é, uma “tradução” própria de seu pensamento no subcontinente, o conceito de “subalternidade” encontraria abrigo, segundo esta hipótese, em estudos de pós-graduação no Brasil, especialmente naqueles relacionados a organizações políticas populares, movimentos sociais, colonialismo,

dependência econômica, dentre outros assuntos que integram o temário das ciências humanas na região.

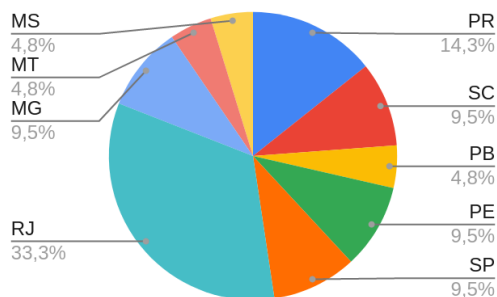
A busca através dos termos “Gramsci” e “subalternidade” retornou um volume de 21 documentos (11 teses e 10 dissertações). Esse primeiro momento de seleção dos trabalhos obtidos foi sucedido pela tabulação dos seguintes descritores: ano de publicação, distribuição geográfica das DTs e áreas dos programas de pós-graduação. Na etapa seguinte, foi realizada uma classificação temática dos textos com base na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Ainda sobre os mesmos textos-base, foram levantados os conceitos gramscianos empregados, com vistas a examinar determinadas tendências e abordagens nas pesquisas, para as quais se tomou como referência, em menor grau, aqueles trabalhos em que se tinha acesso aos resumos (20 DTs) e, prioritariamente, os que foram possíveis o acesso integral (17 DTs). Sobre esses últimos, procedeu-se não somente com a leitura dos resumos e palavras-chave, mas também com a consulta das referências bibliográficas.

Até 2013, foram identificados apenas quatro trabalhos, datados dos anos de 2003, 2007, 2009 e 2012. A partir de então, houve um aumento no número de DTs identificadas a partir dos termos “Gramsci” e “subalternidade”, sendo possível notar oscilação na quantidade dos trabalhos encontrados. Foram cinco trabalhos identificados em 2013, três em 2014, um em 2015, três em 2016, quatro em 2017 e um em 2018.

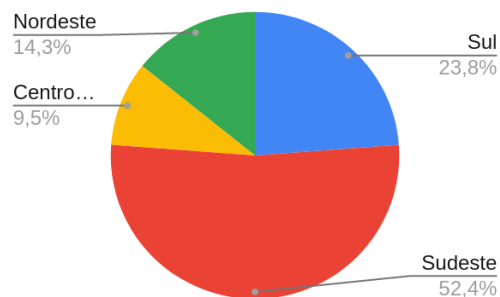
Seguindo a tendência já evidenciada no Mapa Bibliográfico (IGS-BRASIL, 2019), identificou-se que a distribuição geográfica desses trabalhos é marcada por uma forte concentração nas regiões Sudeste e Sul (16 DTs). Os estados com maior presença de DTs que respondem aos critérios de busca são Rio de Janeiro (sete) e Paraná (três), seguidos de Santa Catarina, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, com duas cada, e Paraíba, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul com um trabalho (Gráficos 1 e 2).

Gráfico 1 - Dissertações e teses identificadas por estado da federação - Brasil (2003-2018)

Gráfico 2 - Dissertações e teses identificadas por região - Brasil (2003-2018)



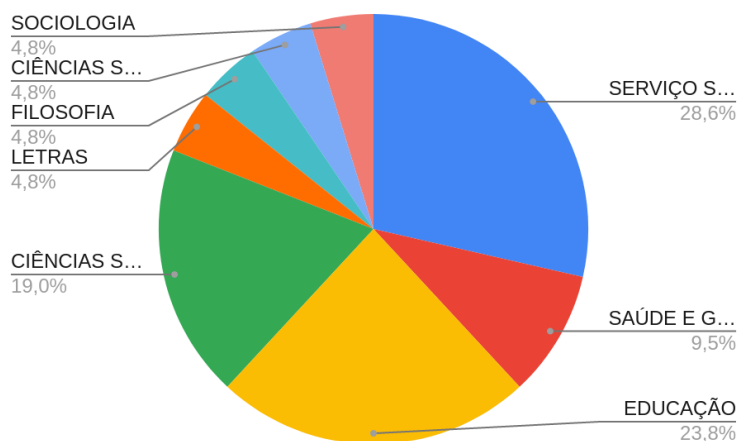
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Org.: Matheus Daltoé Assis



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Org.: Matheus Daltoé Assis

As áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação aos quais estão vinculadas as DTs são bastante variadas. Destacam-se as áreas de Serviço Social, Educação e Ciências Sociais, respondendo por 28,6%, 23,8% e 19% das DTs, respectivamente. Estas são, precisamente, as áreas em que estão situados, segundo os critérios de busca aqui adotados, os mais influentes intérpretes do pensamento de Gramsci Brasil, como veremos adiante (Gráfico 5) - Carlos Nelson Coutinho (Serviço Social)¹⁸⁵, Giovanni Semeraro (Educação) e Marcos del Roio (Ciências Sociais).

Gráfico 3 - Dissertações identificadas por área de concentração - Brasil (2003-2018)



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Org.: Matheus Daltoé Assis

No que se refere às instituições, constata-se uma prevalência de dois terços dos trabalhos vinculados a programas em instituições públicas. Os programas de pós-graduação concentram-se majoritariamente na área das ciências humanas e das sociais,

¹⁸⁵ Sobre a influência de Carlos Nelson Coutinho no Serviço Social, ver Cazela (2017).

excetuando dois trabalhos das Ciências da Saúde, estes vinculados ao mesmo programa, o de Pós-graduação em Saúde e Gestão do Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.

2. Os escritos de Gramsci

Dadas as diferentes características das edições das obras de Gramsci, no Brasil e no resto do mundo, a identificação dos escritos do marxista sardo citados nas DTs mostra-se importante. Por um lado, porque serve de referência para a qualificação dos estudos no que se refere à especialização da incorporação dos conceitos e noções de Gramsci, isto é, se possuem maior ou menor esforço filológico (e se se propõem a isso), o que pressuporia escolha de edições com maior nível de rigor teórico. Por outro, este levantamento é relevante por auxiliar na compreensão da incidência das diferentes edições no campo acadêmico, demonstrada a partir de sua maior ou menor influência nas DTs consideradas.

A primeira edição italiana, iniciada em 1948, e que inspirou as primeiras edições brasileiras, selecionou os apontamentos dos cadernos escolares de Gramsci não na ordem cronológica em que eles haviam sido escritos, mas sim agrupados por temas¹⁸⁶, dando origem a seis volumes temáticos: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* (1948), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* (1949), *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno* (1949), *Il Risorgimento* (1949), *Letteratura e vita nazionale* (1950) e *Passato e presente* (1951).

Apesar de cumprir um importante papel na divulgação dos escritos de Gramsci, a edição de Togliatti encontra alguns problemas já conhecidos, apontados por Bianchi (2018): induzir o leitor a considerar os textos como plenamente acabados e coerentes; separar os escritos segundo uma hierarquia disciplinar (filosofia, cultura, história, política, literatura e arte); apagar o “ritmo do pensamento” do autor, criando uma imagem do sardo como um “crítico da cultura ou teórico das superestruturas”, dentre outros aspectos.

No Brasil, foram publicados, entre 1966 e 1968, quatro dos seis volumes extraídos das edições temáticas de Togliatti: *Concepção dialética da história* (numa opção de

¹⁸⁶ Para maior detalhamento sobre as edições italianas e brasileiras dos *Quaderni*, ver introdução de Carlos Nelson Coutinho presente em Gramsci (2014).

tradução de *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*), *Os intelectuais e a organização da cultura*, *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, somados a uma seleção de *Literatura e vida nacional* e uma antologia das *Cartas do cárcere* (COUTINHO, 2011).

Da edição temática brasileira, baseada naquela de Togliatti, predominam nas dissertações e teses pesquisadas as referências a *Maquiavel, política e o Estado moderno* (três DTs), *Literatura e Vida Nacional* (duas DTs), *Concepção dialética da história* (cinco DTs), *Os intelectuais e a organização da cultura* (sete DTs) (Gráfico 4).

Concluída em 1975, a “edição crítica”, elaborada por Valentino Gerratana, vem à público, na Itália, com quatro volumes. Os três primeiros, com cerca de 2400 páginas, reproduzem os 29 cadernos escolares, sendo acompanhados pelo quarto volume, com quase mil páginas de aparato crítico (COUTINHO, 2014). Esta edição alcançou o *status* de referência indispensável aos estudos gramscianos, já nos anos 1970, pois posicionou os *Quaderni* não como uma contribuição em domínios específicos das ciências sociais, mas como a articulação da “mais lúcida reflexão marxista de conjunto sobre o século XX” (COUTINHO, 2011, p. 95). Apesar de sua importância e reconhecimento internacional, esta edição ainda não está disponível no Brasil.

A “edição crítica” foi utilizada apenas parcialmente como referência na elaboração da “nova edição brasileira”, do final dos anos 1990, organizada por Carlos Nelson Coutinho. Optou-se, para esta edição que agrupa os escritos gramscianos em seis volumes, de um “modo misto”, no qual a divisão temática, presente na edição de Togliatti, é mantida, “mas os cadernos especiais [que reúnem reflexões sobre temas específicos, em geral intitulados pelo próprio Gramsci] são apresentados integralmente nessas divisões, seguindo das passagens dos cadernos miscelâneos [compostos por notas sobre variados temas]” (BIANCHI, 2018, p. 42).

Esta foi, segundo a presente pesquisa, a edição brasileira dos *Quaderni* com maior inserção nas dissertações e teses identificadas, superando também as demais obras de Gramsci disponíveis em número de referências (Tabela 1):

Quadro 1 – Obras de Gramsci citadas nas dissertações e teses identificadas (2003-2018)

Nome da obra gramsciana	Nº de DTs que a citam
Caderno do Cárcere v. 3	11
Caderno do Cárcere v. 2	10

Caderno do Cárcere v. 1	8
Caderno do Cárcere v. 5	7
Os intelectuais e a...	7
A questão meridional	6
Concepção dialética da...	5
Cadernos do Cárcere v. 4	5
Escritos políticos v. 1 (BR)	3
Escritos políticos v. 2 (BR)	3
Maquiavel, a política e o...	3
Quaderni del cárcere	3
Caderno do Cárcere v. 6	3
Cartas do Cárcere v. 1	4
Cartas do Cárcere v. 2	2
Americanismo e Fordismo	2
Literatura e vida nacional	2
Outras obras	18

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Org.: Matheus Daltoé Assis

No que se refere aos escritos pré-carcerários, notou-se menor volume de citações nas DTs, sendo a edição brasileira denominada *Escritos Políticos* (volumes 1 e 2), citada por três trabalhos, e a edição homônima portuguesa, separada em quatro volumes, citada por apenas um trabalho. Há ainda citação da coletânea *A questão meridional* (seis DTs), que abrange textos de 1916 e culmina no texto que lhe inspira o nome, de 1926. Há textos como os do *L'Ordine Nuovo. 1919-1920*, que aparecem citados em apenas um trabalho, bem como os *Scritti giovanili 1914-1918*, com este mesmo número de citações.

3. Os comentadores de Gramsci e sua presença nas dissertações e teses

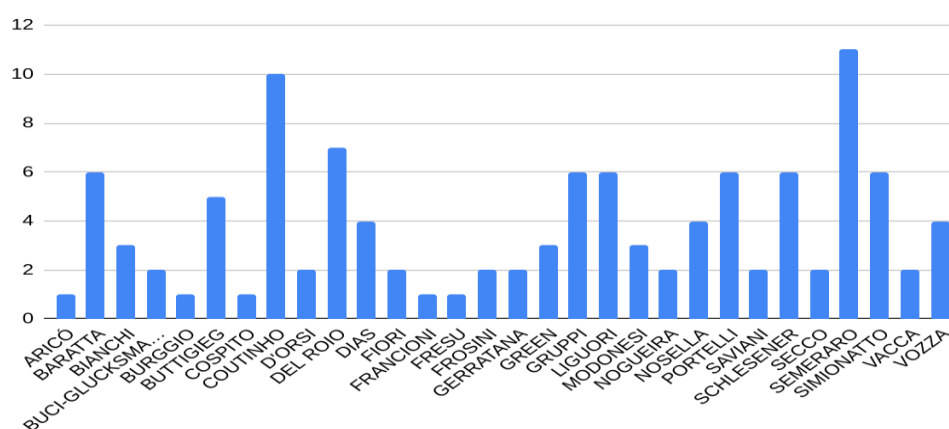
Os comentadores do pensamento de Gramsci exercem, seguramente, um significativo papel de mediação entre a obra do marxista sardo e o público mais amplo, tanto de pesquisadores em geral quanto leitores não acadêmicos. As elaborações que advêm dos estudos especializados apresentam, contudo, distintas posições teóricas relacionadas às noções e conceitos do autor, suscitando debates e definindo correntes e tendências teóricas diversas no campo de estudos gramscianos.

Dentre os intérpretes de Gramsci, no Brasil, Giovanni Semeraro conta com o maior número de citações observadas neste estudo, com 11 textos de sua autoria citados. Distribuídos em igual número de trabalhos, destaca-se entre esses seu livro *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis* (2006) (cinco DTs). Foram identificadas, também, referências aos artigos “Intelectuais ‘orgânicos’ em tempos de pós-modernidade” (2006) (cinco DTs) e “Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do caderno 25” (2014) (três DTs).

É válido destacar que a influência de Semeraro não se restringe à área da Educação, penetrando em todas as áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação, com exceção de Letras. Partilhando campo com o referido autor, foi possível verificar que Anita Schlesener, citada por seis DTs, insere-se como importante referencial na área da Educação. De mesma monta, Paolo Nosella, citado por quatro DTs, possui, segundo o Google Acadêmico, 682 citações para *A escola de Gramsci* (1992) (três DTs).

Demerval Saviani afigura-se, sem dúvida, como um dos mais importantes divulgadores do pensamento de Gramsci no Brasil. Saviani incorporou, já no início de 1978, as ideias do marxista sardo como referencial para a disciplina “Teoria da Educação”, ministrada à turma de doutorado em Educação do curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (JACOMINI, 2018). Apesar de sua reconhecida relevância, este autor aparece em apenas duas DTs, dentre as que compõem o *corpus* desta pesquisa (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Intérpretes de Gramsci citados nas dissertações e teses identificadas (2003-2018)



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Org.: Matheus Daltoé Assis

Condizendo com a notoriedade de seu pensamento no campo marxista brasileiro, Carlos Nelson Coutinho encontra posição de destaque como referencial mais citado nas DTs, com citações em 10 trabalhos que totalizam 19 textos do autor e tendo como texto de maior impacto *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político* (1981), texto este de recepção internacional, tendo sido traduzido também para o italiano e para o inglês.

Embora o autor tenha formação na área da filosofia, pode-se perceber sua influência marcante no campo do Serviço Social (CAZELA, 2016; NETO, 2016). Para além das controvérsias constantemente levantadas a respeito do polêmico texto “A democracia como valor universal” (1978), que marca a virada do autor “da filosofia e da crítica da cultura para a teoria política e a estratégia revolucionária” (NEVES, 2019, p. 104), no *corpus* desta investigação foi identificada apenas uma menção a tal manuscrito.

Sendo também uma autora na área do serviço social, Ivete Simionatto insere-se como um dos marcos nos estudos sobre recepção de Gramsci no Brasil. Sua obra *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social* (1995) conta com cinco citações e o artigo “Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana” (2009) com quatro.

Integrando o campo dos estudos gramscianos na ciência política, Marcos Del Roio é reconhecido enquanto uma das principais referências nacionais, tendo incidência em sete DTs pesquisadas com seu artigo “Gramsci e a emancipação do subalterno” (2007).

Por sua vez, nos anos finais de 1980, Edmundo Fernandes Dias (citado por quatro DTs) insere-se enquanto referência na consolidação uma tradição crítica de matriz trotskista nos estudos gramscianos, convergindo, neste sentido, com o trabalho de Álvaro Bianchi (três DTs).

Foi notado nesta análise que algumas obras que contribuíram para a difusão de Gramsci no Brasil no final da década de 1970 (SIMIONATTO, 2019) permanecem influentes. São elas: *O conceito de Hegemonia em Gramsci* (1978), de Luciano Gruppi, que data de 1972 na versão italiana, e aparece como referência em seis DTs; *Gramsci e o bloco histórico* (1977) (cinco DTs), de Hugues Portelli (seis DTs), publicada originalmente em francês em 1972, desempenhou função na divulgação e popularização do conceito de bloco histórico¹⁸⁷; a de Christine Buci-Glucksmann, especialmente *Gramsci e o Estado* (1980), que fixou influência nas interpretações sobre o conceito de

¹⁸⁷ O conceito de “bloco histórico”, segundo Galastri (2015), existiu por curto período e funcionou como ferramenta de interpretação das relações históricas concretas entre estrutura e superestrutura.

estado em Gramsci pois, mesmo sem ser referenciada nos trabalhos em questão, o conceito de “estado ampliado” da autora aparece em dois resumos de DTs, além constar nas referências de outras duas DTs; e a de Giuseppe Fiori, com sua tradicional biografia *A vida de Gramsci* (1974), que conta com duas citações.

Sendo um dos mais influentes intérpretes de Gramsci, tradutor da Edição Gerratana para o inglês, Joseph Buttigieg aparece em cinco DTs, sendo em três por meio da coletânea *Ler Gramsci, entender a realidade* (2003), resultado do II Encontro Internacional de Estudos, promovido pela *International Gramsci Society*, em setembro de 2001. Junto à Buttigieg, Marcus E. Green é destacado estudioso da temática dos subalternos na obra de Gramsci, travando debates com outras correntes que reivindicam o conceito de “subalterno” (GREEN, 2002; 2013). Nesta mesma temática, Marcus E. Green aparece em três trabalhos com o texto “*Sul concetto gramsciano di ‘subalterno’*” (2007).

A obra organizada por Pasquale Voza e Guido Liguori, *Dicionário Gramsciano* (2017), aparece referenciada aqui por quatro DTs. Para além dessa obra, Liguori consta na referência de mais duas outras DTs (seis, ao todo), sendo uma delas o seminal “*Tre accezioni di ‘subalterno’ in Gramsci*” (2011), que fornece uma compreensão filologicamente precisa das passagens sobre os subalternos em Gramsci. No mesmo bojo dos autores italianos expoentes da chamada “virada filológica” (BUTTIGIEG, 2017), isto é, uma reorientação dos estudos gramscianos com enfoque a questões relacionadas à datação dos escritos, aspectos linguísticos, etc., há nomes como Fabio Frosini (duas DTs), Giuseppe Cospito e Gianni Francioni, estes últimos citados numa mesma tese. Há também menção a Valentino Gerratana, organizador da Edição Crítica dos Cadernos do Cárcere, que aparece referenciado em dois trabalhos, que incorporam seu conhecido prefácio dos *Quaderni* e seu estudo “*Stato, partito, strumenti ed istituti dell’egemonia nei ‘Quaderni del carcere’*” (1977).

Em descompasso com a proporção da influência do movimento gramsciano argentino (BURGOS, 2004), um dos precursores e responsáveis pela difusão do pensamento de Gramsci na América Latina, José Aricó, foi citado uma única vez.

4. A categoria subalternidade e outros conceitos gramscianos

Além das obras citadas pelas DTs, buscou-se localizar nos resumos disponíveis

(20 DTs) os conceitos de Gramsci utilizados. Constituído-se um dos termos de busca utilizados nesta pesquisa, “Subalternidade” predominou entre os conceitos identificados nos resumos (12 DTs). Também constatou-se a utilização de termos conexos como “subalterno” (três DTs, aparecendo sempre junto à “subalternidade”) e “grupos/classes subalternas” (seis DTs, aparecendo somente uma vez junto à “subalternidade”).

Não se pretende neste trabalho discutir o conceito de subalterno em Gramsci, tema suficientemente discutido em outros trabalhos (DEL ROIO, 2007; GREEN, 2007; LIGUORI, 2013; 2017), mas, a partir dos trabalhos aqui analisados, traçar um panorama no modo de emprego de tal categoria gramsciana.

Com base nessa leitura aos resumos, ainda que limitada, foi possível identificar alguns padrões de referência à categoria subalternidade: a) como base para uma convergência a uma perspectiva pós-colonial ou descolonial (uma dissertação); b) em sentido estritamente etimológico (duas DTs); c) como condição política e de classe (11 DTs); d) associado a manifestações de culturais das classes subalternas (três DTs).

Cabe distinguir algumas nuances dos trabalhos agrupados no tipo (c). Dentre esses trabalhos, apenas cinco fazem menção ao “subalterno” como sujeito potencial de um novo projeto hegemônico, enquanto os demais relacionam subalternidade a uma condição sem esta pretensão. Excetua-se a tais distinções um trabalho de ordem teórica que se propõe a uma crítica, sob uma perspectiva marxista, ao movimento descolonial na América Latina (AGUIAR, 2017).

Para além do conceito de subalterno, houve menção a outros conceitos, dentre os quais vale destacar, sob critério de número de menções, o de hegemonia. Foram dez as DTs que o mencionaram, aparecendo em vinculação à “subalternidade” em metade dessas ocorrências. Quanto ao sentido de “hegemonia” há certa variação, estando ora relacionado à direção intelectual e moral, ora ao conceito de filosofia da práxis (seis DTs), que aparece como método de análise, semelhante ao uso de materialismo histórico.

Também foram identificados conceitos como “intelectuais orgânicos” (quatro DTs), “ideologia” (três DTs) e “bloco histórico” (três DTs). Os conceitos de “sociedade civil”, “reforma intelectual e moral”, “senso comum” e “Estado ampliado” foram mencionados por apenas dois trabalhos. Alguns dos conceitos de Gramsci, presentes nos resumos, foram exclusivamente encontrados em uma única tese (SILVA, 2016), muito em razão da própria abordagem da autora, que estudou o léxico gramsciano para compreender os conceitos que compõem a perspectiva educativa de Gramsci nos

Cadernos¹⁸⁸.

Foi constatado também o uso de conceitos gramscianos nos títulos e palavras-chave das teses e dissertações. Nas palavras-chave pode-se perceber menções aos conceitos de “subalternidade” (seis DTs); “hegemonia” (quatro DTs); “classes subalternas” (uma dissertação); “sociedade civil” (uma tese); “filosofia da práxis” (uma dissertação); “ideologia” (uma tese) e “Estado” (uma tese). Já no que se refere aos empregados nos títulos, percebeu-se menção à “subalternidade” (quatro DTs); “classes subalternas” (duas DTs); “hegemonia” (duas DTs) e “ideologia” (uma tese).

Conclusões

Buscou-se com este trabalho compreender algumas características de dissertações e teses brasileiras que incorporam conceitos gramscianos, especialmente o de “subalternidade”. Os termos utilizados como filtro da pesquisa (“Gramsci” e “Subalternidade”) seguramente impõem limites às possibilidades de generalização a respeito das características de recepção, em geral, deste autor nas dissertações e teses. Por outro lado, o recorte permitiu delimitar características e construir inferências específicas sobre os estudos identificados, que se propõem a pensar a realidade concreta a partir do conceito em foco, trazendo contribuições potenciais aos estudiosos gramscianos dos temas “subalternidade”, “periferia”, “grupos subalternos” etc.

Neste recorte, viu-se a predominância dos estudos gramscianos na região Sudeste e Sul, com destaque para o Rio de Janeiro. Este resultado coincidiu com as conclusões do mapeamento bibliográfico realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuPiPE/UFF), sob coordenação do Prof. Giovanni Semeraro.

Quanto à presença da obra de Gramsci nas dissertações e teses, identificou-se uma escassa utilização dos escritos pré-carcerários e, apesar da expressiva utilização da “edição mista” dos Cadernos do Cárcere, de Carlos Nelson Coutinho, foi possível notar que a antiga “edição temática” continua sendo referenciada. A “edição crítica” de Valentino Guerratana, “absolutamente imprescindível para todos os que queiram estudar aprofundadamente o pensamento de Gramsci” (COUTINHO, 1998, s/d), com tradução

¹⁸⁸ Os conceitos citados no resumo do trabalho em questão são: “bom senso”, “religião”, “filosofia”, “sociedade”, “política”, “estrutura”, “superestrutura”, “guerra de posição”, “guerra de movimento”, “relações de força”, “Oriente”, “Ocidente”, “Estado”, “revolução passiva”, “revolução permanente”, “teoria e prática”, “tradutibilidade”, “catarse”, “molecular”, “vontade coletiva”, “conformismo”, “forma e conteúdo”, “partido”, “cultura” e “homem”.

ainda não disponível no Brasil, encontra-se praticamente ausente dos estudos em questão.

No que se refere à bibliografia utilizada nas dissertações e teses, reforçou-se a hipótese de que Carlos Nelson Coutinho encontra-se na posição de destaque entre os intérpretes de Gramsci, com o maior número de obras citadas e com o segundo maior número de menções nas DTs, ficando, quanto a este último dado, pouco atrás de Giovanni Semeraro. Para este segundo autor, vale o destaque de que sua obra estabelece constante diálogo entre as obras de Freire e Gramsci, fundamentando seus estudos sobre grupos sociais subalternos e movimentos populares.

Outra constatação que decorre das anteriores é que a chamada “virada filológica” (BUTTIGIEG, 2019) não foi uma mudança de orientação que pôde ser verificada nos estudos brasileiros incluídos nesta pesquisa. Somente um entre os demais trabalhos identificados incorporou seus autores expoentes, como Francioni e Cospito, na bibliografia elencada.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, J. D. N. **Entre a subalternidade e o socialismo indo-americano: existe um pensamento marxista decolonial?**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BIANCHI, A.; MUSSI, D.; ARECO, S. (org.). **Antonio Gramsci: filologia e política**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo, Boitempo, 2011.

COUTINHO, C. N.. Lukács y Gramsci: un análisis comparativo. *In*: MODONESI, M. **Horizontes Gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci**. Cidade do México: UNAM, 2013.

COUTINHO, C. N. Introdução. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 1.

COUTINHO, C. N.. **Uma nova edição de Gramsci no Brasil**. Gramsci e o Brasil, Juiz de Fora, 1998. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=296>. Acessado em: 09 fev. 2021. DEL ROIO, M. Resenha de: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, 496 p. **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 11, 2000, p. 135-138.

DEL ROIO, M. Prefácio. *In*: FRESU, G. **Antonio Gramsci, o homem filósofo: uma**

biografia intelectual. São Paulo: Boitempo, 2020.

DEL ROIO, M. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia e Política**, n. 29, p. 63-78, nov. 2007.

FRESU, G. **Antonio Gramsci, o homem filósofo: uma biografia intelectual.** São Paulo: Boitempo, 2020.

GALASTRI, L. **Gramsci, marxismo e revisionismo.** Campinas: Autores Associados, 2015.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere:** Antologia. Galícia: Estaleiro Editora, 2011.

GREEN, M. E. Gramsci Cannot Speak: Presentations and Interpretations of Gramsci's Concept of the Subaltern. **Rethinking Marxism**, v. 14, n. 3, p. 1-24, 2002.

GREEN, M. E. On the postcolonial image of Gramsci. **Postcolonial Studies**, v. 16, n. 1, p. 90-101, 2013.

GREEN, M. E. Sul concetto gramsciano di “subalterno”. *In*: VACCA, G.; SCHIRRU, G. (org.). **Studi gramsciani nel mondo (2000-2005).** Bologna: Mulino, 2007.

IGS-BRASIL. **Mapa bibliográfico de Gramsci no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NuFiPE/UFF, 2019.

JACOMINI, M. A.; MORAES, C. S. V. Os escritos de Antonio Gramsci e obras de intérpretes em teses e dissertações sobre políticas educacionais (2000-2010). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 209-230, dez. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600209&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 15 fev. 2021.

LIGUORI, G. “Classi subalterne” marginali e “classi subalterne” fondamentali in Gramsci. **Critica marxista**, v. 4, p. 41-48, 2015.

LIGUORI, G. Tres acepciones de “subalterno” en Gramsci. *In*: MODONESI, M. **Horizontes Gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci.** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. México, 2013.

NEVES, V. **Democracia e socialismo:** Carlos Nelson Coutinho em seu tempo. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

OLDRINI, G. Gramsci e Lukács, adversários do marxismo da Segunda Internacional. **Critica marxista**, v. 8, p. 67-80, 1999.

SECCO, L. Gramscismo: uma ideologia da extrema-direita. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/08/gramscismo-uma-ideologia-da-extrema-direita/>. Acessado em: 12 fev. 2021.

SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

SILVA, D. R. **Hegemonia e educação:** proposta gramsciana de superação da subalternidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SIMIONATTO, I. **Gramsci:** sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMIONATTO, I.. Recepção e difusão das ideias de Gramsci no Brasil: tendências e perspectivas. *In:* BIANCHI, A; MUSSI, D.; ARECO, S. (org.). **Antonio Gramsci:** filologia e política. Porto Alegre: Zouk, 2019.

AS IDEOLOGIAS NA *FILOSOFIA DA PRÁXIS*: CONVERGÊNCIAS ENTRE MARX, ENGELS E GRAMSCI

Zuleide Simas da Silveira¹⁸⁹
Renato Barbosa de Souza¹⁹⁰

Resumo

Este texto tem como objetivo avançar na análise da obra de Gramsci, de modo a apreender a concepção de ideologia nos Cadernos do Cárcere e nos Escritos Políticos em cotejo com a obra de Marx e Engels. Buscando fugir dos equívocos do marxismo vulgar, parte-se da seguinte questão: há convergência entre as concepções de ideologia em Gramsci e em Marx e Engels? Tendo por base o materialismo histórico dialético, procede-se à análise de textos nos quais Gramsci debate com os seus contemporâneos o conceito de ideologia segundo a filosofia da práxis ao mesmo tempo em que busca evidenciar o seu percurso teórico-metodológico na construção do referido conceito. O texto estrutura-se em três seções. Na primeira, analisa-se a concepção de tradutibilidade e a importância da linguagem no processo de formação da consciência; na segunda, sempre em cotejo com os escritos de Marx e Engels, evidencia-se a compreensão de Gramsci em torno da consciência do “homem ativo de massa” e da luta por hegemonia para, então, elaborar uma estratégia ético-política e pedagógica para o partido revolucionário; na terceira, põe-se relevo na concepção de ideologia de Gramsci, presente nos cadernos caderno do cárcere, e sua defesa intransigente do conceito em contraponto aos intelectuais que pretenderam interpretar a filosofia da práxis. Nas considerações finais, retoma-se os principais pontos do texto, destacando a atualidade e tradutibilidade de Gramsci para entender a contemporânea realidade concreta por meio de sua concepção de ideologia.

Palavras-chave: Ideologia; Hegemonia; Consciência.

Abstract

This text aims to advance in the analysis of Gramsci's work, in order to apprehend the conception of ideology in the Prison Notebooks and Pre-Prison Writings in comparison with Marx and Engels Works. To escape the misconceptions of vulgar Marxism, we take advantage of the following question: is there a convergence between Gramsci's conception of ideology and Marx's and Engels conception? Based on dialectical historical materialism, we analysis the texts in which Gramsci discusses about ideology with the contemporaneous intellectuals in according to the philosophy of praxis, timely he highlights his theoretical-methodological path in the construction of this concept. The text is structured in three sections. The first one analyzes the conception of translatability and the importance of language in the process of formation of consciousness. In the second one, it analyzes Gramsci's perspective on active mass man's consciousness and the struggle for hegemony, always in comparison with the works of Marx and Engels so as to elaborate an ethical-political and pedagogical strategy for the revolutionary party. In the third one, it highlights the Gramsci's conception of ideology on the Prison Notebooks and his uncompromising defense of the concept on philosophy of praxis concept as owes to intellectuals who intended to interpret the philosophy of praxis. At last, it recaptures the main points of text and highlights the actuality and translatability of Gramsci to understand the contemporary concrete reality.

Keywords: Ideology; Hegemony; Conscience.

¹⁸⁹ Universidade Federal Fluminense (UFF) - E-mail: zuleidesilveira@id.uff.br

¹⁹⁰ Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ) - E-mail: renatobarbosa@id.uff.br

INTRODUÇÃO

A palavra ideologia apareceu pela primeira vez no idioma inglês (*ideology*) em 1796, como tradução da nova palavra francesa *idéologie*, proposta pelo filósofo racionalista Destutt Tracy como um contraponto à concepção metafísica que, por sua vez, entendia a ideologia como ciência das ideias ou como um conjunto sistematizado de ideias (CHAUÍ, 1989, p. 23; WILLIANS, 2007, p. 212).

Ao partir da análise do economista francês Jean Baptiste Say a respeito das relações sociais de produção (produção, troca, valor, trabalho na indústria), Destutt Tracy busca evidenciar a ideologia como uma possibilidade que surge das bases materiais da sociedade. “De Tracy propõe o ensino das ciências físicas e química para ‘formar um bom espírito’, um espírito capaz de observar, decompor e recompor os fatos, sem se perder em especulações vazias” (CHAUÍ, *idem*).

Neste contexto, os intelectuais (teóricos materialistas), apoiadores do golpe de 18 Brumário, ao perceberem que Luís Bonaparte não viria dar continuidade aos ideais da Revolução Francesa, tornaram-se seus opositores. Para vingar-se dos desafetos,

[Luís] Bonaparte inverteu a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos: eles, que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos, foram chamados de ‘tenebrosos metafísicos’, ignorantes do realismo político que adapta as leis ao coração humano e às lições da história (CHAUÍ, 1989, p. 24-25).

Fato é que, a acusação de Bonaparte era infundada. Porém, no que diz respeito aos filósofos alemães, (Hegel, Feuerbach, Bauer, Stiner), ela está correta e a eles pode ser aplicada. É neste sentido que, “Marx conservará o significado napoleônico: ideólogo é aquele que inverte as relações entre as ideias e o real” (*idem, idem*)¹⁹¹.

Por esta razão, Marx e Engels (2007) afirmam n’A Ideologia Alemã:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-7).

Ao contrário dos ideólogos — que ao analisarem a sociedade, produzem certo conhecimento descolado da realidade, marcado pela opacidade, distorcendo, assim, a

¹⁹¹ Como veremos adiante, na terceira seção, a inversão, em Marx, é o processo no qual, toma-se a ideia como se fosse o sujeito, o determinado como o determinante, a realidade concreta como ideia realizada.

possibilidade de se entender as concretas relações entre homens, entre estes e a natureza e os objetos, entre a matéria e o espírito —, os fundadores da filosofia da práxis evidenciam como as atividades cognitivas e as formas de pensamos são atividades materiais concretas e, ao mesmo tempo, partes de uma totalidade social, na qual os homens produzem e reproduzem a vida ampliada.

Nesta perspectiva, os modos de produção criam, cada um ao seu tempo, as suas instituições e as suas representações ideológicas, que devem ser analisadas empiricamente caso se pretenda investigar teoricamente as bases materiais das ideias e as representações que os homens, organizados em sociedade, fazem de si mesmos.

Ao contrário da concepção marxiana e engelsiana, nos marxismos, em geral, o sentido de ideologia surge como um conjunto de ideias relacionado a interesses materiais segundo as classes sociais e suas frações, mas também como ilusão, desvanecimento, interpretação errônea ou falsa.

Neste sentido, Eagleton (2019, p. 17) chama a atenção para a dificuldade de se definir ideologia. Ela é,

por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias, e provavelmente mais importante do que forçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado (idem, idem).

Já Williams (2007) aponta para a maneira confusa na qual a tradição marxista lançou mão da categoria¹⁹² ideologia, ora com o sentido de ilusão ou de falsa consciência, ora como surge na obra de Lênin, ambas as classes, burguesa e trabalhadora, produziram ideologia.

Na medida em que é a ideologia da luta da classe proletária, o socialismo se submete às condições gerais de nascimento, desenvolvimento e consolidação de uma ideologia, isto é, funda-se em todo material do conhecimento humano, pressupõe um alto nível da ciência, exige trabalho científico et. [...] Na luta de classes do proletariado que se desenvolve espontaneamente, como uma força elementar, com base nas relações capitalistas, o socialismo é *introduzido* pelos ideólogos (Lênin - Carta à Federação do Norte apud WILLIAMS, 2007, p. 215-216. Itálicos do original.)

O escritor e crítico literário ressalta que este sentido relativamente neutro de

¹⁹² Empregamos o termo categoria como um conceito geral que, do objeto emerge, exprime formas e condições de existência determinadas.

ideologia, que requer o emprego de um adjetivo para qualificar a classe que a origina ou a representa, tornou-se comum entre os marxismos. Além deste aspecto, promoveu-se uma distinção entre ciência e ideologia em um movimento que contrapõe a verdadeira ciência — a ciência proletária, “o marxismo” — à produção do conhecimento no âmbito das ciências sociais e humanas, em geral, como ideológica (WILLIANS, 2007, p.216).

Já Antonio Gramsci “permitiu-se ouvir o que permanecia inaudível para a maioria dos discípulos do marxismo. Cheios de pressa em traduzir as palavras de Marx, os discípulos do marxismo reproduziram uma linguagem bem familiar, que é forçosamente a da ideologia dominante” (BENSAID, 1999, p. 15).

Del Roio (2018) acrescenta que, para Gramsci,

A filosofia da práxis vulgarizada se fazia também ela uma superstição, uma ideologia de classe subalterna. Apenas com a capacidade de formar intelectuais capazes de confrontar a alta cultura burguesa e estimular uma verdadeira reforma moral e intelectual a classe operária subalterna poderia almejar a hegemonia e o domínio do Estado (DEL ROIO, 2018, p. 69).

Cabe salientar que, embora a gênese desta concepção de ideologia, em Gramsci, encontre-se no “biênio vermelho” (1919-1920), ela se manifesta de forma mais acabada nos cadernos do cárcere. Até então, para Gramsci, ambas as classes são ideólogas, o que é visível nos Escritos Políticos (1925-1926). Em meio ao processo de “bolchevização” dos partidos comunistas na Europa Ocidental, o marxista italiano aponta para a necessidade de “uma preparação ideológica das massas, [por ser] uma necessidade da luta revolucionária uma das condições indispensáveis da vitória (GRAMSCI, 1978, EP, p. 26-27). No entanto, como veremos adiante, no cárcere, a ideologia em Gramsci converge para concepção marxiana e engelsiana.

Neste quadro, este texto tem como objetivo debruçar-se sobre obra de Gramsci, de modo a apreender a concepção de ideologia nos Cadernos do Cárcere e nos Escritos Políticos em cotejo com a obra de Marx e Engels. Buscando fugir dos equívocos do marxismo vulgar, parte-se da seguinte questão: há convergência entre as concepções de ideologia em Gramsci e em Marx e Engels?

O texto estrutura-se em três seções. Na primeira, analisa-se a concepção de tradutibilidade e a importância da linguagem no processo de formação da consciência; na segunda, sempre em cotejo com os escritos de Marx e Engels, evidencia-se a compreensão de Gramsci em torno da consciência do “homem ativo de massa” e da luta por hegemonia para, então, elaborar uma estratégia ético-política e pedagógica para o partido

revolucionário; na terceira, põe-se relevo na concepção de ideologia de Gramsci, presente nos cadernos caderno do cárcere, e sua defesa intransigente do conceito na filosofia da práxis em contraponto aos intelectuais que pretenderam interpretar a filosofia da práxis. Nas considerações finais, retoma-se os principais pontos de texto, destacando a atualidade e tradutibilidade de Gramsci para entender a contemporânea realidade concreta.

1. TRADUTIBILIDADE E HEGEMONIA

Embora Gramsci não fosse um leninista (DIAS, 2000; DEL ROIO, 2005; 2018), ele reconhece a contribuição teórico-praxia de Lenin à filosofia da práxis no que diz respeito à construção do conceito de hegemonia (GRAMSCI, 1987, p. 52; 2001, CC. t.b, § 33, p. 242). Aliás, mesmo respeitando a contribuição de Lênin, o marxista sardo não se descarta da produção do fundador da filosofia da práxis. A teoria da hegemonia e do consenso já se encontra na obra de Marx (GRAMSCI, 2001, CC.10, §41, p.384).

De Lênin é a apreensão da necessidade de traduzir a particularidade da Revolução Russa na particularidade da Itália, num estranho movimento dialético que passa do universal às diferentes particularidades. Daí a necessidade de pensar o partido revolucionário da classe operária e de pensar a aliança operário-camponesa. Mas, paradoxalmente, a trajetória de Gramsci aponta [converge] para o caminho de Marx [e Engels] (DEL ROIO, 2005, p. 21).

A análise gramsciana sobre consciência — social e política — e ideologia vem marcada pelos escritos de Marx e Engels, quais sejam, A sagrada família, o Anti-Dühring, as Teses sobre Feuerbach, o Prefácio (1859) da Contribuição à Crítica da Economia Política, a Introdução à Crítica da filosofia do Direito Hegel e o livro 1 d'O Capital¹⁹³.

Gramsci, sendo um homem de seu tempo, incorpora a produção do conhecimento de seus contemporâneos, analisa criticamente e avança. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que, Gramsci avança sobre os escritos de Lênin, particularmente no que diz respeito à “tradutibilidade das linguagens científicas e filosóficas”. Atento à autocrítica do revolucionário russo de que “não soubemos ‘traduzir’ nas línguas europeia a nossa língua”, o marxista sardo afirma que, somente na filosofia da práxis a “tradução” é

¹⁹³ Alguns autores afirmam que Antonio Gramsci não tomou conhecimento de obras como, A ideologia alemã (1845) e os Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844) em razão de sua tardia publicação em 1932. Cabe ressaltar, no entanto, que A sagrada família não apenas introduz a concepção e os fundamentos da obra de 1845 à medida que seus autores já elaboram alguns novos conceitos, mas também incorpora elementos da obra de 1844. Além destes aspectos, a Introdução à crítica da filosofia (...) põe a nu o mundo invertido pela miséria do conhecimento. Há, portanto, a exigência de que os homens abandonem as ilusões acerca de determinada condição. Esta exigência, por sua vez, requer que eles abandonem a condição que necessita de ilusões.

orgânica e profunda (GRAMSCI, 2001, CC. 11, § 46-47, p. 185).

Do ponto de vista gnosiológico, a tradutibilidade faz parte do processo de construção do conhecimento, envolvendo a questão do Outro, passado e presente, projeto e memória, bem como a apreensão das similitudes e, ou, dessemelhanças nas relações sócio-histórica, política e cultural de produção e reprodução da vida.

Do ponto de vista metodológico, o modo de produção não se modifica, em sua essência, de um país para outro. Trata-se, portanto, de analisar as especificidades e particularidades de cada país. Concentração de capital, divisão do trabalho, sistema salarial, dívida pública, Estado, imperialismo, taxas e impostos, surgidos das relações burguesas de produção, repercutem em diferentes países, embora cada um deles possua particularidades e ritmo próprio de desenvolvimento de suas contradições, o que imprime modalidades específicas — particularidades — e tempos diferentes às lutas de classes internas à cada país.

Se se devesse traduzir em política moderna a noção de ‘Príncipe’, da forma como ela se apresenta no livro de Maquiavel, seria necessário fazer uma série de distinções: ‘príncipe’ poderia ser um chefe de Estado, um chefe de governo, mas também um chefe político que pretende conquistar um Estado ou fundar um novo tipo de Estado; neste sentido, a tradução de ‘príncipe’ em linguagem moderna poderia ser o ‘partido político’ (...) ele [o partido político] exerce a função hegemônica (e, portanto, equilibradora de interesses diversos) na ‘sociedade civil’, mas de tal modo que, esta [ao] se entrelaça com a sociedade política, todos os cidadãos sentem que ele reina e governa (GRAMSCI, 2007, CC, t.b, § 127, p. 222).

A Gramsci interessa a capacidade hegemônica da classe trabalhadora, sendo necessário, portanto, organizar e unificar os trabalhadores urbano-industrial e do campo; fundar o partido revolucionário; consolidar a democracia interna do partido.

No artigo publicado *L'Ordine Nuovo*, de 5 de junho de 1920, intitulado O Conselho de fábrica, é possível depreender que, os homens tomam consciência da sua posição social em meio às relações de produção, ao experimentar a exploração, identificarem-se um nos outros, ao mesmo tempo em que percebem a existência de interesses antagônicos. Assim, o germe do processo revolucionário encontra-se no chão da fábrica, mais precisamente no conselho operário — a primeira célula na qual se forjam a classe e a consciência de classe¹⁹⁴.

Já nos Cadernos miscelâneos vinculados ao Caderno 13, o conceito de hegemonia

¹⁹⁴ Esta forma de entender o caminho pelo qual os tomam consciência da sua posição social está intimamente relacionada à afirmação de Marx no Prefácio (1859), do que trataremos adiante.

surge articulado ao de democracia. Vejamos:

entre os muito significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorece a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente (GRAMSCI, 2007, CC, t.b, § 191, p. 287).

Ao longo dos Cadernos do Cárcere há um leque diversificado de significados para hegemonia “que vai da economia até a literatura, da religião até a antropologia, da psicologia até a linguística” (COSPITO, 2017, p. 365). Por conseguinte, a hegemonia, em Gramsci, não pode ter uma definição ou uma conceituação do termo fechada em si, mas deve ser determinada segundo o objeto de análise e o contexto no qual se insere (DEL ROIO, 2018, p. 87).

Assim como todos os homens são filósofos não apenas porque pensam (são intelectuais em sentido lato) e, também, são seres falantes e exprimem-se por meio da linguagem, eles possuem certa sensibilidade e concepção de mundo. Daí ser possível afirmar que todo filósofo determina e é determinado pelas relações socioculturais, políticas, econômicas, educacionais e tecnológicas do meio em que vive.

Nesta perspectiva, o tema da hegemonia pode e deve ser aproximado da colocação moderna da filosofia e prática pedagógicas, segundo as quais a relação professor e estudante é ativa e de mútuas trocas, e, por conseguinte, o professor é sempre aprendiz e o estudante, professor.

Esta relação pedagógica não se limita às atividades escolares. Ela permeia toda as dimensões da sociedade, seja na relação entre sujeitos singulares, entre camadas de intelectuais, seja entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos, vanguarda e corpos de exércitos.

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 [supranacional], entre conjuntos de civilizações nacionais [blocos político-econômicos regionais de Estado] e continente (GRAMSCI, 2001, CC.10, § 44, p. 399).

À capacidade, no sentido preciso de uma direção político-cultural, moral e intelectual, que torna indeclináveis as questões propostas pelo antagonista, obrigando seu adversário a jogar com as linguagens, situações, instituições e culturas forjadas, torna-se a cultura dominante. Dominante porque torna-se senso comum. Nos termos de Marx e

Engels, a ideologia dominante (OLIVEIRA, 2007, p.15).

2. DA CONSCIÊNCIA CONTRADITÓRIA À CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Analisando a conjuntura na qual a democracia burguesa pavimentou o caminho para a ascensão do fascismo, Gramsci ressalta que, mesmo sendo o período contrarrevolucionário, tanto as condições subjetivas de organização e de preparação política, quanto as condições objetivas materiais estão dadas para a conquista do poder político e econômico, por parte da classe trabalhadora.

Tratava-se, pois, de fazer emergir uma subjetividade, tornando a filosofia da práxis hegemônica. **Mas isto não quer dizer que a filosofia da práxis é uma ideologia.** Daí a paráfrase do Prefácio de Contribuição à crítica da economia política (1859).

É necessário mover-se no âmbito de dois princípios: 1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes ou, pelo menos, não estejam em vias de aparecer e desenvolver; 2) e o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída sem não, antes, desenvolver todas as formas de vida implícitas em suas relações (GRAMSCI, 2007, CC. 13, §17, p. 36).

Fato é que as ideologias ancoram materialmente o modo de produção capitalista em razão de tornarem-se senso comum. Isto é, impregnam todo tecido social, formando a consciência do trabalhador – o “homem ativo de massa”. Eis aqui mais um ponto de convergência entre Gramsci e o Marx d’O capital, quando o fundador da filosofia da práxis analisa “a forma de equivalente”.

Na forma dos valores das mercadorias, todos os trabalhos são expressos como um só e mesmo trabalho humano, como se fossem trabalho de igual qualidade. Assim, o segredo da expressão do valor só pode ser decifrado quando a ideia de igualdade humana se manifesta na consciência de uma convicção popular/crença popular, isto é, quando se torna ideologia dominante (MARX, 2004, p. 81-82).

Esta afirmação de Marx não se refere à validade do conteúdo das crenças, mas sim, afirma Gramsci, à sua solidez formal e, conseqüentemente, ao seu imperativo de produzir normas de comportamento. Portanto, urge construir um novo senso comum e, portanto, criar nova cultura, novos valores, individuais e coletivos, como norteadores das novas relações sociais, de modo que venham a se enraizar na consciência popular com a mesma solidez e imperativo das crenças tradicionais (GRAMSCI, 2001, CC.11, § 13, p. 118-9).

É nesta perspectiva que Gramsci busca compreender a consciência do “homem

ativo de massa” para depois, então, elaborar uma estratégia ético-política e pedagógica para o moderno príncipe, o partido revolucionário. Assim, percebe, a consciência do trabalhador opera sobre determinada contradição que se manifesta na “consciência verbal e superficial”, isto é, sua consciência pode ser contraditória ao seu agir.

É quase possível dizer que ele possui duas consciências teóricas: uma implícita na sua ação [nível do bom senso], e que realmente une a todos os colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica [nível do senso comum]. Todavia, esta concepção ‘verbal’ não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contradição da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (GRAMSCI, 1987, p. 20-1; 2001, CC.11, § 11, p. 103).

Já a compreensão crítica de si mesmo é obtida no campo de luta de hegemonias política, de direções opostas, primeiro no campo da ética; depois, no da política e, por último, na fase de elaboração superior da própria concepção do real. A consciência política é a primeira de uma fase ulterior e de progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (idem, idem).

Retomemos o tema em torno do qual os homens tomam consciência da sua posição social em meio às relações de produção, no terreno das ideologias.

Gramsci chama a atenção para a afirmação equivocada de que a ideologia em Marx e Engels possui um juízo de desvalor. Este equívoco deve-se “ao fato de que se dê o nome de ideologia tanto à superestrutura necessária de uma determinada estrutura, como às elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos” (GRAMSCI, 1987, p. 62; 2001, t.b, §19, p. 237).

O problema de tal afirmação equivocada consiste em: 1) identificar a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirmar que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim a estrutura que modifica as ideologias; 2) afirmar que uma solução política é ‘ideológica’, isto é, insuficiente para modificar a estrutura e, portanto, é inútil e estúpida, mesmo que se acredite na possibilidade de modificá-la; 3) afirmar que toda ideologia é pura aparência, inútil, estúpida etc. (GRAMSCI, 1987, p. 62; 2001, t.b, §19, p. 237).

Por esta razão deve-se lembrar da afirmação de Marx¹⁹⁵ sobre a convicção

¹⁹⁵ *Supra.*

popular/crença popular como elemento necessário de determinada situação (GRAMSCI, 1987, p. 63). Também que, a crítica do modo de produção capitalista, elaborada por Marx e Engels (e porque não Gramsci) é a crítica de sua ideologia.

3. A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A MISÉRIA DA TEORIA

Marx e Engels evidenciam que as diferentes formas de ideologia — política, jurídica, filosófica, econômica, religiosa — manifestam-se na sociedade capitalista quando: (i) a produção da vida torna-se duplamente dimensionada. De um lado, como relação natural (reprodução da espécie); de outro, como relação social (pressupõe a cooperação de vários sujeitos isolados por mediação do trabalho); (ii) da divisão entre campo e cidade; (iii) da divisão do trabalho que se expressa sobretudo na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que algumas frações desta classe passam a ser as criadoras de conceitos e de princípios como mera abstração e, portanto, ilusórios (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-35; 47).

A **ilusão**, em Marx e Engels, não se confunde com ficção, fantasia, erro, falsidade, invenção gratuita e arbitrária, mas sim como **abstração** e **inversão**. Esta maneira de entender evita o equívoco de que há ideologias verdadeiras e corretas, de um lado, e falsas e erradas, de outro (CHAUÍ, 1989).

A **abstração** é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado [pela natureza ou por uma divindade], feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzido (...) **Inversão** é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante (CHAUÍ, 1989, p. 104. Negritos nossos).

Desde a Itália do início do século XX, Gramsci analisa criticamente os usos e abusos da filosofia da práxis, apontando para o determinismo, fatalismo, mecanicismo como seu aroma ideológico, uma forma de religião. Os desenvolvimentos da filosofia da práxis [isto é, nos remanescentes marxismos] buscavam aprofundar o conceito de unidade entre a teoria e a prática, no entanto, a teoria surgia como ‘complemento’ e ‘acessório’ da prática, a teoria como serva da prática. Assim, para Gramsci (1987, p. 21), esta modalidade de produzir conhecimento deveria ser colocada como um aspecto da questão política dos intelectuais.

Isto quer dizer que, o(s) marxismo(s) não reuniam as condições de autogovernar-se, auto educar-se e, ao mesmo tempo, arcar com o papel de intelectual orgânico na tarefa

de educar as classes subalternas, de modo a torná-las hegemônicas.

Na direção contrária, “a filosofia da práxis representa uma nítida superação, que se contrapõe historicamente à Ideologia [à dupla ideologia de classes]¹⁹⁶” (idem, idem, p. 62). Ela não busca manter os ‘simples’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior, afirmando a exigência do contato entre os intelectuais e os simples” (idem, 2001, p. 103)

De fato, n’A Ideologia Alemã, Marx e Engels sinalizam para a necessidade e pertinência de uma nova postura dos intelectuais frente a realidade. Não bastava apenas analisar as contradições das relações de produção, eles também deveriam estar próximos aos movimentos da classe trabalhadora. “Na realidade, e para o materialista prático, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo existente, de atacar e transformar na prática as coisas que ele encontra no mundo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

Assim, a filosofia da práxis (inaugurada por Marx e Engels) é antitética à produção do conhecimento que se ocupa de elucubrações, de religiões, para delas livrar-se em nome da ciência. Tratava-se de estabelecer uma relação orgânica entre intelectuais e o homem ativo de massa, analisar as situações, as relações de força, de modo a enfrentar as “ideologias historicamente orgânicas” tanto quanto as “ideologias arbitrárias” Gramsci (1987, p. 62).

Por terem sido núcleo formador de civilizações inteiras, as religiões são, para Gramsci, ideologias historicamente orgânicas à medida que se apresentavam como núcleo formador de toda a sociedade como uma estrutura política e sociocultural (CARDOSO, 2005).

A análise do desenvolvimento da religião cristã [revela] que — em certo período histórico e em condições históricas determinadas — foi e continua ser uma ‘necessidade’, uma forma necessária da vontade das massas populares, uma forma determinada de racionalidade do mundo e da vida, fornecendo os quadros gerais para a atividade prática real (GRAMSCI, 1987, p.24).

Observemos, aí, mais um ponto de convergência entre Gramsci e Marx, na Introdução à Crítica da filosofia do direito de Hegel.

A noção de ideologia em Gramsci rompe com a usualmente encontrada nos

¹⁹⁶ Ao escrever o termo ideologia com letra maiúscula, Gramsci refere-se ao escrito de Bukharin (1921), intitulado A Teoria do Materialismo Histórico. Manual Popular de Sociologia Marxista, disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/bukharin/1921/teoria/index.htm>

marxismos vulgar, mecanicista, economicista, determinista e fatalista da história¹⁹⁷.

[...] nos escritos de Gramsci, o conceito de ideologia não aparece retratado como ‘falsa consciência’, como ‘visão invertida’ e ilusão deformadora da realidade, como sistema irresistível de ideias armado pelos governadores para manipular indivíduos que nos deixariam enredar passivamente nas ‘ideias dominantes da classe dominante’. Gramsci não consegue imaginar uma população inteira mergulhada em uma névoa ideológica homogênea e paralisante. (SEMERARO, 2006, p. 30).

Não é a esmo que, ao se contrapor à concepção crociana de “ideologias políticas”, de cujo papel dos intelectuais resume-se a governar e a compreender a ideologia como instrumento prático para comandar, Gramsci afirma:

para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrarias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e denunciados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade etc., mais precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário de subversão da práxis (GRAMSCI, 1987, p. 269-270; 2001, CC 10, §40, p. 387).

Deste modo, Croce está mais para o materialismo vulgar do que para o materialismo histórico dialético presente na obra marxiana e engelsiana, particularmente n’A ideologia alemã. E, continua Gramsci

Para a filosofia da práxis as superestruturas são uma realidade (ou se tornam tal, quando não são meras elucubrações individuais) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que **os homens tomam consciência da sua posição social (e, conseqüentemente, de suas tarefas) no terreno das ideologias**, o que não é pouco como afirmação de realidade; a própria filosofia da práxis é uma superestrutura, é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio dever. (GRAMSCI, 2001, t.b, §40 p. 387-388. Negritos nossos).

No Prefácio (1959), Marx ao afirmar que os homens tomam consciência da relação entre classes, dos conflitos e de seus antagonismos, sua análise ocorre em nível elevado de abstração. Por esta razão, Gramsci (1987) a lê como uma portada gnosiológica. Nela, Marx busca evidenciar toda teoria dialética da natureza ontológica do processo social, na qual há permanentemente desenvolvimento cíclico de conflitos entre as forças produtivas e as relações de produção. Também sublinha que, nas fases de modificação ou transformação (conforme for o caso), as relações de produção retomam o sincronismo ao nível das forças produtivas.

¹⁹⁷ Hobsbawm (1998, p. 159-160) sintetiza as implicações das análises do marxismo vulgar na produção dos historiadores.

É, pois, neste terreno movediço, das lutas de classe, no espaço-tempo das ideologias dominantes que — de tão repetidas e reiteradas tornam-se senso comum — os homens tornam-se conscientes, por meio de três momentos da consciência política coletiva.

O “terreno das ideologias”, em Marx, não é o terreno da(s) Ideia(s) e tampouco um sistema fechado no qual diferentes grupos e classes sociais produzem, cada um ao seu modo, um conjunto de ideias. O **terreno movediço das ideologias** traz em sua essência a dupla dimensão da vida produtiva e reprodutiva. De um lado é relação natural (reprodução da espécie), de outro é relação social¹⁹⁸.

Do ponto de vista epistemológico, cabe explicitar a prática não a partir da(s) Ideia(s), mas sim a formação das ideias a partir das relações materiais, da prática social. Afinal, buscar compreender a realidade concreta a partir da(s) Ideia(s) expressa certa concepção religiosa do investigador (MARX; ENGELS, 2007).

Nesta perspectiva, a relação base econômica e superestrutura, em Marx e Engels, não é rígida ou mecanicamente sincronizada, uma à outra, no tempo e no espaço. Tanto quanto em Gramsci (2007), a relação base econômica e superestrutura é uma totalidade semovente, marcada por tempos e contratempos, contemporaneidade e não contemporaneidade, tempos plurais, segundo os ritmos e os ciclos de uma temporalidade. O tempo surge como relação social conflituosa em todas as dimensões da sociedade na medida em que são os homens que fazem a história.

Uma nova escrita da história implica uma revolução teórica [por parte de Marx e Engels] Já se não se trata de tomar posse de uma totalidade significa transparente. Assim a guerra tem sua lógica política, tecnológica própria, não diretamente redutível à sociedade. Ela desenvolve relações sociais que não correspondem às das sociedades em seu conjunto ou que antecipam suas formas futuras. Mas geralmente, toda formação social é entremeada de relações de produção derivadas, transpostas, não originais, cuja compreensão faz intervir as ‘relações internacionais’. Há desligamento, defasagem, discordância, ‘relação desigual’ e ‘desenvolvimento desigual’ entre produção material e produção artística, entre relações jurídicas e relações de produção. Uma formação social concreta não é redutível à homogeneidade da relação produção dominante BENSÁID, 1999, p. 40).

Para Marx e Engels (2007, p. 47), tanto quanto para Gramsci, a classe dominante é, ao mesmo tempo, força material e força espiritual da sociedade. Seus intelectuais (orgânicos e cosmopolitas) “possuem consciência e, por isso, pensam”, bem como

¹⁹⁸ Conforme destacamos com Marx e Engels (2007, p. 34-35; 47), *supra*.

determinam, segundo as relações de forças, todo período histórico de uma sociedade. “Eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, suas ideias são as ideias dominantes da época” (idem, idem).

Este tema surge de forma mais acabada n’O 18 Brumário, no qual Marx analisa as disputas entre duas frações de classe no interior do partido da ordem. O que separava as duas frações de classe (legitimistas e orleanistas) não era uma questão de princípios, mas sim suas condições materiais de existência, em torno da propriedade privada.

Uma erigia-se na cidade e a outra no campo. Expressavam, assim, a disputa entre capital e latifúndio, maneiras de pensar e concepções de vida distintas, peculiarmente constituídas. Ambas são ideologia, duas ideologias relativas a duas frações da classe dominante, que disputam os rumos da sociedade

A classe inteira as cria e as forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado que as adquire através da tradição, da educação, poderá imaginar que constituem os motivos reais e o ponto de partida de sua conduta (MARX, 1974, p. 45).

Assim, como na vida privada, se diferencia o que um homem pensa e diz de si próprio do que ele realmente é e faz, nas lutas históricas deve-se distinguir mais ainda as fraseologias e as elocubrações dos intelectuais, sobretudo, os coletivos (idem, idem), como a igreja, os partidos da ordem, entre outros aparelhos hegemônicos localizados tanto na sociedade civil quanto na sociedade política, além dos organismos supranacionais¹⁹⁹.

Segundo Silveira (2011), essa forma de encarar a ideologia ajuda a explicar o condicionamento social do processo do conhecimento.

Auxilia entender, ainda, que a formação da personalidade (atitudes e disposições) do cientista, a formação dos sistemas de valores e a sua escolha no processo do conhecimento, são influenciadas pelas necessidades e interesse sociais de sua posição de classe; ainda, permite compreender o porquê de alguns intelectuais se identificarem com uma ou outra orientação político-ideológica dentro do meio acadêmico [e, em alguns casos, ocupam cargos na sociedade política]. São motivações objetivas que determinam o modo como os intelectuais se percebem e se projetam por meio de debates e da produção intelectual e cultural no setor editorial, coerente com os interesses da ordem estabelecida SILVEIRA, 2011, p. 53).

Portanto, é possível afirmar que há convergências entre as concepções de ideologia em Marx, Engels e Gramsci.

¹⁹⁹ Sobre os organismos supranacionais, ver Silveira (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, buscamos evidenciar, com Antonio Gramsci, a importância da linguagem e da tradutibilidade de conceitos e categorias de análise para as especificidades e particularidades de diferentes formações sociais, particularmente no que diz respeito ao processo de formação da consciência político-crítica, à manifestação da ideologia e à luta por hegemonia, ocorrida no terreno movediço e contraditório das relações sociais de produção e reprodução da vida ampliada. Destacamos a defesa intransigente do marxista sardo em torno do conceito de ideologia na filosofia da práxis em contraponto aos intelectuais que pretenderam interpretá-la. Concluímos haver convergências entre as concepções de ideologia em Marx, Engels e Gramsci.

Neste contexto, ressaltamos a atualidade e tradutibilidade de Antonio Gramsci para analisar a conjuntura, tanto da região latino-americana quanto brasileira, sob o modelo de acumulação flexível que requer permanentemente a modificação das formas de comportamento (consumo e lazer), a reconfiguração da divisão internacional, a (des)regulação do trabalho, a qualificação de novos tipos de trabalhadores, a reorganização do aparato escolar e, seu correlato, o currículo, mas também, se preciso for, reordenar a ossatura do Estado junto às novas formas de produzir o consenso e a coerção, trazidas pelas ideologias do neoliberalismo e da globalização/mundialização.

REFERÊNCIAS

BENSAÏD, Daniel. **Marx, o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica (séculos XIX e XX)**. Tradução de Luiz Cavalcanti de Menezes Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: EdUnesp, 2018.

DEL ROIO, Marcos. **Os prismas de Gramsci: a fórmula da frente única (1919-1926)**. São Paulo: Xamã, 2005.

CHAUÍ, Marilena. 30 ed. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v.1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v.3. Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Internacionalismo Y política nacional**. Escritos políticos (1917-1933). Cerro del Agua, Mx: Siglo XXI Editores, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Necessidade de preparação ideológica das massas**. Escritos políticos (1925-1926). Lisboa, Pt.: Seara Nova, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **O conselho de fábrica. Escritos políticos (1919- 1920)**. Lisboa, Pt.: Seara Nova, 1977.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista – O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010). **Tese** (Doutorado em Educação). Niterói: UFF, 2011.

SILVEIRA, Zuleide S. O baile de máscaras: o movimento de intelectuais entre o Estado Supranacional e o Estado integral. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, SP, v. 5, n. 6, p. 136-156, 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

**ESTADO, DOMINAÇÃO BURGUESA E SOCIEDADE CIVIL:
UMA ANÁLISE GRAMSCIANA A PARTIR DA LEITURA DE
DANTAS, PRONKO E GUIDO LIGUORI**

Filipe Joaquim Kalenguesa²⁰⁰
Samara Moraes²⁰¹

Resumo

Este estudo pretende analisar as categorias de Estado Integral, Dominação Burguesa e Sociedade Civil a partir da produção de três autores, A. V. Dantas, M. A. Pronko e Guido Liguori. Com base para este material analisamos o artigo Estado e Dominação Burguesa: revisitando alguns conceitos (2018), dentre os vários pressupostos analisados nos Cadernos do Cárcere de Antonio Gramsci. Um em específico carrega um significado especial, dada a sua atualidade e poder de síntese, a do equívoco (político) da compreensão do que é o Estado (no sentido integral: ditadura + hegemonia). Compreender a natureza do significado de Estado integral, possibilita apreender a dinâmica capitalista em alguns níveis fundamentais, como por exemplo: a existência de classes antagonicas em lutas. Liguori (2003), assinala que o conceito central dos cadernos não é o de sociedade civil, mas o de Estado ampliado (Integral), e que Estado e Sociedade (mas também estrutura e superestrutura) apresentam-se em seus escritos como conceitos distintos, mas não organicamente separados e separáveis.

Palavras-Chave: Estado Integral; Sociedade Civil; Dominação Burguesa.

Abstract

This study aims to analyze the categories of Integral State, Bourgeois Domination and Civil Society, based on the production of three authors, A. V. Dantas, M. A. Pronko and Guido Liguori. Based on this material, we analyzed the article State and Bourgeois Domination: revisiting some concepts (2018), among the various assumptions analyzed in Antonio Gramsci's prison notebooks. One in particular carries a special meaning, given its relevance and power of synthesis. from the (political) misunderstanding of what the State is (in the full sense: dictatorship + hegemony). Understanding the nature of the meaning of Integral State makes it possible to apprehend the capitalist dynamics at some fundamental levels: the existence of antagonistic classes in struggles. Liguori (2003) points out that the central concept of the notebooks is not that of civil society, but that of an extended (Integral) State, and that State and Society (but also structure and superstructure) are presented in his writings as distinct concepts, but not organically separated and separable.

Keyword: Integral State; Civil Society; Bourgeois Dominations.

1- Introdução

²⁰⁰ E-mail: kfilipejoaquim@gmail.com Universidade do Estado de Santa Catarina.

²⁰¹ E-mail: pedagogasamaramorais@gmail.com Universidade do Estado de Santa Catarina.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois, em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.
Bertolt Brecht

Em diversas narrativas, o senso comum nos instigou e instiga a criarmos pressupostos, vivenciando o cotidiano sem catarse, sem reflexão crítica, permitindo que elementos sociopolíticos importantes sejam observados como um fenômeno de pouca complexificação. No intento de compreender o Estado como um ente neutro que está acima das relações sociais, criado ou dado de forma natural – cuja validade/invalidade, não é um objeto questionável, se apresenta um olhar perigoso.

Para tentar compreender a invisibilidade das complexidades dos embricamentos da sociedade civil e da sociedade política, além de outras questões, invocaremos três autores dentro da tradição gramsciana, A. V. Dantas e M. A. Pronko (2018), e Guido Liguori (2003), que oferecem explicações contundentes em relação ao papel do Estado na luta de classe, ou seja, que nos instrumentaliza para a compreensão da dinâmica capitalista.

Dantas e Pronko trabalham a questão do Estado e da dominação burguesa, por meio da revisitação conceitual de alguns autores, Poulantzas (2000), Marx e Engels (2007) e Gramsci (2007-2011), que permite-lhes analisar a natureza dos dois elementos (sociedade civil e dominação burguesa) fundamentais para a manutenção do Estado Burguês.

Tendo estabelecido tais metas, Dantas e Pronko, se propõe a trabalhar de forma introdutório a “questão do Estado no capitalismo como problema político incontornável para a luta da classe trabalhadora pela sua própria emancipação” (DANTAS; PRONKO, 2018. P. 74). O pressuposto vigorante continua sendo o de que, nos seus mais variados estágios, o poder Estatal repousa sobre a determinação da classe dominante, mesmo quando a sua aparência parece apontar para a ausência desta, conforme a reverberação da afirmação dos fundadores do marxismo. Isto é, "o Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo". (MARX;

ENGELS, 2008). O caminho trilhado pela perspectiva gramsciana é justamente buscar os elementos que dão complexidade a este processo de dominação burguesa.

Sob esta perspectiva, Liguori (2003) vai analisar o Estado (ampliado) e a sociedade civil, com as categorias gramscianas para entender a realidade (concreta). Para Liguori (2003), ao se observar o conceito de sociedade civil, é fundamental prestar atenção para que não se arrisque proceder de maneira equivocada. Para o autor, é importante compreendermos que a concepção de sociedade civil de Gramsci difere da compreensão do século XIX, que configurava a sociedade civil no âmbito, sobretudo da atividade econômica-produtiva.

Para Gramsci, a sociedade civil se eleva até a sociedade política, pertencendo todos na mesma dimensão (superestrutura), ou seja:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado “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”. (GRAMSCI, 2016, CC, 2, P. 17).

Como pode-se observar, a separação entre a produção e a sociedade civil e o Estado, ocorre (nesse contexto) como elemento diferencial, não pertencente à esfera da superestrutura. De acordo com Liguori, “o termo produção é usado neste contexto, no sentido restrito, tradicional, ou seja, não ampliado sem incluir, portanto, os antagonismos que Gramsci diz serem designados vulgarmente como privados”. (LIGUORI, 2003, P. 178).

Portanto, podemos afirmar que em Gramsci a superestrutura engloba duas instâncias, sociedade civil e a sociedade política, sendo a econômica responsável pela estrutura. Por isso, o Estado na sua mobilidade e gerência se apresenta como um “[...]”

instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica". (GRAMSCI, 2016, CC, 1, P. 277). Daí que, para Gramsci (2016, CC, 3, P. 248) “na política o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado[...]”, isto é, a suavização da ideia do Estado como um ente neutro e administrador das relações sociais para salvaguardar o interesse comum; tal visão (liberal), impossibilita a compreensão do significado integral do Estado (ditadura + hegemonia), conforme apresentado por Gramsci.

2. Metodologia

O processo de estruturação de um estudo sobre Estado, sociedade civil e dominação burguesa, exige do/a analista ou pesquisador/a uma apreensão sobre a mobília do real. Tal ato constitui-se numa primeira fase como impressões iniciais do seu objeto de estudo, para posteriormente, na segunda fase, emergir de forma sólida, nos elementos concretos que sustentam e fundamentam tal processo fenomênico. É nesse pressuposto que se assenta a nossa pesquisa, com intuito de procurar compreender a totalidade do objeto a partir das contradições e intervenções que atravessam todo o processo que o estabelece.

Nos momentos iniciais da análise, a aparência do objeto se apresenta a partir da sua individualidade, como se por si, estabelece-se toda a sua natureza, no entanto, “a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente” (MASSON, 2007). Isto significa que, para compreender o nosso objeto de pesquisa será preciso superar o aparente e ir além deste. De acordo com Netto, “o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto”. (NETTO, 2011. P, 22). Em outras palavras, é o ato de reproduzir no plano ideal a mobilidade concreta do objeto, entendendo que o objeto possui uma existência objetiva, portanto, independe da consciência ou inferência do pesquisador.

Nesse sentido, torna-se indispensável a categoria da totalidade, pois nos permite enxergar o nosso objeto com síntese de múltiplas determinações, como expressão das relações sociais concretas num tempo e espaço concretos, englobando a um só tempo, o objetivo e o subjetivo, como elementos inseparáveis da realidade. Entretanto, é importante assinalar, conforme nos adverte Kosik:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como realidade concreta. (KOSIK, 2011, apud, SANTOS, 2019. P, 48).

Sob a égide dos pontos supracitados e na tentativa de capturar (reproduzir no pensamento o movimento real do objeto, como sujeito ativo e não passivo) e abstrair as múltiplas determinações do nosso objeto de pesquisa, tomamos como desafio metodológico o materialismo histórico - dialético, haja visto que, o entendemos como capaz de adentrar na mobília do real e desvelar as condições materiais da vida social, ou seja, o modo como produzimos e nos reproduzimos numa sociedade capitalista, a partir de suas contradições e mediações.

2.1 Resultados das Discussões

2.1.a. Estado e Dominação Burguesa

Para Dantas e Pronko, entender o Estado do ponto de vista integral, possibilita a compreensão ampliada da dinâmica capitalista em pelo menos três elementos fundamentais: “primeiro, a existência de classes antagônicas em luta; segundo, a necessária formulação e execução de táticas e estratégias para a consecução desta luta; e terceiro, o reconhecimento de que o Estado joga um importante papel neste conflito”. (DANTAS; PRONKO, 2018. P. 73).

Os intelectuais orgânicos (liberais, Locke, Hobbes, Hegel, Rousseau), compreendiam a origem e a função do Estado como poder exterior, acima dos interesses particulares, seja para resolver conflitos ou para garantir direitos, ou para proceder em nome do bem comum ou, ainda, como representação máxima do "Espírito". Em todos esses aspectos (na visão tradicional), o Estado não aparece como sujeito ativo e participante da dinâmica social, isto é, como criador e consequência da sociedade de classes, mas como um mero passivo desta configuração. (DANTAS; PRONKO, 2018).

O rompimento com a visão tradicional se dá em Marx e Engels que afirmaram categoricamente “que o Estado é, ao mesmo tempo, produtor e produto da sociedade de classes, ou melhor, que o Estado é, no capitalismo, sempre um Estado de classe”.

(DANTAS; PRONKO, 2018. P. 75). Portanto, negavam assim, a passividade (neutralidade nos conflitos) e a objetividade (universalidade) do Estado, compreendendo, antes, porém, o Estado como resultado “da apropriação privada, pela classe proprietária, da riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores, e da necessidade de perpetuação desta relação de dominação”. (2018. P. 75).

Gramsci reflete o conceito de Estado a partir da sua efetividade no plano da mobília do real, entendendo que a ideia de um Estado passivo (neutro) é falsa, pois “o papel que o Estado joga nos processos antagônicos são de classe e responde às determinações de valorização do capital e as exigências da sociabilidade burguesa”. (2018, P. 74).

Nesse sentido, Dantas e Pronko (2018) assinalam que a extinção do Estado como pressuposto necessário para a superação (apagamento) das lutas de classe passa, não por decreto, tomada violenta ou qualquer outro meio, mas sim, pela expropriação dos meios de produção de poucos em favor de muitos (classe trabalhadora). Entretanto, eles deixam claro (invocando Marx e Engels) que tal processo extintivo (do Estado) das classes e das relações de dominação entre ambas –, precisa ser (é) progressiva e de certa forma longa, pois na visão marxista, este seria o último estágio do processo revolucionário. Tal leitura, corresponde com a concepção revolucionária do líder bolchevique, pois, para Lênin, o Estado do ponto de vista histórico e semântico, se caracteriza como uma máquina de dominação e opressão de classe, isto é, “o Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe não podem ser objetivamente conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis”. (LÊNIN, 2017, P. 26).

Dada a inconciliabilidade do conflito de classe, torna-se inviável a sustentação do Estado. Portanto, no processo de transição do regime (socialista para o comunista), por meio do desmonte da dominação do regime capitalista, o definhamento do Estado é condição *sine qua non* para a soberania da classe trabalhadora, de modo que, a emancipação política (conquista do poder político) “*torna-se* ineliminável do processo, e não deve e nem pode, pois, ser desprezada como parte de uma luta maior”. (2018. P. 76). Tal dinâmica, remete a compreensão de que o “valor do Estado como arma para o

proletariado depende daquilo que o proletariado será capaz de fazer com ele”. (SILVA; MARCASSA, 2020).

Em relação às dinâmicas de dominações, Dantas e Pronko (2018) apontam que, para Marx e Engels, posteriormente Gramsci, as relações de dominação se dão na sociedade civil, onde acontece toda narrativa histórica humana, onde há experimentação dos processos relacionais e conseqüentemente a produção da vida. Por isso, o Estado e sociedade civil não constituem duas esferas separadas da realidade. Para Marx e Engels, assim como para a linhagem do pensamento marxista que eles inauguram, o Estado nada mais é do que a forma específica como a burguesia no capitalismo, organiza a sua dominação”. (2018. P. 76).

Ao transformar-se no baluarte, o Estado viabiliza à classe dominante o exercício do comando e/ou do controle direto em toda sociedade, por consenso e coerção ou de certos mecanismos de convencimento, que possibilita a tradução da moral e intelectual desta classe, para assimilação (aceitação) da classe dominada, como formas ‘próprias’ do conjunto da sociedade.

Dantas e Pronko, invocando Gramsci, vão afirmar que:

Nessa concepção integral do Estado, a sociedade civil é o espaço principal para a construção das vontades (individuais e coletivas) e o desenvolvimento de formas de convencimento sobre os modos de pensar e viver no mundo através, sobretudo, dos aparelhos privados de hegemonia, que formulam, consolidam e difundem projetos de sociedade. (DANTAS; PRONKO, 2018. P. 79).

A necessidade de tal processo organizativo por parte da burguesia resulta do papel fundamental do direcionamento (hegemonia) como pressuposto constante para a manutenção, fiscalização, controle das relações e práticas sociais na configuração da sociedade – para a legitimação do ponto de vista da posição (alcançada) e validade do ponto de vista da condição *sine qua non* da existência humana. Ou seja, para garantir a sua dominação, a burguesia precisa fortalecer e renovar permanentemente sua capacidade de “organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas”. (PRONKO; FONTES, 2013, apud. DANTAS; PRONKO, 2018, P. 9).

A partir da perspectiva ontológica observa-se a necessidade de táticas distintas para a luta revolucionária – para os autores, esta é a grande questão perseguida por

Gramsci ao longo de sua trajetória de militante e pensador. (PRONKO; FONTES, 2013, apud. DANTAS; PRONKO, 2018.).

Os autores, apropriando-se dos conceitos gramscianos, organizaram da seguinte forma: a guerra de posição corresponde a um elevado grau de consciência de classe, acompanhada de uma forte organização dos trabalhadores, além da conquista paulatina de ‘posições’ estratégicas que permitam à classe trabalhadora tornar-se hegemônica (‘dirigente’) antes mesmo de ser dominante (tomada do aparelho de Estado); por outro lado, a guerra de movimento, constitui o desmonte das relações de dominação (ou a manutenção/construção da hegemonia pela classe trabalhadora), em face da fragilidade dos organismos presentes na sociedade civil, ou seja, por já estar no poder tal mobilidade poderia ser considerada fácil em relação aos avanços no desmonte dos aparelhos privados de hegemonia.

Neste intento, de acordo com os autores, a complexidade da mobilidade da “guerra de movimento” é justamente “o papel da democracia moderna na luta de classe – que se constitui, portanto, numa espécie de colchão de amortecimento da luta – com resultados distintos para cada uma das classes, evidentemente”. (DANTAS; PRONKO, 2018. P. 82).

Vale recordar que, segundo os autores, Gramsci entendia que a análise da dinâmica da sociedade contemporânea pressupunha um olhar rigoroso da situação concreta, o que significa que, ao fazer a análise deve-se estabelecer diversos níveis de relações de forças, que atuam na história em um período determinado. E isto só é possível através do método histórico, que possibilita a distinção dos movimentos e dos fatos orgânicos (permanentes e duradouros), dos conjunturais (imediatos, passageiros, etc.) bem como, da distinção dos graus de forças, que corresponde no primeiro momento da compreensão das condições objetivas da estrutura social; no segundo momento corresponde, a relação das forças políticas (de identidade, de solidariedade e de universalidade); e terceiro, a relação das forças militares, por ser imediatamente decisiva em cada oportunidade concreta. Por isso, a compreensão orgânica da situação concreta destoa da análise abstrata a partir de mecanismos que tomam a mobília do real como objeto de inferência, para mobilização das lutas.

Dantas e Pronko argumentam que:

Toda ação política, pressupõe, portanto, uma análise das relações de força concretas, que se verificam em um tempo e espaço determinados, e a definição de uma estratégia de luta, mas sem esquecer que “o elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e há muito tempo preparada, que se pode fazer avançar quando se julga que uma situação é favorável (e só é favorável na medida em que essa força exista e seja dotada de ardor combativo)”. (DANTAS; PRONKO, 2018. P. 87).

Nesta solidificação da compreensão das formas, meios e estratégia para ação política efetiva, nos parece está a premissa máxima da análise dos autores, ou seja, o cerne do porquê compreender o papel do Estado na luta de classe. Em relação às análises de Poulantzas, os autores afirmam que, a concepção sobre Estado não muda, mantém-se tal qual concebidas por Marx e Engels, e Gramsci. Isto é, que o Estado não é um ente exterior, nem tampouco acima do conflito de classes, portanto, “o Estado como uma “relação” é a própria luta entre as classes, constituído-atravesado por ela”. (DANTAS; PRONKO, 2018. P. 89).

Em suma, a compreensão do Estado na teoria marxista se diferencia em muito das teorias funcionalistas (Talcott Parsons, 1937, 1951), bem como da teoria dos sistemas (David Easton e Gabriel Almont). No funcionalismo, reina a busca pelo equilíbrio social, pressupondo equivocadamente, que existe interdependência entre as classes sociais. (BOBBIO, 2019. P.78)

O mesmo se dá na teoria do sistema, caracterizado pela relação entre Estado e a sociedade civil no processo de demanda e resposta (input-output), ou seja, que a função do Estado é dar respostas às demandas provenientes do ambiente social, isto é, “converter em respostas às demandas da sociedade”. (BOBBIO, 2019. P.78).

Para Dantas e Pronko (2018), tal equívoco (das teorias do funcionalismo e dos sistemas) da compreensão do Estado, se trata de uma inexata compreensão, com os consequentes erros na política, tomar o Estado como agente de emancipação humana. Da mesma forma e intimamente associado, constituindo inexatidão e erro a elevação da democracia à categoria de estratégia (traduzida, na prática política, como objetivo final).

2.1.b. Estado e Sociedade Civil

Análoga à perspectiva de Dantas e Pronko, está Guido Liguori (2003), que no

seu texto “*Estado e Sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade*”, apresenta ou oferece sinteticamente algumas sugestões referentes ao uso de categorias gramscianas para entender a realidade (em específico a Itália). Para Liguori, o conceito central dos cadernos não é o de sociedade civil, mas o de “Estado ampliado, e que Estado e Sociedade (mas também estrutura e superestrutura) apresentam-se em seus escritos como conceitos distintos, mas não organicamente separados e separáveis”. (LIGUORI, 2003. P. 173).

Na mesma linha que os autores supracitados, Liguori, argumenta que, o conceito de Estado ampliado ocorre em dois planos, isto é; primeiro, compreende a nova relação entre política e economia (iniciada na Primeira Guerra Mundial e se fortalece depois da crise de 1929); segundo, compreende a nova relação entre a sociedade política e sociedade civil, entre força e consenso, direção e dominação, coerção e hegemonia. (LIGUORI, 2003. P. 175).

Destes pressupostos, deriva a compreensão de que o Estado é em última instância a forma concreta do mundo produtivo, haja visto que, ao entrar, ainda que de forma indireta no sistema de financeirização (títulos da dívida pública), o Estado se torna o pulmão financeiro a serviço do capitalismo, na medida que, ao tornar-se devedor da poupança, adquirida (majoritariamente pela burguesia) pela exploração do trabalho, o Estado não só valida a prática como também começa a dar os primeiros passos para solidificar-se como organização também produtiva, ou conforme Gramsci coloca, “Se o estado recolhe a poupança – é essa a conclusão de seu raciocínio –, não poderá deixar, mas cedo ou mais tarde, de entrar diretamente na organização produtiva”. (GRAMSCI, 2016, apud. LIGUORI, 2003. P, 176).

Ainda de acordo com Liguori, a incidência do Estado no interior da sociedade ou na composição de classe, serve muita das vezes para diminuir (ou não) o peso das camadas parasitárias através, por exemplo, de política financeira. Portanto, a relação do Estado com a esfera econômica, é sempre atualizada a partir da necessidade que o capital tem de superar as suas próprias crises (Welfare state, etc). Ou seja, o Estado é para o capital, o socorro bem presente no tempo da angústia.

Na divisão da configuração social, a economia é a estrutura, ao passo que a sociedade civil e o Estado fazem parte da superestrutura. Logo, quando o Estado quer

disseminar uma política popular ou pouco popular, ele ‘[...] 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, 2016. CC, 3, P. 113).

Ora, é por meio dos aparelhos ideológicos que os processos possibilitadores de consenso ganham maiores destaques. Por isso, o autor, ao invocar Gramsci, assinala que “o Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil”. (2003, P.180).

Nesse sentido, Liguori (2003), afirma que o Estado ampliado constitui o conjunto da relação dialética entre o Estado (propriamente dito) e a sociedade civil, como dois momentos distintos e não identificáveis, entretanto, não separados organicamente. Por isso, a compreensão da separação entre Estado e sociedade civil acarreta dissonâncias graves que, quando não percebidas, ascendem e garantem sujeitos perigosos no poder.

Segundo Liguori (2003), Silvio Berlusconi (Empresário Bilionário e Presidente do Conselho de Ministros da Itália entre os anos 1994- 1995; 2001- 2005; 2005- 2006 e 2008-2011) participava de forma direta e indireta da política italiana, usando como estratégia durante o período eleitoral o discurso de uma possível separação entre a sociedade civil e a sociedade política – como se ambas fossem pólos opostos, portanto, passíveis de desligamento, ao mesmo tempo que doutrinava e formatava a consciência dos italianos para sua projeção. Nesta interpretação, Berlusconi suprimiu a possibilidade de compreensão da dissonância que estava presente no Estado a partir das relações e tensões de poder das frações burguesas. Fomentando assim, o apaziguamento das classes e a manutenção da hegemonia burguesa, por meio, “de afirmação do senso comum, de formação das consciências, não contraposta à ”sociedade política”, mas perfeitamente integrada com ela – *tal ação*, permitiu a vitória de coalizão de centro-direita nas eleições italianas de 2001”. (LIGUORI, 2003, P. 187, *grifo nosso*).

Ainda que repleto de diversos emaranhados relacionados à constituição da burguesia brasileira e sua intrínseca relação com a aristocracia rural (FERNANDES, 2021, P. 15), podemos dialogar com as estratégias de consenso de Silvio Berlusconi com a de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022).

Liguori & Voza (2017, P.754) ao aduzir Marx, discutem que a superestrutura não se resume a “aparência e ilusão”, e refletir a burguesia a partir desta análise é simplificar a subjetividade da ontologia da classe trabalhadora brasileira, “não são as ideologias que criam a realidade social, mas a estrutura produtiva é a responsável pela criação de ideologias, como um movimento dialético. Entretanto, para nós pesquisadores, refletir esse movimento em Gramsci é analisar as organizações, tensões e incrementos da burguesia brasileira, a partir da sua condição integrada ao Estado. Isto é, compreendemos que ao invocarmos Gramsci trazemos para os manifestos e estudos atuais a compreensão de que esse Estado atua imbricado com a sociedade civil e seus intelectuais, responsáveis fundamentalmente pelo aprofundamento dos consensos. Gramsci elabora, portanto, um contemporâneo conceito de Estado.

3. Considerações Finais

Ao longo deste material buscamos apresentar as categorias sob as lentes de três pesquisadores Gramscianos: V. Dantas e M. A. Pronko (2018), e Guido Liguori (2003), que organizados em denunciar, a partir das leituras de Gramsci, o “Estado” e a centralidade deste (categoria), corroboram com uma análise de entendimento de Estado integral (Ditadura + Hegemonia).

Nesse sentido, sociedade civil e sociedade política, orbitam na mesma dimensão (superestrutura), a aparente separação entre ambas, para Gramsci, se constitui apenas do ponto de vista metodológico, pois a diferenciação conceitual não abrange a organicidade e a separabilidade. Portanto, a configuração do Estado ampliado obedece à rigorosidade da tradição marxista e avança, na medida que consegue captar a mobilidade do capital, tanto no interior do Estado como no exterior. Tal dinâmica, possibilita olhar os modus operandi do capitalismo através dos aparelhos privado de hegemonia na mobília do real, sua funcionalidade no processo de dominação é essencial para compreender as estratégias e táticas da classe dominante no mundo contemporâneo. Assim sendo, a luta da classe trabalhadora não deve estar estabelecida apenas no âmbito jurídico (legal), mas também deve (imperativando o pressuposto) ganhar contornos no Estado ampliado.

4. Referência:

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: Fragmentos de um dicionário político**. 22ª Edição. Rio Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

DANTAS, André; PRONKO, Marcela. *Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos*. In: BARROS Anakeila de; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina; FONTES, Virgínia. **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 4ª Edição. São Paulo: Global Editora, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 1. 8ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. 8ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. 8ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 173-188.

LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÊNIN, Vladímir. **Estado e a Revolução**. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 10 Abril. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, M. M. da; MARCASSA, L. P. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lenin: definindo o grande Leviatã. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 205–221, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37662>. Acesso em: 20 maio. 2022.

SANTOS, Márcia Luzia Dos. Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Financeirização da Educação Básica e a (Con)Formação Docente. **Tese**

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

**A METÁFORA MAQUIAVELIANA NO CADERNO ESPECIAL Nº
12 (1932): CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DO “PRÍNCIPE
MODERNO” DE GRAMSCI**

MACHIAVELIAN METAPHOR IN SPECIAL NOTEBOOK N. 12 (1932):
CONTRIBUTION TO GRAMSCI'S "MODERN PRINCE" STUDY

*Júlio César Maia*²⁰²

Resumo

O texto objetiva investigar a repercussão da metáfora maquiaveliana sobre o Caderno do Cárcere Especial nº 12. Fragmenta-se, para tanto, em três seções. Uma primeira dedicada à apresentação da problemática, isto é, de que a marca de Maquiavel acompanha o desenvolvimento da produção intelectual de Gramsci. Uma segunda que se detém a explicações de caráter filológico tanto a respeito do problema inicialmente apresentado, quanto do próprio Caderno do Cárcere em investigação (datações e coincidências de tempo histórico entre a apropriação de Gramsci da obra de Maquiavel e a produção do caderno em questão). E uma terceira que busca investigar o problema anunciado, isto é, elucidar a metáfora maquiaveliana nos diferentes objetos de investigação do Caderno Especial nº 12.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Príncipe Moderno. Nicolau Maquiavel.

Abstract

This text aims to investigate the Machiavellian metaphor repercussion on Prison Notebook n. 12. To this, it is divided into three sections. The first one is dedicated to the problem presentation, how Machiavelli's mark follows the Gramsci's intellectual production development. The second focuses on philological explanations regarding both the problem initially presented and the Prison Notebook under investigation (dating and coincidences of historical time between Machiavelli's work Gramsci's appropriation and this notebook production). And a third that seeks to elucidate the Machiavellian metaphor in the different objects of Prison Notebook n. 12.

Keywords: Antonio Gramsci. Modern Prince. Niccolò Machiavelli.

1 Introdução

Peter Thomas, no alto de reflexões sobre as notas carcerárias de Antonio Gramsci

²⁰² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ), 2021. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (nível doutorado) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: jcesarm@outlook.com.

(1891-1937) a respeito da obra de Maquiavel, tem lançado mão de uma tese central: existem, pelo menos, três diferentes momentos de apropriação d'O Príncipe, de Maquiavel, coincidentes com o amadurecimento de Gramsci no tocante à síntese do "Príncipe Moderno" (THOMAS, 2013, p. 20-39; 2015, p. 440-455; 2020, p. 17-37). Percorrer, destarte, a maturidade deste teórico, com base nestes distintos – mas complementares – momentos, supõe abandonar representações "decisionistas" historicamente tomadas como critério de verdade por muitos dos intérpretes que se dedicam ao estudo e à reflexão de sua obra.

Dentre os momentos evidenciados por Thomas, a título de apresentação, destacam-se: i) um primeiro, levado a cabo no transcurso do biênio 1929-30, aproximado à interpretação de Maquiavel a uma "[...] importante figura histórica do início da modernidade europeia e da formação do Estado italiano" (THOMAS, 2015, p. 445, tradução minha), portanto uma imersão ao pensamento de Maquiavel onde Gramsci explora a influência deste teórico em seu próprio tempo histórico; ii) um segundo, compreendido entre o ano de 1930 e os primeiros meses de 1932, onde Gramsci decide acrescentar a obra de Maquiavel ao seu projeto de estudos, quando – reconhecendo neste não somente a representatividade histórica posta ao modelo florentino de República, bem como à própria formação do Estado Italiano, mas também a figura de um teórico capaz de despertar novos sentidos à atualidade política, isto é, à teoria política do tempo presente – formula "[...] uma concepção substantivamente nova [...]" (THOMAS, 2015, p. 446, tradução minha) batizada de "Príncipe Moderno"²⁰³ e; iii) um terceiro, localizado a partir de maio de 1932, em que a figura de Maquiavel como teórico político se cobre de uma nova atmosfera – "um retorno à Maquiavel que excede suas próprias fronteiras" (THOMAS, 2015, p. 447, tradução minha) – demarcada pela prática política.

É neste último momento que o sentido metafórico enlaçado pelo "Príncipe Moderno" pode ser apreendido: tal sentido é que permite, na contramão das representações "decisionistas" sobre a síntese gramsciana d'O Príncipe, iluminar todo o conjunto de temas estudados por Gramsci nos anos subsequentes. O sentido metafórico

²⁰³ Concepção que, não obstante, sugere à hodiernidade representações "decisionistas" da interpretação gramsciana d'O Príncipe. Thomas (2015, p. 443-444), ao passo em que menciona a importância da fuga à "visão decisionista" por parte do "Novo Príncipe" em Maquiavel – visão de um príncipe que "cria" seu povo e não de um príncipe que "encarna" seu povo, tão logo suas necessidades e vontades –, também aponta para a importância de romper com a visão "decisionista" do "Príncipe Moderno" em Gramsci. Essa visão "decisionista" deteriora o seu sentido dramático e esgota sua definição em sistematizações exclusivamente políticas que acabam sendo vinculadas ao sentido de partido político.

representa, portanto, a encarnação do “Príncipe Moderno” no transcurrir da obra gramsciana, ou seja, ao longo dos mais diversos processos de hegemonia observáveis nas notas constitutivas de sua vasta e inacabada obra (THOMAS, 2013, p. 20-39; 2015, p. 440-455; 2020, p. 17-37).

Se o “Príncipe Moderno”, ao transcender o sentido teórico alusivo ao segundo momento de apropriação da obra de Maquiavel por parte de Gramsci, ganha uma atmosfera prática, noutros termos passa a ser definido como processo de formação de uma vontade coletiva – portanto se torna acepção metodológica da consolidação de novos processos hegemônicos, e não mais tão-somente apercebido como guia para reflexão da atualidade política –, significa que a simbiose teoria-prática, seguramente derivada da metáfora do Centauro Quíron sobre a importância da articulação entre ferino e humano para a personalidade de um príncipe oriunda do capítulo 18 d’O Príncipe (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 83-86), acompanha o núcleo do pensamento de Gramsci pós-maio de 1932.

Tanto acompanha que, apesar de muitas vezes as notas constitutivas dos Cadernos do Cárcere não tratarem diretamente do tema da organização política, conferem-lhe uma forma correspondente a partir de interpretações sobre cultura, história, economia, filosofia, literatura, educação, jornalismo, folclore, linguagem etc. Tal dinâmica, de articulação da organização política aos demais temas correspondentes, vivifica a metáfora do “Príncipe Moderno”: é o que permite enxergar no conjunto da obra gramsciana, isto é, na especificidade de cada nota que lhe constitui, um propósito único, qual seja, a implementação e conseguinte sustentação de um novo projeto de sociabilidade apregoado aos interesses dos grupos sociais subalternos, isto é, a consolidação de um novo processo hegemônico (THOMAS, 2020, p. 29).

Do pressuposto de que a via de investigação da metáfora do “Príncipe Moderno” se encontra aberta no conjunto sucessivo, de seus escritos carcerários, à demarcação do mês de maio de 1932, o presente arrazoado se prontifica à justaposição da metáfora maquiaveliana, que parecer jogar luz à noção de “Príncipe Moderno” encarnada nas análises e sínteses de um Gramsci maduro, e a particularidade de temas significativamente desenvolvimentos no Caderno do Cárcere²⁰⁴ Especial nº 12, “*Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali*” (1932), que por vez não se desarticulam, como mencionado, da centralidade do propósito maior de Gramsci – a

²⁰⁴ Doravante Q.

consolidação de um processo hegemônico associado aos interesses dos grupos sociais subalternos –, tão logo não se desassocia da representação metafórica do “Príncipe Moderno”.

2 Apontamentos filológicos

Devemos, pois, saber que existem dois gêneros de combates: um com as leis e outro com a força. O primeiro é próprio ao homem, o segundo é o dos animais. Porém, como freqüentemente o primeiro não basta, convém recorrer ao segundo. Portanto é necessário ao príncipe saber usar bem tanto o animal quanto o homem. Isto já foi ensinado aos príncipes, em palavras veladas, pelos escritores antigos, que escreveram que Aquiles e muitos outros príncipes antigos haviam sido criados por Quíron, o centauro, que os guardara sob sua disciplina. Ter um preceptor meio animal meio homem não quer dizer outra coisa senão que um príncipe deve saber usar ambas as naturezas e que uma sem a outra não é duradoura (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 83).

Da tese levantada por Peter Thomas, de que o desenvolvimento da figura do “Príncipe Moderno” deve ser analisado do ponto de vista da consolidação do propósito maior da obra gramsciana (THOMAS, 2015, p. 440-455), – isto é, a consolidação de um processo hegemônico rente aos interesses dos grupos subalternos, – conexões entre a supracitada metáfora maquiaveliana do centauro Quíron e o conjunto das notas de Gramsci podem ser estabelecidas.

Vale cuidar da demarcação, antes do esforço investigativo em prol da justaposição da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron – expressiva da metáfora do “Príncipe Moderno” em Gramsci – e temas específicos do Q Especial nº 12, do instante em que a Gramsci literalmente interpreta tal metáfora, bem como daquele em que os temas que compõem o Q Especial nº 12 são idealizados. Tal movimento é indispensável mediante o alinhamento do amadurecimento da síntese do “Príncipe Moderno”, tal como cronologicamente disposta por Thomas, com base nos três momentos anteriormente revisados.

A interpretação da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron pode ser exclusivamente observada no entorno de notas que versam sobre Maquiavel e o Estado, isto é, no Q Especial nº 13, “*Noterelle sulla politica del Machiavelli*” (1932-34). Tal metáfora parte da “dupla perspectiva”, compreendida no entorno da ação política e da vida estatal, encarnada pela dialética entre os elementos consenso e coerção. Estendendo o complemento dialético destes elementos às relações entre ferino e humano, violência e

civilidade, tática e estratégia, agitação e propaganda etc., Gramsci (2017 [1932-34], Q 13, § 14, p. 1576)²⁰⁵ conclui o raciocínio do § 14 – não intitulado e, certamente, carregado pelas mais claras inferências à metáfora maquiaveliana do centauro Quíron – deste Q Especial da seguinte maneira: quanto mais o elemento coerção é imediato e elementar, tanto mais longínquo se posta o elemento consenso, haja vista tendencialmente se deparar com a complexificação dos valores humanos e encontrar dificuldades para ser afirmado por um determinado grupo social.

O Q Especial nº 13, constitutivo de várias outras passagens onde pode ser observada a metáfora maquiaveliana do centauro Quíron, tem suas maiores raízes no Q Miscelâneo nº 8 (1931-1932). O mencionado § 14 do Q Especial nº 13, por exemplo, deriva do § 86, “*Machiavelli*”, do Q Miscelâneo nº 8: de igual forma, tantas outras notas que integralizam o Q Especial nº 13 são originalmente anunciadas no transcursar do Q Miscelâneo nº 8, ora revisadas e ampliadas para a formatação final, ora mantidas em sua escrita original. Tal revisão, que orienta a constituição do Q Especial nº 13 tem relação com o terceiro momento de amadurecimento do “Príncipe Moderno” discriminado por Thomas (2015, p. 445-447); a fase miscelânea, de escrita de notas esparsas no entorno do Q Miscelâneo nº 8, por sua vez, estabelece relações com o segundo momento de amadurecimento do “Príncipe Moderno”, aquele característico da acepção de Maquiavel enquanto um teórico capacitado ao subsídio de reflexões no âmbito da ciência política.

A revisão das notas constitutivas do Q Especial nº 13, vale deixar claro, não esgotam o sentido do terceiro momento de amadurecimento do “Príncipe Moderno” levantada por Thomas. Tal Q Especial toma, tão-somente, forma de um único exemplo, dentre muitos, da complexificação do sentido do “Príncipe Moderno”: talvez se caracterize pelo Q de maior notabilidade de tal amadurecimento, em função da nitidez associada ao tema da organização política, um de seus objetos de estudo. Não obstante o Q Especial nº 12, assim como tantos outros especiais e miscelâneos, de acordo com Thomas (2020, p. 29), são representativos deste movimento de amadurecimento e complexificação do sentido do “Príncipe Moderno”.

“Em particular, os ‘Cadernos especiais’ (Q 10-13, 16, 18-29) são a verdadeira ‘criação de uma fantasia concreta’, ou o moderno Príncipe ‘em ação’” (THOMAS, 2020, p. 29, tradução minha). Desta afirmação, bem como do resgate de uma referência direta

²⁰⁵ As citações dos Q, ao longo do presente arrazoado, apresentam esta conformação: Gramsci (ano da edição consultada [ano ou intervalo original da escrita], nº do Q, nº do parágrafo, paginação).

à metáfora maquiaveliana do centauro Quíron (§ 14 do Q Especial nº 13), a partir da qual Gramsci lança mão não só da noção de “dupla perspectiva”, mas também do quão problemática se torna a destituição desta noção para a validade de processos hegemônicos²⁰⁶, podem ser investigados diferentes objetos de estudo constitutivos de seu “plano pré-estabelecido de escrita”, de seus “temas principais para consolidação de notas e apontamentos” ou ainda de seus “agrupamentos de matéria”²⁰⁷, que culminaram (em grande ou pequena medida) na concretude dos 19 cadernos (maioria do total de 29, excetuando os de tradução) que Gramsci escreve pós-meados de 1932.

Não por acaso, portanto, os objetos de estudo de Gramsci estabelecem importantes relações com a metáfora maquiaveliana do centauro Quíron: sua inquietação sobre como, no âmbito da história constitutiva das diversas organizações sociais e suas respectivas especulações hegemônicas, equacionaram-se doses de consenso e coerção, é o que lhe garantia a suficiência de forças intelectuais dispostas à condução do processo de superação da hegemonia dos grupos sociais dominantes e do projeto burguês de sociabilidade.

O Q Especial nº 12, representativo de ilustres objetos de estudo de Gramsci, poder ser examinado em acordo às consecutivas exposições de seus planos de investigação. Se inicialmente (1927-29) existia uma prevalência, no entorno destas exposições, da necessidade de um estudo sobre os grupos intelectuais – o que é possível de ser observado em passagens como “[...] 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” (GRAMSCI, 2005 [1927], p. 128); “A história italiana no século XIX, com especial referência à formação e ao desenvolvimento dos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2005 [1929], p. 329) e; “Formação dos grupos intelectuais italianos: desenvolvimento, atitudes” (GRAMSCI, 2017 [1929], p. 5, tradução minha) –, num segundo momento (1931-32), ao lado deste tema, também é introduzida a questão da

²⁰⁶ A falta de sincronia no entorno da “dupla perspectiva” atributiva do § 14 do Q Especial nº 13, e ainda, de forma inversa, a justaposição entre os elementos consenso e coerção, são pista deixadas por Gramsci para a respectiva compreensão de processos de crise e de consolidação de hegemonias.

²⁰⁷ Cf. os seguintes escritos: i) cartas carcerárias de 19 de março de 1927 e 24 de fevereiro de 1929, endereçadas à Tania (Tatiana Schucht) (GRAMSCI, 2005 [1927], p. 127-131; 328-332); ii) Seção introdutória do Q Miscelâneo nº 1, “*Note e appunti*” (GRAMSCI, 2017 [1929-30], Q 1, p. 5) e; iii) Seção introdutória do Q Miscelâneo nº 8, “*Note sparse e appunti per una storia degli intellettuali italiani*” (especificamente “*Appendici: Americanismo e fordismo*”) (GRAMSCI, 2017 [1931-32], Q 8, p. 936). As citações diretas deste parágrafo, referenciadas na presente nota, contêm traduções minhas.

educação nacional – “Desenvolvimento dos intelectuais italianos até 1870: diversos períodos” (GRAMSCI, 2017 [1931-32], p. 935, tradução minha) é aqui identificado como primeiro tema de estudo, ao passo em que “A escola e a educação nacional” (GRAMSCI, 2017 [1931-32], p. 935, tradução minha) constitui o oitavo tema.

Num terceiro momento, designativo ainda da seção introdutória do Q Miscelâneo nº 8 (1931-31), ambos os temas passam a constituir um único objeto de estudo, sugerindo o que passaria, conseqüentemente, a constituir as notas do Q Especial nº 12 – aqui, finalmente, o estudo sobre os grupos intelectuais e a questão da educação nacional podem ser traduzidos na síntese “Intelectuais. Questões escolares” (GRAMSCI, 2017 [1931-32], p. 936, tradução minha). É desta conformação final, que sintetiza a relação entre os temas intelectuais e questões escolares, que o Q Especial nº 12 pode ser investigado junto de sucessivas aproximações à particularidade da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron.

O Q Especial nº 12, apesar de escrito no ano de 1932, constitui-se de cinco parágrafos preliminarmente idealizados no alto do Q Miscelâneo nº 4, escrito entre 1930 e 1932, § 49 (“*Gli intellettuali*”), § 50 (“*La scuola unitária*”), § 51 (“*Braccio e cervello*”), § 55 (“*Il principio educativo nella scuola elementare e media*”) e § 72 (“*Il nuovo intellettuale*”). Portanto a orientação de sua escrita, que perpassa o processo de revisão de seus parágrafos originalmente articulados no entorno do Q Miscelâneo nº 4, coincide com a tese de Thomas (2015, p. 445-447) sobre o processo de complexificação da metáfora do “Príncipe Moderno”: se existe, como verificado, enaltecimento desta metáfora na transição entre intervalo 1930-32 e pós-maio de 1932 – enaltecimento que representa respectivamente a elevação do “Príncipe Moderno” teórico político à sua manifestação na prática política, sugestiva da conflagração de processos diversos de hegemonia –, é correto dizer que o processo de revisão dos parágrafos constituintes do Q Miscelâneo nº 4, constituinte da síntese Q Especial nº 12, acompanha a encarnação do “Príncipe Moderno” em sua atmosfera prático-política.

3 O “Príncipe Moderno” e o Q Especial nº 12

Como Maquiavel, na medida em que desenvolve a metáfora do centauro Quíron e joga luz ao processo de consolidação de processos de hegemonia, auxilia na compreensão da pergunta, manifestada por Gramsci ainda no § 1 (não intitulado) do Q Especial 12,

sobre a constituição dos grupos intelectuais? É fundamental apreender como a derivação da acepção ferina, representada na metáfora do centauro como instinto animal, isto é, a manifestação do “gênero de combate” característico da força, não é – e Maquiavel constrói, de forma retórica, a apresentação desta acepção ferina – exclusivamente coerção (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 83-84).

É essa luz, manifestada na acepção ferina, passível de ser apreendida em afirmações do capítulo 18 d’O Príncipe como “[...] um príncipe, se necessário, precisa saber usar bem a natureza animal [...]” (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 84); “[...] deve escolher a raposa e o leão, porque o leão não tem defesa contra os laços, nem a raposa contra os lobos” (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 84) e; “Precisa [...] ser raposa para conhecer os laços e leão para aterrorizar os lobos” (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 84), que lança à noção de coerção, singularmente herdada por Gramsci como face constitutiva de processos hegemônicos, um verdadeiro diferencial. O diferencial posto à coerção se justifica na capacidade de raciocinar, “na defesa contra os laços”, própria da face ferina da raposa: coerção também carrega, portanto, o “gênero de combate” das leis, próprio do homem.

Tal diferencial, atribuído ao papel coercitivo, auxilia na compreensão da formulação gramsciana de hegemonia, e por tabela pode ser observado na altura inicial do § 1 do Q Especial nº 12, especificamente na reflexão sobre as formas históricas em que o processo histórico real dos grupos intelectuais se manifesta. Ao apresentar a primeira forma histórica – atributiva da categoria dos intelectuais orgânicos – Gramsci (2017 [1932], Q 12, § 1, p. 1514) deixa claro como a garantia da consciência da função de um intelectual pode estar relacionada ao próprio cuidado de sua ação sobre o nível estrutural, e seus aspectos ligados ao campo econômico, bem como sobre o nível superestrutural, e seus aspectos ligados ao campo político.

Os campos econômico e político, representativos dos níveis estrutural e superestrutural, são respectivamente atributivos do papel do consenso e da coerção no que se refere a formação de processos hegemônicos. A metáfora maquiaveliana do centauro Quíron, representativa da categoria hegemonia, pode ser observada, portanto, na “dupla perspectiva” da ação orgânica dos intelectuais: no papel influente deste tipo intelectual sobre o âmbito dos aparelhos privados de hegemonia constitutivos da sociedade civil e, não obstante, também na afirmação dos interesses emergidos destes aparelhos, por meio da ação destes intelectuais, sobre o campo da sociedade política.

Avaliando como o uso da “natureza animal” substancia a plenitude da conduta de um príncipe – e desta avaliação compreendendo como tal natureza está para além do instinto imediato do leão, uma vez que “Os que fizerem simplesmente a parte do leão não serão bem-sucedidos” (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 84), portanto compreendendo a importância da própria “natureza animal” se confundir com a “natureza humana” – Maquiavel joga luz à relevância da simbiose consenso e coerção no que se refere a formação de processos de hegemonia.

A condução destes processos está, ao fim ao cabo, diretamente relacionada à justa manifestação e conseguinte legitimação de interesses de um dado grupo social no alto da sociedade civil e da sociedade política (metafórica e respectivamente representados pelo gênero humano e pelo gênero animal): o papel dos intelectuais orgânicos sobre ambos os campos representa, consecutivamente, a articulação de consensos no campo da sociedade civil e, tão logo, sua legitimação sob forma de documentos normativos e legais no seio da sociedade política, isto é, sua garantia jurídica ou validade coercitiva.

O diferencial suposto ao conceito de coerção em Gramsci, derivado do diferencial suposto à “natureza animal” em Maquiavel, carrega ainda inúmeras possíveis expressões no âmbito do Q Especial nº 12. Ainda sobre a constituição dos grupos intelectuais, disposta no § 1 deste Q, vale apreender como a menção das características das camadas tradicionais destes grupos validam a máxima internalizada por Gramsci (2017 [1932-34], Q 13, § 23, p. 1602-1613), em outro Q, de que o elemento coercitivo, levado às últimas consequências, isto é, travestido de forma imediata e elementar ao ponto de invalidar o elemento consenso, pode imprimir crises de hegemonia. A face ferina da “natureza animal”, posta ao limite – isto é, quando não só sobreposta à face humana da “natureza animal”, mas também à própria “natureza humana” – é própria do príncipe de “espírito despreparado”, que na contramão das orientações do conselheiro florentino, prende-se ao mal e se afasta, no extremo, de qualquer medida do bem (MAQUIAVEL, 2001 [1513], p. 85).

A autoproclamação da autonomia, uma espécie de “ininterrupta continuidade histórica” (GRAMSCI, 2017 [1932], Q 12, § 1, p. 1515, tradução minha), das categorias tradicionais de intelectuais, privara-lhes, e para tal explicação Gramsci se serve do exemplo dos intelectuais tradicionais eclesiásticos, da reafirmação hegemônica em vários períodos históricos: períodos em que foi posta à prova a legitimidade de seu poder, o que culminou, no específico caso dos grupos intelectuais católicos, com a forçada

aproximação destes intelectuais ao elemento consenso, ou melhor, com o cultivo dos interesses dos grupos religiosos ao campo da simbiose, própria da estrutura democrática moderna, entre sociedade civil e sociedade política.

Portanto a garantia de um processo hegemônico, partindo da importância identificada pelos grupos intelectuais tradicionais exemplificados por Gramsci, tende à quebra da sobreposição da face ferina à face humana, no entorno da “natureza animal” e, por conseguinte, sua justaposição à “natureza humana”, representada pelo papel do consenso (independente, vale observar, de sua forma “passiva” ou “ativa”).

Um segundo tema que vale ser apreendido no entorno do Q Especial nº 12, representativo da simbiose constitutiva do conceito de hegemonia e, não obstante, sugestivo da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron, está contido numa reflexão do § 2 (“*Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*”) em que Gramsci sistematiza sobre o currículo “humanista” da escola italiana clássica, anunciado ainda no epílogo do § 1 sob o signo da escola unitária, quando evidenciada a defesa de uma escola única inicial do tipo generalista, humanista e formativa, capacitada à articulação entre trabalho manual (ou profissional/industrial) e intelectual (GRAMSCI, 2017 [1932], Q 12, § 1, p. 1530-1540).

Gramsci (2017 [1932]) exemplifica, desse pressuposto, como as academias e universidades, veículos de separação da “[...] lacuna existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo” (Q 12, § 1, p. 1532), seriam instituições de sistematização e organização do trabalho intelectual não desassociadas do trabalho profissional. Tais instituições seriam ponto de encontro de universitários e indivíduos vinculados ao trabalho profissional/industrial: inexistiria o não reconhecimento de um destes grupos sobre a especificidade do trabalho do outro, uma vez internalizado como a criação intelectual do universitário carece de sentido se ausente de aplicabilidade do trabalho profissional/industrial e vice-versa. Gramsci se posiciona em favor da não passividade intelectual dos indivíduos do trabalho profissional/industrial, por isso reconhece na universidade a possibilidade destes indivíduos se formarem e acessarem as mais diversas formas de atividade cultural.

A simbiose entre trabalho profissional/industrial e trabalho intelectual, outra expressão da “dupla perspectiva” concebida por Gramsci (2017 [1932], Q 12, § 1, p. 1536-1538), apreende a relação dialética entre consenso e coerção para a consolidação de hegemonias, tão logo carrega o sentido da metáfora maquiaveliana suposta por Thomas.

Tal como a face ferina da “natureza animal”, representativa do elemento coercitivo, aproxima-se no debate sobre o papel dos intelectuais ao nível ético-político da sociedade política, também o trabalho intelectual pode ser considerado.

A justa medida do papel intelectual nos campos da sociedade civil e política enquanto chave para a manifestação de processos de hegemonia, assimilada não somente ao equilíbrio entre faces ferina e humana da “natureza animal”, mas entre a própria “natureza animal” e a “natureza humana” – equilíbrio segundo o qual Maquiavel (2001 [1513], p. 85) concebe o preparo de espírito do “Novo Príncipe” –, também ressoa sobre a articulação entre os dois elementos constitutivos do par dialético teoria/prática, isto é, sobre a destituição do histórico processo de dicotomização do trabalho entre profissional/industrial e intelectual. Tal relação fica ainda mais evidente quando aproximada, no § 2, do currículo “humanista” da escola clássica italiana: currículo cuja afirmação, nos anos educacionais primários, é interrompida pela Reforma Gentile e pelo fascismo italiano.

O apreço de Gramsci pela forma como era conduzida a escola primária antes da Reforma Gentile deve, no limite final deste arrazoado, ser registrado como um terceiro esforço de aproximação da atmosfera do “Príncipe Moderno” avistada na especificidade do Q Especial nº 12 e a metáfora maquiaveliana do centauro Quíron.

As noções científicas específicas do currículo “humanista”, menciona Gramsci (2017 [1932], Q 12, § 2, p. 1540), se responsabilizavam pela constituição/elaboração de uma filosofia (uma concepção de mundo) a cada indivíduo singular. Por vez, as noções de direitos e deveres tratavam das normas de conduta, isto é, do elemento moral. Enquanto as noções científicas afastavam os alunos de filosofias espontaneístas (concepções folclóricas) da realidade, as noções de direitos e deveres os afastavam do individualismo, faziam-lhes refletir sobre a imprescindibilidade do auto reconhecimento histórico e social.

Complementavam-se às noções científicas as noções de direitos e deveres. Os indivíduos se deparavam com a necessidade do reconhecimento, da adaptação e do domínio dos elementos primitivos e fundamentais dados pelas leis naturais e, conseqüentemente, assumiam-se enquanto seres humanos históricos, e, não obstante, responsáveis pela condução do desenvolvimento coletivo. Uma noção que permite a apropriação cultural, historicamente acumulada e sistematizada pela humanidade, e outra que representa a importância da socialização deste elemento cultural a partir de uma moral objetivada ao desenvolvimento coletivo da sociedade. Aqui se apresenta com maior

ênfase uma nova ideia de “dupla perspectiva” tributária da formação de processos de hegemonia. O sentido da apropriação cultural se alia à fixação do elemento consenso ao passo em que a socialização de uma moral objetivada perpassa a fixação de normas e regras, isto é, uma certa medida de coerção.

A aposta de Gramsci (2017 [1932], Q 12, § 2, p. 1540) é na articulação das noções de direitos e deveres ao domínio da natureza e ao exercício da atividade vital por cada indivíduo singular, isto é, numa moral que considere a socialização das formas de agir sobre a natureza ao passo em que fomenta aos indivíduos a percepção histórica. Em suas próprias palavras: “[...] a lei civil e estatal ordena o homem à maneira histórica mais consistente para o domínio das leis da natureza, isto é, facilita seu trabalho, que é a própria maneira do homem participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensivamente” (GRAMSCI, 2017 [1932], Q 12, § 2, p. 1540-1541, tradução minha).

Para Gramsci o problema da organização escolar se liga ao da formação das especialidades dos intelectuais orgânicos. Os intelectuais que emergem do aparelho hegemônico escolar carregam um projeto de sociedade, uma ideologia e interesses de grupo social. A aproximação entre a organização escolar – tema investigado por Gramsci no alto do § 2 –, mediada pelo currículo “humanista”, da categoria hegemonia, perpassa a imprescindibilidade da interpretação do elemento consenso – passível de ser enxergado nas noções científicas, ou seja, na apropriação do conhecimento, no enaltecimento de uma nova concepção de mundo guiada, obviamente, pela ação de intelectuais (professores) – articulado ao elemento coerção – passível de ser enxergado nas noções de direitos e deveres, isto é, na manifestação legal/jurídica etc. do conhecimento científico apreendido no entorno das relações sociais (isto é, longe de se tratar de uma coerção forçada, do tipo “contra a vontade”, mas de uma coerção espontânea, reconhecida e internalizada por todos).

Qualquer aproximação com os pares evidenciados anteriormente, que por vez representam a própria encarnação da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron, não se trata de coincidência: a articulação entre noções científicas e noções de direitos e deveres, tributária do currículo “humanista” da escola clássica italiana, caracteriza outra porta de entrada para a apreciação do “Príncipe Moderno” em Gramsci, uma vez que carrega a “dupla perspectiva” representativa da categoria hegemonia.

Deriva disso a síntese unitária de escola, apresentada por Gramsci (2017 [1932], Q 12, § 1, p. 1530) no § 1 e nas conclusões dos § 2 e 3 (não intitulado) do Q Especial nº 12. Quando Gramsci (2017 [1932], Q 12, § 2, p. 1547) enfatiza, por exemplo, como a escola clássica italiana era oligárquica no que diz respeito a marca social, mas não no modo de ensino, está encaminhando ideias centrais sobre a síntese unitária da escola, bem como sobre a confecção de um novo projeto hegemônico.

Sua análise de conjuntura da Reforma Gentile, que manifesta a formação de um consenso do tipo passivo com base no fomento da estratificação e hierarquização dos níveis e tipos escolas, é onde se verifica a crítica da marca social herdada da escola clássica italiana. O ponto mais importante da crítica se liga à ruptura da marca social da escola clássica, mas não do seu modo de ensino, em que a “dupla investida” pode ser verificada na articulação entre noções científicas e noções de direitos e deveres.

A síntese unitária da escola é fração do “mapa cognitivo”, de Thomas (2013, p. 20-39; 2015, p. 440-455; 2020, p. 17-37) a respeito de Gramsci, sobre a evidência da categoria hegemonia ao longo dos Q maduros. Sua repercussão deve se opor, necessariamente, à da Reforma Gentile, sustentada pelos elementos consenso passivo e coerção: criticar a marca social da escola clássica italiana, mas não seu modo de ensino, conduzido a partir de um tipo único de escola preparatória, significa subverter o oligarquismo e a elitização do conhecimento carregado pela antiga moral deste tipo de escola, e em contrapartida socializar o conjunto das objetivações humanas devido a cada indivíduo singular pela condução de uma nova moral. Tem-se evidenciada, da síntese unitária da escola, uma lição sobre a condução de processos de hegemonia.

Tão logo do papel atribuído à simbiose consenso e coerção ao longo do princípio educativo investigado por Gramsci expressões da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron são apercebidas: se a apropriação do conhecimento, representativa da celebração de uma filosofia, está para a particularidade do “gênero de combate” próprio do homem, a manifestação deste conhecimento no entorno das relações sociais está para a particularidade do “gênero de combate” próprio do animal, que deve ser distinguido, como visto em Maquiavel (2001 [1513], p. 83-86), em sua face ferina e humana, o que implica jamais tornar o processo educativo exclusivamente ferino (coerção forçada), mas também humano (coerção em justa medida).

4 Algumas considerações

Ao fim ao cabo se observa como a partir de diferentes objetos de investigação, assumidos pelo Q Especial nº 12, podem ser estabelecidos nexos com categoria hegemonia. A tese de Thomas (2013, p. 20-39; 2015, p. 440-455; 2020, p. 17-37) a respeito da viabilidade de um “mapa cognitivo” dessa categoria nos Q maduros, escritos após maio de 1932, merece ser reafirmada: ao lado dessa tese, certamente, encontram-se as ideias da complexificação da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron e de amadurecimento da síntese “Príncipe Moderno”. Ambas, metáfora e síntese, parecem não só repercutirem, mas conduzirem a própria categoria hegemonia ao longo dos Q maduros.

Por isso investigar o movimento de complexificação da metáfora maquiaveliana significa apreender o entrecruzamento dos “gêneros de combate” leis e força (consenso e coerção) nos distintos parágrafos desses Q, bem como observar o amadurecimento da síntese “Príncipe Moderno” significa observar como a condução de um processo hegemônico orientado aos interesses subalternos passa a ganhar, progressivamente, uma atmosfera prático-política.

Considerando a tarefa assumida na seção introdutória deste arrazoado, vale notar que a complexificação da metáfora maquiaveliana do centauro Quíron no Q Especial nº 12 apresenta, em diversos aspectos, a importância da relação dialética dos elementos consenso e coerção para a condução de processos hegemônicos. Além de compreender o sentido dessa metáfora na ação de diferentes formas históricas de intelectuais, notando como a particularidade dessas formas distribuem diferentes doses de elementos consenso e coerção para a consolidação de hegemônias, também o relaciona à síntese unitária da escola, destacando a importância deste aparelho hegemônico se ater à formação intelectual, por meio da apropriação cultural, e também moral, por meio de uma norma de conduta que fomente a socialização desses elementos culturais, a cada indivíduo singular.

Referências

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**: 1926-1930. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. 9. ed. Torino: Einaudi, 2017. 3370 p.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 182 p.

THOMAS, Peter. Hegemony, passive revolution and the modern Prince. **Thesis Eleven**,

v. 117, n. 1, p. 20-39, 2013.

THOMAS, Peter. Gramsci's Machiavellian metaphor: restaging The Prince. *In*: DEL LUCCHESI, Filippo; FROSINI, Fabio; MORFINO, Vittorio. (Orgs.). **The radical Machiavelli**: politics, philosophy and language. v. 1. Boston: Brill, 2015. p. 440-455.

THOMAS, Peter. Toward the Modern Prince. *In*: DAINOTTO, Roberto Maria; JAMERSON, Fredric. (Orgs.). **Gramsci in the world**. Durham: Duke University Press, 2020. p. 17-37.

O PIONEIRISMO DE VICENTE DE PAULA FALEIROS NA INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NOS ANOS 1970

*Ariadne Rodrigues*²⁰⁸

*Ana Lole*²⁰⁹

Resumo

O presente artigo consiste em uma breve análise do papel pioneiro de Vicente de Paula Faleiros ao introduzir o pensamento de Antonio Gramsci no Serviço Social brasileiro, através das obras Trabajo social, ideologia y método (1972) e Metodologia e ideologia do trabalho social (1981). As categorias gramscianas foram utilizadas por Faleiros (1972; 1981) de forma a contribuir para se repensar a profissão do Serviço Social e na articulação com os grupos subalternos. A abordagem metodológica utilizada neste texto consiste em uma análise imanente.

Palavras-chaves: Vicente de Paula Faleiros; Trabalho Social; Antonio Gramsci.

THE PIONEERING SPIRIT OF VICENTE DE PAULA FALEIROS IN THE INTRODUCTION OF ANTONIO GRAMSCI'S THINKING IN BRAZILIAN SOCIAL WORK IN THE 1970S

Abstract

The present article, consists of a brief analysis of the pioneering role of Vicente de Paula Faleiros when introducing the thought of Antonio Gramsci in the Brazilian Social Work, through the Trabajo social, ideologia y método (1972) and Metodologia e ideologia do trabalho social (1981). Gramsci's categories were used by Faleiros (1972; 1981) in order to contribute to rethinking the profession of Social Work and in articulation with subordinate groups. The methodological approach used in this text consists of an immanent analysis.

Keywords: Vicente de Paula Faleiros; Social Work; Antonio Gramsci.

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em uma breve análise do pioneirismo de Vicente de

²⁰⁸ Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. E-mail: ariadnerodrigues_contato@yahoo.com.br

²⁰⁹ Doutora em Serviço Social e professora adjunta do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. E-mail: analole@gmail.com

Paula Faleiros (1941-) ao introduzir o pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937) no Serviço Social brasileiro, através das obras *Trabajo social, ideologia y método* (1972) e *Metodologia e ideologia do trabalho social* (1981)²¹⁰. O principal foco de Faleiros (1986, p. 111) é a proposta de um novo pensar e agir sobre o Serviço Social, com a ideia de *Trabalho Social*, que tem como objetivo “a participação decisional da população no seu próprio destino”.

O presente estudo mostra como as categorias de Gramsci aparecem nas obras de Faleiros (1972; 1981) e de que forma contribuíram para se repensar a profissão do Serviço Social e na articulação com os grupos subalternos.

Sabemos que as décadas de 1970 e 1980 foram importantes para a renovação do Serviço Social na América Latina, em especial no Brasil, aproximando a profissão da teoria social crítica. Neste contexto, Gramsci foi importante, pois a revisão teórico-metodológica da profissão recorreu fortemente a suas ideias. A sua influência “se amplifica, justamente, em paralelo aos movimentos sociais e políticos que ‘forçariam’ a interrupção do regime ditatorial brasileiro (1964-1985)” (LOLE et al., 2016, p. 3).

O presente artigo se propõe na primeira parte abordar sobre a vida de Vicente Faleiros e sua presença no Serviço Social; e na segunda parte tratar como as categorias gramscianas aparecem nas obras de Faleiros (1972; 1981). Cabe ressaltar que as limitações às obras originais de Gramsci por Faleiros darão devido a conjuntura daquele período.

1 NOTAS SOBRE VICENTE DE PAULA FALEIROS

Faleiros é um nome importante quando se fala em renovação do Serviço Social, tendo relevância no campo teórico e profissional no final da década de 1970 e contribuindo com o projeto de ruptura com o tradicionalismo. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Franca/SP (1966) e em Serviço Social pela Universidade de Ribeirão Preto (1966), também é especialista em planejamento pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Institut de Recherches en Développement (IRFED) em Paris, além de ter doutorado (PhD) pela Université de Montreal (1984) e pós-doutorados pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS) em Paris (1991) e Université de Montréal (1996). Esta trajetória acadêmica nos permite notar que Faleiros começou sua formação em Serviço Social em solo brasileiro, mas teve, como já apontou Silveira Jr. (2021, p. 41),

²¹⁰ Neste artigo usamos a sexta edição publicada em 1986, por isso nas citações diretas aparece essa data.

“experiência acumulada de dinâmicas alheias a sua realidade nacional”.

Segundo Carvalho (1986, p. 163-164), Faleiros parte do “pressuposto marxista de que a realidade é a gênese do conhecimento” e este está atrelado ao contexto político no qual o autor produziu sua reflexão. Concordando com tais considerações, primeiramente, destacamos a importância de se compreender o contexto histórico, político e intelectual em que o Serviço Social se encontrava no Brasil – e, de forma geral, na América Latina – a fim de se considerarem as possibilidades, dificuldades e limitações encontradas por Faleiros naquele determinado momento histórico.

A ditadura militar brasileira (1964-1985) foi um período de violência, falta de liberdade de expressão e de perseguição no meio acadêmico, que resultou no exílio de professores/as universitários/as – como foi o caso de Faleiros.

Ele iniciou sua carreira profissional e militância em solo brasileiro. Profissionalmente, era próximo das tendências progressistas do desenvolvimento de comunidade, com influência de Paulo Freire. Foi preso político e condenado no Brasil em razão de sua militância na luta contra a ditadura, junto à organização Ação Popular (AP). Buscou exílio no Chile, onde, em agosto de 1970, aceitou convite para trabalhar na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Valparaíso²¹¹. No início da década de 1970, aquele era um país de tradição democrática que elegeria, em 1971, Salvador Allende. Segundo Silva (*apud* SILVEIRA JR., 2021, p. 49), “o clima era completamente diferente do Brasil: com liberdade, os partidos, os movimentos. A sociedade não estava congelada; o que a gente sentiu, é que a sociedade estava num processo, e que aqui no Brasil, estava tudo congelado”.

A parte mais significativa da construção teórica de seu livro *Trabajo Social, ideologia y método*, iniciado no final da década de 1960, finalizado em primórdios da década de 1970 e publicado em 1972, ocorreu no exílio chileno. Segundo Faleiros (1981), era quase impossível este livro ser editado em ambiente brasileiro devido à censura, que sufocava a cultura. O autor descreve no Prefácio da sexta edição publicada em 1986 que o “livro surgiu de uma reflexão da experiência chilena, de uma conjuntura em que não só o Serviço Social, como também toda a política de dominação, eram questionados por vastos setores da sociedade civil chilena, o que não era permitido no Brasil” (FALEIROS, 1986, p. 11). Assim, foi em um momento de mobilização popular que foi possível se

²¹¹ Este convite, segundo Silveira Jr. (2021, p. 49), derivou da participação de Faleiros no Congresso de Serviço Social em Montevideú, em 1966.

pensar, no Chile, novas formas e compromissos do Serviço Social na América Latina.

Nas palavras de Faleiros, esse livro não surgiu apenas de uma crítica ao Serviço Social tradicional, mas também “de um movimento de transformação da realidade latino-americana e em especial da realidade chilena” (*apud* CARVALHO, 1986, p. 164). Em seu exílio, Faleiros teve contato com grupos de trabalhadores sociais, assim como com o projeto de Escola de Trabalho Social da Universidade Católica de Valparaíso, elaborado no início da década de 1970. Ao chegar nesta universidade, Faleiros deparou com uma greve de estudantes do Serviço Social, que buscavam “uma reformulação total da Escola, para a qual era solicitada a contribuição de Faleiros” (SILVEIRA JR., 2021, p. 49). Os estudantes propunham não apenas uma reforma da estrutura de poder na faculdade, mas uma reforma no conteúdo dos programas, a fim de firmar um compromisso com a transformação da realidade nacional – em articulação com os camponeses, operários e movimentos urbanos. A reorganização da Escola almejava alterar as práticas do Serviço Social, propondo uma nova dinâmica para o ensino.

Exilado no Chile, ao escrever *Trabajo social, ideologia y método*, Faleiros, então, presenciou uma profunda renovação do pensamento latino-americano sobre o Serviço Social. Momento no qual, segundo Silva (2009, p. 75), toda a política de dominação era questionada por amplos setores da sociedade civil.

As décadas de 1970 e 1980 marcaram um momento importante de mudanças para o Serviço Social na América Latina. O Movimento de Reconceituação do Serviço Social, segundo Silva (2009, p. 79), dá-se “nos limites de uma conjuntura, situado, especificamente, nas décadas de [19]60 e [19]70, constituindo-se, portanto, num evento delimitado na história do Serviço Social”.

Para Faleiros, “é preciso situar o Movimento de Reconceituação, não como um projeto isolado e vanguardista, mas como um processo vivo e contraditório de mudanças no interior do Serviço Social latino-americano” (1987, p. 51). Assim, segundo o autor, a Reconceituação amadurecia com o confronto com as concepções conservadoras, que ainda buscavam restaurar o tecnocratismo.

A Reconceituação do Serviço Social não consiste numa revolução linear da assistência à transformação, mas na luta constante pela construção de uma sociedade sem exploração e dominação, mudando-se as relações pessoais, políticas e ideológicas e econômicas nas diferentes instituições da cotidianidade. (FALEIROS, 1987, p. 68).

De acordo com Silva (2009, p. 75), Faleiros exemplifica bem a construção de um

esforço com a ruptura com o Serviço Social conservador. Para Faleiros, tratava-se de um “contexto de uma profunda mobilização popular que buscamos refletir sobre o Serviço Social, repensando coletivamente, novas formas de atuação e compromisso” (1986, p. 11). Grande número de trabalhadores sociais, segundo ele, buscava romper com as amarras funcionalistas e conservadoras da atuação profissional (FALEIROS, 1986, p. 11-12).

O processo de Reconceituação do Serviço Social consiste, segundo Faleiros, em “um corte, uma ruptura com o Serviço Social paternalista ou meramente desenvolvimentista” (1986, p. 84). Este processo de Reconceituação aponta, dessa forma, a ação do Serviço Social para as demandas das classes populares e não mais apenas para os interesses do capital, ocorrendo, assim, a necessidade de se construir um Serviço Social adequado às peculiaridades da realidade brasileira, ou seja, de um país subdesenvolvido e com uma economia dependente.

De acordo com Simionatto (1995, p. 177), o Movimento de Reconceituação “desenvolve um processo de questionamento dos referenciais teóricos e da prática profissional até então subsidiados pelas matrizes norte-americanas”. Denominada de *Trabalho Social*, a nova proposta do Serviço Social “busca diferenciar-se do *Social Work* norte-americano, não apenas aos enfoques teóricos, mas, principalmente ao ponto de vista histórico” (SIMIONATTO, 1995, p. 177). Ou seja, compreende-se que a realidade estadunidense difere da dos países da América Latina e que os modelos prontos não são viáveis para nossa realidade. Segundo Silva (2009, p. 72), a construção de uma nova forma de agir para o Serviço Social supõe todo um processo de discussão e revisão crítica, em nível teórico-metodológico, a fim de fomentar uma ação articulada com as lutas populares e tendo uma perspectiva de transformação social.

O Trabalho Social, para Faleiros, é situado “nas contradições concretas do modo de produção capitalista. [E] [...] esta ideologia não visa somente denunciar, mas propor uma mudança deste sistema por outro, a partir de suas contradições” (1986, p. 41). Constitui-se a partir deste compromisso concreto, uma práxis de transformação do sistema, por meio da vinculação com as organizações populares. “Faz-se apelo ao homem dominado como classe e como sujeito protagonista da transformação, capaz de rejeitar a dominação, a submissão, a manipulação, no confronto com as classes dominantes e em razão de sua situação estrutural nas relações de produção” (FALEIROS, 1986, p. 41).

Para Carvalho (1986, p. 163), “a construção teórica de Vicente de Paula Faleiros

constitui uma das contribuições mais significativas no processo de constituição do Trabalho Social” e, segundo Simionatto (1995, p. 189), a reflexão de Faleiros é uma das mais importantes no processo de ruptura com o Serviço Social tradicional na década de 1970, pois o autor faz “uma denúncia à inconsistência dos referenciais teóricos do Serviço Social e às suas formas de prática pautadas numa perspectiva empirista, tecnicista e pragmática”.

Foi no movimento de reconceituação que o Serviço Social teve o seu primeiro contato com o pensamento marxista e, neste momento, iniciou-se um debate em busca de uma orientação teórico-prática para a profissão. A teoria marxista é a que melhor fornece base para analisar as relações complexas e contraditórias que se estabelecem na sociedade, no âmbito dos conflitos e da luta de classes, assim como na relação capital *versus* trabalho – com a produção e reprodução do capitalismo.

2 AS OBRAS *TRABAJO SOCIAL, IDEOLOGIA Y MÉTODO E METODOLOGIA E IDEOLOGIA DO TRABALHO SOCIAL*

A primeira obra, *Trabajo social, ideologia y método* (1972), trata-se de uma edição em espanhol, publicada pela Editorial Libreria ECRO – Buenos Aires, Argentina. José Paulo Netto observa que:

[...] exilado desde 1970, este profissional incide fortemente sobre as vanguardas progressistas [do Serviço Social brasileiro] a partir da publicação, em Buenos Aires, do seu primeiro trabalho significativo – que, circulando muito discretamente no Brasil, em função das condições sociopolíticas da época, constituiu obra basilar como insumo para a emergência e desenvolvimento da intenção de ruptura” (NETTO, 2006, p. 272-273).

A obra de Faleiros publicada em 1972 apresenta, segundo Carvalho (1986, p. 166), um avanço qualitativo do pensamento crítico, tentando romper com o conservadorismo da profissão e aderindo ao marxismo. Neste livro, de fato, Faleiros já fundamenta seu pensamento em Marx, e Gramsci aparece de forma pioneira, sendo este o primeiro livro de um autor do Serviço Social brasileiro que faz referência ao teórico sardo²¹². Gramsci é citado quando Faleiros tematiza a questão da ideologia, entretanto, aparece sem constar nas referências bibliográficas, através de apenas uma breve e imprecisa citação: “La

²¹² Faleiros faz referência a Gramsci ao tematizar a questão da ideologia, mas fundamenta-se, principalmente, em Althusser. Também utiliza Marx, Engels, Mao Tsé-tung, dentre outros, em sua primeira obra.

ideologia assegura la cohesión social, una hegemonización de la sociedad. Según Gramsci es el cemento de la estructura social y está presente en toda vivencia humana” (FALEIROS, 1972, p 33). Apesar da forma curta e pouco precisa, Simionatto destaca que Faleiros “é o primeiro profissional no Brasil e provavelmente na América Latina a utilizar o pensamento gramsciano nas reflexões sobre o Serviço Social” (1995, p. 188). O pensamento de Gramsci nos trabalhos de Faleiros ajuda a compreender o trabalho profissional e analisar as conexões entre dinâmica social e dinâmica institucional, assim como a correlação de forças entre as classes na sociedade capitalista.

A obra de 1972, segundo Carvalho (1986, p. 165), representou, na época, um avanço em termos de construção teórica do chamado *Trabalho Social*, apontando uma proposta na qual o trabalhador social já tinha uma posição no processo de transformação da sociedade. Faleiros, a partir da fundamentação marxista de seu pensamento, formula a proposta, então, de Trabalho Social, que consiste em uma alternativa em busca de se criar um novo fazer profissional, construída a partir de uma base teórica que contemple as classes subalternas e não mais as classes dominantes. Carvalho (1986, p. 23) aponta cinco temas como referência dentro do Trabalho Social: posicionamento da profissão, referência da ação profissional, natureza da ação profissional, função social da profissão e intervenção profissional na realidade social²¹³.

Sendo assim, a proposta de Trabalho Social expressa alterações relevantes na base teórica do Serviço Social, o que expressa um avanço pioneiro do movimento de reconceituação da profissão. Pelo fato de o livro ser escrito em território chileno e publicado primeiramente em Buenos Aires, ele tem relevância não apenas para o Serviço Social brasileiro, mas para as mudanças que ocorriam no interior das formulações sociais latino-americanas.

Segundo Carvalho (1986, p. 23), a formulação de Vicente Faleiros é uma das que apresentam maior consistência no âmbito da produção teórica da reconceituação e busca “definir uma nova proposta de ação profissional comprometida com o projeto da classe dominada”. Assim, a proposta de Faleiros é contra-hegemônica, tendo como finalidade o processo da práxis transformadora, da práxis libertadora.

Entretanto, o próprio Faleiros reconhece os limites de sua obra inicial, apontando que esta “propõe-se apenas a delimitar marcos hipotéticos para investigações posteriores,

²¹³ Para Carvalho (1986, p. 214), a obra de 1972 “emprega a denominação ‘Trabalho Social’ indistintamente, alternando o seu uso com a denominação ‘Serviço Social’”.

indicando, portanto, a ideia de um processo em construção” (*apud* CARVALHO, 1986, p. 167).

Carvalho (1986, p. 166) aponta que há uma certa confusão de perspectiva de análise na obra de 1972, “uma mistura de posições referentes a momentos diversos no pensamento de Faleiros”. Apesar de a autora apresentar a importância da obra em meio à mudança teórica do Serviço Social brasileiro, ela também realiza uma crítica em relação a este primeiro livro:

Nesta obra original, a construção teórica de Faleiros revela a falta de uma coerência interna por reunir, sem a devida sistematização, produções específicas – artigos, conferências, aulas – elaboradas em diferentes épocas dentro de momentos diversos no processo de constituição do seu pensamento. (CARVALHO, 1986, p. 165).

Segundo Carvalho, o próprio autor, Vicente Faleiros, reconhece que na obra de 1972 “não existe um trabalho unitário” nem “a pretensão de uma coerência sistemática entre os capítulos” (1986, p. 165-166).

Faleiros ficou exilado no Chile entre os anos de 1970 e 1973, momento em que as ideias de Gramsci eram por ele mencionadas, mas não aprofundadas ainda, segundo Silveira Jr. (2021, p. 51). Em 1974 foi para o Canadá, onde ficou até 1979 – antes do seu retorno ao Brasil. A experiência naquele país sedimentou uma inclinação teórico-política em prol das lutas populares. Faleiros encontrou na cidade de Quebec um quadro de conflitos urbanos, reflexo da crise de 1970, cujo foco era a luta contra a especulação imobiliária, que visava a expulsar trabalhadores pobres do Centro, com a remoção de moradias operárias.

Segundo Silveira Jr. (2021, p. 55), no Canadá, Faleiros se vinculou à Universidade de Laval, onde trabalhou como professor visitante. Nesta instituição, encontrou um grupo ligado aos processos de intervenção comunitária, que estava articulado a movimentos sociais e questionava o papel do Serviço Social. Faleiros atuou com um dos professores de “organização comunitária” e em 1975 participou do Groupe de Recherche en Action Populaire (GRAP). O GRAP desenvolveu um projeto de pesquisa-ação sobre o impacto das lutas populares por condição de vida entre 1975 e 1980. Neste projeto, Faleiros assumiu a linha de estudos sobre a segurança de renda, com o tema “as assistidas sociais, trabalhadoras superexploradas” (SILVEIRA JR., 2021, p. 57). Foi a partir deste trabalho com o GRAP que Gramsci passou, efetivamente, a fazer parte das reflexões de Faleiros sobre o Serviço Social:

É palpável como essa recepção e assimilação de Gramsci ocorrem atreladas às necessidades de formação e intervenção profissional na experiência do GRAP e do ROCQ com “organização comunitária”. E ali, por exemplo, a própria concepção de hegemonia (nos termos usados, “contra-hegemonia”) difusamente associada à dinâmica organizativa necessária às práticas participativas com segmentos abstratamente determinados em termos da sua posição e projeto de classe. Insinua-se, desta vez, uma tendência para a instrumentalização prática (ao nível das alternativas profissionais e militantes) do aparato teórico-metodológico que Gramsci apura nos *Cadernos do cárcere* para análise das lutas de classes e do processo de constituição do proletariado enquanto classe dirigente. (SILVEIRA JR., 2021, p. 57-58).

Foram, portanto, as determinações históricas, políticas e culturais dos países nos quais Faleiros passou que o levaram a utilizar o pensamento gramsciano em suas reflexões sobre o Serviço Social:

[...] o fato de trabalhar com os movimentos sociais me levou a ler Gramsci. Eu comecei lendo o livro da Antonietta Macciocchi, *A favor de Gramsci* e, inclusive, ela veio a Montreal e eu a convidei para ir a Quebec. E foi a primeira vez que Gramsci foi comentado, de uma maneira explícita. Na Universidade Laval, foi através do Departamento de Serviço Social. [...] E, aí, ela colocou um pouco a visão que ela tinha de Gramsci, sua experiência. A conferência que ela deu foi muito corrida; eu fui buscá-la em Montreal no meu carro... tudo isso, e tive na viagem conversas com ela e foi aí que eu comecei a estudar mais profundamente Gramsci. E eu comecei com a *Antologia* de textos... Porque até o marco teórico da nossa pesquisa não é gramsciano; é poulantziano... E a partir da visita de Macciocchi é que eu começo a me interessar mais por Gramsci. (FALEIROS *apud* SILVEIRA JR., 2021, p. 58).

As duas obras de Faleiros (1972; 1981) foram escritas em meio a um período extremamente conturbado no cenário da América Latina e tais peculiaridades impediram que a sua reflexão sobre a obra de Gramsci fosse feita sem interferências. Apenas em 1975 chegou a público uma edição italiana mais complexa dos *Cadernos do cárcere*, o que colocou limites aos estudos de Faleiros, principalmente em relação ao livro de 1972. Quando Faleiros escreveu sobre o autor italiano, não havia ainda uma edição favorável dos *Cadernos* disponível. Compreendendo-se a limitação do contexto histórico e também o da publicação das obras de Gramsci, entendemos que o material encontrado por Faleiros no final da década de 1970 foi bem diferente do das edições que temos hoje.

A presença mais encorpada do pensamento de Gramsci em Faleiros é resultado de aprofundamento teórico do autor, como apresentado. Ao retornar ao Brasil no final da década de 1970, ele encontrou um cenário propício, diante do processo de reconceitualização

do Serviço Social, para a difusão de suas ideias e do pensamento gramsciano. Desta forma, o autor sardo teve seu pensamento apropriado por Faleiros ao atualizar sua obra de 1972 e a publicá-la em 1981.

A obra *Metodologia e ideologia do trabalho social*, publicada em sua primeira edição em 1981 é uma revisão ampliada e revisada do original, *Trabajo social, ideologia y método*, e foi publicada pela Cortez Editora, São Paulo, Brasil. Veio à luz após a abertura política e o processo de redemocratização do Brasil. Em meio a uma obra e outra, o Serviço Social passou pelo seu processo de reestruturação teórica e o pensamento de Gramsci passou a fazer parte das bases teóricas da profissão. O autor sardo trouxe contribuições significativas para se pensar também o instrumental da ação profissional dos assistentes sociais.

Nesta obra de Faleiros (1981), o autor faz uma análise crítica do Serviço Social latino-americano e propõe um novo agir profissional para os assistentes sociais. Dentre os temas encontrados nesta obra estão: ideologias; sujeito e objeto no Serviço Social; positivismo e dialética; sistematização, além de tratar, especificamente, da ação política e teoria dialética da reconceituação. Segundo Carvalho (1986, p. 168), “Faleiros consegue, na edição brasileira de 1981, superar efetivamente a falta de coerência interna bem marcada na obra original”, pois ele faz uma revisão geral e significativas alterações no processo de construção teórica, como a inserção mais ampla do pensamento de Gramsci. Tais mudanças são verificadas devido à mudança histórica que estava ocorrendo.

O pensamento de Gramsci aparece na ideia central do texto de Faleiros (1981), principalmente nos capítulos: 2, *Ideologias do Serviço Social*; 7, *Problemática da conscientização*; e 8, *Reconceituação: ação política e teoria dialética*²¹⁴. O teórico sardo é utilizado, principalmente, ao ser levantada a problemática da ideologia, conscientização, organização e luta dos subalternos. Entretanto, as ideias de Gramsci tiveram pouco aprofundamento por Faleiros (1981) também nesta obra, aparecendo apenas de forma geral e secundária, para afirmarem as ideias centrais do autor.

Louis Althusser (1918-1990) recebeu destaque nas décadas de 1960 e 1970 por ser reconhecido por sua contribuição para a renovação do estudo do marxismo,

²¹⁴ Gramsci é citado no capítulo 8, que foi escrito de forma inédita para a edição brasileira. Entretanto, Gramsci é citado ao lado de Michael Foucault na abordagem sobre a questão do “poder”. Note-se que o pensamento de Foucault aparece apenas neste capítulo, não tendo ligação com os anteriores e não aparece de forma sistemática ou aprofundada.

principalmente em relação à “ideologia”. O estudo de Althusser por Faleiros, segundo Silveira Jr. (2021, p. 53), remete aos finais da década de 1960 e a sua experiência, ainda em solo brasileiro, na Ação Popular. De acordo com Faleiros (*apud* SILVEIRA JR., 2021, p. 53), “naquela época a gente achou interessante as novas colocações que ele trazia e eu acho que realmente ele teve um papel inegável, porque o marxismo estava fossilizado no stalinismo e aí ele renovou a discussão”. Faleiros, em uma entrevista a Silva (*apud* SILVEIRA JR., 2021, p. 52) afirma que a principal fonte de suas análises eram as obras diretas de Karl Marx e não Althusser:

Olha, a gente lia Marx, mesmo. Porque a nossa intenção não era ler Althusser... Essa história de que Valparaíso é althusseriano, não sei de onde surgiu... eu não vejo nenhuma marca definitiva [...] Havia uma discussão da “Ideologia Alemã” ... Nós fizemos um seminário profundo sobre as teses de Marx sobre Feuerbach, com o Victor Farias que estava chegando da Alemanha, depois de oito anos de estudar Marx... Fizemos estudos também do “18 Brumário”, fizemos estudos do primeiro capítulo do “O capital”, sobre mercadoria. Então era uma leitura bastante clássica. (*apud* SILVEIRA JR., 2021, p. 52).

Entretanto, a obra de 1981 de Faleiros aparece com grande presença do pensamento de Althusser. O pensamento marxiano permeia todo o texto, mas é utilizado de forma secundária, assim como o de Gramsci. A categoria de “ideologia”, que é central nas obras de 1972 e 1981 de Faleiros, é vista a partir da definição principalmente de Althusser²¹⁵ e não de Marx diretamente.

²¹⁵ A compreensão de Althusser e Gramsci em relação à questão ideológica tem similaridades e divergências. Ambos partem da mesma base, Karl Marx, entretanto, os autores tomam caminhos diferentes. Em Althusser (1996, p. 126), “a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Ou seja, a ideologia é projetada imaginariamente pelo homem, que a reproduz em sua realidade, não é algo real. Althusser (1996, p. 126) descreve por ideologia um pensamento que não é verdadeiro, como, por exemplo, mitos, imagens e conceitos – representações não científicas. Trata-se de concepções de mundo contrapostas à ciência, “que constituem uma ilusão” e que “só precisam ser “interpretadas” para que se descubra a realidade do mundo que está por trás dessa representação imaginária desse mundo (ideologia = *ilusão-alusão*)”. Faleiros (1986, p. 28) compreende que Althusser define ideologia como “representação da relação **imaginária** entre os indivíduos e suas condições reais de existência, uma relação de ilusão-alusão à realidade”. A ideologia, segundo Althusser (*apud* FALEIROS, 1986, p. 28), “representa não as relações de produção, mas a relação (**imaginária**) dos indivíduos com as relações de produção, com uma experiência material corporificada em aparelhos, atitudes, comportamentos e normas” (grifo nosso). As lutas das classes no plano ideológico são, para Althusser (*apud* FALEIROS, 1986, p. 29), “lutas espontâneas, cegas e só com a ajuda da ciência marxista o operariado pode libertar-se da ideologia burguesa”. Sendo necessário buscar, “no plano teórico, uma sólida fundamentação científica e, no plano prático, participando da luta ideológica, política e econômica das classes subalternas protagonistas do processo de transformação social” (FALEIROS, 1986, p. 26). Segundo Faleiros (1986, p. 29), o aspecto mais contestado da teoria althusseriana da ideologia é “a oposição entre ideologia e ciência, opacidade e transparência”, no qual “a ciência produz o conhecimento teórico, libertando do empirismo o sujeito e libertando o movimento operário da ideologia burguesa por intermédio da ciência marxista”. Entretanto, no ponto de vista de Faleiros (1986, p. 29) “quando Althusser contrapõe ciência à ideologia, ele não está dizendo que a ciência é verdadeira ou que a ideologia é falsa”. Entretanto, não cabe ao escopo deste trabalho analisar esta questão, apenas apontar que a existência dela, a fim de mostrar que a categoria

O pensamento de Marx é, então, principalmente utilizado a partir de intérpretes e não diretamente de seus textos. O mesmo ocorre com o pensamento de Gramsci. Não cabe ao presente texto analisar as categorias gramscianas presentes na obra de Faleiros (1981), restrinjo-me apenas a apontar que o pensamento gramsciano é desenvolvido ali, em meio aos demais autores.²¹⁶ Há, assim, devido ao ecletismo teórico no texto de Faleiros (1981), distorções na apreensão e divulgação do pensamento de Gramsci – sendo o pensamento althusseriano utilizado como fonte principal. Não há grandes problematizações e aprofundamento em relação ao pensamento gramsciano, que é utilizado nesta parte, de forma problemática, como um complemento ao pensamento de Althusser.

O livro de 1981 aponta para a intenção de construção de um novo tipo de sociedade, que atenda as reais necessidades dos subalternos. Sendo assim, este material traz uma perspectiva revolucionária, na qual os grupos subalternos, através da organização e da conscientização, unem forças a fim de transformar a sociedade e construir um novo bloco histórico. Segundo Faleiros (1986, p. 39), esta perspectiva revolucionária não se gestou na cabeça de um indivíduo determinado, mas na luta de classes, implicando uma concepção de mundo vinculada aos interesses das classes dominadas ou subalternas. A ideologia revolucionária é “uma ideologia dominada, reprimida, mas em luta, vinculada à luta pelo poder e desenvolvida pelas classes dominadas em todos os terrenos: sindical, partidário, urbano, institucional etc.” (FALEIROS, 1986, p. 40). É na luta que as classes dominadas vão modificando sua ideologia.

Embora o pensamento de Gramsci seja nítido na reflexão de Faleiros (1981) em relação à problemática da conscientização, organização e luta dos trabalhadores, suas ideias são apenas pinceladas, sendo Paulo Freire o principal autor utilizado para a análise desta questão. O pensamento de Gramsci aparece com algumas ideias e categorias isoladas pensadas a partir de intérpretes – sendo assim, pouco se tem diretamente das obras de Gramsci.

O único livro de Gramsci presente na bibliografia da obra de Faleiros de 1981 é a

em Gramsci tem um sentido diferente do que é apresentado por Althusser.

²¹⁶ Cabe observar que Faleiros (1981) se mostra contrário a leituras puramente economicistas das obras de Marx. Entretanto, ao utilizar o pensamento de Gramsci para superar a visão mecânica da problemática da superestrutura, Faleiros (1981) não privilegia o pensamento de Marx, Engels ou Gramsci, mas sim o de Althusser e Poulantzas.

versão portuguesa de *Introdução à filosofia da práxis*, edição de 1978. Com isso, notamos que o contato de Faleiros (1981) com as obras de Gramsci se deu de forma limitada – sendo nítida a falta de análises mais consistentes e sistemáticas da obra do teórico sardo. O pensamento gramsciano aparece de forma confusa por estar misturado com as ideias de outros autores e por ter sido apreendido, principalmente, a partir de intérpretes de Gramsci – e não pela leitura rigorosa do próprio italiano.

Assim, a incorporação de Gramsci por Faleiros na obra de 1981 ainda é problemática. Na nota 8, página 103, da sexta edição de *Metodologia e ideologia do trabalho social*, de 1986, Faleiros aponta alguns autores paralelos que serviram de influência em seus estudos gramscianos: “Para o estudo do conceito de hegemonia, ver, entre outros: Gruppi, Luciano. *O Conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio Graal, 1980. Anderson, Perry. *Sur Gramsci*. Paris, Maspero, 1978. Portelli, Hugges. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio, Paz e Terra, 1977” (FALEIROS, 1986, p. 103).

Esta nota nos permite observar que o estudo do pensamento de Gramsci presente no texto em análise é constituído pela leitura de autores que escreviam sobre o pensamento gramsciano na segunda metade da década de 1970. Apesar de alguns destes textos estarem em português, os autores citados por Faleiros não são brasileiros – o que mostra seu pioneirismo ao trabalhar com o pensamento de Gramsci. Luciano Gruppi é italiano, Perry Anderson é britânico e Hugges Portelli é argelino. Além destes, também é utilizada como referência bibliográfica a francesa Christine Buci-Glucksmann, que aparece na nota 7, com a obra *Gramsci e o Estado* (Rio de Janeiro, Paz e Terra). Como mencionado, a única obra de Gramsci citada por Faleiros é *Introdução à filosofia da práxis*, sendo utilizada a versão portuguesa da editora Antídoto. Tal ausência das obras de Gramsci pode ser explicada pelo contexto histórico brasileiro, no qual apenas no final da segunda metade da década de 1970 o pensamento gramsciano foi mais difundido.

Notamos, assim, que a obra de 1981 não foi escrita com base apenas em traduções do pensamento original de Gramsci, mas, principalmente, a partir de interpretações de autores sobre as categorias gramscianas. Em princípio, não é problema se valer de textos de outros autores para debater um terceiro autor; entretanto, ao se analisar a bibliografia utilizada por Faleiros (1981), notamos que este autor fez isso sem a leitura mais aprofundada e ampla do próprio autor dos *Cadernos do cárcere*.

Faleiros também se vale de Gramsci ao unir a comunicação e a conscientização dos subalternos em torno da conquista pela hegemonia. Para o autor, “na luta por sua

libertação, surgem distintas frentes para os movimentos sociais, de acordo com as condições concretas, as correlações de forças e sua luta pela hegemonia. É necessário situar o trabalho de comunicação e conscientização dentro do conceito de hegemonia” (FALEIROS, 1986, p. 103). O uso da categoria hegemonia está aqui ligado à de “bloco histórico”, como mostra o seguinte parágrafo: “Hegemonia significa em primeiro lugar a conquista do consenso das classes dominadas pela capacidade de direção das classes dominantes. Significa também a capacidade que a classe operária tem de conquistar as consciências de seus aliados na formação de um novo bloco histórico” (FALEIROS, 1986, p. 103).

Para Faleiros, a burguesia e o proletariado são as classes fundamentais da sociedade capitalista e perfazem uma relação de exploração e dominação. Entretanto, em torno destas classes, encontra-se uma correlação de forças. Para Gramsci, segundo Faleiros, “no bloco histórico as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma. [...] as ideologias orgânicas ‘formam o terreno em que os homens se movem, adquirem consciência, lutam’” (FALEIROS, 1986, p. 30). Faleiros aponta que Gramsci teoriza a ideologia como sendo a partida para a ação prática, pois as ideias se configuram em ação política. Dentro desse processo, está em jogo a formação de um bloco histórico no qual as forças materiais e as ideologias interagem. Sendo assim, a questão ideológica em Gramsci é vista em Faleiros (1981) como elemento que constitui força, através da organização das classes subalternas, para se formar um novo bloco histórico – sendo esta a principal colaboração do teórico sardo na obra de Faleiros, mesmo que sem aprofundamento e de forma muito geral.

Faleiros (1981) aponta o Serviço Social como inscrito na superestrutura da sociedade – sendo uma profissão permeada por lutas ideológicas e que pode contribuir para a formação de uma nova hegemonia, ao lado das classes dominadas. Este traz a proposta do Trabalho Social, ou seja, um novo Serviço Social, participante da transformação social junto com os protagonistas dessa transformação: as classes subalternas. Para Faleiros (1981) é importante que os assistentes sociais participem das lutas dos homens dominados de forma a colaborar com a criação de projetos alternativos de sociedade. Ao se propor a criação de um novo tipo de sociedade, o Serviço Social é requisitado para estar ao lado dos subalternos neste processo. As categorias gramscianas “Ideologia” e “Filosofia da Práxis” são utilizadas para Faleiros (1981) fazer esta reflexão.

Por fim, para se pensar esta nova atuação profissional dos assistentes sociais e a

articulação com os subalternos, é preciso transformar as práticas do Serviço Social, optando por um novo direcionamento teórico-prático. O Serviço Social, ao escolher ser o instrumento de libertação das classes subalternas e oprimidas, necessita repensar suas próprias práticas profissionais, a fim de as colocar em colaboração com as lutas sociais. Isso exige, segundo Faleiros (1986, p. 72), “uma vinculação às lutas e aos interesses das classes subalternas, no seu movimento de luta contra as classes dominantes”. Esta aliança entre os assistentes sociais e os grupos subalternos buscava uma atuação profissional que fosse coerente com os grupos subalternos, o que “exigia um COMPROMISSO com as classes dominadas nesse processo de luta pela transformação social” (FALEIROS, 1986, p. 72, grifos do autor).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, compreendemos que, devido a limitações históricas, Faleiros (1981) não se inspirou em uma leitura aprofundada das obras de Gramsci para formular seu próprio pensamento, mas a utilizou da forma que lhe foi possível naquele determinado momento histórico. Apesar das dificuldades encontradas ao utilizar o pensamento de Gramsci, Faleiros deixou um trabalho de grande importância devido ao seu pioneirismo, permitindo-se uma primeira aproximação do Serviço Social com Gramsci na década de 1970 e a introdução do teórico sardo, na década de 1980, no processo de reconceituação do Serviço Social.

Reconhecemos, então, a importância do pioneirismo do pensamento gramsciano na obra de Faleiros (1981). Embora introduzidas com distorções, limitações e em meio a autores, por vezes, contraditórios, as categorias gramscianas foram utilizadas por Faleiros de forma a contribuir para se repensar a profissão do Serviço Social e a articulação com os grupos subalternos. Lançou as bases para se pensar na organização dos subalternos e em sua luta ideológica – a fim de se construir um novo bloco histórico. Foi, assim, de grande contribuição para se pensar em uma proposta de um novo pensar e agir sobre o Serviço Social, com a ideia de *trabalho social*. Além disso, a obra de Faleiros se movimentou junto com o processo de reconceituação do Serviço Social, acompanhando as mudanças históricas que ocorriam na América Latina nessa área. A obra de Faleiros não traz grande aprofundamento do pensamento de Gramsci, mas se soma às demais produções brasileiras no processo de reconceituação da década de 1980 e se faz importante para se repensar a profissão nos países latino-americanos em geral.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

ARAÚJO, Ariadne A. Rodrigues de. A influência do pensamento gramsciano na obra de Vicente de Paula Faleiros, Metodologia e Ideologia do Trabalho Social. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Serviço Social), Curso de Graduação em Serviço Social, Instituto de Humanidades e Saúde, Campus Universitário de Rio das Ostras, Universidade Federal Fluminense, Rio da Ostras, 2021.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A questão da transformação e o trabalho social: uma análise gramsciana**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Saber profissional e poder institucional*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Trabajo social: ideologia y método**. Buenos Aires: ECRO, 1972.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução à filosofia da práxis**. 2 ed. Lisboa: Editora Antídoto, 1978.

LOLE, Ana et al. Produção Bibliográfica de Gramsci no Brasil: uma análise preliminar. *Práxis e Hegemonia Popular*, Marília, v. 1 n. 1, 2016.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do serviço social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (Org.). **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço Social e o Popular**. resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de Ruptura. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SILVEIRA JR., Adilson Aquino. **Gramsci no Serviço Social: o debate do significado social da profissão**. São Paulo: Câmara Brasileira dos Livros, 2021.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

CLÓVIS MOURA À LUZ DE GRAMSCI: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RADICALIDADE DA *SOCIOLOGIA* DA PRÁXIS

Gustavo de Almeida Reis²¹⁷

Resumo

Tendo como metodologia a análise teórica e histórica comparada, o presente trabalho pretende investigar alguns aspectos da obra de Clóvis Moura à luz da construção teórica gramsciana. Através da utilização e delimitação dos conceitos como Quilombagem (Moura), Intelectuais Orgânicos (Gramsci), Crítica histórico-social (Gramsci), dentre outros, chega-se à conclusão de similaridades da metodologia teórico-política gramsciana à metodologia teórico-política de Clóvis Moura, sobretudo no que diz respeito à crítica teórica polêmica contra adversários diversos como estratégia para a construção sistemática da obra, assim como a defesa incondicional do ponto de vista de um grupo social específico dentro do quadro geral da luta de classes.

Palavras-Chave: Intelectuais; Crítica histórico-social, Luta de classes

1- INTRODUÇÃO

Um dos pressupostos implícitos no desenvolvimento teórico dos fundadores do Materialismo Dialético é a determinação social do pensamento. É a conclusão, nas entrelinhas, de que as possibilidades e limitações individuais de conhecer o mundo está dada pela condição de classe em um determinado tempo histórico, conjuntamente com os possíveis desdobramentos dessa classe, quando em conflito com as demais, no quadro amplo da reprodução social. Tal estatuto do conhecimento serviu como pressuposto teórico para muitos autores que queriam desenvolver conclusões sobre história intelectual.

Gramsci destaca, durante toda a sua obra carcerária, o caráter sistemático e aligação orgânica entre elementos fundamentais como: análise histórica, a perspectiva revolucionária, a concepção de política e econômica, conjuntamente à crítica a concepções parcialmente ‘cegas’. Inspirado no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política* de Marx diferencia dois tipos de movimento da seguinte forma.

²¹⁷ PPGH UFG. E-mail: gusttavoreis@gmail.com

Segundo o autor no caderno sobre Maquiavel :

[...] no estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de *conjuntura* (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: Eles dão lugar a uma *crítica política miúda*, do dia-a-dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos *orgânicos* dão lugar à *crítica histórico-social*, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente. (GRAMSCI, 2007 , p.36-7) (Grifo nosso).

Mais adiante, nesse mesmo escrito, vemos como Gramsci liga os movimentos orgânicos à luta entre grupos sociais fundamentalmente antagônicos, cujo um dos lados têm a possibilidade de alterar completamente a estrutura vigente, e como tal luta se desdobra também do ponto de vista intelectual, de carácter religioso, ideológico, filosófico, político etc. (GRAMSCI, 2007).

Nesse sentido, o moderno Príncipe, ou o partido político ligado ao proletariado, seria o responsável por portar e disseminar dentro da sociedade civil uma concepção de mundo e filosofia unitária, sistemática e autônoma. Daí o carácter crítico e necessariamente polêmico do Materialismo Histórico na concepção do autor (GRAMSCI, 2015).

Clóvis Moura, tal como Gramsci, foi sem dúvida um autor importante no Brasil a desenvolver reflexões sobre a intelectualidade nacional. Assumindo o carácter de “polemista”, deslindava, a partir de sua visão de mundo, as limitações das mais variadas concepções teóricas, denunciando o seu carácter de classe e suas limitações parciais ao tentar empreender análises históricas ou sociológicas.

2- METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho consiste na análise teórica comparativa de dois aspectos similares em Clóvis Moura e Antonio Gramsci: a crítica polemista como estratégia de construção teórica sistemática, e a adoção do ponto de vista incondicional de um grupo social específico como ponto decisivo também na construção teórica.

2.1- RESULTADO E DISCUSSÃO

Moura em diversos escritos empreende uma crítica demolidora ao que ele chama de “Sociologia acadêmica”. Segundo ele, tais empreendimentos teóricos tinham como baluartes a burguesia decadente brasileira, e ao invés de destacar as dinâmicas e conflitos sociais, as engessavam com seus pressupostos fixos. É a partir da crítica a essa corrente de pensamento, entre outras diversas (como os teóricos nacionalistas e até algumas correntes marxistas brasileiras) que Moura engendra sua obra de caráter teórico sistemático

É, também, através da conceituação de *Quilombagem* como um movimento de negros e subalternos surgido no sistema colonial, que Clóvis Moura define seu ponto de vista e constrói a sua *Crítica histórico-social*. Na *Quilombagem* para o autor “se incluem[iam] não apenas negros fugitivos, mas também índios perseguidos, mulatos, curibocas, pessoas perseguidas pela polícia em geral,”(MOURA, 1992, p.24-5). Nesse movimento, não só os negros se emancipavam na resistência ativa, mas todos os setores oprimidos pelo sistema colonial. Através da conceituação da Quilombagem, aparece a possibilidade do negro brasileiro enquanto agente político universal, capaz de se aliar e liderar os demais setores sociais oprimidos, característica essa que tem a potencialidade de atravessar o sistema colonial e chegar até os dias de hoje.

No livro *Brasil: Raízes do protesto negro* (1983), ao falar sobre o caráter do capitalismo dependente brasileiro, Moura destaca a necessidade de um movimento “dinâmico/radical” capaz de iniciar uma revolução, como única solução aos impasses nacionais. Sobre tal movimento, nosso autor continua:

Somente a plebe rebelde, composta de negros, mulatos, curibocas, brancos pobres, caboclos, mamelucos e índios, além de outros tipos de cruzamentos poliétnicos que sempre lutaram no passado contra o escravismo e estão lutando, agora, contra o modelo de capitalismo dependente e o seu suporte (o imperialismo) podera fazê-la.(...) E o negro, pela sua condição de duplamente oprimido será chamado a ser um dos líderes desta revolução (MOURA, 1983).

Portanto, deve-se entender que é a partir desse *Bloco Histórico*, fundado durante a história nacional, que se deve compreender todo o empreendimento teórico de Moura. A sua partidarização explícita a favor desse conjunto social específico é que dá vitalidade e atualidade à sua obra radical em toda sua trajetória.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, portanto, a ligação orgânica entre a análise histórica, o direcionamento teórico rumo a uma práxis revolucionária do povo negro, e a crítica a concepções que não são capazes de empreender uma análise totalizante, pelo seu caráter parcial devido ao compromisso íntimo com as classes dominantes, constituem em Moura, de maneira similar à Gramsci, uma característica essencial.

3. REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 3, Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MOURA, Clóvis. **Brasil: Raízes do protesto negro**. 1º ed. São Paulo: Editora Global, 1983.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 2º Edição. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CONCEPÇÃO DE MOLECULAR EM GRAMSCI

Aila Oliveira Serpa²¹⁸

Luciana Arminda Alves Gomes²¹⁹

Resumo

A proposta para este trabalho, de natureza qualitativa e bibliográfica, é abordar a noção de “molecular” na teoria de Gramsci. Como primeira aproximação, foram realizadas leitura dos Cadernos do Cárcere, dos Escritos Políticos e as Cartas do Cárcere, focando nas abordagens em que o autor pautava-se da concepção de “molecular”, o que resultou na presente reflexão.

Palavras chave: Molecular; escola; sociedade.

INTRODUÇÃO

A concepção de homem está no cerne de todo o desenvolvimento metodológico, teórico, político e filosófico de Gramsci. Antes de tudo, ele compreende que o homem é filósofo e precisa se reconhecer como tal; para tanto é necessário desenvolver uma consciência dessa natureza e refletir sobre ela. A partir de suas reflexões sobre o homem, sua consciência, sua formação, sua aldeia, sua classe é que Gramsci analisa as transformações da sociedade, da história. Em seu plano de estudos sobre a história dos intelectuais, por exemplo, é possível perceber seus esforços em compreender os processos de transformação “molecular” de pensadores ou correntes de pensamento e como estas afetam todo o desenvolvimento do pensamento italiano.

Gramsci, então, usa a categoria molecular para se referir a ações, situações, condições e movimentos restritos ou localizados, mas que não podem ser assim analisados, devem ser vistos como moléculas de um sistema maior, como manifestações e tendências de movimentos que já exprimem transformações sociais.

Em todas as temáticas abordadas por Gramsci, quer na questão dos intelectuais

²¹⁸ Graduada em Ciências Sociais pela USP-SP, Mestre em Educação pelo PPGE-UFMT e doutoranda em educação pelo PPGE-UFG, linha Educação, Estado e Movimentos Sociais

²¹⁹ Bacharel em filosofia pela UFG, Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias, pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia pela UEG, especialização em docência para a educação profissional e tecnológica pelo IFES, Mestranda em educação pelo PPGE- UFG, linha Educação, Estado e Movimentos Sociais.

italianos, na formação do Partido Comunista, no projeto de uma escola unitária, na construção da hegemonia ou na formação do bloco histórico, ele utiliza a categoria “molecular” como saída para a tensão, relação e articulação entre ação individual e coletiva, entre sujeito e estrutura, entre os planos macros e micros das relações sociais.

Ao longo de toda sua obra há passagens a respeito da noção de molecular, selecionamos algumas para refletirmos aqui.

METODOLOGIA

Pesquisa documental, com abordagem qualitativa, para tanto um primeiro levantamento foi realizado com o sistema de busca da barra de ferramentas do *software* Adobe Acrobat Reader e percebeu-se que o tema das transformações moleculares aparece tanto nos Cadernos do Cárcere, quanto nos Escritos Políticos e nas Cartas do Cárcere, possibilitando as diversas análises e resultando nesta apresentação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escritos Políticos

Os escritos políticos, publicados pela Civilização Brasileira, também conhecidos como pré-carcerários são uma coletânea das diversas produções jornalísticas de Gramsci, entre os anos de 1910 e 1926, divididos em 2 volumes. Seus escritos jornalísticos, talvez por essa mesma natureza, cotidiana, despreziosa de ser uma teoria, mas audaciosa em contribuir para a construção do que podemos chamar de cultura socialista, são extremamente profícuos.

Em *La Città Futura*, número único de uma publicação inteiramente redigida por Gramsci, em 1917, encontramos a primeira referência a concepção molecular de homem:

solidificaram a convicção de que todo indivíduo deve participar de algo grandioso que está amadurecendo e do qual toda nação, todo partido, toda seção, todo grupo, **toda pessoa é uma molécula que recebe e devolve revigorado o suco vital** que, circulando, enriquece todo o conjunto do corpo socialista mundial (2004a, p.94, grifo nosso)

Entre os anos de 1923 e 1926, após ter permanecido um ano em Moscou e antes de ser preso, Gramsci se dedica a pensar, discutir e propor os caminhos para a construção e consolidação do Partido Comunista Italiano, em meio a críticas e análises de seus adversários, assim como do regime fascista em exercício na Itália. Neste contexto, Gramsci propõe um plano de ação para os comunistas, organizados em seu Partido, que visa ampliar e garantir a base de apoio popular e a consecução de sua missão histórica, da

revolução proletária. Essas ações, segundo ele, se referem a “transformação **molecular** das bases do Estado democrático” (200d, p. 277)

Caderno Especial

No Caderno Especial 12, de 1932, Gramsci aborda a questão da escola, contestando a reforma Gentile e propondo um projeto alternativo de reforma, que levaria a constituição de escola unitária. É um caderno composto de “apenas” três parágrafos, todos com notas de tipo C, ou seja, notas de tipo A revistas e reformuladas. Na última parte do primeiro parágrafo Gramsci traz:

Este esquema de organização do trabalho cultural segundo os princípios gerais da escola unitária deveria ser desenvolvido, cuidadosamente, em todas as suas partes e servir de guia na constituição mesmo do mais elementar e primitivo centro de cultura, que deveria ser concebido como um embrião e uma molécula de toda a estrutura mais maciça. (2000a, p. 42)

Ou seja, propõe que o desenvolvimento do projeto de uma escola unitária seja desenvolvido de forma molecular, passo a passo, cumulativamente.

Cadernos Miscelâneos

Caderno 7 – Parágrafo 43

Sobre a inseparabilidade da análise da Reforma e do Renascimento na compreensão do processo de desenvolvimento de uma nova civilização na Itália, Gramsci traz: “É evidente que não se compreende o processo molecular de afirmação de uma nova civilização que se desenvolve no mundo contemporâneo sem ter compreendido o nexo entre Reforma-Renascimento” (2002a. p. 247), ou seja, só é possível compreender a sociedade de seu tempo analisando as transformações moleculares por que passou.

Caderno 15 – Parágrafos 11 e 59

Em análise sobre o transformismo, ou ainda sobre o *Risorgimento* como revolução passiva e como um processo de transformação molecular Gramsci escreve, no parágrafo 11:

Pode-se aplicar ao conceito de revolução passiva (e pode-se documentar no *Risorgimento* italiano) o critério interpretativo das **modificações moleculares**, que, na realidade, modificam progressivamente a composição anterior das forças e, portanto, transformam-se em matriz de novas modificações. (2002a, p.317)

E continua no parágrafo 59:

[...] todos reconhecem que a guerra de 1914-1918 representa uma ruptura histórica, no sentido de que toda uma série de questões que se acumulavam molecularmente, antes de 1914, "se sobrepuseram umas às outras", modificando a estrutura geral do processo anterior: basta pensar na importância que assumiu o fenômeno sindical, termo geral sob o qual vêm à tona diferentes problemas e processos de desenvolvimento de importância e significação variada (parlamentarismo, organização industrial, democracia, liberalismo, etc.), mas que, objetivamente, reflète o fato de que uma nova força social se constituiu, tem um peso não desprezível, etc. (2002, p.330)

Aqui a concepção de molecular adquire, também, um elemento de avaliação teórico-metodológico do processo do *Risorgimento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gramsci sempre deixou clara a necessidade de unir a teoria e prática e nisto reconhecer em nós mesmos o que dizemos e o que fazemos, reconhecer que não há o filósofo sem político, não há o homem em sua natureza humana sem suas relações sociais, que não um posicionamento teórico que tem não seja uma manifestação de um posicionamento social e político.

Nesta perspectiva a concepção de molecular nos ajuda a compreender a dialética quantidade-qualidade, teoria-prática, indivíduo-sociedade. Gramsci aborda a questão das transformações moleculares, como transformações de pequena escala e ainda assim sociais, que podem ocorrer numa fábrica, num conselho de fábrica, em alguns dissidentes de partidos de centro ou de direita que se movimentam a esquerda no espectro político (ou em alguma outra direção), na constituição de um partido, no desenvolvimento histórico de uma sociedade, na constituição da hegemonia, ou ainda no homem; como ele mesmo, já no período final de sua vida.

O conceito de molecular está, portanto, na base da conexão entre os elementos de uma teoria materialista da personalidade e o problema da constituição do sujeito político, consciente e autodirigido.

Referências

GRAMSCI, A. (1999). **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2000a). **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2000b). **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2001). **Cadernos do cárcere**. Volume 4. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2002a). **Cadernos do cárcere**. Volume 5. Edição e Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2002b). **Cadernos do cárcere**. Volume 6. Tradução, organização e edição de Carlos Nelson Coutinho, de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2004a). **Escritos Políticos**. Volume 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2004b). **Escritos Políticos**. Volume 2. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2005a). **Cartas do cárcere**. Volume 1. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2005b). **Cartas do cárcere**. Volume 2. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Brasileira.

A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NO PENSAMENTO DE GRAMSCI

Riviane Enedino Pereira Cruz²²⁰

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em analisar a relação entre os conceitos de Estado e Sociedade Civil elaborados por Antonio Gramsci no interior dos Cadernos do Cárcere. Consideramos que estas formulações devem ser abordadas de maneira relacional, levando em consideração o movimento dialético da concepção gramsciana, sendo assim, a construção de um conceito pode ser melhor captado no processo de identificar as conexões que ele mantém com outros elementos no conjunto de seus escritos.

Palavras-Chaves: Gramsci; Estado; Sociedade Civil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva compreender os conceitos de Estado e Sociedade Civil elaborados por Gramsci e de que maneira estes se relacionam no interior de suas obras. É amplamente reconhecida a definição de Estado - formulada por Gramsci - como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encorajada de coerção” (GRAMSCI, Q 6, § 88, p. 763-764, apud COSPITO, 2017, p. 943), portanto, tais conceitos se apresentam de modo indissociável. Tendo em vista o limite deste resumo não iremos abordar o conceito de hegemonia, todavia, reconhecemos a importância fundamental deste conceito na teoria gramsciana.

No Caderno 13 o Gramsci formula uma nota criticando o liberismo por realizar uma cisão entre sociedade política e sociedade civil e afirma que esta separação só é possível num nível metodológico, mas nunca num nível orgânico, em razão de que “(...) sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos (...)” (GRAMSCI, 2007, p. 47). No entanto, o reconhecimento desta unidade não exige que exista distinções entre os

²²⁰ Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rivianeenedinop@gmail.com

conceitos. De acordo com Bianchi (cf. 2007, p. 44) é possível estabelecer uma relação de unidade-distinção entre sociedade política e sociedade civil, onde a separação destes conceitos se dá apenas no campo analítico.

METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se numa pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender a formulação de conceitos essenciais na obra de Antonio Gramsci. Para isto, utilizamos fontes primárias e secundárias, tais como livros e artigos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bianchi indica que o conceito de Estado está presente em Gramsci já no primeiro Caderno, neste momento inicial de sua obra o marxista sardo afirma: “para as classes produtivas (burguesia capitalista e proletário moderno) o Estado não é concebível mais que como uma forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção” (GRAMSCI, 1977, Q 1, § 150, p. 132, apud BIANCHI, 2007, p. 36). Ainda de acordo com Bianchi o Estado seria a expressão de um determinado modelo de organização social da produção. Esta formulação seria apenas um ponto de partida, uma vez que Gramsci enxergava a necessidade de dar uma definição mais acabada do que seria Estado, com vistas a evitar concepções reducionistas (cf. BIANCHI, 2007, p. 37). No Caderno 10 esta nota é retomada, no entanto, Gramsci reescreve tomando certos cuidados para não dar margem a simplificações mecanicistas:

Se bem que seja certo para as classes produtivas fundamentais (burguesia capitalista e proletariado moderno) *o Estado não seja concebível mais* que como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, não é dito que a relação entre meios e fins seja facilmente determinada e assumo o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista (GRAMSCI, Q 10/II, § 61, p. 1360, apud BIANCHI, 2007, p. 37, grifo nosso).

À vista disto, podemos compreender que o Estado, segundo Gramsci, se conforma pelas relações que se travam na estrutura e na superestrutura, portanto, é preciso

reconhecer os vínculos entre economia e política, entre sociedade civil e sociedade política. Contudo, Liguori (2006) chama atenção para a crescente cisão entre Estado e sociedade civil no nível ideológico. O autor (cf. LIGUORI, 2006, p. 1) afirma que o tema da sociedade civil tornou-se o centro do debate cultural e político em meio ao desenvolvimento do neoliberalismo na década de 1970, e hoje se configura uma “supremacia da sociedade civil”.

Liguori (2006) e Bianchi (2007) concordam em apontar Norberto Bobbio como responsável por *disseminar uma concepção dicotômica* entre sociedade civil e Estado no pensamento do comunista italiano. Entretanto, na obra de Gramsci existe um movimento dialético entre sociedade política e sociedade civil, portanto, qualquer análise que busque introduzir uma separação entre estes conceitos, está realizando uma deformação da teoria gramsciana.

Ademais, de acordo com Fontes (2010), existe uma batalha em torno da categoria de sociedade civil, neste conflito existiria a tendência em colocá-la em oposição ao Estado de maneira genérica. Essa tendência é amplamente defendida quando se reivindica que o Estado não deve intervir na economia. Esta proposição é criticada por Gramsci (cf. 2007, p. 47) no Caderno 13, quando argumenta que Estado e sociedade civil se justapõem na realidade, e que o próprio o liberalismo - baseado na concepção de que o Estado não deve intervir nas atividades econômicas - nada mais é do que também uma “regulamentação” de caráter estatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos apresentar os conceitos de Estado e Sociedade Civil no pensamento de Gramsci, buscando demonstrar que a construção destes é realizada dentro de um movimento dialético. Com o propósito de eliminar concepções mecanicistas, Gramsci compreende que na realidade dos fatos sociedade política e sociedade civil estão ligadas organicamente. Portanto, para o autor a separação dessas duas esferas só é executável num âmbito metodológico. Desse modo, as interpretações que identificaram Gramsci como o “teórico das superestruturas” incorreram na simplificação/deformação de seu pensamento.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, Álvaro. Gramsci além de Maquiavel e Croce: Estado e sociedade civil nos Quaderni del carcere. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, n. 12, p. 25-55, 2007.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia [verbete]. **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. [epub]

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes. **Revista Outubro**, n. 31, p. 217-232, 2018.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. **Revista Novos Rumos**, n. 46, p. 1-7, 2006.

GT VII – Políticas Educacionais, Currículo e Formação Integrada

Coordenação: Júlio César Apolinário Maia, Michelle Fernandes Lima e Percival Tavares da Silva

Ementa: Diante dos avanços dos acordos comerciais dos blocos econômicos, a educação tem se constituído em um campo de serviços, sob a qual incorre diversos interesses para a uniformização das políticas e dos currículos, com a finalidade de atender grupos corporativos e financeiros. Compreender e analisar as dimensões da integralidade formativa, curricular e das políticas educacionais a partir da perspectiva gramsciana é o objetivo deste grupo de trabalho. As contribuições poderão trazer aspectos das dimensões teóricas atuais refletindo sobre os diversos sistemas de educação, bem como, experiências com políticas e currículos integrais desenvolvidos em diversos espaços sociais.

N	PROPONENTE	TÍTULO	PÁGINAS
01	Pítias Alves Lobo	A formação dos intelectuais e a hegemonia em Gramsci: o partido e a escola como conexões indissociáveis	619-634
02	Kelly Leticia da Silva Sakata; Michelle Fernandes Lima –	As parcerias público-privadas no âmbito Educacional: perspectiva gramsciana	635-649
03	Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro	O conceito de hegemonia como ferramenta de análise do agronegócio e da sua atuação na esfera da educação	650-663
04	Elem Lustosa; Michelle Fernandes Lima-	Gramsci: um estudo da sua recorrência nas Pesquisas sobre políticas educacionais	664-676
05	Patrícia Teixeira Moschen Lievore; Douglas Christian Ferrari de Melo -	Currículo escolar e educação especial: Uma reflexão a partir do pensamento de Antonio Gramsci	677-687
06	Cláudia Borges Costa	A escolarização para a subalternidade ofertada aos jovens trabalhadores no Brasil	688-701
07	Gilberto José de Amorim; João Antonio Rocha	A Pedagogia Política de Antonio Gramsci	702-716
08	João Henrique da Silva	A Federação Nacional das APAEs e o conceito de deficiência: a disputa pela hegemonia no campo da educação especial (1990-2017)	717-731

09	Gisele Duarte Teixeira; Júlia Thassya Theodoro Soares	Educação e hegemonia neoliberal: o olhar de Gramsci e os objetivos do desenvolvimento sustentável	732-744
10	Láise AtaiDES Ribeiro	O trabalho como princípio educativo em Gramsci e a residência pedagógica: qual concepção?	745-756
11	Leonardo Bezerra do Carmo; Danyela Martins Medeiros	Políticas de formação continuada de professores: o que se desenha a partir do conceito gramsciano de aparelhos privados de hegemonia	757-773
12	Luiza de Almeida da Cruz Campos	Reflexões sobre o estado ampliado e a pequena política em Antonio Gramsci para analisar as políticas públicas de EJA	774-789
13	Rafael Affonso Gaspar; Mariléia Maria da Silva	Os Intelectuais Orgânicos e a Reforma do Ensino Médio: Maria Helena Guimarães de Castro e a MP 746/2016	790-804
14	Ronan Salomão Gaspar; Marcelo Lima	Educação Básica e Profissional na perspectiva de escola unitária de Gramsci	805-820
15	Samanta Lopes Maciel; Marcelo Lima	A reforma do ensino médio de 2017 e seus efeitos regressivos sobre o ensino médio integrado na perspectiva da escola unitária	821-836
16	Samara Madureira Morais; Alessandra Luíse Nienkotter	Quem planeja a vida do trabalhador? Uma análise a partir da configuração de trabalho do novo ensino médio	837-848
17	Waldirlene Telles Coutinho Baldan; Marcelo Lima	Pedagogo da educação profissional: intelectual orgânico e mediador da formação humana integral	849-862
18	Ana Kelly Arantes; Sandra Soares Della Fonte	Aproximações entre o ensino médio integrado e o Pensamento educacional de Gramsci	863-867
19	Cláudia Borges Costa; Jéssica Lorrayne da Silva	Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Senador Canedo-GO, dilemas e contradições: um olhar a partir das aproximações de Gramsci e Freire.	868-871

20	Elisângela Ribeiro de Oliveira Cabral; Otilia Maria Alves da Nóbrega; Alberto Dantas	A práxis educativa para as políticas educacionais na formação de professores	872-875
----	--	--	---------

A FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS E A HEGEMONIA EM GRAMSCI: O PARTIDO E A ESCOLA COMO CONEXÕES INDISSOCIÁVEIS

*Pitias Alves Lobo*²²¹

Resumo

A contribuição e formação dos intelectuais na obra de Gramsci assume uma importância crucial, pois, referendado pela filosofia da práxis, eleva a atuação e a inserção dos intelectuais da cultura nos mais variados espaços societários, dentre eles: a concepção de Partido e de Escola, que envolve as funções de orientar, criar e desenvolver certa hegemonia no Estado e na sociedade civil, a partir de uma concepção de homem, de mundo e de sociedade. Nesse trabalho, buscam-se abordar as afinizações entre os Intelectuais e as suas funções como tradicionais e orgânicos e o lócus de suas formações dentro de uma cultura do Partido e da proposta da Escola Unitária, como crítica ao ensino tradicional anticrítico como contraponto atual as imposições tecnocráticas do Ministério da Educação do Brasil, desde 2016 em sua “Reforma do Ensino Médio”. Nessa direção, como arcabouço teórico-metodológico e histórico recorre-se ao estudo bibliográfico dos Escritos Políticos 1 e 2 e aos Cadernos do Cárcere 1, 2, 3, 4 e 6 para identificar momentos de diálogo, de elaboração e de constatação de suas postulações, que elevam o patamar cultural e político, dentro do eixo paradigmático emancipador do trabalho, a um grau importante de direção, hegemonia e de construção de um bloco histórico, que tem no sujeito coletivo (unidade partidária política) e na instituição escolar certa atuação educativa entre os subalternos, apresentando, a partir disso, as conexões indissociáveis para a constituição de outro projeto societário antagônico ao modelo Capitalista. Os resultados desse estudo revelam o rigor crítico e metodológico da constituição educativa escolar no pensamento gramsciano, o que, nos marcos do século XXI, traz certo relevo contra-hegemônico à concepção da educação omnilateral diante da ampliação unilateral na dicotomia pensar e fazer da visão neoliberal, como se pode atestar na recente reforma do ensino médio das escolas brasileiras.

Palavras-chaves: *Intelectuais. Hegemonia. Partido. Escola*

1. A questão dos intelectuais

No conjunto de sua obra, Gramsci (2015) expressa, em suas formulações, desde os *Escritos Políticos I e II* os *Cadernos do Cárcere*, uma consistente definição sobre os intelectuais, as suas divisões entre tradicionais e orgânicos, funções, grupamentos e interesses. Nesse arcabouço teórico, em sua fase pré-cárcere, sobretudo, em suas funções como jornalista, membro do Partido Socialista Italiano (PSI) e, posteriormente, um dos

²²¹Professor do Centro de Ensino Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI) e representante destacado dentro da Internacional Comunista, ele consolidou a crítica a vários representantes e grupos antagônicos e até mesmo a pessoas de seu ciclo relacional político-científico-literário, de uma maneira rigorosa. Isso exigia de si mesmo a mais pungente coerência (e muitos conflitos derivaram-se disso), herdada desde o seu tempo de escolar, o que desencadeou, também, em sua obra, uma emblemática abordagem sobre os intelectuais e o papel que lhes cabe na, com e sobre a escola.

Ao aprofundarmos o conceito de intelectual em Gramsci, é notório observar que ele desenvolve o seu nascedouro em seu terreno originário, ou seja, em relação com alguma classe fundamental²²² na esfera da produção da vida, para isso, frisa

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: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual). (GRAMSCI, 2004, p. 15)

O termo grupo social como significado de Classe Social foi usado em concordância com Carlos Nelson Coutinho, organizador da última versão *Gerratana*²²³, em português, da obra de Gramsci, para romper o crivo carcerário a que estava submetido em todo o conjunto dos *Cadernos e Cartas do Cárcere*. Nessa relação do intelectual com o grupo social coexiste uma unidade diretiva, do quadro mais destacado pela competência técnica (dependia também da escolarização), pela atribuição política e, por isso, gerador de confiança a sociedade de maneira geral. Essa distinção e identificação com o grupo social original consolida uma organicidade de influência educativa, diretiva e

²²² Procuraremos nos aproximar dos conceitos gramscianos, mesmo que, tenham uma direta e notória inferência as categorias clássicas marxianas e leninistas, como Classes (burguesia e proletariado), que para o autor são as fundamentais. Salientamos a técnica linguística usadas por Gramsci para uma comunicação no cárcere de maneira que a censura da ditadura de Mussolini não pudesse captar e assim expressar as suas comunicações com o conjunto do movimento do PCI, dos acontecimentos italianos, de outros intelectuais e da Internacional Comunista.

²²³ Valentino Gerratana foi o primeiro a lançar a primeira edição crítica dos *Cadernos do Cárcere*, com os devidos rigores filológicos a partir de 1975. Antes disso, o responsável pela tradução/organização do italiano para o russo foi Palmiro Togliatti, a serviço do Partido Comunista Soviético, alguns anos depois da morte de Gramsci, em 1937.

possivelmente dominante. Aparece aí o conceito de intelectual orgânico e a sua organização na forma do Partido.

É notório observar a importância ímpar que o pensamento gramsciano consolida em relação ao Partido e a relação constitutiva entre os intelectuais que comungam de um projeto, em outros dizeres, podemos condensar, nessa rápida passagem, o que queremos explicar “Uma associação pode ser chamada de “partido político” somente quando possui sua própria doutrina constitucional, quando consegue concretizar e divulgar sua própria noção da ideia de Estado [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 25). Ao estabelecer esse conceito nos escritos pré-carcerários, não abandonará essa perspectiva durante todo o regime carcerário. Aprofunda, inclusive, quando tece a sua crítica veemente a Croce²²⁴, quando este direciona ao intelectual um certo apartar das “massas” para realizar as suas formulações em prol da sociedade, como podemos ver no seguinte trecho, ao elaborar a sua perspectiva da Filosofia da Práxis:

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 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, 2015, p. 103).

Esse é um dos princípios educativos envolvendo os intelectuais, como mediadores e articuladores de uma cultura, mesmo que a apreensão por parte de um povo-nação de uma determinada cultura nacional tenha se firmado a partir da apropriação do estrangeiro (dominante e hegemônico)²²⁵, esse processo se afirma, de maneira qualitativa e quantitativa, aos extratos dos mais simples e das possibilidades de apreensão/compreensão de plataformas culturais superiores e, que, dependendo do seu grau de mobilidade, pode ascender à esfera de um estrato intelectual mais especializado

²²⁴ Intelectual (hegeliano) que na qualificação dada por Gramsci, o considerava sendo o de maior envergadura cultural e tradicional na conjuntura do início do século XX, tendo, os dois, várias discussões sobre temáticas societárias.

²²⁵ Nesse momento, Gramsci faz a relação sobre o desenvolvimento dos intelectuais italianos em relação a “massa”, mas, a título de exemplo, traz à tona uma compreensão do papel destacado desse grupamento em relação a grupamentos subalternos.

(GRAMSCI, 2014). Ressalta-se, então, a importância que o autor consolidará na formação dos Intelectuais o papel da Escola, que adiante iremos abordar.

Nesse sentido, os intelectuais formam uma força material diretamente vinculada à esfera da produção material da vida, que não são expressões da aparência, assim como a superestrutura em Gramsci não o é. Isso posto, possibilita-nos dizer que todo o pensamento, os intelectuais e as teorias apresentam uma base social, que desenvolve uma epistemologia a partir de uma visão societária (agregadora de uma concepção) considerada substancialmente um ato filosófico relacionado à política, pois “pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 2014, p. 97). A concepção de mundo, nesse caso, se enquadra na perspectiva dos tensionamentos do senso comum, considerados uma leitura mais aparente/ imediata da realidade, da cultura folclorizada, em que a identificação mítica é a prevalente, e da consciência crítico-científica da filosofia da práxis, patamar revelador e desmistificador do movimento do real.

É importante destacar as considerações que o autor realiza sobre a atividade intelectual intrinsecamente humana e a necessária superação do preconceito relativo à dificuldade para filosofar, pois, para Gramsci (2014), todos os homens são filósofos, a partir de um espontaneísmo corrente e difundido no cotidiano, expressos na linguagem-conceitos determinados e revelados pela própria gramática-, no senso comum- e o seu teor de “bom senso”- e na religião popular- com o seu conjunto de crenças, valores, dogmas e o teor folclorizado de seu enredo. Perfazem, desse modo, determinadas visões de mundo próprias das relações sociais sem um direcionamento para o “agir/ pensar além de”, e preservam a maneira desagregada e de ocasião para a imposição de determinados grupos dominantes a conservarem uma direção cultural, ou seja, a hegemonia de uma concepção de mundo, homem e sociedade a ser reproduzida ou transformada, ligada ao digladio dos grupos fundamentais e de seus intelectuais na esfera da produção.

O diálogo, portanto, de Gramsci (2004) com a composição objetiva das relações sociais e a sua superestrutura condensa a importância da disputa pelos aparatos institucionais de educação, cultura e valorização societária.

Chamamos a atenção para esse aspecto para situar, no campo do debate e dos “marxismos”, as correntes que, a nosso ver, se tornaram mecânicas ao desconsiderar e/ou no mínimo não reconhecer que existe uma potência material e, por isso, real na esfera da cultura e de sua produção. Vale destacar o que para nós em Marx (2003 p.5) Gramsci está

diretamente vinculado.

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Uma leitura imediatista e inadvertida desse trecho nos remete ao que, de maneira caricata, identificamos como “marxismo-positivista”, “marxismo-fenomenológico” ou marxismo vulgar, como afirmado por Korsch (2008, p. 34):

Precisamente aí reside a oposição de princípio entre a concepção “realista” (isto é, materialista dialética) do marxismo e as “patranhas ideológicas, jurídicas e de outro tipo” [...] desse “socialismo vulgar”, que no plano dos princípios não ultrapassou ainda o “nível burguês”, ou seja, o ponto de vista da “sociedade burguesa”.

De outro lado, se consideramos que as categorias elencadas - estrutura econômica e superestrutura - objetivam formas de consciência social, então nos aproximamos de maneira dinâmica da organização societária e das suas relações que geram a cultura, dinâmica essa identificada em Gramsci (2004) em um dos seus agentes constituídos: o intelectual ou grupo social fundamental na difusão da ideologia.

O papel exercido pelos intelectuais de uma área do conhecimento, das artes, da política e da densa, complexa e diversa teia de influências da cultura é o de exercer uma direção de produção, reprodução de maneira parcimoniosa ou destacada, mantendo e superando contraditoriamente o movimento material/ imaterial de produção da vida, ou seja, na disputa dos grupos fundamentais pela hegemonia.

A partir dessa perspectiva, é coerentemente delineado um processo de crítica a um mecanicismo relacional de teoria e prática, pois quem realiza uma práxis intelectual não age e nem se relaciona unitariamente “para si”, mesmo que essa “Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais” (GRAMSCI, 2015, p. 104). A essa organização se consolida a formação do intelectual coletivo, ou seja, o Partido Político.

2. Intelectuais, Partido e Hegemonia: uma unidade indissociável

Ao articularmos o trinômio Intelectuais-Partido-Hegemonia, o fazemos por considerar o pensamento gramsciano inserido em uma organização coletiva dos que “pensam” a cultura, e, por isso, a política. Considerando esta última a expressão de uma práxis societária historicamente localizada em uma etapa do desenvolvimento de um modo de produção material da vida e, portanto, o exercício do poder. Nessa direção, a relação dos intelectuais com a “massa dos simples” constitui a partir da Filosofia da Práxis um importante campo de compreensão das teses fundamentais.

Os partidos como “instituições” componentes do movimento de produção e reprodução, ou seja, de consolidação da direção de uma hegemonia na realidade lança mão de possibilidades diretivas adequando o seu papel a partir de uma concepção de Estado, sendo o próprio representante deste na sociedade civil dentro da sociedade política. Para elucidar nossa afirmação, observemos mais um trecho:

[...] Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, e esta seleção opera-se simultaneamente nos campos prático e teórico, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar. Por isso, pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias²²⁶. (GRAMSCI, 2015, p. 105).

Aos dirigentes partidários é fundamental, no entanto, acompanhar o movimento da “massa” que, a partir de agora adotaremos como povo, não mudando a acepção original/conceitual, mas dando um sentido mais atual de nossa construção, mesmo porque, a direção partidária cumpre um papel educativo de ruptura com uma concepção de mundo à outra, tendo o cuidado, como frisa Gramsci (2015, p.106), em apontar que

[...] quando o “subalterno” se torna dirigente e responsável pela atividade econômica de massa, o mecanismo revela-se num certo ponto como um perigo iminente; opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo de ser. Os limites e o domínio da “força das coisas” se restringiram. Por quê? Porque, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não o é mais: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista [...].

²²⁶ O sentido de totalitário em Gramsci em muitos trechos de seus escritos é de unitário com sentido universal, assim como, nos esclarece Carlos Nelson Coutinho nos comentários das notas, sendo fiel a edição Gerratana.

A noção desenvolvida é de que todo ato educativo é diretivo, se objetiva em realizar e/ou “vir-a-ser” de algo nos sujeitos, ou, partindo de uma consciência que se objetiva na realidade, objetiva-a de maneira historicamente transformadora, sendo coparticipantes de uma ruptura de um modo de produzir a vida. Abre-se uma discussão interessante no sentido de que, mesmo sendo apresentada e organizada em sua práxis social, os sujeitos/povo de um novo modelo trazem em si, de maneira mais ou menos velada, a introjeção das velhas tradições, com os seus valores, interesses, crenças e, por isso, o processo educativo decorrente disso desenvolve-se em sua complexidade conflituosa entre o velho e o novo da consciência social, possível de um parto²²⁷, que carrega o antes e o depois das novas aquisições societárias sobre a batuta da relação do dirigente com o subalterno.

Contudo, salientamos a não determinação/relação mecânica desses pares e muito menos uma linearidade. O intelectual coletivo, sintetizado no Partido, na acepção gramsciana, é enfática ao postular o acompanhamento e vinculação dos dirigentes partidários aos acontecimentos do/com o povo no sentido de um trabalho educativo, e por ter em si, o Partido, uma proposta de Estado contra hegemônica e de um bloco histórico pró-trabalhadores. Exerce, então, uma atividade pedagógica permanente, ou seja, de avaliar, constatar, inferir, sugerir, acompanhar os avanços e retrocessos da própria práxis societária do povo, articulada a uma visão de mundo omnilateral, que rompe com a unilateralidade própria da divisão social e técnica do trabalho nas sociedade de classe e, mais do que isso, o próprio Partido deve elaborar os seus próprios dirigentes e orientar a base e a direção no processo de instrumentalização técnica, cultural e política, tarefa essa, exercida pela escola na modernidade.

3. A escola na modernidade: a formação dos intelectuais

A essa questão, revela-se a importante relação entre cultura e escolarização. Para Gramsci (2004, p. 58) esse fenômeno se desenvolve de maneira que

A cultura é algo diverso, É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de

²²⁷ No sentido de romper/ nascer e da objetivação da nova consciência.

consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres [...].

Nada neste aspecto ocorre de maneira espontânea, com a “livre iniciativa” própria do individualismo, pedantemente fomentado e pré- concebido como se fosse algo “natural”, no capitalismo. Antes, disciplina se desenvolve envolta a uma objetividade e pela contribuição do espaço fundamental da escola na organização de seus intelectuais e na direção cultural.

Gramsci (2004) nos forneceu um conjunto de elaborações acerca das gradações dos intelectuais e as ações em seus respectivos lócus na seara da religião, considerando que “a categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária” (GRAMSCI, 2004, p. 16). Situou historicamente a atuação da religião no exercício da dominação e da propriedade privada e problematizou a relação do papado com alguns senadores de base religiosa da época: “Deve-se notar, porém, que se o papa e a alta hierarquia da Igreja se creem mais ligados a Cristo [...] o mesmo não ocorre com Gentile e Croce²²⁸, por exemplo, Croce, sobretudo, sentem-se fortemente ligados a Aristóteles e a Platão” (GRAMSCI, 2004, p. 17).

Esses intelectuais aos quais os escritos gramscianos reportam tiveram participação política, agregando católicos como apoiadores de suas postulações; mas Gramsci se contrapõe principalmente a Gentile (neo-hegeliano) por seu apoio ao fascismo italiano. Tece uma oposição vigorosa a ele, ainda mais por ter sido ele (Gentile) um dos maiores reformadores da educação na Itália enquanto ministro da educação da ditadura Mussolini.

O autor esclarece ainda que, mesmo em uma instituição como a Igreja, existem disputas por concepções que tramitam na esfera do “senso comum” para encontrar o “bom senso”. Portanto, os diversos cristianismos irão apoiar-se diretamente no lócus de sua produção real, nos mais distintos espaços e composições societárias: os camponeses, os favelados, os metalúrgicos etc., com as sacralizadas formas de dominação e controle.

Considerar o fenômeno dos intelectuais em Gramsci (2009) significa percorrer os conceitos de intelectuais tradicionais e orgânicos e, para isso, recrudescer um pequeno apanhado histórico-didático na elaboração do seu pensamento para verificarmos com

²²⁸ Intelectuais italianos a quem Gramsci tecia críticas desde a epistemologia e ontologia do homem aos cenários de proposituras no campo da educação e da política. O primeiro foi ministro da educação na ditadura Mussolini; o segundo, considerado um dos grandes intelectuais italianos, transitava entre grupamentos divergentes, mas mantinha uma perspectiva liberal em seu ideário.

quem ele conversava e debatia na época (o debate com Croce será um expoente) sobre o papel do intelectual, a organização da cultura e a direção de certa hegemonia.

A discussão dos intelectuais, que envolve o bloco histórico nos escritos croceanos, foi apreendida por Gramsci (2015, p.306, grifos nossos) e elaborada com os seguintes apontamentos:

[...] ele chamou energicamente a atenção para a importância dos fatos da cultura e do pensamento no desenvolvimento da história, para a função dos grandes intelectuais na vida orgânica da sociedade civil e do Estado, para o momento da hegemonia e do consenso como forma necessária do **bloco histórico** concreto. Que isso não seja ‘fútil’ [...]].

A constituição dos intelectuais organizados em torno de um bloco histórico para exercer a direção e a hegemonia adentra os fatores educativos de uma vontade ativa dos homens e não arbitrária como se pode constatar na assertiva a seguir:

[...] 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. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas [...] (GRAMSCI, 2015, p.406).

A formação do intelectual é um aspecto interessante de ser verificado pela possibilidade de sua atuação com o conhecimento, categoria indispensável para a formação política da classe trabalhadora e os segmentos da subalternidade, principalmente quanto aos conteúdos reveladores da apropriação privada dos meios de produção da vida e a consecutiva apropriação privada de classes.

A escola, em todos os seus níveis, até os estudos universitários, produz a sua “plêiade” de intelectuais. Na modernidade, isso assume um papel expoente, pois essa instituição assumirá os princípios educativos que hegemonicamente irão ensinar, reproduzir, instrumentalizar e formar o “novo homem” diante dos signos do Capital, ou seja, a eficiência, a eficácia e a produtividade, necessariamente, precisaram da domesticação dos corpos e de uma práxis societária dos sujeitos produtores da riqueza (os trabalhadores) para definir funções hierarquicamente conduzidas para aqueles que

“pensam” e aos que “fazem”²²⁹. Exemplo esse contraposto em Gramsci (2004), pela explanação de que todos os homens, no mais simples trabalho manual, realizam uma atividade intelectual, ou seja, objetivam e exteriorizam uma forma de ser social e de existir na vida real.

Não obstante essa constatação, os conteúdos concernentes ao espaço escolar advêm da vida real, do trabalho objetivado e das necessidades de operar, gerar, produzir e reproduzir um determinado tipo de homem na sociedade, mas, também é responsável pela aquisição dos novos intelectuais que irão “governar” a vida, para isso, é necessário, ainda, pontuarmos a relação domínio-hegemonia dentro dos grupos sociais fundamentais. O trecho a seguir é elucidativo nisso:

Uma das características mais marcantes de todo grupo [...] é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. [...] (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2004, p. 18).

A constatação de que a Escola produz os seus próprios intelectuais desenvolve a ideia em rota de coerência gramsciana com as postulações marxianas da assertiva de que dê a cada um a sua capacidade e a cada um a sua necessidade. (MARX, ENGELS, 2007). Diante disso, a preparação/ instrumentalização dos grupos de intelectuais está relacionada à perspectiva omnilateral- a articulação de todas as capacidades humanas e integradas ao saber fazer e ao fazer sabendo e da direta ruptura com a unilateralidade e a divisão do trabalho manual com o intelectual²³⁰-, essas considerações não excluem, evidentemente, as habilidades/capacidades subjetivas, particulares e singulares dos sujeitos educados/educandos para determinados trabalhos na sociedade que canaliza a capacitação instrumental destinada a algumas tarefas. Nesse sentido, Gramsci (2004, p.

²²⁹ O atual movimento de Reforma do ensino médio brasileiro avança para essa perspectiva, assim como, as âncoras ideológicas do governo Bolsonaro em seus três eixos para a educação, quais sejam: a privatização, a militarização e o combate ao marxismo cultural (insere-se aí o gramscianismo) (NACIF, FILHO, 2019).

²³⁰ Está relacionada também com a ruptura da divisão social e técnica do trabalho que imposto pelo modo de produção capitalista gera o desvencilhar do produto do trabalho do seu criador, aliena a sua criação do uso fruto da riqueza desenvolvida pelo Trabalho.

19-20) discorre: “A mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número”.

E, ainda: “A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada” (GRAMSCI, 2004, p. 20). Essa mediação decorre, se organiza e se classifica desde os criadores aos administradores da educação como o mostrado no trecho abaixo

[...] no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. O organismo militar, também neste caso, oferece um modelo destas complexas gradações: oficiais subalternos, oficiais superiores, Estado- Maior; e não se devem esquecer os cabos e sargentos, cuja importância real é superior ao que habitualmente se crê. É interessante notar que todas estas partes se sentem solidárias, ou, melhor, que os estratos inferiores manifestam um “espírito de grupo” mais evidente, do qual recolhem uma “ vaidade” que frequentemente os expõe aos gracejos e às troças. (GRAMSCI, 2004, p. 21-22).

O exemplo colocado, por vezes, é tido como um exemplar da “rigidez” das posições dos intelectuais na esfera da produção pelas relações com a hierarquia militar, contudo, é importante salientar, conforme o método da filosofia da práxis que a volatilidade das posições atua conforme a necessidade, a capacidade e o desenvolvimento social da instrumentalização humanista e técnica dos sujeitos em uma possível sociedade regulada²³¹. Essa perspectiva consolida, pela proposta gramsciana, a Escola Unitária, a compor o conjunto de interesses necessários, a ruptura de uma educação fragmentada, unilateral, especializada (para atender a divisão técnica e social do trabalho pró- Capital), dicotômica (corpo *versus* mente), teorista e praticista.

A defesa da Escola Unitária²³² se pauta pelo ensino desinteressado, por uma apreensão humanística, artística e técnica de toda uma herança cultural civilizatória, capaz de desenvolver no homem uma contraposição às degradadas formas de especializações

²³¹ O termo refere-se a uma concepção societária que teria uma menor coerção do Estado e maior autonomia organizativa, em bases socialistas, dos trabalhadores e a sua autodeterminação e autogestão em uma acepção gramsciana.

²³² Algumas propostas e/ ou tentativas de aplicar o modelo gramsciano de Escola Unitária, historicamente, percorreram a Educação Brasileira, sobretudo, no ensino técnico- profissionalizante das ex- Escolas Técnicas Federais em vigor até meados dos anos 90, o que posteriormente, convencionou-se chamar de Institutos Federais de Educação (IFE's).

que o processo de industrialização e ampliação do Capital trouxe aos novos modelos de cidades. Nessa direção, o repensar da relação cidade-campo seria uma tônica fundamental para entender o lócus de atuação dos sujeitos escolares perante uma totalidade concreta (GRAMSCI, 2004).

Recuperar o modelo da Escola Unitária significa, também, trazer à tona a crítica às divisões e separações daqueles que podiam saber e daqueles que podiam fazer sem “saber”. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 2004, p. 33). A abolição a esse tipo de postura/ divisão propunha na organização escolar a interação da competência técnica com uma postura política do conjunto dos participantes (professores, coordenadores, diretores, alunos e outros) de um “colegiado deliberativo”, que tinha como característica principal a atuação como o intitulado Círculo.

[...] O círculo critica da modo colegiado e contribui assim para elaborar os trabalhos dos redatores individuais, cuja operosidade é organizada segundo um plano e uma divisão do trabalho racionalmente preestabelecidos. Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltava para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de complementar a qualificação coletiva [...] (GRAMSCI, 2004, p. 35).

A apreensão coletiva das capacidades individuais para a qualificação do próprio coletivo foi uma tônica recorrente no nascedouro das pedagogias socialistas, no início do século XX, mas, em Gramsci (2004), assume uma perspectiva de desenvolver uma hegemonia dentro dos marcos do capitalismo. Poderíamos, nesse momento, incorrer nos conceitos de revolução passiva, de guerra de posição e movimento, porém, não adentraremos essa discussão por entendermos a necessidade do aprofundamento, o que incorreria no desenvolvimento de outro texto elucidativo das questões levantadas, mas que não caberiam nos limites desse artigo.

Apontamos, portanto, que a proposta de Escola e da formação dos Intelectuais e a consecutiva luta pela hegemonia de uma concepção de homem/mundo/sociedade traz uma articulação fundamental, via filosofia da práxis, a um projeto político e a uma concepção de Estado guiado pelo Partido (o intelectual coletivo) e que nessa “guisa” estão colocados os elementos do necessário consenso a ser produzido com uma coerção

pedagógica (que tem na Escola um espaço fundamental) até atingir um patamar de autonomia dos sujeitos/povo que, persuadidos da missão histórica de sua emancipação, possam ter a organicidade dessa tarefa revolucionária como intelectuais.

Não obstante essas postulações, situam-se com uma exposição mais ampla e sintetizadora da proposta de Escola Unitária as seguintes afirmações:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares. (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Com esse conceito ampliado e a defesa da educação escolar pública, estatal, e, por coerência, didática gramsciana, gratuita e de qualidade, estenderemos a esse último termo/caracterização uma breve formulação e que nos faz recuperar o “tirocínio psicofísico necessário” (GRAMSCI, 2004), a qualquer entrada necessária na Escola, ou seja, a fundamental disciplina coletiva e individual para a apreensão, compreensão e ação dos sujeitos. Nesse sentido, é o corpo sendo disciplinado à ação intelectual da autonomia (GRAMSCI, 2004). É perceptível que, em nenhum momento, a proposta gramsciana declina em facilidades, em pieguices e muito menos no estudo parcial (no processo de escolarização) dos objetos, fenômenos e da práxis social. Antes, contudo, prevê uma organização escolar na direção de uma possibilidade histórica de desmitificação do movimento do real.

Considerando a realidade da educação brasileira, na perspectiva da redução e da unilateralidade, o governo federal, desde 2016, na era Temer e na mesma esteira de declínio dos direitos à educação, Bolsonaro elege a base de sua política para a escola, e para a Reforma do Ensino Médio, a qual, comentam Nassif e Filho (2019, p. 246)

Organizado sob três eixos principais – privatização, militarização e combate a teoria conspiratória conhecida como “*marxismo cultural*”, que destoam frontalmente das prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, o Ministério da Educação constrói, a passos largos, as bases para transformar em irrelevante a participação da União na colaboração federativa da Educação.

Nesse momento, obscurantista, de recrudescimento do paradigma educativo tecnicista, unilateral e dicotômico do pensar/fazer; da perda da soberania científica e do conhecimento e da perseguição político-ideológica contra o ensino e a pesquisa crítico-transformadora da escola à universidade, urge como baluartes da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade as considerações e reflexões/ aproximações latentes e diretas que trouxemos acerca das postulações gramscianas relacionais dos Intelectuais-Partido- Escola- Hegemonia.

4. Considerações Finais

Estudar Gramsci continua a ser um desafio, principalmente, por se tratar de escritos que sofreram fortíssimas censuras carcerárias e, posteriormente, da Internacional Comunista hegemônica pelo stalinismo soviético²³³. É, no entanto, um estudo que traz uma consistente, rigorosa e radical crítica aos movimentos do real condensados na educação, na política, nas ciências, na filosofia, na arte, na linguística e na literatura. Essa amplitude temática de análises faz dele, a nosso ver, um dos maiores teóricos marxistas do século XX.

Foi Gramsci um intelectual que constituiu importantes bases educativas para a construção do “vir-a-ser”, elucidado pela filosofia da práxis nos espaços da educação e da política, e que, no mínimo, mereceria ter, nas bibliotecas escolares e das universidades, um lócus de sua obra, assim como, o entendimento maior da proposta de Escola Unitária e da concepção de intelectuais que assumiu, defendeu e postulou.

Como intelectual sardo, assumiu para si e jamais se desvencilhou de suas raízes (comum entre os italianos), organizando pedagogicamente a aliança entre a intelectualidade especializada ou avançada com o povo e os procedimentos racionais de coerção e persuasão para assunção da hegemonia e a conquista do poder histórico dos trabalhadores. Com essas adjetivações, salientamos a importância e o aprofundamento necessários aos estudos de Gramsci e a sua imensa contribuição teórico-prática ao movimento do real, dentro dos marcos do Capitalismo, ou seja, rompeu com o fisiologismo econômico e até positivista do “marxismo”, tecendo uma crítica vigorosa a

²³³ Palmiro Togliatti, amigo de Gramsci e integrante do Partido Comunista Italiano fora o primeiro a encaminhar os escritos do autor a Internacional Comunista, em Moscou. É dele a iniciativa, assim como, os crivos de tradução e linguagem impostos pelo direção central do Partido Comunista Soviético.

uma tendência, que, posteriormente, iria se predominar pela linha stalinista. O Sistema do Capital, enfim, não morrerá por inanição, antes, contudo, terão os sujeitos/ povo/ intelectuais um protagonismo a percorrer- é uma tônica gramsciana.

A relação dos intelectuais formados no Partido apresenta uma relação anterior/posterior- com a Escola- que, nos marcos da modernidade, não poderá ser desconsiderada, pois trata-se do papel de instrumentalização, de apreensão da cultura elaborada pela ciência, arte, filosofia, das conexões políticas, da técnica e da tecnologia acumuladas e tidas como heranças de toda a humanidade. Com esses parâmetros, não há a possibilidade de formação da intelectualidade para assunção das tarefas históricas/ revolucionárias a serem empreendidas pela organização partidária sem o interesse pela formação básica para um fim e esse objetivo necessita de quadros tecnicamente e politicamente preparados.

A relação da formação básica, desenvolvida na Escola, articulada com o intelectual coletivo (o Partido), impõe-se, de maneira imperativa, nos marcos do capitalismo. Nessa direção, a função dirigente dos partidários requer a instrumentalização de toda a herança cultural, científica, artística e filosófica da humanidade, a ser apreendida, tematizada e problematizada no espaço escolar, como lócus privilegiado e pedagogizado do saber elaborado, e, que influencia a produção/ reprodução da cultura e o seu diálogo (por parte do dirigente) com o povo e as classes subalternas em condição de vulnerabilidade social e mais suscetíveis à exploração capitalista.

E, no Brasil, a educação brasileira se encontra na mira do obscurantismo e do Estado Mínimo a passos largos pelas atuais políticas públicas em todas as áreas, nessa direção, a ascensão dos subalternos sofreu um revés catastrófico.

Estudar Gramsci é constatar a sua atualidade em seu pensamento vivo e revolucionário de um modo de realizar a vida, não somente por seu portentoso aporte teórico, mas pelo que significou no conjunto de sua obra e de sua existência como práxis revolucionária da maneira de produzir, organizar, sentir e se afeiçoar pela humanidade. Nem os limites físico-patológicos²³⁴, nem o cárcere foram capazes de calar a envergadura humana e intelectual do autor.

5. BIBLIOGRAFIA

²³⁴ Era um doente crônico (dados consistentes), vitimado por uma tuberculose óssea (doença de Poll) desde criança, conforme descreve Carlos Nelson Coutinho, em seus comentários sobre a biografia do autor.

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, v.1. 8ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, v. 2. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, v. 3. 7ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, v. 4. 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, v.6. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. FILHO, Penildon Silva. A educação brasileira na mira do obscurantismo e estado mínimo IN: **Brasil: incertezas e submissão?**. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL: PERSPECTIVA GRAMSCIANA

*Kelly Leticia da Silva Sakata*²³⁵
*Michelle Fernandes Lima*²³⁶

Resumo

O objetivo deste texto é discutir a emergência das parcerias público-privadas no âmbito público educacional. A metodologia pauta-se no materialismo histórico-dialético ancorado na perspectiva gramsciana em que utilizou, especialmente, as categorias Hegemonia e Aparelhos Privado de Hegemonia (APHs). Assim, refletiu-se sobre o momento histórico em que emerge as PPP no Brasil. Os resultados apontam que a classe burguesa, na disputa pela sua hegemonia utiliza formas variadas de convencimento marcadamente a partir de 1990, por meio de Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos-FASFIL. Estas atuam via parcerias com as redes educacionais públicas especialmente em instâncias de gestão, que desde o contexto de reformas na administração pública matizou o público e o privado por meio da publicização.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Parceria Público-privada; Teoria Gramsciana.

INTRODUÇÃO

A conjuntura atual da política governamental brasileira perpassa por retrocessos e deslegitimação desde o golpe com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, passando pela posse de Michel Temer e aprofundando com o governo de Jair Messias Bolsonaro. Como resultado, a correlação de forças entre as classes sociais, de forma geral, e entre a esfera público-privada no âmbito das políticas educacionais ganhou novos contornos.

A construção de direitos que foram implementados na área educacional e legitimados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), bem como o Plano Nacional de Educação - Lei 13.005 (BRASIL, 2014), entre outras regulamentações, frutos de avanços e retrocessos, estão sendo sucateados em todos os níveis de ensino. Outro exemplo é a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL,

²³⁵ UFPR – kelly.l.sakata@hotmail.com

²³⁶ UNICENTRO - mflima@unicentro.br

2017), sobre a reforma do Ensino Médio e o Programa Escola sem Partido. Neste prisma, destaca-se a desvalorização profissional, tanto nas questões salariais e planos de carreira, quanto de autonomia e condições de trabalho. Isto significa que este campo vem sendo disputado por distintos agentes e projetos societários.

Com o discurso emitido pelo governo, tanto em pronunciamentos diretos quanto em propagandas midiáticas sobre o despreparo dos profissionais da educação pública, o setor privado *torna-se* um elemento competente em sua profissionalização. Indicado para desenvolver um tipo de educação que forme o cidadão apto a atender as exigências do mercado atual, na realidade é um processo de dominação da classe subalterna por meio de uma *nova pedagogia da hegemonia* (NEVES, 2005; 2010). Ou seja, um tipo de pedagogia que está a serviço da classe burguesa e que perpassa tanto o ensino sistematizado quanto a educação não formal.

Assim, partindo da problemática: Quando, historicamente, iniciaram as Parcerias Público-Privadas? Por que, principalmente no senso comum, paira a ideia de que essas PPP são positivas e indicam avanços? Na próxima seção indicamos a metodologia realizada, de base marxista gramsciana e na sequência discutimos a PPP no contexto das políticas educacionais, sua relação com a Terceira Via e o papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) neste contexto.

METODOLOGIA

Elencamos algumas categorias da teoria gramsciana que nos propiciaram entendimento quanto ao nosso objeto de estudo: aparelhos privados de hegemonia (APH) e hegemonia. Importante destacar que as categorias nos escritos de Gramsci se interlaçam, ou seja, não são tratadas de forma isolada. Isto porque, embora Gramsci tenha se preocupado em aplicar a metodologia da filosofia da práxis em seus escritos, ele não desenvolveu uma teoria metodológica de forma sistematizada.

Tendo em vista este entrelaçamento, ressaltamos que a relação da categoria gramsciana de Estado Integral está diretamente ligada à categoria sociedade civil e hegemonia, pois, em Gramsci, a sociedade civil é uma instância que corresponde ao Estado, lugar em que ocorre a *luta por consensos* travada entre as classes sociais, com o intuito de se manter ou conquistar a hegemonia.

Ao problematizar a categoria hegemonia, segundo Gruppi (1986, p. 78), Gramsci

“[...] toma esse termo de Lênin, que o usou em 1905 justamente para indicar a função dirigente da classe operária na revolução democrático burguesa”. Neste sentido, o termo não está associado a um grupo *específico*, proletariado ou classe dominante: é um adjetivo que define o momento histórico em que determinado grupo está no comando. Desta maneira, para Bianchi (2017), o conceito de hegemonia implica a capacidade dirigente que um grupo social pode ter na sociedade. Uma crise de hegemonia seria uma crise de *representação da autoridade política*. Assim, em Gramsci (1999, p. 103-104, grifos do autor),

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. 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.

Importante situar que a teoria marxista se ampara em fatos concretos, e, apesar de possuir muitas correntes, de acordo com Masson (2013, p. 58), existem indicações gerais da tradição marxista que precisam ser esclarecidas. Essas indicações gerais perpassam por propósitos específicos, como a proposição associada à objetividade do real (historicismo), a transformação social e a coerência entre a visão de mundo do investigador e o seu compromisso político. Na presente pesquisa, a perspectiva foi pautada nas investigações de Antônio Gramsci. Assim, esta proposta metodológica não é fácil de ser concretizada. Segundo Gramsci (2016, p. 38, grifos do autor);

O erro que se incorre frequentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional: chega-se assim ou a expor como imediatamente atuantes causas que, ao contrário, atuam mediatamente, ou a afirmar que as causas imediatas são as únicas causas eficientes. Num caso tem-se excesso de “economicismo” ou de doutrinário pedante; no outro, excesso de “ideologismo”. Num caso superestimam-se as causas mecânicas; no outro, exalta-se o elemento voluntarista e individual.

Desta feita, na próxima seção discutiremos a emergência das PPP no âmbito das políticas educacionais com ênfase no papel dos APH e da relação do discurso emitido pela Terceira Via neste contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A classe burguesa, para se manter como classe hegemônica, comumente utiliza os aparelhos repressivos e de convencimento, neste novo cenário identificado como *nova pedagogia da hegemonia*, que emergiu a partir de 1990, desenvolveu espaços de dominação via convencimento realizado na sociedade civil por meio de Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos-FASFIL. Com finalidades relacionadas principalmente ao assistencialismo, esses APH, por meio de discursos carregados de filantropia e justiça social, disseminam a ideologia da classe dominante, formando uma determinada *vontade coletiva*.

As FASFIL atuam em diversos âmbitos, no campo educacional como um dos pontos-chave, são as parcerias destes APH com as redes educacionais públicas via instâncias de gestão, que desde o contexto de reformas na administração pública matizou o público e o privado por meio da *publicização* (BRASIL, 1995). Deste modo, emergem as propostas da nova administração, em que o setor público “[...] deveria adotar ferramentas de gestão do setor privado e, em alguns casos transferir para a gestão privada a execução de serviços estatais não exclusivos como educação, saúde e assistência social, almejando ganhos de eficiência e eficácia” (ARAÚJO; PINTO, 2017, p. 44).

A privatização, antes realizada de forma direta e explícita, neste formato, ganha novos contornos e estão sendo identificadas pelas pesquisas como PPP. “O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre o público e privado ficou matizada” (FREITAS, 2012, p. 386). Neste sentido, emerge a questão: Quando, historicamente, iniciaram estas PPP? Por que, principalmente no senso comum, paira a ideia de que essas PPP são positivas e indicam avanços?

A partir destas questões, entendemos que a problematização do senso comum é relevante, pois Gramsci ressalta que um trabalho científico

[...] deveria partir da análise crítica da filosofia do senso comum, que é a “filosofia dos não-filósofos”, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. 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; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada,

incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia (GRAMSCI, 1999, p. 114, grifos do autor).

Ao trabalharmos sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, buscamos a superação do senso comum para o conhecimento científico. O trabalho sob uma teoria dialética indica a contradição, e “[...] só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua. Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas” (GRAMSCI, 1999, p. 116).

Neste sentido, indicamos que as PPP emergem como resultados de um projeto de sociabilidade neoliberal da chamada Terceira Via, que desde o final dos anos 1990 “[...] vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a práxis hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 216).

O seu principal propagador foi o sociólogo britânico Anthony Giddens. Este projeto, segundo Neves (2005, p. 15), nega o conflito de classes, indicando até uma inexistência desta divisão nas sociedades atuais. Fomenta o discurso sob os princípios da *democracia formal*, como alternância de líderes no poder, conciliação de interesses postos pelos grupos sociais, participação da população nas questões políticas, auto-organização, trabalho voluntário e ideologia de *responsabilidade social das empresas*. Neste sentido, omite-se a relação entre exploração e explorados e, conseqüentemente, a luta de classes.

Assim, a terceira via é uma estratégia que visa à regulação das contradições entre o poder público e o privado para a manutenção do capital, em que emerge a *setorização do real*, identificada por meio de três instâncias separadas: o primeiro setor é o Estado, a esfera política; o segundo, o mercado, considerado a esfera privada das atividades econômicas, empresas que visam lucro; e o terceiro setor, a sociedade civil não estatal, empresas que não visam lucro e são conhecidas como Fundações, Institutos ou Associações, são as Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos-FASFIL (ADRIÃO; PERONI, 2008, p. 38).

A terceira via é indicada por Neves (2010, p. 19), como um programa difundido “[...] a partir de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso em torno de ideias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”. A relação estabelecida pela terceira via traduz-se em uma estratégia política, com o discurso de que seria para a contenção da crise que teria advindo

do papel interventor e regulador do Estado.

Esta estratégia se auto intitula, ideologicamente, para além das doutrinas de esquerda e de direita; porém, identificamos que este discurso é infundado. A terceira via não foi implementada para conter a crise, pois as crises são inerentes às sociedades capitalistas: a terceira via foi implementada como estratégia de manutenção do capital, para a manutenção da ordem social vigente.

No âmbito das políticas educacionais, foi uma alternativa para a privatização direta e uma forma de disseminação da ideologia burguesa. Deste modo, a PPP é a materialização dos processos de privatização, estrategicamente menos perceptível para sociedade.

Para Gramsci (2016, p. 13), estratégia, assim como tática, está materializada em um plano orgânico, em que os elementos que são observados empiricamente e apresentados de modo caótico no campo das ciências políticas podem “[...] ser situados nos vários níveis de relação de forças, a começar pela relação de forças internacionais”.

Assim, identificamos que a estratégia de PPP não é uma realidade posta somente no Brasil. Este projeto é a materialização de uma pedagogia hegemônica internacional via o movimento chamado Educação para Todos - EPT. De acordo com Rabelo, Jimenez e Segundo (2015), o movimento EPT foi o início da materialidade desta estratégia, caracterizando-se como global, sistemática e contínua. É regido por princípios postos em declarações, documentos e conferências que são elaborados e patrocinados por organismos internacionais, os quais o Banco Mundial orienta e monitora.

Assim, a organização burguesa para a manutenção do capital dispõe da ação dos intelectuais orgânicos, cuja função, para Gramsci, define-se

[...] pela conservação ou a construção de projetos hegemônicos de classe. Nesse sentido, a definição e a função dos intelectuais estão organicamente ligadas à configuração do Estado integral (composto pelas esferas da sociedade política e da sociedade civil) nos processos de manutenção da hegemonia dos interesses de classe que portam e representam. É no exercício das funções e nas ações e relações que mantêm com os interesses de classe no interior do “Estado integral” que os intelectuais são, precisamente, os funcionários que mediatizam a manutenção da hegemonia de determinada classe ou fração de classe, tanto pela via do consenso quanto pela via da coerção (DURIGUETTO, 2014, p. 291-292, grifos do autor).

Atualmente, a partir de APH e cooptação de intelectuais orgânicos, a classe dirigente desenvolve agendas sistemáticas para a manutenção capitalista. Os empresários,

sob a bandeira da colaboração e da solidariedade, expandem os princípios de uma sociedade neoliberal, dentre eles, a competitividade, a individualidade e a meritocracia. Isto deixa mais distante uma formação humana de cunho emancipatório, capaz de proporcionar mudanças na sociedade.

De forma pragmatista, o movimento EPT incentivou os governos periféricos, por meio das indicações nos documentos e acordos, às reformas educacionais, mediante a troca de recursos via Banco Mundial. Apesar do discurso de caráter progressista e inovador, possuem como objetivo real a expansão e reafirmação do capitalismo.

Neste sentido, Pereira e Pronko (2015) indicam que o EPT tinha o intuito de promover o *melhor* das partes envolvidas na resolução de questões emergenciais, como a concorrência internacional e o acesso da sociedade aos serviços. O movimento “[...] envolveu uma extensa rede de organizações internacionais, a começar pela Unicef, além de outras agências do sistema das Nações Unidas, o BM, a OCDE e outros doadores internacionais para o desenvolvimento” (PEREIRA; PRONKO, 2015, p. 98).

Tal programa tem como principal interesse a universalização de um *paradigma* educacional, pautado pelas leis do mercado e do neoliberalismo. A intenção deste tipo de educação está para além de qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, ela se encontra na indução de valores que foram sendo incluídos nos sistemas educacionais periféricos.

De acordo com Neves (2010, p. 12), a adesão popular não se desenvolveu de forma pacífica, ocorreu e ocorre segundo uma coerção emitida com a ajuda de um forte componente educativo. Sobre esta questão, Gramsci (2016, p. 23, grifo do autor) indica que a tarefa educativa e formativa do Estado é

[...] sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

O papel do Estado brasileiro, nesta perspectiva, foi redefinido a partir dos anos 1990, por medidas de regulação. No primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 a 1998), uma proposta de reforma do Estado foi emitida, e para isto foi criado o Ministério da Administração e reforma do Estado – MARE, que gerou o documento: O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995), em que

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da

redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Essas medidas de regulação indicam alterações no modo de agir do Estado, administrativamente, e no âmbito educacional objetiva apontar um novo significado ao movimento de interferência estatal, com o discurso de fundo progressista, com menos burocracias e com formas administrativas de teor moderno, introduzidas em outros âmbitos da sociedade, via globalização.

Neste sentido, a reforma do aparelho de Estado emergiu para adequá-lo ao movimento neoliberal internacional, consonante com as questões postas pela globalização, para impulsioná-lo nas questões econômicas. Para Araújo (2013, p. 346), a globalização posta na atualidade não pode ser fonte única de explicação acerca das reformas, pois é preciso considerar a história da formação do Estado brasileiro.

Por meio dos ajustes da reforma, ocorreu a desobrigação do Estado quanto às políticas públicas, principalmente as educacionais, e o seu trabalho em favor do capital, pois ajustou-se às regras de mercado. E apesar de se dizer mínimo, continua “[...] extremamente presente, e mais, como Estado máximo para o capital. O seu caráter classista é acentuado na medida em que ele se retira, passando para o controle do mercado as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 66-67).

Deste modo, existe um aparente avanço postos nos discursos de âmbito educacional, por meio das agências reguladoras, tanto nacionais quanto internacionais. Porém, estes discursos servem para naturalizar as relações de poder, trazendo conformidade às classes que estão sendo oprimidas. Nesta proposta de reforma, o cidadão é considerado um cliente e, portanto, não são contempladas as políticas sociais. Reformar o Estado, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995), significa

[...] transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em

princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 12-13, grifo original).

As PPP emergem no conjunto das propostas incluídas nas reformas. Elas foram direcionadas para uma abertura de mercado nos setores de políticas sociais e, para isto, o discurso de crescimento econômico e de estratégias necessárias foi propalado para a superação da crise, deixando ao cargo do mercado as responsabilidades que deveriam ser exercidas pelo Estado. A publicização indicada por Bresser-Pereira (1998, p. 70) seria um programa que prevê “[...] a transformação desses serviços em ‘organizações sociais’ - uma entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público”.

Para legitimar o movimento de reforma e com o intuito de naturalizar a relação público-privada, vários textos foram escritos, como posto no trecho abaixo:

Na linguagem vulgar é comum a referência a apenas duas formas de propriedade: a propriedade pública, vista como sinônima de estatal, e a propriedade privada. Esta simplificação, que tem uma de suas origens no caráter dual do Direito - ou temos direito público ou privado - leva as pessoas a se referirem a entidades de caráter essencialmente público, sem fins lucrativos, como "privadas". Entretanto, se definirmos como público aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal, e que fundações e associações sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos, *mas para o interesse geral não podem ser consideradas privadas* (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 66 e 67, *grifos nosso*).

Neste prisma, o papel dos professores também foi redefinido. Na indicação de Leher (2010, p. 44), passam a ser concebidos “como um obstáculo à eficiência do sistema”, e de forma pragmática, o MEC criou a Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional – Sediae, na indicação da *gestão qualidade total* em educação; ou seja, o poder regulador do Estado desviou-se para o final das atividades docentes, em forma de Avaliações.

Em 1997, ainda segundo Leher (2010, p. 44), novos parâmetros curriculares foram criados, aumentando o “controle sob o conteúdo” e definindo “competências a serem adquiridas”; assim, a expropriação “[...] do conhecimento docente foi uma das

recomendações do Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (Preal) e de analistas da – Cepal”.

O âmbito da gestão educacional, principal ponte entre as PPP, também entrou no bojo das reformas. A partir da concepção do MEC, de ineficiência deste âmbito quanto às questões de financiamento, instituiu, a partir da Emenda Constitucional – EC nº 14/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Como resultado, sabemos que o FUNDEF *aprofundou a municipalização espúria*, sendo uma ferramenta de política educacional com foco no ensino fundamental, de fundo economicista. O MEC também criou o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, estimulando a relação nas escolas “[...] de uma pessoa jurídica de direito privado, acenando para uma maior interação com parceiros, como ficaria evidente nos programas de voluntariado (Amigos da Escola e Alfabetização Solidária, entre outros)” (LEHER, 2010, p. 45- 46).

Verificamos que, no decorrer da década de 1990, iniciou uma articulação de todo o âmbito educacional, com as reformas do Estado alinhadas às políticas de cunho neoliberal de ordem global, principalmente no fomento de PPP e com princípios de cunho mercadológico economicista.

Em 2005 emerge, no Brasil, um movimento composto por empresários, denominado Todos pela Educação-TPE, que tem sua expansão oficial em 2006, na apresentação do congresso *Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*. No ano de 2007, o governo cria o Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE, órgão que indica o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, materializado no Decreto nº 6094 (BRASIL, 2007), que versa sobre as vinte e oito metas a serem seguidas para que se possa alcançar, até 2022, uma educação básica de *qualidade*. Para Martins (2009, p. 26, grifos do autor), a inserção do movimento TPE na sociedade civil,

[...] embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial. Nesse movimento, a responsabilidade social se afirma como referência ideológica que assegura a unidade política da “direita para o social” em seu trabalho de legitimação da sociedade capitalista e de um projeto restrito de educação para as massas.

Entendemos que este projeto não se restringiu ao âmbito educacional: foi um

projeto societário global que ainda está em curso, e que pode ser verificado pela continuidade entre os governos de FHC (1995-2002) e o de Luiz Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010). A continuidade, principalmente entre as alianças que se formaram, foi posta antes mesmo da candidatura de Lula, por meio da Carta aos brasileiros,

[...] um documento-compromisso elaborado em nome de Lula da Silva poucas semanas antes das eleições de 2002 para fortalecer a confiança da alta finança e das corporações reunidas na Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, na Fiesp e na Federação Brasileira de Bancos, entre outros grupos de interesse – confirmava que as inflexões na agenda, visíveis na despolitizada campanha publicitária, eram mais do que formais. Na Carta, Lula da Silva assumia o compromisso de manter a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro. Seu ministério foi coerente com os princípios da Carta. Os postos-chave da área econômica foram confiados ao núcleo duro dos setores dominantes (LEHER, 2010, p. 53).

Assim, o TPE foi a materialidade deste projeto societário global no Brasil, formado por líderes empresarias, tais como Fundação Lemann, Gerdau, Itaú, Rede Globo, Bradesco, Unibanco, BID, dentre outros. Estas organizações somam esforços para forjar um tipo de educação balizada pelas regras de mercado: uma educação básica que busque proporcionar consensos para a classe trabalhadora, naturalizando a sua condição de classe.

Verificamos que as indicações de parcerias emitidas na década de 1990 se inclinavam para as questões financeiras de cunho mercadológico economicista; com o TPE, as questões ideológicas ganham destaque. Ele pode ser acurado por meio da autora Martins (2013, p. 145-146), em sua dissertação *Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira*, em que indica o TPE

Como estratégia para o alcance de consenso na sociedade, o Movimento conta com um maciço poder de comunicação, com um respaldo técnico que sustenta suas afirmações e suas propostas e com um alto grau de articulação com o Estado, representado em seus três poderes. Isso porque, a partir desses elementos a apresentação dessas propostas é feita de modo a descolar o TPE da sua origem empresarial, ao mesmo tempo em que seu projeto busca responder a demandas históricas da sociedade brasileira, no que se refere à educação pública de qualidade.

A autora ressalta, ainda, que tais características de desvinculação do empresariado, principalmente por intermédio midiático, com o TPE, fazem com que haja um *consenso* social e uma aderência as suas propostas, pois a indicação é de uma representatividade de

todos. Neste sentido, para Gramsci (1999, p. 449), “Conseguir convencer que ‘o mundo caminha’ numa certa direção significa, apenas e tão-somente, conseguir convencer sobre a inelutabilidade da própria ação e obter o consenso passivo para sua explicitação”. Entendemos que este projeto é promovido por um segmento da sociedade, o grupo da elite empresarial; assim, o TPE responde aos seus interesses. Ele fere, inclusive, os princípios da democracia burguesa, visto que não há participação dos educadores em seu desenvolvimento.

O TPE reorganiza a “[...] educação pública em torno de um projeto único em que pactuariam (a partir de consensos) os governos, os diferentes setores da sociedade e os empresários, sempre sob a liderança destes” (MARTINS, 2013, p. 60). Segundo Neves (2005, p. 98), um dos “polos irradiadores” destas PPP, sob o viés do TPE no governo Lula, foi entre a “[...] esfera municipal de poder e os mais diferentes organismos da sociedade civil que atuam em movimentos diversos e complementares com vistas a manter a coesão social”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto de discutir a emergência das PPP no âmbito público educacional, tendo como norte a problemática: *Quando, historicamente, iniciaram as Parcerias Público-Privadas no âmbito das políticas educacionais públicas? Por que, principalmente no senso comum, paira a ideia de que essas PPP são positivas e indicam avanços?*

Pontuamos que as PPP estão ligadas a ação da classe burguesa, que na disputa pela sua hegemonia utiliza, além de outras formas, os aparelhos repressivos e de convencimento e é neste cenário que podemos identificar como nova pedagogia da hegemonia, que emergiu a partir de 1990, desenvolveu espaços de dominação via convencimento realizado na sociedade civil por meio de Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos-FASFIL.

Neste sentido, indicamos que as PPP emergem como resultados de um projeto de sociabilidade neoliberal da chamada Terceira Via, que desde o final dos anos 1990 “[...] vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a práxis hegemônica das

elites dominantes e dirigentes do capitalismo global” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 216).

Quanto a essa problemática indicada no texto: *Por que, principalmente no senso comum, paira a ideia de que essas PPP são positivas e indicam avanços?*

Compreendemos a partir das contribuições de Gramsci (1999; 2016), a atuação de diferentes APH na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais. Esta atuação se localiza como global via o movimento chamado Educação para Todos - EPT regido por princípios postos em declarações, documentos e conferências que são elaborados e patrocinados por organismos internacionais, os quais o Banco Mundial orienta e monitora.

Essas medidas de regulação indicam alterações no modo de agir do Estado, administrativamente, e no âmbito educacional objetiva apontar um novo significado ao movimento de interferência estatal, com o discurso de fundo progressista, com menos burocracias e com formas administrativas de teor moderno, introduzidas em outros âmbitos da sociedade, via globalização.

Utilizam estratégias variadas para adentrar as políticas públicas de educação, com discurso de qualidade e de melhoria dos índices educacionais. No Brasil dois movimentos ganham destaque na condução desse projeto o Movimento Todos pela Educação (2006) e Movimento Todos pela Base (2013), que articulam a partir de diferentes frentes de atuação a partir de uma lógica gerencialista que está orientando essa compreensão de qualidade da educação com ênfase na eficiência e na produtividade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. (Org.). **Público x Privado em tempos de golpe.** São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995. Brasília, Presidência da República, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, **Cadernos MARE**, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n118/a04n118.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/desenvolvimento_curricular_134/conteudoN/2673/Texto - REFORM>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere Volume 1**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição Carlos Nelson Coutinho. Volume 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere Volume 3**. Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política. 7. ed. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e apolíticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista Brasileira de Pesquisa e Administração da Educação – RBPAE**. v.24, n.2, p. 215-233, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19251/11174>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM editores, 1986.

LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: Guimarães, C. (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2010. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L146.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan./jun. 2009.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 2009. 245 f. (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L.M.W. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio- Fiocruz, 2015.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

O CONCEITO DE HEGEMONIA COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DO AGRONEGÓCIO E DA SUA ATUAÇÃO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro²³⁷

Resumo

Neste artigo procuramos trabalhar o conceito gramsciano de hegemonia, com o objetivo de defender sua aplicação como ferramenta teórico-metodológica de investigação da consolidação e expansão do agronegócio no Brasil. Observando a importância da compreensão tanto dos aspectos econômicos quanto dos político-ideológicos, no contexto da luta de classes, buscamos centrar nossas reflexões nas ações do setor na esfera educativa. Para tanto, nos ancoramos em uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e revisão teórica sobre a temática. Consideramos que as discussões postas possibilitam desbravar caminhos, já abertos, em direção a uma análise da hegemonia do agronegócio que pressuponha a totalidade e parte da realidade concreta, com vistas a sua crítica e superação.

Palavras-chave: Hegemonia; Agronegócio; Educação.

Abstract

This article works with the Gramscian concept of hegemony so as to defend its application as a theoretical-methodological tool to investigate the consolidation and expansion of agrobusiness in Brazil. Considering the importance of fully understanding both economical and political-ideological aspects in the context of class struggle, we focus our reflections on the sector's actions in the educational field. For this purpose, we rely on a qualitative approach based on bibliographic research and a theoretical review of previous works in the area. The discussion proposed in this article allows us to break new grounds through paths that have already been opened, towards an analysis of agrobusiness hegemony that considers both all and part of concrete reality, aiming to criticizing and overcoming it.

Keywords: Hegemony; Agrobusiness; Education.

INTRODUÇÃO

Em artigo publicado na *Revista Marx e o Marxismo*, a pesquisadora Sonia Regina Mendonça (2014) defende o uso do conceito de Estado ampliado como ferramenta metodológica e roteiro de pesquisa na análise do Estado e de temáticas a ele relacionadas. Segundo a autora, “o conceito de Estado Ampliado extrapola os limites da teoria, transmutando-se numa ferramenta metodológica para as pesquisas acerca dos temas até aqui elencados” (p. 42). Nessa direção, trazemos aqui considerações que visam manifestar a validade e/ou a necessidade da aplicação do conceito de hegemonia, formulado pelo intelectual e dirigente comunista italiano Antonio Gramsci, como ferramenta teórica - e,

²³⁷ IFF - tassia.cordeiro@iff.edu.br

porventura, metodológica - para a devida compreensão do agronegócio, mais especificamente do que podemos chamar de seu braço pedagógico. Outras elaborações do autor sardo também cumprem a função de ferramentas para o desvendamento da realidade concreta, com destaque para o conceito de Estado integral - ou ampliado, conforme cunhado por Buci-Glucksmann (1980) -, e outros correlatos, tais como, evidentemente, a própria hegemonia, mas também: intelectuais, ideologia, guerra de posição, bloco histórico e aparelhos de hegemonia. Destarte, a hegemonia nos parece ser um conceito-chave para o entendimento dos fenômenos correspondentes à consolidação do agronegócio no Brasil, considerando-se o estabelecimento do Estado integral.

Ancorados em Gramsci (2014), partimos do entendimento de que “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (p. 248). Ou ainda, “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” (p. 334).

Pensar o Estado gramscianamente é sempre pensá-lo a partir de um duplo registro: o das formas dominantes na produção (classes e frações) que se constituem e se consolidam por intermédio de organizações da sociedade civil, ao mesmo tempo em que, junto a cada aparelho ou órgão do Estado restrito, estão sempre presentes projetos e intelectuais vinculados às agência(s) da sociedade civil. Uma delas, por certo, deterá a hegemonia junto a certo organismo estatal, conquanto outras igualmente lá far-se-ão presentes, em permanente disputa (MENDONÇA, 2014, p. 38).

O duplo registro observado por Mendonça (2014) indica a presença no Estado das formas de produção que se consolidam nas organizações da sociedade civil, mas também a presença no Estado restrito/sociedade política de intelectuais e projetos vinculados a estas. Existe, assim, no Estado em seu sentido ampliado, disputas por poder, sendo que um dado “projeto” deterá a hegemonia no aparelho/órgão estatal e na sociedade civil.

Consideramos aqui que o agronegócio, por meio de seus aparelhos privados de hegemonia (APHs), busca conquistar-consolidar-expandir sua hegemonia na sociedade civil e manter-ampliar-legitimar sua hegemonia no organismo estatal, por meio de seus projetos, elaborados e disseminados por seus intelectuais orgânicos, vinculados aos seus organismos/agências, isto é, seus APHs. Nota-se, assim, a vinculação existente na disputa e no exercício da hegemonia, entre estrutura e superestrutura, neste caso, entre a forma então dominante de produção no campo (agronegócio) e um aparato político-ideológico correspondente.

Em resumo, podemos considerar a hegemonia como a direção moral e intelectual, que não deixa de prescindir de aparatos de dominação. Por isso, compreende elementos de consenso, bem como de força. A capacidade de assumir a direção tanto de frações intraclasses quanto de outras frações das classes dominantes somada à capacidade de impor sua dominação às classes antagônicas, nos parece uma síntese razoável do que seria a hegemonia.

Com base nessas considerações, buscamos defender e demonstrar que a consolidação do agronegócio no Brasil ocorre a partir de um processo de disputa, que resulta na hegemonia do setor no que diz respeito não somente à classe dominante do campo, mas também, em certa medida, às classes aliadas, marcadamente aquelas que compõem a chamada cadeia do agronegócio. Tudo isso ancorado em um pacto político (DELGADO, 2013), que resulta na hegemonia do agronegócio nos aparelhos do Estado e em parcela da sociedade civil.

Nessa esteira, uma frente político-ideológica parece exercer uma função pedagógica de legitimação e ampliação do poderio econômico do setor. Esta investida na conquista da hegemonia tem como um de seus objetivos contrabalançar a ação coercitiva desse segmento no Brasil, responsável por índices alarmantes de violência no campo que, juntamente com as denúncias de impactos ambientais, contribui para um imaginário social negativo do latifúndio e do agronegócio, comumente relacionados a jagunços, chacinas, desmatamentos etc.

Em face disso, a busca pelo consenso na sociedade brasileira acerca da imprescindibilidade do setor para nossa economia passa a ter como dispositivos centrais o meio cultural (CHÃ, 2018), os meios de comunicação e a área educacional (LAMOSA, LOUREIRO, 2018; CORDEIRO, 2022). Procuramos demonstrar que tais dispositivos buscam não apenas legitimar a hegemonia do setor na sociedade política, mas também a expandir e difundir na sociedade civil, solapando qualquer possibilidade de dissenso, seja pelo convencimento seja pela força. Dessa forma, o conceito de hegemonia pode ser compreendido como chave teórica indispensável para a análise das ações e fenômenos que envolvem o agronegócio no país.

Em geral, ainda que a concepção de hegemonia seja, por vezes, empregada no campo do pensamento crítico na análise do agronegócio, observamos que uma demarcação conceitual se faz necessária para superar possíveis leituras superficiais ou reformistas do pensamento gramsciano, bem como lacunas na análise do setor (MENDONÇA, 2014; BIANCHI, 2018). No mais, não é incomum uma utilização que

pode ser considerada mais genérica do termo e que não corresponde ao seu entendimento enquanto conceito ou categoria de análise da realidade material.

Em alguns trabalhos acadêmicos/científicos, a questão da hegemonia é mencionada sem maiores desdobramentos sobre seu significado ou a mesma não é considerada enquanto “instrumento” de análise, o que acreditamos contribuir para confusões e/ou limitações na compreensão das ações do agronegócio. Avaliamos, por exemplo, que na análise sobre a *concertação do agronegócio* e sua produção de *sinédoques políticas* (POMPEIA, 2020), uma discussão ancorada na formulação gramsciana de hegemonia seria de grande contribuição. Igualmente, consideramos pertinente a defesa do conceito enquanto chave teórica, de análise e compreensão, e, possivelmente, como indicativo de um “roteiro” metodológico - em conjunto com o conceito de Estado integral.

Diante desse cenário, o percurso metodológico para a consecução de nossos objetivos tem por base a abordagem qualitativa dos fenômenos estudados, por meio de revisão de literatura preliminar de livros, teses, artigos científicos e escritos originais de Antonio Gramsci. Procuramos realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão, a fim de alcançar embasamentos para a interpretação do conceito de hegemonia como um referencial de pesquisa sobre o agronegócio, considerando-se o método materialista histórico e dialético. Nesse sentido, a partir da literatura selecionada, buscamos elementos que forneçam bases teóricas e metodológicas adequadas para subsidiar a discussão e a pesquisa no campo do estudo crítico do agronegócio, isto é, as contribuições do conceito de hegemonia para o entendimento da área em questão.

1 O CONCEITO DE HEGEMONIA E SUA VALIDADE PARA O ESTUDO DO AGRONEGÓCIO NO BRASIL

Consideramos oportuno enfatizar o caráter rico e complexo do conceito gramsciano de Estado, considerado um par dialético com uma dupla perspectiva (GRAMSCI, 2014). Logo, somente uma divisão de caráter metodológico e/ou didático pode fazer sentido, devido à *relação dialética* inerente entre força e consenso/ditadura e hegemonia (BIANCHI, 2018). Ainda que comumente restrita a uma dimensão unicamente de consenso ou cultural no âmbito da sociedade civil, partimos da interpretação de que a hegemonia carrega em si elementos de força, ainda que estes possam ter um caráter menos predominante ou mais episódico, a depender do contexto.

De acordo com Buci-Glucksmann (1980), filósofa que realizou um aprofundado

estudo acerca do construto de Estado na obra gramsciana, o conceito de hegemonia remete a Lênin e aparece pela primeira vez em textos publicados no *Ordine Nuovo*, no ano de 1924, mas assume um salto de qualidade em sua apropriação. Se para o revolucionário russo o conceito tratava fundamentalmente do protagonismo do proletariado no processo revolucionário, considerando a aliança operário-camponesa, para Gramsci assume novos contornos, em um processo de complexificação.

Inicialmente, o conceito tem como referência e base Lênin, tratando da direção de classe, da política de alianças e da luta ideológica, no sentido de luta do proletariado para se tornar classe dominante e dirigente. Mas, a partir de 1929, a questão da hegemonia da burguesia entra em cena, o que resulta em uma reestruturação do conceito, cada vez mais implicado na passagem da guerra de movimento à guerra de posição e na política de frente única (BUCI-GLUCKSMANN, 1980). Um dos resultados foi a formulação original, por parte de Gramsci, do conceito de aparelhos de hegemonia ou aparelhos privados de hegemonia (APHs), enquanto verdadeiras trincheiras e fortalezas na sociedade civil.

Segundo Gramsci,

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, p. 96).

Tratando da unidade orgânica entre coerção e consenso, Bianchi (2018) observa uma coextensividade e uma coetaneidade que não permitem um entendimento a partir de um “jogo-de-soma-zero”. No que toca à hegemonia, Secco (1996) considera que “enquanto processualidade pode ser entendida como direção moral e intelectual num primeiro momento e ditadura mais consenso num segundo momento, sem excluir as interconexões entre os dois momentos” (p. 92). Podemos, assim, depreender que força e consenso são pares dialéticos que compõem o exercício da hegemonia.

Em nossos estudos, tal conclusão ganha sustentação na análise do *americanismo e fordismo*, quando Gramsci (2008) observa que “A hegemonia nasce na fábrica” (p. 38), por meio de uma combinação entre força e persuasão, em uma situação em que “A coerção portanto deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso” (p. 75). Para Bianchi (2018), “é possível afirmar que na sociedade civil o consenso é ‘hegemônico’, enquanto na sociedade política é a coerção. Ou seja, os espaços

institucionais de exercício das funções de direção e dominação não são exclusivos” (p. 174).

Consideramos que na aplicação do conceito na análise da realidade concreta, tais fatores precisam ser devidamente reputados e investigados, considerando a historicidade, a contradição e a totalidade, em consonância com o método materialista histórico e dialético - com a *filosofia da práxis*. Por isso, a dimensão econômica não pode ser omitida ou relevada à posição secundária, visto que “se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 2014, p. 49).

Essa sucinta recuperação do desenvolvimento do conceito de hegemonia, a partir de sua base leninista, nos possibilita compreender seu contexto, suas implicações e aplicações. A presença de um programa que envolve a luta de classes e o Estado, com elementos de conformação e destituição - que estrutura, dirige e conforma, ao mesmo tempo em que desorganiza, domina e reprime - exprime o salto qualitativo dado ao conceito por Antonio Gramsci. Conforme observa Dias:

O campo de ação das classes e dos seus Estados passa necessariamente pela questão da hegemonia: ampliação da esfera de classe, absorção da sociedade, momentos concretos da identificação da classe dirigente/dominante com a sociedade. *Hegemonia: projeto que permite expressar o programa, o horizonte ideológico, no qual as demais classes se movem. Horizonte que, ao proceder à padronização, ao “conformismo”, desorganiza, inviabiliza, ou tenta, os projetos das demais classes. Desorganiza ativa ou passivamente: ativamente ao sobrepor com o seu projeto aos outros projetos e assim descaracterizá-los; passivamente pela repressão pura e simples aos demais projetos. Horizonte que é estruturação do campo das lutas, das alianças, do permitido e do interdito* (DIAS, 1996, p. 34, grifos nossos).

Assim, a hegemonia no Estado integral pode ser concebida na arena de luta de classes entre o projeto revolucionário da classe trabalhadora, na construção de uma outra hegemonia, e o programa de manutenção e ampliação do poder das classes dominantes. Com base nesse entendimento, podemos partir para a análise do agronegócio tendo por fundamento o conceito de hegemonia. Para tanto, buscamos aplicar a base teórica gramsciana em um novo contexto e em uma dimensão específica, o que pode remeter à tradutibilidade de seu pensamento - isto é, a “manutenção do conteúdo, da mensagem, mas em outro contexto histórico-cultural” (DEL ROIO, 2018, p. 240).

Segundo Delgado (2013), a consolidação do agronegócio no Brasil se deu por

intermédio de um pacto de economia política, envolvendo o Estado, a grande propriedade fundiária, o sistema de crédito e as cadeias agroindustriais. O objetivo crucial desse pacto é a captura da renda da terra, a acumulação de capital, que “contudo, é uma construção hegemônica moderna e não uma dominação clássica ao estilo latifúndio improdutivo” (DELGADO, 2013, p. 61). Em resumo, o autor considera que a economia do agronegócio é “um sistema de relações de produção das cadeias agroindustriais com a agricultura, alavancado pelo sistema de crédito e pela renda fundiária (mercado de terras)” (p. 62), que “requer ação concertada do Estado” (p. 62).

Após um período de transição entre a primeira grande aliança do Estado com o poder agrário (modernização conservadora - 1965/1985), ocorre uma reestruturação que culmina na economia do agronegócio (anos 2000). Esta é entendida por Delgado (2013) como uma hegemonia política voltada à reprimarização de nossa economia, resultando em uma especialização primário-exportadora com consequências sociais e ambientais. Ao contrário do primeiro período, se conformaram diversos aparatos ideológicos de sustentação da captura da renda fundiária, a saber: uma bancada ruralista; uma associação de agrobusiness; um grupo de mídias; uma burocracia ativa na expansão de crédito público; a passividade dos órgãos de regulação fundiária; e a cooptação dos círculos acadêmicos (DELGADO, 2013).

Demarcando a diferença do pacto de poder atual em relação ao anterior, destacamos o papel da “hegemonia política”:

A economia do agronegócio vai além da estratégia econômica, para construir ideologicamente uma hegemonia pelo alto – da grande propriedade fundiária, das cadeias agroindustriais muito ligadas ao setor externo, e das burocracias de Estado (ligadas ao dinheiro e à terra), tendo em vista realizar um peculiar projeto de acumulação de capital pelo setor primário. Essa estratégia tem agora certa centralidade no sistema econômico, diferentemente da subsidiariedade à industrialização, como fora no passado (DELGADO, 2013, p. 62-63).

Nota-se o quanto a presença do Estado integral é fator importante para o estabelecimento da hegemonia, que se desenvolve tanto na sociedade política quanto na sociedade civil, assim como, tanto nas relações sociais de produção quanto nas relações culturais, políticas e ideológicas. Para Carvalho (2013),

Tais arranjos institucionais se constituíram no âmbito de uma coerção político-econômica acrescida e emoldurada por um poderoso e abrangente aparato de afirmação da hegemonia (direção intelectual e moral), de maneira a disseminar massivamente uma racionalidade inspiradora de um discurso persuasivo para fundamentar ideologicamente a suposta excelência da racionalidade do agronegócio e da acumulação via espoliação em relação a outros modos de produção

como, por exemplo, o do camponês contemporâneo (CARVALHO, 2013, p. 34).

Esta “hegemonia pelo alto”, que se estrutura através de um pacto, resvala para outros setores sociais, de forma a consolidar e expandir a hegemonia do agronegócio no país, lhe conferindo legitimidade e certo equilíbrio. É assim que a ação do agronegócio alcança a esfera da educação. E é dessa forma que a economia do agronegócio, enquanto pacto de poder vigente, se utiliza de mecanismos de coerção e de consenso, de modo a acumular capital ao mesmo tempo em que defende, garante e expande a sua hegemonia. O que precisa ficar manifesto é o quanto a hegemonia não se restringe ao consenso e à direção intelectual e moral, abrangendo também dispositivos coercitivos.

Dito isto, reiteramos que

Entendemos a *hegemonia* enquanto expressão da direção moral e intelectual de uma classe ou de uma fração de classe sobre as demais, sustentada primordialmente no consenso, malgrado não descartar o elemento da coerção. Cabe enfatizar que essa direção organizadora do consenso envolve mecanismos de consentimento que possibilitam formas de legitimação ou autorização que não significam uma fusão completa de identidades e compreensões, muito menos impendem ou interditam completamente o dissenso. No entanto, o direcionamento eficaz do grupo hegemônico faz com que as possíveis divergências não gerem rupturas, diminuindo - e, se necessário, eliminando - qualquer oposição que põe em risco a hegemonia. Demarcamos, então, que a hegemonia não é sinônimo de unificação ou homogeneização do pensamento, mas sim uma direção que incorpora divergências que não são fundamentais, gerindo e organizando o consenso (CORDEIRO, 2022, p. 43).

2 A PEDAGOGIA DO AGRONEGÓCIO

Em pesquisa bibliográfica e documental sobre as ações do agronegócio na esfera da educação (CORDEIRO, 2022), conseguimos rastrear e avaliar um número razoável de iniciativas que nos pareceram mais expressivas, seja em relação ao seu impacto quantitativo, seja no que diz respeito às suas repercussões qualitativas, ou em seu conjunto. Cabe pontuar que as ações elencadas (Quadro 1) são uma tentativa simplificada de síntese, cujo objetivo é apenas apresentar um panorama introdutório, sendo que algumas delas passaram por reformulações ao longo de sua vigência ou foram descontinuadas/pausadas. Além disso, há que se considerar a dificuldade na obtenção de dados e informações de boa parte dessas iniciativas.

Quadro 1- Síntese de ações do agronegócio na esfera da educação

Entidade/Empresa	Tipo/Formato	Ação
CNA/Senar	Parcerias com estados	Programa Agrinho (Temáticas de relevância)

	(diversas secretarias).	social - Educação Ambiental, saúde e sexualidade).
Abag/RP	Parcerias (secretarias de educação).	Programa Educacional Agronegócio na Escola (Educação Ambiental e Valorização do Agronegócio).
Senar/BA	Cooperação (prefeituras e sindicatos de produtores rurais).	Programa Despertar (Educação Ambiental).
ANDEF	Parcerias (secretaria municipal de educação/escolas).	ANDEFedu (Educação Ambiental, responsabilidade socioambiental e boas práticas agrícolas).
inpEV e Sistema Campo Limpo	Parcerias (escolas públicas e privadas).	Programa de Educação Ambiental Campo Limpo (Educação Ambiental).
Unica	Parcerias (secretarias de educação/escolas).	Projeto Agora (Educação Ambiental – aquecimento global e energias renováveis).
Fundação Noberto Odebrecht	Parcerias (Casas Familiares Rurais/CRFs).	Programa Tributo ao Futuro (Empreendedorismo e preservação do meio ambiente).
Bunge	Voluntariado (Escolas, abrigos e espaços comunitários).	Comunidade Educativa (Promoção de valores e consciência ambiental, entre outros).
Syngenta	Parcerias (secretarias de educação, cooperativas e outras organizações).	Projeto Escola no Campo (Educação Ambiental e Direitos das Crianças e Adolescentes).
DuPont	Parcerias (secretarias de educação, empresas e entidades locais).	DuPont na Escola (Educação Ambiental e “Segurança do Trabalho”).
Suzando Papel e Celulose	Parcerias (secretarias de educação/escolas, empresas e outras organizações).	Programa Educar e Formar - Frente Pedagógica: Gestão Nota 10, Circuito Campeão, Acelera Brasil, Se liga.
Abiove e Sindoleo	Parcerias (secretarias de educação/escolas, empresas/entidades).	Programa Meio Ambiente nas Escolas (PMANE – Educação Ambiental).
Louis Dreyfus Company	Parcerias (secretarias de educação/escolas).	Programa Juntos pelo Meio Ambiente - Aprender para Ensinar (Educação Ambiental).
J&F Investimentos	Escola Particular.	Escola Germinare.
Instituto Souza Cruz	Parcerias (escolas) e apoio a projetos.	Programa Novos Rurais (Empreendedorismo da juventude rural).
Cargill	Edital e Voluntariado.	Apoio a projetos (Desperdício de alimentos, inovação e empreendedorismo), que podem envolver a área da educação, e Semeando Futuro (Voluntariado com oficinas educativas).
BASF	Edital.	BASF - Conectar para Transformar, com a seleção de projetos de impacto social e ambiental, que podem envolver a área da educação.
Bayer/Monsanto	Edital.	Apoio a projetos educacionais.
De Olho no Material Escolar	Campanha/Organização.	Campanha pela revisão dos materiais escolares e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), retirando-se alegadas imagens negativas e/ou desatualizadas sobre o agronegócio.

Fonte: Quadro elaborado com base em pesquisas da autora (Cordeiro, 2022).

Não é intenção deste artigo examinar cada uma das ações, suas intencionalidades e reflexos diretos e indiretos, mas sinalizar a atualidade e projeção do fenômeno, indicando tendências mais gerais sobre suas principais características. Em última instância, importa demarcar o quanto o conceito hegemonia se mostra vital para a compreensão da disseminação do agronegócio em diferentes esferas da sociedade civil,

demonstrando a expressão real das questões aqui problematizadas.

Ao analisar o Programa Educacional Agronegócio na Escola (Abag/RP), Lamosa e Loureiro (2018) alcançam resultados ilustrativos acerca da inserção do agronegócio na educação, considerando-se a questão da hegemonia. A partir de entrevistas e pesquisa bibliográfica, os autores verificaram a difusão de uma autoimagem associada à responsabilidade socioambiental, a partir da “formação” de docentes das escolas públicas. Esta formação ocorre por meio das ditas “parcerias” com secretarias de educação, a partir das quais docentes cumprem o papel de propagação de uma imagem positiva do agronegócio, tornando-se potencialmente intelectuais orgânicos do setor.

Essa investida na educação é elucidativa pelo fato de, em uma conjuntura de crise de hegemonia, a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) ter alcançado um papel protagonista, tendo como projeto hegemônico a consolidação do agronegócio (MENDONÇA apud LAMOSA, LOUREIRO, 2018). É nesse contexto de reorganização do patronato rural que é criada a Abag (1993), sob liderança da OCB, com o objetivo de conformar unidade e coesão entre diferentes frações envolvidas na cadeia do agronegócio, unificando a representação patronal a partir de um novo tipo de organização da classe dominante. Com isso, a Abag acaba assumindo o papel de “partido do agronegócio” (LAMOSA, LOUREIRO, 2018), mas “A função assumida pela ABAG [...] só poderia ter sucesso mediante a organização de uma poderosa capacidade dirigente, da formação de intelectuais orgânicos responsáveis por dar vida às estratégias de hegemonia” (p. 122).

Portanto, ainda que o Projeto Agrinho seja possivelmente o pioneiro, a ação da Abag na esfera da educação é indicativa e protagonista de um cenário de manutenção, expansão e legitimação da hegemonia do agronegócio, que parece estar sendo replicado, ainda que com diferenças. Em geral, observamos em nossos estudos que as iniciativas do agronegócio na educação possuem intencionalidades, formatos, métodos e tendências em comum, com papel de destaque para os programas da CNA e da Abag: “parcerias público-privadas em educação”; tríade concorrência – mérito – premiação, efetivada a partir da promoção de concursos; “formação/capacitação” de docentes; oferta de materiais didáticos/escolares e/ou passeios/“visitas técnicas”; e, tratamento de temas transversais, com destaque para a interface entre Educação Ambiental e agropecuária.

A conformação de um braço pedagógico cada vez mais mobilizado e amplificado na frente político-ideológica do agronegócio no Brasil tem como fundamento características que lhe são adjacentes e que lhe conferem um equilíbrio de poder relativamente instável. Destacamos aqui três fatores que consideramos mais importantes:

o alto grau de violência no campo, isto é, a sua face coercitiva; os elevados impactos ambientais do modelo do agronegócio; e a força contra-hegemônica ou de proposição de *outra hegemonia* dos movimentos sociais do campo, com destaque para as ações do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estas forças, além de denunciarem as violações sociais e ambientais, contestam a propriedade privada da terra, afirmando a atualidade da luta pela Reforma Agrária Popular e por *Educação do Campo* (CORDEIRO, 2022) e a retomada e/ou reconhecimento de Terras Indígenas e de Territórios Remanescentes de Comunidades Quilombolas.

De forma a contrabalançar e enfrentar esses fatores, que acabam por conferir uma associação de uma imagem desfavorável em relação ao agronegócio, a busca por consenso na sociedade civil mostra-se fundamental. Fica evidente o exercício da hegemonia por meio dos pares dialéticos de força e consenso, no que diz respeito ao agronegócio brasileiro, sendo insustentável uma dominação que prescindia do consenso ao mesmo tempo em que a violência é um sustentáculo histórico de sua expansão econômica.

Com isso, chegamos ao entendimento de que o agronegócio em suas estratégias educativas conforma uma espécie de pedagogia, no sentido de “um movimento que incorpora um processo de sistematização e ordenamento, além de um componente que podemos denominar de colonizador, sendo um elemento constituidor da hegemonia” (CORDEIRO, 2022, p. 249). Ademais, concordamos com Del Roio (2018) sobre a impossibilidade de se cindir pedagogia e política, sendo “ambas, partes constitutivas da hegemonia, ao modo de supraestrutura da sociedade civil, cujo fundamento, é bom lembrar, encontra-se no processo produtivo do capital ampliado” (p. 143).

No que diz respeito à relação entre hegemonia e pedagogia, recorreremos ainda às palavras de Gramsci:

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolares, pelas quais as novas gerações entram em contato com as antigas. Essa relação existe em toda a sociedade em seu conjunto, para cada indivíduo em relação aos outros indivíduos, entre meios intelectuais e meios não intelectuais, entre governantes e governados, entre vanguarda e corpo de tropa. Qualquer relação de hegemonia é necessariamente pedagógica (GRAMSCI apud BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 362, grifos nossos).

Dessa forma, a hegemonia envolve de fato uma pedagogia, que não se restringe às dinâmicas próprias da escolarização formal. Ainda assim, verificamos que na pedagogia do agronegócio as relações tipicamente escolares ganham centralidade em sua

estratégia educativa, complementada ou suplementada por ações culturais e midiáticas. Levando em conta essas discussões, consideramos a pedagogia do agronegócio um elemento constituidor, difusor e sustentador da hegemonia do agronegócio.

Por fim, cabe destacar que tal inserção na educação básica se torna viável a partir de um processo de adesão ao ideário neoliberal no Brasil, que possibilitou um empresariamento de novo tipo da educação a partir de reformas do Estado, processo no qual o agronegócio vem assumindo uma posição original e, em certa medida, “inovadora”. E, ao contrário do que possa parecer, ainda que tenha como elemento central a mobilização do consenso, a pedagogia do agronegócio compreende, dá suporte e reflete em mecanismos, por vezes sutis, de força.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos o conceito de hegemonia, defendendo sua validade enquanto chave teórica para a compreensão da consolidação do agronegócio, bem como ferramenta metodológica para um percurso de análise dos fenômenos relacionados ao setor, considerando-se a dinâmica do Estado integral. Também buscamos apresentar o conceito de agronegócio, explicando o quanto o processo de sua consolidação e expansão abrange dinâmicas de poder permeadas de elementos de força e de consenso, que resultaram na sua hegemonia no campo, bem como em toda a cadeia do agronegócio. O que foi efetivado a partir da direção de diferentes frações da classe dominante e da dominação das classes antagônicas, abarcando tanto dispositivos político-ideológicos de incorporação e conformação, quanto mecanismos violentos de eliminação de dissensos inconciliáveis.

Tendo por base as reflexões postas, é possível concluir que o conceito de Estado integral ou ampliado seria suficiente para dar conta das discussões que envolvem o agronegócio, visto que a noção de hegemonia lhe é adjacente. Contudo, insistimos que, para a compreensão das particularidades da economia do agronegócio, o conceito de hegemonia ganha centralidade, ainda que fundamentalmente ancorado no contexto de um Estado integral “à brasileira”. Ao longo deste artigo, procuramos indicar elementos sustentadores desse entendimento, tendo por fundamento o pensamento gramsciano e evitando reducionismos da obra deste revolucionário.

Em síntese, uma análise do agronegócio e de seus APHs que considere o Estado integral, mas que restrinja suas ações ao âmbito da sociedade civil e/ou de seu componente hegemônico estritamente político e cultural, corre o sério risco de perder do

horizonte de análise um dos seus componentes principais: os diferentes dispositivos de coerção por ele mobilizados. A análise do agronegócio, além de considerar sua inserção no Estado integral, pressupõe entender os condicionantes de sua hegemonia, que não se restringem aos elementos de consenso. Na realidade, é possível observar o quanto este setor subverte o entendimento da sociedade civil e da hegemonia enquanto domínio do consenso, em uma dinâmica na qual a repressão, longe de ser episódica, lhe é inerente. Em contrapartida, os dispositivos de persuasão são muitas vezes veículos de legitimação do uso da força.

Nesse contexto, a pedagogia do agronegócio parece surgir e se estruturar de forma a omitir e a se diferenciar do componente coercitivo, dando uma maior relevância ao consenso, de forma a sustentar a hegemonia, constantemente constrangida por denúncias de movimentos sociais do campo e ambientais. No entanto, uma investigação mais atenta observa o quanto essa pedagogia é permeada de força, acarretando indiretamente em fechamento de escolas rurais, e, diretamente, em tentativas de ingerências nas salas de aula e nos materiais didáticos, entre outras questões (CORDEIRO, 2022). Talvez o agronegócio seja um dos atores que mais complexificam a relação dialética entre força e consenso no exercício da hegemonia, com uma atuação original e peculiar, o que indica a necessidade de maiores aprofundamentos e debates.

Por fim, verificamos, no que concerne à área da educação, uma ação contundente do setor, que parece ganhar permeabilidade e legitimidade, especialmente na escolarização pública formal. Tal ação, uma expressão do que denominamos de pedagogia do agronegócio, tem como objetivo central garantir e expandir a hegemonia do agronegócio na sociedade civil, sendo um processo de difícil rastreamento, dimensionamento e monitoramento/fiscalização. Por isso, consideramos vital que pesquisas sobre a temática sejam incentivadas e mobilizadas, no sentido de analisar seus pressupostos teóricos e político-ideológicos, investigando também no plano empírico seus reflexos na formação docente e discente no Brasil. Somente assim, com uma compreensão dos diferentes dispositivos utilizados para o exercício da hegemonia, será possível de fato não apenas denunciar e se contrapor aos efeitos nefastos da hegemonia do agronegócio, mas criar e/ou dar suporte a possibilidades reais de transição para *outra hegemonia* no campo.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. **O laboratório Gramsci: Filosofia, História e Política.** 2 ed. Porto

Alegre/RS: Zouk, 2018.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARVALHO, H. M. A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil. **Revista ABRA**. Edição Especial: Agronegócio e realidade agrária no Brasil, jul./2013.

CHÃ, A. M. **Agronegócio e industrial cultural**: estratégias das empresas para a construção da hegemonia. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CORDEIRO, T. G. B. F. A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo. 2022. **Tese** (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

DELGADO, G. C. Economia do agronegócio (anos 2000) como pacto de poder com os donos da terra. **Revista ABRA**. Edição Especial: Agronegócio e realidade agrária no Brasil, jul./2013.

DEL ROIO, M. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DIAS, E. F. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In: DIAS, E. F. et al. **O outro Gramsci**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996. p. 9-80.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 3. Maquiavel – notas sobre o Estado e a política. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LAMOSAS, R. A. C; LOUREIRO, C. F Agronegócio e educação: o trabalho docente e a hegemonia do capital. **Cadernos de Educação**, UFPel, n. 60, jul/dez 2018, p. 114-134.

MENDONÇA, S. R. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**. v. 2. nº 2, jan/jul 2014.

POMPEIA, C. Concertação e poder: o agronegócio como fenômeno político no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 35. nº 104, p. 1-17, 2020.

SECCO, L. Crise e estratégia em Gramsci. In: DIAS, E. F. et al. **O outro Gramsci**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996.

GRAMSCI: UM ESTUDO DA SUA RECORRÊNCIA NAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Elem Lustosa*²³⁸
*Michelle Fernandes Lima*²³⁹

Resumo

Essa pesquisa buscou identificar a recorrência de Gramsci nas pesquisas em Políticas Educacionais, especificamente teses publicadas de 2016 a 2020. Para isso, elencamos como problema de pesquisa elencamos: Quantas linhas e instituições de Ensino Superior trazem pesquisas de teses das linhas de Políticas Educacionais com aporte teórico e metodológico em Gramsci? E como objetivo geral do nosso trabalho foi definido: Investigar a recorrência do uso de Gramsci, nas Teses das linhas de Políticas Educacionais dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 2016 a 2020. A partir desta pesquisa notou-se que o autor é bastante utilizado como aporte teórico e metodológico, pois constatou-se que 20 Instituições de Ensino Superior, com 45 trabalhos utilizam Gramsci em seus textos e categorias. Desta forma, percebemos que este trabalho foi fundamental, pois é parte de uma pesquisa inicial de tese, a qual está sendo construída para se caracterizar como uma metapesquisa, com foco nas questões teóricas e epistemológicas da Política Educacional.

Palavras-chave: Gramsci; Metapesquisa; Políticas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve início a partir de estudos realizados no processo de elaboração de dissertação, estudos anteriores e de autores e pesquisas que já realizadas, que constatarem a identificação de que Antônio Gramsci é um autor muito utilizado como referência teórica em pesquisas de Políticas Educacionais.

O autor italiano é bastante referenciado pelos seus conceitos, categorias e como aporte teórico para as pesquisas de Pós-Graduação, em especial na área de Política Educacional.

Percebemos nesse estudo uma certa pluralidade de interpretação, como por exemplo, a questão da tradução, que também sinaliza alguns elementos de leitura que podem influenciar a discussão sobre o pensamento de Gramsci (LUSTOSA, 2017).

Além disso, constatamos que existem algumas tendências de leitura nas pesquisas

²³⁸ UNICENTRO - elemlustosa@hotmail.com

²³⁹ UNICENTRO- mflima@unicentro.br

em Política Educacional a partir da perspectiva gramsciana. Segundo Lustosa (2017, p. 93), os trabalhos apresentam duas vertentes de pensamento do autor:

A primeira vertente separa a sociedade civil e a sociedade política para explicar o Estado, afirmando que a atividade econômica é específica da sociedade civil onde se situa o mercado e a atividade política é própria do Estado. Já na segunda que é caracterizada como uma vertente mais radical se refere a uma unidade entre o econômico, o político e o social em que o Estado é a mescla da sociedade política e sociedade civil, sem dissociar um ao outro, isto é, o mercado e as relações econômicas se efetivam por meio do Estado.

Desta forma, essa pesquisa buscou identificar a recorrência de Gramsci nas pesquisas em Políticas Educacionais, especificamente teses publicadas de 2016 a 2020. Portanto, como problema de pesquisa elencamos: Quantas linhas e instituições de Ensino Superior trazem pesquisas de teses das linhas de Políticas Educacionais com aporte teórico e metodológico em Gramsci?

Assim sendo, como objetivo geral do nosso trabalho foi definido: Investigar a recorrência do uso de Gramsci, nas Teses das linhas de Políticas Educacionais dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 2016 a 2020.

Segundo o Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil (2019, p. 06), organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NuFiPE, é possível encontrar inúmeras produções do autor:

Ressaltamos que durante a pesquisa sobre a produção bibliográfica de Gramsci no Brasil, levantamos algumas observações que, em conjunto, poderão oferecer pistas relevantes sobre a influência do pensamento de Antonio Gramsci no Brasil e nos possibilitar estabelecer relações com o aumento ou diminuição dos trabalhos voltados para a obra de Gramsci em determinada época, estado, região etc. (NUFIPE, 2019).

O Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil aponta uma alta produção relacionada ao teórico italiano, sendo muito utilizada em diversas áreas como história, ciências sociais, educação, serviço social, entre outras.

O Quadro 01 apresenta, até 2019, a evolução do número de publicações no Brasil:

Quadro 01 – Mapeamento Bibliográfico das Publicações de Gramsci no Brasil até 2019.

Número de publicações	Livros	Capítulos de livros	Artigos ou ensaios	Teses defendidas	Dissertações defendidas
2016	112	229	365	171	337
2019	142	328	583	222	425
Total	1214 publicações				

Fonte: Mapa Bibliográfico de Gramsci (2016 e 2019).

Segundo o Quadro 01, a teoria gramsciana é bastante difundida entre pesquisadores brasileiros, em diversas áreas, considerando também que ela é uma perspectiva muito utilizada como aporte teórico na pesquisa em Política Educacional.

Destacamos o número de teses defendidas nesse período, somando 222, mais uma vez justificando nosso interesse de pesquisa quando elencamos as teses ao descrever nosso objetivo de pesquisa.

Segundo pesquisa sobre as tendências da produção em políticas educacionais no período de 2000 a 2010, publicada pelo CEDE – Centro de Estudos e Documentação em Educação, divulgada em 2014, com base no Bando de Tese da CAPES.

Dos 120 trabalhos que informaram a base teórica ou o nome dos autores usados como referencial teórico para a análise dos dados, 11 declararam usar o marxismo e três a teoria crítica, assim, os conceitos e categorias marxistas são os mais especificados, com destaque, entre os autores citados, para Antonio Gramsci. (JACOMINI E SILVA, 2014, p. 13).

Pesquisas como essa justificam a problemática escolhida, uma vez que buscamos na abordagem teórica e metodológica, principalmente a utilização de Gramsci como aporte teórico e metodológico nas pesquisas em políticas educacionais.

O trabalho foi pensando na tentativa de refletir sobre os usos de Gramsci na pesquisa acadêmica, pois “na obra de Gramsci, o historicismo pode ser observado na análise das situações concretas. Constata-se, na leitura de seus escritos o cuidado do pensador de não naturalizar questões que são históricas”. (LIMA E MICHELOTTO, 2012, p. 6). O próprio autor critica a questão do método:

Deve-se deixar estabelecido que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Acreditar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada têm em comum com a ciência (GRAMSCI, 2014, p. 224).

O rigor metodológico é fundamental na metodologia em Gramsci. Isso justifica mais uma vez a problemática escolhida, uma vez que buscamos entender como a sua teoria vem sendo utilizada.

O estudo sobre como se devem analisar as “situações”, isto é, sobre como se devem estabelecer os diversos níveis de relações de forças,

pode servir para uma exposição elementar de ciência e arte políticas entendida como um conjunto de regras práticas de pesquisa e observações apertadas úteis para despertar o interesse pela realidade efetiva e suscitar intuições políticas mais rigorosas e vigorosas (GRAMSCI, 2011, p. 19).

Os desafios da leitura de Gramsci são evidentes, pois trata-se de uma obra fragmentada, não no sentido reduzido, mas por caracterizar escritos feitos como cadernos. Outra questão é a sua tradução²⁴⁰. A pretensão, de fato, não é uma análise pormenorizada, o foco é verificar como essas apropriações estão ocorrendo, em nome dos escritos de Gramsci no campo das pesquisas em Política Educacional.

Essa pesquisa caracteriza-se como uma metapesquisa, pois ela se traduz em uma “pesquisa sobre pesquisas”. “A metapesquisa pode adquirir características próprias em cada campo de conhecimento, área ou disciplina. O ponto comum, no entanto, é seu objetivo: a avaliação e a melhoria dos métodos e das práticas de pesquisa” (MAINARDES, 2021. p.21).

2. METAPESQUISA EM GRAMSCI

De modo geral, existem algumas formas de trabalhar com a metapesquisa, pois ela possibilita um salto na qualidade das produções acadêmicas dentro do campo da Política Educacional.

Segundo Mainardes (2021, p. 30) “A metapesquisa requer ainda conceitos e categorias mais específicas, relacionadas à temática investigada”. Nesse sentido, o autor sugere algumas etapas para se trabalhar no âmbito da metapesquisa.

É preciso ressaltar que alguns aspectos podem se diferenciar a partir do nosso propósito, porque de fato não iremos trabalhar todo o campo da pesquisa em políticas educacionais e também não iremos trabalhar todas as pesquisas na área de políticas educacionais. Todo esse universo de pesquisa delimitado, que serão especificamente teses da linha das políticas educacionais. Foi delimitado um filtro muito bem posicionado que são as pesquisas que anunciam Gramsci nos seus resumos, entendo que se o autor anuncia no seu resumo ela aparecerá como elemento de referencial teórico e metodológico.

Em uma perspectiva dialética e historicista, cada metapesquisa tem a sua própria especificidade, é preciso tomar o cuidado para não padronizar demais, uma vez que

²⁴⁰ Até o início dos anos 60, Gramsci era praticamente desconhecido no Brasil. Salvo breves referências a seu nome na imprensa socialista, quase sempre alusivas ao seu martírio nas prisões fascista, ele jamais fora até então citado enquanto pensador por autores brasileiros (COUTINHO, 2011, p. 32).

estamos fazendo pesquisas das pesquisas, entendemos que o que estamos buscando foi construído em um certo tempo e estão inseridas em um dado movimento histórico.

Esse primeiro movimento é ter a clareza de que o corpo de pesquisa, também foi historicamente elaborado em uma conjuntura econômica, política e social brasileira, que possui vertentes (liberal e radical) já analisadas na dissertação e que entraram no Brasil sobre um desenvolvimento do contexto brasileiro. Assim, essas questões influenciam como as pesquisas foram orientadas e construídas e como elas estão relacionadas a elementos como: orientadores, grupos de pesquisas e disciplinas que foram realizadas por esses pesquisadores. Portanto, para dar movimento dialético é importante entender que esses pesquisadores, em formação, se apropriaram desse conhecimento por algumas vias.

Não podemos cair no risco em padronizar muito, descrevendo e se afastando do movimento histórico. É importante não dissociar as teses da realidade, pois se isso é realizado é como se elas fossem elaboradas em um patamar metafísico. Esses doutorandos estão inseridos em uma dada realidade, com certos aspectos do movimento histórico, tiveram uma formação específica, em um certo contexto da realidade brasileira e para contemplar o movimento histórico e dialético é essencial entender o contexto também dos problemas de pesquisas que esses trabalhos estudaram.

Ainda conforme Mainardes (2021, p. 30-31), “podemos seguir uma proposta a partir de um caminho como referência e orientação”.

Para iniciarmos nosso trabalho elencamos uma questão central: 1ª Quais são os propósitos da nossa pesquisa? A resposta inicial seria: Identificar Instituições de Ensino Superior que trazem pesquisas de teses em linhas de Políticas Educacionais com aporte teórico e metodológico em Gramsci?

Após essa questão realizamos a sistematização dos textos da amostra a partir de uma tese já existente que realizou o mapeamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação com os cursos que possuem linha em Políticas Educacionais. Segundo Tonieto (2018, p. 103) existem 146 Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil, sendo eles: 205 cursos, 120 de mestrado, 62 de Doutorado e 23 de Mestrado Profissional.

Para esse primeiro momento do projeto a amostra do trabalho foi feita a opção por Cursos de Doutorado em Educação com linhas de Pesquisa em Políticas Educacionais. Sendo eles apresentados no Quadro 02:

Quadro 02: Instituições com linha de pesquisa em Políticas Educacionais que apresentam trabalhos utilizando Gramsci como aporte teórico e metodológico

Nº	Programas de Educação com linhas de Pesquisa em Política	Número de
----	--	-----------

	Educacional e número de teses publicadas de 2016 a 2020	Teses
1	UFAL – Universidade Federal de Alagoas	2
2	UFAM – Universidade Federal do Amazonas	3
3	UNB – Universidade de Brasília	1
4	UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	1
5	UFG – Universidade Federal de Goiás	2
6	PUC-Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
7	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	4
8	UFPR – Universidade Federal do Pará	6
9	UFPB-JP – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	2
10	UFPR – Universidade Federal de Pernambuco	2
11	UFPR – Universidade Federal do Paraná	2
12	PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2
13	UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	3
14	UTP – Universidade Tuiuti do Paraná	7
15	UNESA – Universidade Estácio de Sá	2
16	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	1
17	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas	1
18	UNESP-RC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	1
19	UMESP - Universidade Metodista de São Paulo	1
20	UNINOVE – Universidade Nove de Julho	1
	TOTAL DE TRABALHOS	45

Fonte: Tonieto, 2018; Banco de tese da Capes, 2022.

Diante dos dados nota-se que entre o período de 2016 a 2020, temos um total de 20 Programas de Pós-Graduação com 45 teses, que de alguma forma trabalham com o aporte teórico e metodológico gramsciano. Esses trabalhos foram listados a partir do Banco de Teses da Capes, conforme as suas linhas de pesquisas. Para pesquisa futura de tese, a proposta será trabalhar com as seguintes questões que nortearão a pesquisa: Quais conceitos e/ou categorias gramscianos são mais comumente difundidos nas pesquisas sobre políticas educacionais? A utilização de Gramsci nas pesquisas se dá pela própria obra ou por intérpretes? É possível identificar as vertentes de leituras Gramscianas? Qual lugar ocupado nas teses pela teoria gramsciana? Quais as principais categorias? Quais os principais intérpretes?

Esse exercício inicial, a partir das Instituições que oferecem em seus Programas de Pós-Graduação a linha de pesquisa em políticas educacionais no Brasil nos possibilitou entender que Gramsci é bastante utilizado como aporte teórico e metodológico no Brasil, pois o número da amostra inicial foi de 50 instituições que possuem programas de doutorado com linhas de políticas educacionais (TONIETO, 2018), distribuídas em todos os estados, porém dessas 50 instituições, 20 apresentaram pesquisas com referencial teórico e metodológico em Gramsci, contemplando um total 45 pesquisas.

Para chegarmos a esse resultado, foi realizada uma busca dos programas de Pós-Graduação com teses apresentadas no período de 2016 a 2020.

A teses foram selecionadas inicialmente a partir dos seguintes critérios:

- 1) Programas de Pós-Graduação em Educação.
- 2) Linhas de Pesquisa em Políticas Educacionais.
- 3) Pesquisas que utilizam Gramsci como aporte teórico e metodológico.
- 4) Teses apresentadas no período de 2016 a 2020.

Desta forma, a intenção futura de pesquisa para tese de doutoramento será realizar a leitura sistemática dessas teses e buscar problematizar e identificar a apropriação de conceitos e do método gramsciano nas investigações em Política Educacional para investigar como os conceitos e/ou categorias gramscianas estão sendo apropriadas nas pesquisas em políticas educacionais, especialmente no que se refere à coerência e a consistência no uso das categorias e conceitos.

Para que a pesquisa futura tenha coerência e consistência teórica e metodológica recomenda-se que diversas vias de leituras, não somente as teses, para que consigamos um aprofundamento da leitura em Gramsci e realizar o exercício de análise das teses.

“Como geralmente a pesquisa refere-se a um campo específico, é importante ter clareza que o objetivo da metapesquisa é contribuir para o fortalecimento e a melhoria da pesquisa desse campo e não sua desqualificação” (MAINARDES, 2021, p. 35).

Essa amostra não representa a totalidade, mas alguns indicativos podem ser observados durante esse desenvolvimento. Algumas perguntas podem não ser respondidas, neste primeiro momento, mas a amostra foi definida a partir de algumas questões: Essa amostra representa o Campo da Pesquisa em Política Educacional, especificamente no que se refere à Gramsci?

Outra questão é: Ao abordarmos somente as teses durante a pesquisa teremos uma maior maturidade e aprofundamento em relação à abordagem e abstração da pesquisa? Se focarmos nas linhas de Políticas Educacionais teremos respostas de como Gramsci têm sido utilizada para essas linhas?

A partir da leitura das teses será sistematizado um estudo a partir do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional – é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e vigilância epistemológica, bem como desenvolver a metapesquisa, que fará a integração dos dados. O EEPE possui três elementos (Tello, 2013 e Mainardes, 2021):

- **Perspectiva epistemológica:** matriz epistemológica que fundamenta a pesquisa: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós estruturalismo, pluralismo, entre outros. Essas concepções orientam o olhar do pesquisador (ele não é neutro).

- **Posicionamento epistemológico:** conceito que ele assume de política e de Política Educacional – Qual é a concepção que o pesquisador tem da política que ele está investigando: crítico radical, crítico analítico, reformista, empiricista, neoliberal.
- **Enfoque epistemológico:** como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico – coerência.

Este Enfoque tem como objetivo Como os pesquisadores do campo estão utilizando as perspectivas teóricas, a partir dos critérios de cientificidade, pressupostos do conhecimento científico: Nível epistemológico; Nível teórico; Nível técnico; Pressupostos ontológicos – concepção de homem, de educação, de sociedade. Desta forma, ele pode nos guiar para um exercício de análise mais coerente.

3. PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A pesquisa sobre políticas educacionais é um campo específico da política em educação que aborda especificamente as investigações e produções acadêmicas na área. Sabe-se que existem diferentes linhas de pesquisa no campo das políticas educacionais, porém a proposta deste trabalho não é apontar essas linhas, mas destacar que o caminho teórico e metodológico gramsciano da pesquisa em Política Educacional é bastante utilizado.

O conhecimento das questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais é fundamental para compreender como se conhece o campo, a partir de autores que buscam refletir sobre a pesquisa. Existem diferentes linhas no campo da política educacional, por esta razão é necessário revigorar o debate teórico e metodológico da pesquisa em educação, pois hoje temos um campo acadêmico específico para a área e que precisa ser reconhecido.

Dentro das pesquisas em políticas educacionais existe uma dificuldade de posicionamento da abordagem teórica metodológica em conceituar a política educacional. Autores apontam que trabalhos muitas vezes científicos não têm clareza de seus objetivos e objetos, o que dificulta um rigor metodológico pertinente para o campo.

O campo de estudos epistemológicos é um campo consideravelmente novo e traz uma grande contribuição para acadêmicos e estudiosos da área, pois envolve contextualizar a consistência científica.

O campo de estudos epistemológicos em Política Educativa (CEPE) devemos considerá-lo em termos de estrutura teórica como campo de estudo, o que é diferente de campo teórico. Entendendo o campo de estudo como um espaço teórico que possui uma finalidade teórica de análise (ALMEIDA e TELLO, 2013, p. 18).

Uma pesquisa não é apenas a leitura do objeto, mas sim todas as determinações que esse objeto apresenta frente às questões políticas, econômicas e sociais. É preciso mais, é necessária uma preocupação com a consistência do trabalho científico, ou seja, agregar ao objeto o referencial teórico e metodológico e a perspectiva teórica coerente. Para Stremel (2016, p. 16):

Uma das dificuldades para debater a questão do status da política educacional (ciência, disciplina, área ou um campo) é a de que isso implica em uma perspectiva epistemológica relativamente demarcacionista. Além disso, há uma forte tendência em considerar que os campos teóricos e os campos de conhecimento são porosos, flexíveis e dinâmicos.

É nesse sentido, que utilizamos a autora para trazer a noção de campo da pesquisa em política educacional. Pois o campo acadêmico diz muito sobre a educação e nossos objetos de estudo.

Por isso a importância de mais pesquisas que envolvam os fundamentos teóricos da pesquisa em Política Educacional. Uma das questões tratadas neste campo é a fragilidade em abordar o objeto de estudo e, muitos os trabalhos, não conseguem apresentar com clareza esse objeto, ou seja, não tratam o rigor teórico dentro de uma abordagem.

Desta forma, é importante os exercícios de análise para a política educacional, que contemple uma análise coerente e leve em consideração a articulação da política com um projeto maior de sociedade. As pesquisas demonstram, de certa forma, como o campo está refletindo e apresentando tendências de estudos e suas bases teóricas e metodológicas. Além disso, estudos refletem o reconhecimento da importância em fundamentar e constituir um campo científico consistente e um posicionamento epistemológico mais coerente com a visão de mundo que optamos enquanto pesquisadores.

Além disso, quando trabalhamos políticas educacionais não podemos negligenciar o conceito de Estado e o estudo de Gramsci pode ajudar na compreensão da relação do Estado, da política e da sociedade, em especial neste trabalho que trata da pesquisa sobre políticas educacionais, como apontam Almeida e Silva (2013, p. 53):

As noções gramscianas são fundamentais para uma análise histórica da atividade acadêmica, especialmente da pesquisa em políticas educacionais. Elas nos fazem investigar a atuação do intelectual, em suas várias modalidades, como pesquisador e como atuante nas políticas.

A partir da tradução das determinações do pensamento de Gramsci nas pesquisas em políticas educacionais do Brasil, será possível realizar uma análise metodológica em contraponto com a teoria gramsciana. Será pontuado o que Gramsci escreve sobre as categorias e/ou conceitos que estão presentes nas pesquisas acadêmicas e como a questão do método é trabalhada nestas pesquisas, em paralelo serão feitas algumas observações sobre a naturalização dos conceitos, que por vezes pode negar a historicidade, a contradição e a objetividade.

É por este e outros motivos que Moraes (2003, p. 153), aponta uma de suas pistas sobre o recuo da teoria: “A discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área” (MORAES, 2003, p. 153).

A historicidade ajuda a dar suporte para a uma discussão teórica e a conhecer as diferentes faces da realidade, portanto é uma categoria fundante de análise. A naturalização dos conceitos não pode ser negligenciada, pois é preciso ter clareza dos conhecimentos e conceitos utilizados uma vez que “a pesquisa na pós-graduação representa uma porcentagem bastante significativa da pesquisa no Brasil, é necessário discutir sobre as condições nas quais ela vem sendo produzida” (KRAWCZYK, 2012, p. 8).

Ter um olhar para a abordagem teórica e metodológica enriquece uma pesquisa e ajuda a identificar determinações sobre o objeto. Não podemos negar a importância de se ter preocupação com as questões metodológicas, pois elas são fundamentais para se produzir um trabalho coerente e consistente, com posição e clareza de concepções epistemológicas que os fundamentam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas demonstram, de certa forma, como o campo está refletindo e apresentando tendências de estudos e suas bases teóricas e metodológicas. Além disso,

estudos refletem o reconhecimento da importância em fundamentar e constituir um campo científico consistente e um posicionamento epistemológico mais coerente com a visão de mundo que se opta enquanto pesquisadores, pois o campo acadêmico diz muito sobre a educação e seus objetos de estudo.

Em sua Tese de doutoramento Stremel (2016, p. 150) afirma que:

Em nossa perspectiva, o processo de consolidação do campo envolve alguns desafios. O primeiro desafio está relacionado às relações e às interlocuções do campo da política educacional com outros campos, tais como o campo das ciências sociais, da ciência política, da economia, bem como com o desenvolvimento da teoria social. No Brasil, a partir da análise das pesquisas e das publicações de política educacional, constata-se que muitos estudos desse campo restringem-se a autores do próprio campo ou do mesmo tema de investigação. Tendo em vista que o campo das ciências sociais, da ciência política, da economia e da teoria social em geral estão em permanente desenvolvimento, os estudos de política educacional poderiam ganhar mais densidade teórica e analítica. Da mesma forma, consideramos que os outros campos também possuem uma fraca interlocução com os estudos de política educacional.

Por isso a importância de mais pesquisas que envolvam os fundamentos teóricos da pesquisa em Política Educacional. O campo de estudos epistemológicos é um campo consideravelmente novo e traz uma grande contribuição para acadêmicos e estudiosos da área, pois envolve contextualizar a consistência científica.

Outro aspecto importante são os aspectos teóricos metodológicos das pesquisas desse campo, por este motivo existe a necessidade de se discutir os referenciais das pesquisas que têm sido desenvolvidas, no sentido estar atentos para a ausência de posicionamento em várias pesquisas, pois não existe neutralidade e o posicionamento do pesquisador sempre vai estar presente no corpo do trabalho.

Desta forma, é importante pensar em exercícios de análise para a política educacional, que contemple uma análise coerente e leve em consideração a articulação da política com um projeto maior de sociedade. As pesquisas demonstram, de certa forma, como o campo está refletindo e apresentando tendências de estudos e suas bases teóricas e metodológicas. Além disso, estudos refletem o reconhecimento da importância em fundamentar e constituir um campo científico consistente e um posicionamento epistemológico mais coerente com a visão de mundo que optamos enquanto pesquisadores.

Quando pensamos em um tema como objeto de estudo é importante levar em consideração algumas questões como: Quais valores finais almejados pelo meu trabalho?

Esses valores influenciam todos os outros elementos?

Essa questão foi possível refletir a partir da fala do Professor Jefferson Mainardes como convidado em uma de nossas aulas quando aborda as questões éticas e indica a leitura de um verbete “Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência” da pesquisadora Anna Stetsenko da “City University of New York” trazendo a importância de se entender os projetos da sociedade.

Logo no início da leitura me deparei com um trecho de Paulo Freire “Minha prática exige de mim uma definição de onde estou” e essa questão fez rever todos os procedimentos de investigação, a partir do meu problema de pesquisa, seguindo uma verdade provisória a partir de exercícios de análise da minha prática enquanto pesquisadora da epistemologia da pesquisa e, principalmente da coerência teórica e metodológica que gostaríamos de alcançar ao longo do desenvolvimento do trabalho. “A imposição bruta de modelos hegemônicos de ciência é realizada sob a bandeira da objetividade, da validade e do rigor científico que, afirma-se, permitem que a ciência permaneça neutra e distante da ideologia e da política” (STETSENKO, 2021).

Assim, a posição epistemológica é o posicionamento que sustenta a metodologia, a perspectiva epistemológica que vai definir a metodologia da investigação (método), e o enfoque epistemológico é a metodologia escolhida pelo investigador e ainda, a ética, define a prática dos autores.

5 REFERÊNCIAS

A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos: Vídeo apresentado por Jefferson Mainardes. [Ciclo de Debates e Diálogos teóricos e metodológicos em Política Educacional] Curitiba, 2020. **Vídeo** (1h 32 mi 40 seg). Publicado pelo canal Replag Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Eq1GXLnOAQ>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ALMEIDA, M. de L. P.; SILVA, Sidney Reinaldo da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, C. ALMEIDA, M. de L. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013, p. 27-54.

ALMEIDA, M. de L.; TELLO, C. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

COUTINHO, C. N. **O Leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos: 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia: A filosofia de Benedetto Croce. Volume 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política. Edição Carlos Nelson Coutinho. Volume 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição Carlos Nelson Coutinho. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JACOMINI, M. A.; SILVA, A. A. A Pós-Graduação e a produção acadêmica em políticas educacionais: Questões epistemológicas. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2. 2014, Curitiba-PR. **Anais Jornadas II**. Brasil: Universidade Federal do Paraná, 2014.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 6, p. 3-11, 2012.

LIMA, M L.; MICHELOTTO, R. M. Políticas de Democratização da Educação Superior e a Perspectiva Metodológica de Antonio Gramsci. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 1. 2012, Buenos Aires. **Anais Jornadas I**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2012.

LUSTOSA, ELEM. **O conceito de estado em Gramsci e suas apropriações nas pesquisas sobre Políticas Educacionais**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, 2017.

MAINARDES, Jefferson (org). **Metapesquisa no Campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

NUFIFE. **Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil**. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação - NuFiPE. 2019.

STETSENKO, A. **Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência**. In: ANPEd. Ética e pesquisa em educação: subsídios. v. 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 1-9.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo. 2018.

CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI

*Patrícia Teixeira Moschen Lievore²⁴¹
Douglas Christian Ferrari de Melo²⁴²*

Resumo

O presente estudo constitui-se como uma pesquisa documental pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo do Espírito Santo a fim de identificar as concepções acerca da Educação Especial e por uma pesquisa bibliográfica pelas produções de Antonio Gramsci sobre o modelo de educação idealizado pelo teórico, a escola unitária. O modelo de educação idealizado por Gramsci, a Escola Unitária, nos possibilita pensar em possíveis caminhos para uma escola para todos e que seja capaz de formar todos os sujeitos em sua totalidade para atuarem na transformação da sociedade.

Palavras-Chave: Educação Especial, Currículo, Escola Unitária.

1. INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência do aluno com deficiência visual no ensino regular vêm, desde muitos anos, buscando sua institucionalização e normatização em um ensino igualitário, com qualidade, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente escolar. Mas essa inserção ainda enfrenta muitos desafios os quais dizem respeito a, principalmente, caminhos alternativos/processo diferenciados, formação do professor, recursos necessários e políticas públicas que garantam ao aluno com deficiência uma educação com qualidade socialmente referenciada.

Quando a escola realiza a matrícula de um aluno com deficiência, a responsabilidade pela sua emancipação, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, passa a ser dividida com toda a equipe escolar e não só com os professores. A escola deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”

²⁴¹ UFES -profpatriciamoschen@gmail.com

²⁴² UFES -dochris.ferrari@gmail.com

(SAVIANI, 1985, p.19).

Dessa forma, faz-se necessária a mudança de concepção em relação à escolarização dos alunos com deficiência. Mais do que conviver e aceitar as diferenças, é necessário que esses alunos se constituam como cidadãos, capazes de atuar na transformação da sociedade, e isso só é possível por meio de uma educação integral, que não só afirme que somos todos iguais, mas que possibilite que todos os alunos, com deficiência ou não, possam receber uma educação capaz de promover a sua emancipação humana.

2. METODOLOGIA

No presente estudo realizamos uma pesquisa documental na Base Comum Curricular (BNCC) e no Currículo do Espírito Santo, a fim de identificarmos a concepção presente nos documentos sobre a Educação Especial.

Para Gil (2010), a análise documental é uma fonte rica de dados, assemelhando-se à pesquisa bibliográfica, porém a pesquisa bibliográfica utiliza-se das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, já a pesquisa documental é composta por matérias que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaboradas de acordo com os objetos de pesquisa.

A fim de realizamos uma reflexão sobre a concepção de educação que acreditamos ser capaz de realizar uma transformação na sociedade, realizamos uma pesquisa bibliográfica pelos escritos de Antonio Gramsci, recorrendo ao pensamento de Gil(2007), que nos diz que os exemplos mais característicos da Pesquisa Bibliográfica são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

2.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1.1. O PENSAMENTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DE GRAMSCI

Ao analisamos a concepção de educação em Gramsci (2001), percebemos que ele a concebe como uma dimensão cultural da sociedade que se insere como uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e prática, uma verdadeira “filosofia a práxis” que deve oferecer dignidade aos sujeitos sociais. Dignidade que

lhes permita serdirigentes e, ao mesmo tempo, se opor às ideologias autoritárias e conservadoras, lhes servindo como princípio político-pedagógico de luta, em prol da construção de uma sociedade socialista autenticamente democrática.

Gramsci criticava o modelo de educação da época na Itália, pois, segundo ele, era oferecido um “ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente” (GRAMSCI, 2001, p. 38- 39).

Além disso, Gramsci faz crítica aos modelos de educação que não consideram os conhecimentos e a cultura que os alunos trazem de suas vivências e a importância desses para a sua formação, quando afirma que

não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc (GRAMSCI, 2001, p.43-44).

Para Gramsci, “a escola é instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p.19). Portanto, a escola pode contribuir tanto para a manutenção do processo hegemônico da classe dominante quanto para atuar na formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que contribuirão na construção do seu processo de hegemonia. O que irá determinar a finalidade do projeto formativo da escola será a sua concepção de educação e objetivos dos processos educativos concebidos pela instituição. Sobre esse projeto, Gramsci nos fala que

a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado apenas a uma pequena elite de senhores e demulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades

de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34). Gramsci propõe um modelo de escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa “que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p.33).

Uma escola destinada a toda a população, independente da sua posição social, que deveria garantir o acesso e permanência a todas e todos, tendo como foco:

formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p.36).

O currículo escolar dessa escola unitária seria organizado em diversos níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual dos alunos e os objetivos que a própria escola pretenda alcançar. Essa escola também teria a função de inserir os jovens na atividade social e, após a sua maturação, levá-los à criação intelectual (GRAMSCI, 2001).

Gramsci afirma que “esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc” (GRAMSCI, 2001, p.35-36). No que diz respeito ao orçamento dessas escolas, o autor diz que ficaria a cargo do Ministério da Educação Nacional a fim de abarcar todos os grupos sociais, sem divisões, o que iria garantir uma ampliação dos prédios, materiais, corpo docente etc. Nas palavras do autor, “o aluno seria admitido na escola através de prova para avaliar as capacidades individuais de cada candidato” (GRAMSCI, 2001, p.36-37).

Em relação ao corpo docente desse modelo de escola, Gramsci destaca a importância da formação do professor para que o ensino seja significativo e que o professor tenha propriedade do que está ensinado, rompendo assim com antigos padrões. O autor afirma que

se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico. Esta degenerescência pode ser ainda melhor vista na escola média, nos cursos de literatura e filosofia (GRAMSCI, 2001, p.44).

Gramsci considera importante o protagonismo dos estudantes até mesmo na organização das atividades e currículo da escola, pois, se pensamos em uma escola capaz de formar sujeitos que irão atuar na transformação da sociedade, devemos incentivar a sua participação ativa no seu processo de formação, criando na escola um espaço de exercício da cidadania. Nesse sentido, ressalta:

Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade (GRAMSCI, 2001, p. 45)

O nível inicial, da escola unitária, duraria de 3 a 4 anos, correspondendo aos primeiros anos do ensino fundamental quando os alunos aprenderiam “as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo” (GRAMSCI, 2001, p.36). A última fase da escola unitária compreenderia, no máximo, 6 anos e seria organizada para o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e a autonomia moral do aluno, como uma escola criadora, no sentido de que o aluno, possuindo um método de investigação, descobriria por si próprio as verdades velhas ou novas.

Os alunos que passassem por essa escola seriam dotados das mais altas habilidades

que cada cidadão possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2004, p. 50).

Para Gramsci, os alunos da escola unitária, por adquirirem a capacidade de trabalhar intelectualmente e manualmente, seriam capazes de lutar em prol de uma sociedade mais humana e justa, tendo esta um caráter de educação emancipadora, ao formar todos os seres humanos para governar.

De acordo com Gramsci (2004, p.57),

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois irá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa

forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado.

Gramsci denuncia a diferenciação de classes feita pelas escolas, sendo a maioria, para formar operários e outras para formar especialistas e dirigentes. “Todos são intelectuais” porque todos possuem a capacidade de transformar a sociedade. E, no mundo moderno, a educação técnica abre a possibilidade de um novo tipo de intelectual, mais ativamente ligado à vida prática, como construtor, organizador, operário e, segundo Gramsci (2001, p. 53), “[...] superior ao espírito matemático abstrato”; da técnica-trabalho abre-se a possibilidade de se elevar à concepção humanista histórica, pela qual se pode formar um dirigente.

Nesse sentido, a escola unitária é esboçada como “um esquema de organização do trabalho cultural” (GRAMSCI, 2001, p.42). Tem como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e, somente depois disso, cuidar da educação dos trabalhadores. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção de “luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna” e crítica de mundo (GRAMSCI, 2001, p. 42).

A escola unitária e a constante defesa do princípio humanista deixam-nos claro que Gramsci não estava defendendo formar os alunos para o mercado de trabalho, nem tão pouco, desconsiderando o fato de termos sob a forma do capitalismo uma cisão entre trabalho manual e intelectual. Gramsci pensa a Escola Unitária para um momento transitório em que a classe revolucionária toma o poder, pois, nessa transição, o Estado operário organizará a sociedade e, conseqüentemente, o novo sistema educacional.

2.1.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CURRÍCULOS OFICIAIS

No intuito de conhecer melhor a BNCC, no que diz respeito a sua abordagem sobre o processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, analisamos o documento. Este, que por sua constituição já nos desperta atenção: um currículo tamanho único, padronizado, não reconhece as diversidades e subjetividades próprias do ser humano, que é um ser histórico e cultural. Sendo assim, foi possível identificar um único parágrafo que diz respeito à escolarização dos alunos público da Educação Especial:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro

compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos

– como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017, p.13-14).

O parágrafo fala de maneira genérica a respeito da escolarização dos alunos público da Educação Especial, mantendo o seu foco nas adaptações curriculares e diferenciações de ensino. Como podemos pensar em equidade, citada no mesmo parágrafo, se há diferenciação de currículo para esses alunos? Pensar em equidade é oferecer recursos diversificados e específicos para cada indivíduo, a fim de que consiga ter acesso ao mesmo conhecimento que os demais alunos.

O direito à educação nos permite pensar que ela é mais do que uma herança cultural. Como ser histórico-cultural, o ser humano faz parte desse patrimônio cultural e “torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (CURY, 2005).

Outro ponto a ser considerado, é que o documento não cita a importância de políticas públicas e ações governamentais para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência, pelo contrário, responsabiliza o professor para que o processo aconteça ou não. O documento ainda desconsidera a importância da formação de professores para que esse profissional possa ter um suporte e condições de exercer o seu papel.

Analisamos em seguida o Currículo do Espírito Santo, que foi construído a partir da BNCC, acrescentando algumas especificidades regionais presentes no estado do Espírito Santo, bem como concepções de educação, a fim de identificar a perspectiva do documento, no que diz respeito à educação dos alunos público da Educação Especial. O currículo

Na parte inicial do documento, foi possível identificar dois tópicos que dizem respeito à Educação Especial, o ponto 4, “Educação e as Diversidades” e 4.1, “Educação Especial”. Ao falar sobre educação e diversidade, o documento nos diz que

Guiando-se pelas concepções que regem o Currículo do Espírito Santo, especialmente Educação Inclusiva e Equidade, faz-se necessário também abordar diversas modalidades de ensino que também são contempladas nesse documento. Trata-se de um olhar

para o diverso, não excludente e nem puramente isolado. No dia a dia das nossas escolas, sejam elas de atendimento regular, especializado ou misto das modalidades, estão postas as diferentes realidades de nossos estudantes, que se entrecruzam e nos desafiam a ressignificar práticas educativas visando garantir o direito de todos à educação, como preconiza a Constituição Federal Brasileira de 1988 (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.22).

Nesse sentido, o Currículo do Espírito Santo aponta para uma proposta que atenda às diversidades e singularidades dos alunos público da Educação Especial, com foco em garantir o direito fundamental à educação. O documento, assim como no PPP da escola estadual, utiliza bastante a expressão “qualidade” para referir-se ao tipo de educação que as redes de ensino devem oferecer a esses alunos.

O documento ainda complementa dizendo que oferecer uma educação com perspectiva de inclusão social significa também pensar na construção de um currículo que promova “práticas pedagógicas comprometidas com a valorização e o respeito à diversidade, com o desenvolvimento integral dos estudantes e com os princípios constitucionais de respeito à liberdade e à dignidade humana” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 22).

Assim como Prado (2006) relata em sua pesquisa, a escolarização dos alunos com deficiência engloba muito mais que o direito a uma vaga na escola, ela engloba a adoção de valores e uma nova postura em relação ao currículo, à avaliação, às metodologias e ao processo de ensino e aprendizagem. E o documento discorre nesse sentido, afirmando que

a matrícula é um passo importante, entretanto, são necessárias outras garantias para que se promova de fato a inclusão. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB N.0 2 de 2001, apontam para a necessidade de flexibilização e adaptação do currículo, por meio de metodologias, recursos didáticos e processos de avaliação adequados às características, habilidades e necessidades de aprendizagem, que são únicas em cada educando da Educação Especial (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.23).

A escolarização do aluno público da Educação Especial, que passa a ser de acordo com as diferenças individuais do aluno, deve se desenvolver em torno da igualdade de oportunidades, atendendo às diferenças individuais de cada estudante, através de uma adaptação do sistema educativo. Dessa forma, todos os educandos podem ter acesso a uma educação capaz de responder a suas necessidades.

O Currículo do Espírito Santo ainda ressalta a necessidade de articulação Inter setorial, especialmente com a saúde, para garantir estratégias de identificação e

intervenções adequadas à situação de cada aluno público da Educação Especial. Um ponto importantíssimo para que se estabeleça um plano de ações integradas de atendimento aos alunos com deficiência e suas famílias (ESPÍRITO SANTO, 2018).

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao papel das redes de ensino nesse processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, que cabe às redes e escolas que devem definir seus “projetos pedagógicos de objetivos, princípios e metas a serem perseguidos pela comunidade escolar em suas ações de atendimento a estudantes da Educação Especial, resguardando seus direitos” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.24). O documento ainda completa dizendo que devem ser pensadas

ações planejadas pela gestão das redes de ensino que deem suporte às melhorias materiais, de infraestrutura e de pessoal das unidades escolares, de modo a prover condições adequadas para o atendimento a esses estudantes e atender as prerrogativas de acessibilidade, barreiras, comunicação, mobiliário, profissional de apoio escolar, etc., mencionadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei N° 13.146/2015, para que, além de assegurar essas matrículas, assegurem também a permanência destes alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.23).

Nesse sentido, concordamos com a importância da organização das redes de ensino no intuito de garantir materiais, formações, acessibilidade etc. Entretanto, vale destacar que muitas redes não têm estrutura e muito menos capital humano para planejar e colocar essas ações em prática. Esse fato é constatado através do Fórum de Gestores da Educação Especial do Espírito Santo, citado anteriormente e que, tem sido buscado por diversos gestores dos municípios capixabas a fim de terem acesso à formação sobre financiamento e políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial.

Por fim, o documento ainda destaca a importância da formação continuada de professores para que possam atender as singularidades de cada aluno, a importância do apoio de especialistas para esse processo e reforça que:

para que alcancemos uma educação democrática que atenda cada aluno na sua singularidade, deve-se incluir os professores, a comunidade escolar e, também, os pais e a sociedade nessa discussão mais ampla e na definição de ações que tenham como fim proporcionar a todo e qualquer aluno um ensino adequado às suas necessidades específicas (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 23, grifo da autora).

Se pensamos em uma educação para emancipação humana de todos os alunos, é preciso garantir que a escola seja um espaço democrático, de participação e de exercício de cidadania. O próprio Gramsci (2001) criticava programas educacionais que eram organizados sem a participação dos alunos, afirmando que essa participação só é

possível se a escola estiver ligada com a vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo Escolar é uma importante ferramenta de garantia do direito à educação e que, para isso, precisa atender às subjetividades e diversidade dos alunos, mas que garanta que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conhecimentos. Para isso, é necessário pensar em técnicas, materiais e metodologias que possam garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência. Todo ser humano é um sujeito histórico-cultural que se constitui como tal a partir da relação com o mundo que o rodeia e com os outros. Ao pensarmos em um modelo de educação humanista e para emancipação humana, é necessário que os sujeitos a quem ela se destina, com toda a sua diversidade, sejam levados em consideração.

Nesse sentido, destacamos a importância do modelo de educação idealizado por Gramsci, a Escola Unitária, que nos possibilita pensar em possíveis caminhos para uma escola para todos e que seja capaz de formar os sujeitos em sua totalidade para atuarem na transformação da sociedade.

Para se garantir uma educação capaz de toda essa transformação para os alunos público da educação especial é necessário a manutenção e efetivação das políticas públicas educacionais, que, por sua vez, garantam que eles tenham acesso à escola e nela possam permanecer e aprender os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, como os demais alunos, nesse sentido, destacamos a atuação dos movimentos sociais na criação e efetivação de políticas públicas educacionais que assegurem que o direito à educação dos alunos com deficiência seja efetivado.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

ESPÍRITO SANTO (estado). **Currículo do Espírito Santo. Área de Linguagens:**

Componentes curriculares – Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Vitória, SEDU, 2018. Disponível em: <
https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol.2. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

GRAMSCI, A. O programa do L' Ordine Nuovo. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.).

Escritos políticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Vol. 1.

PRADO, L. S. Sala de recursos: um itinerário, diversos olhares. 2006. 198 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.

A ESCOLARIZAÇÃO PARA A SUBALTERNIDADE OFERTADA AOS JOVENS TRABALHADORES NO BRASIL

Claudia Borges Costa²⁴³

Resumo

O objetivo deste artigo é dialogar sobre o processo de escolarização ofertada aos jovens trabalhadores na sociedade brasileira e as contribuições do pensamento de Antonio Gramsci (1989, 2002, 2004, 2007), sobretudo no que tange ao constructo da subalternidade, ao conceito de bloco histórico, de hegemonia e de cultura, subsídios teóricos para pensar a educação como espaço de força e produção do conhecimento, criadora de condições para que os indivíduos saiam da inércia, despertados pela sua própria cultura, e possam ser sujeitos históricos na sociedade, de tal forma que contribuam para a transformação necessária que o contexto exige. Partindo da análise da condição do capitalismo dependente e da consequência da desigualdade social como marca histórica do país e do recrudescimento da desigualdade no contexto contemporâneo do Brasil. Esse contexto reafirma a ideologia neoliberal, que impõe seus ditames no processo de escolarização dos jovens trabalhadores por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como da regulamentação da Reforma do Ensino médio, afirmando a subalternidade da juventude trabalhadora. Por último, será apresentada uma breve reflexão sobre o modelo das escolas militares, com um aprofundamento na tarefa de controle hegemônico e autoritário, característica da atual política brasileira. Evidentemente, o presente escrito não esgota a discussão sobre a possibilidade dos diálogos com Gramsci, pela sua complexidade de discussão e pela imensa obra do autor, que permanece em aberto.

Palavras-chave: Antonio Gramsci; subalternidade; juventude trabalhadores.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the schooling process offered to young workers in Brazilian society and the contributions of Antonio Gramsci's (1989, 2002, 2004, 2007) thinking, especially concerning the construct of subalternity, the concept of historical bloc, of hegemony and culture, theoretical subsidies to think about education as a space of strength and production of knowledge, creating conditions for individuals to get out of inertia, awakened by their own culture, and so that they can become historical subjects in society, in such a way that contribute to the necessary transformation that the context demands. Starting from the analysis of the condition of dependent capitalism and the consequence of social inequality as a historical mark of the country and the resurgence of inequality in the contemporary context of Brazil. This context reaffirms the neoliberal ideology, which imposes its dictates on the schooling process of young workers through the National Common Curricular Base (BNCC), as well as the regulation of the High School Reform, affirming the subalternity of working youth. Finally, a brief reflection on the model of military schools will be presented, with a deepening in the task of hegemonic and authoritarian control, characteristic of current Brazilian politics. The present writing does not exhaust the discussion on the possibility of dialogues with Gramsci, due to its complexity of discussion and the immense work of the author, which remains open.

Key words: Antonio Gramsci; subalternity; youth workers.

O Brasil carrega em sua história de condição de capitalismo dependente

²⁴³ E-mail: cbc2111@gmail.com

(FERNANDES, 1975), a marca da desigualdade social, nas suas várias dimensões. O modelo econômico, escravocrata, agroexportador foi a tônica e deu vigor ao nascente capitalismo no país. Nos últimos cinco anos, o país vive sob a égide do retrocesso e do recrudescimento da desigualdade social. A investida neoliberal iniciada em 2016 impôs um máximo de lucratividade para o capital e a correspondente minimização do Estado na sua responsabilidade social, ou seja, a precarização das políticas sociais.

Pensar a educação no Brasil a partir desse contexto é condição necessária para desvelar o retrocesso ao direito à educação para todos e todas, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. A partir de 2002, ocorrem importantes sinais por meio de políticas e proposições do Governo Federal, com a eleição do Presidente Lula, que, a partir de 2003, resguardada a condição de uma coligação complexa, com partidos apresentando seus variados pensamentos e ideologias, na expectativa de assegurar a ampliação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988.

Referida coalização se fez também na perspectiva de não romper com o processo de globalização e suas macropolíticas direcionadas à expansão do capital, principalmente no que dizia respeito à expansão do processo de financeirização econômica em suas várias dimensões. Ainda que reconhecidos esses limites, ressaltam-se avanços na órbita do poder político, no sentido de ampliação dos direitos sociais, e a educação foi um desses direitos, bastante valorizada nos dois períodos do governo Lula (2003/2010).

É possível destacar avanços no setor público, no referido governo, como o Fundo de Manutenção e o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), envolvendo o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica. Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o que possibilitou o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008, bem como a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, com a orientação de universalizar a educação básica no país. O Plano Nacional de Educação (PNE) torna-se mais legítimo com duração dez anos, estabelecido por lei, com o caráter de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração para assegurar ações integradas das esferas federativas.

No pleito presidencial de Dilma Rousseff, o projeto do PNE, depois de agudo processo de tramitação com a participação ativa da sociedade civil, foi aprovado no Congresso Nacional e sancionado sem vetos, originando a Lei 15.005/2014, com diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção

e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, com o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação na proporção do produto interno bruto do país.

O *impeachment* irregular da presidente Dilma e o advento do governo Michel Temer revelou a face mais anacrônica da política nacional em todas as esferas, sobretudo no âmbito dos direitos sociais. Nesse contexto, o PNE tornou-se pauta de segundo plano, dessa forma, a situação de tal maneira que a situação foi agravada com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que significou, grosso modo, o congelamento das despesas essenciais para a sociedade, causando impacto para as políticas sociais e, para a educação, o cumprimento do PNE. No âmbito educacional, a reforma do ensino médio foi regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, que aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com retrocessos na pauta educacional, inclusive na concretização do PNE.

Jair Bolsonaro e seu vice Hamilton Mourão, que tomaram posse em janeiro de 2019, chegam afirmando a ideia de “terra arrasada”, isto é, todas as políticas educacionais realizadas antes do Governo Bolsonaro representariam um caos, por isso o argumento simplista de que a privatização seria a saída para educação no Brasil. Instituir a educação a distância desde o Ensino Fundamental, destituir as políticas de inclusão social em relação às ações vinculadas a gênero, etnia, entre outras, que, aparentemente, apresentam pouco sentido, no entanto, em uma análise crítica, é possível perceber que elas fazem parte e complementam-se, gestando um modelo de governo autoritário e articulado aos interesses da ideologia neoliberal do capital. Retrocede-se, portanto, ainda mais na agenda para a educação, com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas educacionais, por meio de um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade frente aos diversos segmentos da sociedade brasileira. E, ainda, foi proposto o modelo de gestão escolar e o endurecimento da disciplina dos alunos com a criação de inúmeras escolas militares, apontando-se como referência o modelo adotado em Goiás.

Enfim, toda essa análise é para dizer que o ideário conservador presente na educação básica continua insistindo no contexto atual, a tendência tradicional e tecnicista segue como projeto de estado, em um contexto de extrema crise econômica, recrudescida pela covid-19²⁴⁴. Nesse sentido, o presente artigo pretende trazer o debate das influências

²⁴⁴ Pandemia de Covid-19, como definida pelo Ministério da Saúde, infecção causada pelo vírus SARS-

das políticas neoliberais a partir da BNCC, em consonância com a reforma do Ensino médio, que consolida a formação pobre e direcionada à *subalternidade*, bem como a afirmação de uma política educacional autoritária, percebida nas escolas militares, com foco na realidade de Goiás, ofertada aos jovens trabalhadores nesse contexto.

O contexto político acima exposto pode ser melhor compreendido a partir das contribuições de Antônio Gramsci²⁴⁵, que em seus escritos trazem inúmeras reflexões, como o conceito de *subalternidade*. O *Dicionário gramsciano* (2017) suscita uma discussão acerca da impossibilidade da definição precisa de “subalterno” ou de “grupo subalterno”, mas ainda assim é possível afirmar que Gramsci identifica que o grupo subalterno não representa uma agremiação isolada e tampouco homogênea. Os grupos *subalternos* se constituem para além da classe proletarizada, são “setores sociais silenciados e pouco considerados pelas teorias políticas e pelo próprio marxismo da época” (SEMERARO, 2012, p. 58). No que tange à fundamentação do autoritarismo, recorrer a Gramsci (2007), trata-se de trazer a discussão e as definições de bloco histórico, hegemonia, Estado, poder e fascismo, na perspectiva de analisar, ainda que nos limites desse artigo, o papel das escolas militares no atual contexto histórico do Brasil e particularmente em Goiás.

Gramsci (2007) compreende que tomar somente o campo econômico como elemento de análise não explicita os contextos históricos. É necessário decifrar os distintos processos que compõem a conjuntura, portanto, a incorporação do ser social determinado historicamente é imprescindível, assim como as relações sociais que se realizam em seu interior e nos processos de produção, reprodução e materialização das condições concretas de existência que ocorrem na sociedade. Cabe esclarecer que o principal instrumento de análise dos estudos realizados por Antonio Gramsci (2007a, p.

CoV-2, que tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Teve início em 2019 no continente asiático e se espalhou rapidamente por todo o globo terrestre, em 2020, causando inúmeras mortes. No Brasil quase 700.000 (setecentas mil) pessoas foram a óbito, uma grande parcela por descaso e pela política negacionista à ciência do governo Jair Bolsonaro, que apostou ingenuamente na chamada imunidade de rebanho com forma natural de enfrentamento da pandemia, com desprezo aos esforços científicos, principalmente em relação à vacinação necessária e urgente da população brasileira.

²⁴⁵ Conforme a cronologia da vida de Antonio Gramsci, ele era “filho de Francesco e Giuseppina Marcias, quarto de sete filhos (Genaro, Grazietta, Emma, Antonio, Mario, Teresina, Carlo). O pai, filho de um coronel da polícia militar, nascera em Gaeta em 1860, descendente de uma família de origem albanesa. Concluído o ginásio, Francesco passou a trabalhar no cartório de Ghilarza, 1881. Em 1883, casa-se com Giuseppina Marcias e, pouco tempo depois, transfere-se para Ales. A mãe, nascida em Ghilarza em 1861, era sarda, por parte de pai e mãe e tinha parentesco com famílias ricas de sua cidade” (Gramsci, 2004, p. 49).

26) é orientado pelo “conceito de ‘bloco histórico’, isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. Nesse sentido, a seguir propõe-se a análise de alguns elementos da Lei 13.415/2017, sob a perspectiva da unidade dos contrários e da superestrutura e das suas distinções políticas, a fim de suscitar reflexões e desvelar a afirmação da condição de *subalternidade* dos jovens trabalhadores estudantes das escolas públicas do país.

BNCC e a regulamentação da Reforma do ensino médio: afirmação da *subalternidade* da juventude trabalhadora

É notória que há influências das políticas neoliberais sobre a implantação da BNCC e a regulamentação da reforma do Ensino médio. As políticas neoliberais atuaram de forma sistemática na configuração do perfil do Ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, a qual fornece subsídios para a efetivação da referida reforma e da implantação da BNCC, alterando vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É possível observar a veiculação de ideologias neoliberais, como o incentivo à Educação Profissional e o favorecimento de parcerias público-privadas, a possibilidade inserir recursos financeiros em instituições particulares e a velha e sempre renovada política de configuração do ensino para formar mão de obra para o mercado, com prejuízo ao acesso aos conhecimentos relacionados à arte, à cultura, historicamente acumulados pela humanidade, sobretudo para a juventude que compõe a classe trabalhadora nesse país.

Necessário fazer uma retomada histórica, ainda que de forma resumida²⁴⁶, para compreender o processo em curso envolvendo o debate para Base Nacional Comum, tecido desde o governo Dilma e a concreta BNCC de 2017, que traz a concepção mercadológica de perfil neoliberal. A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC em 2014 disponibilizou, para leitura restrita, o estudo “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Em 2015, foram iniciados novos estudos pelo

²⁴⁶ Ver material da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), com histórico detalhado registrado no artigo intitulado *Relato da resistência à instituição da BNCC*, pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos (Conselheiras Márcia Ângela Aguiar, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman). Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> . Acesso em 26/04/2022.

MEC para a preparação de um documento sobre a BNCC. Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”.

Em abril de 2016, com o golpe ao governo Dilma, mudou-se a configuração do MEC, CNE, embora continuem as discussões em diversos estados brasileiros, coordenadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que encaminhou um relatório final com todas as contribuições ao Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE. O CNE fez um movimento de audiências por regiões, mas enfim foi aprovada a terceira versão.

O objetivo principal da BNCC é propor a reformulação curricular da Educação Básica para orientar os professores nos conteúdos e práticas. Há mudanças previstas na carga horária, a legislação altera o artigo 24, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) n.º 9.394/1996, que estabelecia 800 horas, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos por ano, para o ensino médio. A BNCC presume ampliação, progressivamente, para 1400 horas, o que corresponde a 7 horas por dia, em um total de 200 dias letivos, com oferta e obrigatoriedade do ensino integral. Embora a lei não traga especificamente o prazo para a consolidar tal ampliação, determina que em 5 anos a carga horária se efetive em 1000 horas anuais.

Postas essas alterações, algumas indagações permitem reflexões, sobretudo sobre o público de jovens e adultos trabalhadores, estudantes do período noturno, por exemplo, como cumprirão a carga horária? A referida Lei nº 13.415/2017 estabelece que, acerca do cumprimento da carga horária do ensino médio noturno, conforme o parágrafo 2º, do artigo 24, a orientação, possivelmente, será a de encaminhar ao ensino remoto esta modalidade de ensino, quando apresenta que “os sistemas de ensino disporão sobre a

oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando [...]", e também no parágrafo 11º, do artigo 36, assegurando que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2017).

Apostar para além do estudo presencial, no ensino a distância para a classe trabalhadora, na perspectiva de completar a carga horária imposta pela legislação é no mínimo fechar os olhos para a dura realidade que, inclusive, a pandemia escancarou, a desigualdade estrutural do país, sobretudo no âmbito do acesso à tecnologia. Assegurar a esse público trabalhador o direito à educação de qualidade presume acesso à cultura na busca da consciência. Na argumentação de Gramsci sobre a filosofia como concepção do mundo, o ambiente cultural, assim como o professor está para o aluno, constitui-se em 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, 2004^a, § 44, p. 400)

A importância de a escola ser espaço de pensamento está bem distante do que a BNCC e a reforma do ensino médio estabelecem. O parágrafo 2º, do artigo 35-A da LDB, define que “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Embora a lei afirme que estas disciplinas serão obrigatoriamente no ensino médio, não está explicitado que será feito no formato de disciplina. O que se faz é uma referência vaga, que menciona “estudos e práticas”, presumindo-se que estas poderão ser incorporadas nas quatro grandes áreas de conhecimento, determinadas pela BNCC. Dessa forma, o que fica explícito é que poderá ocorrer o esvaziamento e precarização dos

conteúdos no ensino médio, pois a legislação é clara ao estabelecer que somente a Língua Portuguesa e a Matemática serão obrigatórias nos três anos do ensino médio, conforme o parágrafo 3º, conforme mencionado artigo.

Nesse mesmo artigo, 35-A, da LDB no parágrafo 5º, fica estabelecido que “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). No tocante aos itinerários formativos, o artigo 36 da LDB estabelece que o currículo do ensino médio, previsto na BNCC, e os itinerários formativos “[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Os itinerários são compostos por: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Esses dois artigos reafirmam o caráter da formação de pouca qualidade, pois ainda que todas as disciplinas atuais fossem mantidas, a carga horária total seria reduzida de 2400 para 1800 horas. Nesse sentido, ainda que o restante da carga horária seja complementado pelos “itinerários formativos”, possivelmente, muitos estudos elementares que foram construídos e constituídos historicamente não serão abordados, pois o tempo não será suficiente, sobretudo na realidade das escolas públicas.

Na argumentação de Kuenzer (2017, p. 334), “a organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração.” Com a justificativa da flexibilização dos currículos na expectativa acolher os projetos de vida dos jovens, a organização curricular aceita vários percursos. Dessa forma, a diminuição da formação geral dos jovens e o rebaixamento da diversidade curricular, tomando Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física em “estudos e práticas”, abrem precedentes para serem tratadas apenas como temas transversais e, sendo, assim, possivelmente poderão ser tratadas precariamente.

A cultura, na argumentação gramsciana, torna-se material bruto que pode incorporar a dominação ou a emancipação. Na perspectiva de uma concepção crítica como princípio educacional, a noção de estrutura e ação humana e o construto de cultura e autonomia recusam o entendimento de que a escola é um simples local de instrução. Dessa forma, o conceito de cultura é politizado e aponta também a necessidade de refletir

na escola, como contradição e possibilidade de luta. Em Gramsci (2004b), a educação é parte da esfera da cultura, e a escola compõe parte dessa organização.

A escola, necessariamente, tem que estabelecer relações com todas as ações culturais, e o processo educacional é visto como um trabalho intelectual que exige muita disciplina, rigor e perseverança, devendo conduzir a uma elevação intelectual e moral das massas. “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (2004b, p. 19). Nela, todos devem ser formados para serem “dirigentes”, indo da técnica-trabalho à técnica-ciência, numa concepção histórica e política.

Para Gramsci (2004b), não é possível separar a atividade intelectual da ação que os homens realizam, pois ele vislumbra o homem como agente de uma concepção de mundo. Ao discutir o sentido da unidade teoria-prática, ressalta o trabalho na sua historicidade, como afinidade social imprescindível, que não se restringe a ocupação, tarefa ou emprego, embora não os abandone. No entanto, ele amplia o conceito de trabalho para a unidade das relações produtivas e culturais – ciências, tecnologias, artes, brincadeiras –, o que significa dizer, em outras palavras, a unidade teórica e prática, técnica e política. Para ele, esse deveria constituir o fundamento das ações educativas nas escolas, sindicatos, fábricas e prisões, enfim, em todos os espaços capazes de contribuir para formação dos intelectuais necessários à construção do novo bloco histórico.

Compreender como o poder e o conhecimento conectam a instituição educacional à luta de classes gerada pela ordem social vigente significa assumir uma concepção radical de educação, marcando uma posição de resistência frente a uma produção unilateral ditada como pronta e acabada. A busca de uma educação para a formação integral do homem, na visão de Paulo Freire (1979), é aquela que possibilita a homens e mulheres serem capazes de se perceberem presentes no curso da existência humana, descobrirem-se enquanto seres criadores e com potencialidade de serem transformadores de uma realidade concreta que, muitas vezes, aparece distorcida.

A visão crítica trabalhada em um projeto de educação para a autonomia poderá desvelar essa realidade capaz de suscitar nos homens uma visão contestadora. O grande desafio da educação, sob a ótica do trabalho, está na interação entre teoria e prática. Uma educação que tenha como fator concreto a condição da atividade existencial, o trabalho. O conhecimento precisa ser buscado nas atividades sociais que possam ser marcadas pela superação da divisão entre teoria e prática. Dessa forma, na perspectiva de uma educação crítica, concebe-se o sujeito autônomo e desconsidera-se a visão pedagógica que vê o sujeito como integrante de uma massa a ser moldada e enquadrada no mercado de

trabalho. Freire (2004) propõe a organização do conteúdo programático da educação a partir do contexto presente, existencial, concreto, pensando no conjunto das aspirações do povo. Para ele, buscar a construção desse conteúdo é o que promove o diálogo como prática de liberdade.

Escolas militares: tarefa de controle hegemônico e autoritário

Existem inúmeras pesquisas²⁴⁷ que trazem estudos e análises das escolas militares na história do país. Nestes escritos a ideia é fazer uma breve discussão pautada no controle autoritário que também pode ser bem visível em instituições públicas e privadas que não carregam o rótulo de escolas militarizadas.

As escolas militares no país têm marca histórica desde o período imperial, conforme argumenta Mendonça (2019), no entanto o avanço das escolas públicas militares tem se mostrado de forma visível em todos os estados e no Distrito Federal. Esse autor traz duas reflexões sobre as principais justificativas da expansão das referidas escolas militares: o aumento da violência nas instituições escolares no país e a melhoria da aprendizagem apresentada pelos alunos das escolas militares.

A afirmação do senso comum sobre o “sucesso” das escolas militares esconde a organização dessas escolas, que exigem, por exemplo, um padrão de estudantes para o ingresso e a infraestrutura, que não se assemelha às demais escolas públicas do país. Exigem-se estudantes bem formados e uma estrutura de qualidade, almejada por todos que defendem as escolas públicas do Brasil. Sobre a questão da violência, sequer cogitam a análise da constituição da escola como projeto de sociedade que carrega a histórica desigualdade social, responsável, dentre tantas mazelas, pela violência, que não é produto da escola, mas se expressa, também, no interior dela.

A partir dos estudos de Gramsci, a formulação de uma proposta para a educação contra hegemônica às escolas militares deve integrar um programa político em direção à igualdade social que estabeleça a crítica às desigualdades impressas pelo sistema capitalista, as quais se manifestam nas diversas esferas da sociedade e da cultura, como também na escola. Trata-se da defesa da emancipação humana, o homem como possibilidade de ser e fazer com os outros homens, como devir histórico. Nos Escritos políticos Gramsci pondera sobre a luta incessante da humanidade para romper com o

²⁴⁷ Ver estudos de ALVES e TOCHI (2019) A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96283/55500> . Acesso: 3 de junho de 2022.

anseio de domínio sobre o outro. Em suas palavras (2004c, p. 43):

O homem, que em certo momento se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que nenhum outro lhe imponha sua vontade e pretenda controlar suas ações e seu pensamento. Porque parece um cruel destino para os humanos serem dominados por este instinto, o de quererem devorar-se uns aos outros, em vez de fazerem convergir as forças unidas para lutar contra a natureza e torná-la sempre mais útil às necessidades dos homens. Ao contrário, quando um povo se sente forte e aguerrido, pensa imediatamente em agredir seus vizinhos para expulsá-los e oprimi-lo.

A reflexão mais lúcida nesse debate das escolas militares circunscreve na contribuição da concepção marxista de ideologia, Gramsci (2004c) afirma que para Marx as ideologias não são fantasias, trata-se da realidade concreta. As escolas militares não somente representam o domínio da elite, como também tem o papel ideológico de a educação para funcionar precisa usar o poder coercitivo e usar da doutrinação, que alcança os pais, que passam a defender as escolas militares. Na argumentação de Paulo Freire (2019) a ideologia é barreira maior para pensar a transformação na educação, pois a formação forjada nessa sociedade ontem e hoje é da postura autoritária.

Para Gramsci (2004c), assim como existem instituições que organizam os grupos subalternos, os grupos dominantes atuam nas instituições da sociedade civil cultivando princípios de sociedade que visa conseguir a anuência das massas às suas ideias e dominação. Dessa forma as instituições escolares militarizadas são conforme o pensamento gramsciniano “aparelho privado de hegemonia”, porque representa um projeto social e político em disputa para reafirmar a hegemonia do poder intelectual, cultural e moral do Estado capitalista.

É com essa reflexão que Gramsci compreende o papel da escola, como esse campo de disputa e por tanto espaço que deve assumir o papel de buscar meios para elevar cultural e politicamente as massas. Gramsci identifica a educação como alternativa de promoção do homem político. Contribui com as reflexões de um programa educacional, que deve identificar métodos e práticas que possibilite aos trabalhadores sair da condição de subalternidade.

Algumas considerações

A atual conjuntura brasileira é de tensão. É de crise econômica, social, política e

sanitária. O Brasil apresenta em torno de cinquenta milhões de pessoas que não possuem carteira de trabalho, dado apresentado por Ricardo Antunes (2020). Conforme o IBGE/PNAD contínua/2021 as pessoas de 15 a 29 anos representam 23% da população brasileira (47 milhões de pessoas jovens), e 54% destes jovens, ou 27,1 milhões, estão desocupados, 1/4 dessa população vive sem estudo e sem trabalho. É nesse contexto nefasto que buscamos refletir sobre a juventude trabalhadora desse país e a oferta da educação para esse público.

Tanto a BNCC como a reforma do ensino médio surgem como mais uma política da educação com vínculo neoliberal, apostam na possibilidade de assegurar a formação de mão de obra banal para o mercado de trabalho, sobretudo direcionada ao grupo empobrecido desse país. Para além dessa situação, assegura também ao mercado financeiro a possibilidade de lucrar, também, por meio de parcerias com os governos estaduais e municipais. Nestes escritos, refletimos sobre a ideia gramsciana da *subalternidade*, pois as referidas reformas em curso no país reafirmam a condição de *subalternidade* da juventude trabalhadora.

A educação, para Gramsci, caminho de emancipação, e, concebida como política, propicia o estudo e a análise do contexto social e promove condições de acesso à cultura para o grupo subalterno, de modo que o destaque do papel da escola na construção dos intelectuais é percebido notoriamente nos escritos do autor. Os intelectuais orgânicos, para Gramsci, podem favorecer os subalternos a desenvolver sua capacidade crítica de elaboração sobre a realidade, compreendendo as condições estruturais da existência, desmistificando-a e possibilitando-lhes voltarem-se sobre si mesmos e compreenderem os elementos da realidade social em que estejam inseridos, sendo capazes de, individual e coletivamente, contraporem-se a essa realidade, construindo e reconstruindo coletivamente a sociedade em que vivem, transformando-a.

O projeto de militarização das escolas públicas vivenciado há alguns anos no país nesse cenário bolsonarista ganhou mais ênfase. O conservadorismo, a vigilância aos alunos e professores e a reafirmação dos valores cívicos constituem um arcabouço autoritário e distante da formação para autonomia das pessoas. Os estudos têm afirmado a inconstitucionalidade por diversas perspectivas, inclusive por transgredir os tratados internacionais assinados pelo Brasil. Na perspectiva do direito à educação, contrapõe-se aos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a

arte e o saber”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e da gestão democrática do ensino público, conforme a Lei (incisos II, III e VI do art. 206, respectivamente da Constituição Federal 1988). A incursão autoritária desse modelo também reafirma a submissão e a subalternidade diante da imposição da realidade social, essa dura realidade de grande desigualdade, que precisa ser desvelada.

E para desvelá-la é necessário o processo de tomada de consciência da condição de classe, do papel da educação escolar – dos intelectuais orgânicos para Gramsci é fundamental. Por meio do desenvolvimento da análise e da interpretação crítica da realidade social imediata e realizando a leitura do mundo que os cerca, os intelectuais orgânicos podem contribuir para a elevação cultural e moral das massas, possibilitando-lhes que tenham ferramentas para uma ação transformadora, refletida e intencional.

Subalterno em Gramsci assevera a relevância da tomada de consciência crítica e do reconhecimento das pessoas para que conquistem sua autonomia de pensamento e atuação, e para que esse agir possa estar comprometido com seus pares e com a mãe natureza. Para Gramsci, todos os sujeitos são filósofos no sentido mais amplo do pensamento e, assim, possuem condições de se empoderarem e buscarem a superação da *subalternidade*. O cenário atual exige mais do que nunca a organização dos subalternos e a retomada da leitura de Gramsci, sobretudo no aspecto da consciência política desse contexto, na organização dos subalternos e na busca da velha/nova e sempre utopia.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26/04/2022.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 26/04/2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. A gestão da educação municipal em São Paulo em busca do sonho democrático. Entrevista concedida em 3/7/1989 à Revista Cláudia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo e MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo / Paulo Freire. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coed. Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coed. Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coed. Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. v. 4. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coed. Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. v. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. v. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004d.

KUENZER, Acacia Z. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

SEMERARO, G. **“Subalternos e periferias**: Uma leitura a partir de Gramsci”. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 4, n. 1, pp. 58-69, jun. 2012.

A PEDAGOGIA POLÍTICA DE ANTONIO GRAMSCI

*Gilberto José de Amorim*²⁴⁸

*João Rocha*²⁴⁹

Resumo

Nosso intuito é contribuir com a reflexão acerca da proposta de escola unitária, elaborada por Antonio Gramsci. A partir da análise de alguns pressupostos de seu pensamento, objetivamos situar a escola como elemento básico na luta pela hegemonia. As fontes analisadas para o trabalho foram alguns escritos do pensador italiano fundamentalmente aqueles elaborados nos anos de cárceres. A partir dessa análise, e considerando que a escola não é uma ilha, mas uma instituição que reflete e refrata a realidade em que está inserida, demonstramos, por meio do trabalho, que a escola unitária representa a real democratização do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Ela é a antítese radical e profunda frente à escola burguesa, dualista e segregacionista defendida pelos fascistas de ontem e de hoje.

Palavras-Chave: Subalterno; Escola Unitária; Hegemonia.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender a proposta educacional de Antonio Gramsci, no entanto, isso não é possível sem analisar a sua ideia de filosofia da práxis. Desse modo, não se pode compreender a práxis de Gramsci fora do horizonte revolucionário, na medida em que a luta pela construção do reino da liberdade é a sua preocupação máxima, seu pensamento e sua vida. Trata-se, portanto, do norte que iluminou todas as demais questões, inclusive sua concepção de cultura e educação.

Para Monasta (2010), o perfil de Gramsci como educador não se depreende apenas das poucas páginas de seus escritos destinados à educação, no sentido tradicional, mas no pressuposto de que o núcleo essencial da mensagem de Gramsci e a finalidade última de seus escritos são “educativos” no sentido amplo e profundo do termo.

A metodologia foi basicamente a leitura de seus escritos. Buscamos refletir sobre a proposta educacional de Antonio Gramsci, por meio dos *Escritos Políticos*, *Cadernos do Cárcere* e das *Cartas do Cárcere*. Iniciamos por uma biografia, passando

²⁴⁸ (IFTM) – e-mail: gilbertoamorim@iftm.edu.br

²⁴⁹ (IFTM) – e-mail: gilbertoamorim@iftm.edu.br

posteriormente por alguns textos contidos nos *Escritos Políticos*, como “Homens ou máquinas?”. Depois, analisamos todas as cartas disponíveis em língua portuguesa e, finalmente, os *Cadernos do Cárcere*, prioritariamente os cadernos 11, 12 e 22. Por meio dessas leituras, buscamos entender a proposta de escola unitária elaborada por Gramsci e o seu papel na luta pela democratização do conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, para o fim da histórica dualidade educacional.

A escola fascista e a luta por uma outra educação

Em outubro de 1922, o fascismo assumia as estruturas de poder da Itália. Nesta forma de dominação, a escola existia para formar pessoas capazes de garantir o progresso econômico da nação. Para isso, o Estado precisava ter um controle rígido sobre todos os programas educacionais, ou seja, desde a escola elementar até a secundária, média e universitária. Nessa perspectiva, a formação profissional tinha a finalidade de elevar a capacidade produtiva do cidadão italiano, ao mesmo tempo em que mantinha a dualidade educacional que transformava os grupos sociais subalternos em simples executores das vontades do segmento dirigente.

Em meio a um projeto político educacional precário, guiado pelo objetivo sócio-político do partido fascista, que pretendia camuflar os antagonismos de classes e os conflitos dentro da sociedade por meio da ordem, deu-se a nomeação do ministro fascista da Educação Giovanni Gentile. Na tentativa de vincular a educação ao sistema produtivo, Gentile implementou uma ampla reforma, conhecida como a Reforma Gentile (1922-1923), a qual:

previa, depois do ensino elementar uniformizado de cinco anos, um treinamento profissional ou a entrada na escola técnica, da escola principal, e dois liceus, o científico e o clássico, aos quais se elevava depois de cinco anos de ginásio. Somente o liceu clássico permitia o acesso a qualquer curso universitário, enquanto aos diplomados no liceu científico era concedida unicamente a universidade técnico-científica, e aos outros diplomados eram fechadas as portas da universidade (VANZULLI, 2016, p. 191).

Na leitura de Sobral et al. (2017), Gramsci considerava que na velha escola, antes da Reforma Gentile, o princípio educativo era o ideal humanista, portanto, a organização da escola, seu programa e suas disciplinas estavam direcionadas à transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Em sua luta contra o processo de exploração realizado pelo capital, Gramsci (2004) afirmou que o fascismo foi a resposta da classe dominante à alternativa revolucionária proposta pelo proletariado. Para o autor, o Estado deve ser visto como um organismo próprio de um grupo, que possui como objetivo criar as condições favoráveis a sua expansão máxima. Dito de outra forma, a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei), dos interesses entre o grupo fundamental e os grupos subalternos, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas somente até um determinado ponto, ou seja, até o estreito interesse econômico-corporativo.

Para Gramsci (2001), era nítido que havia uma articulação dos princípios defendidos pela família, igreja, rua e poder político. Tudo isso sob a coordenação da macroescola de Mussolini. O conhecimento dessa articulação foi demonstrado em carta enviada à Tânia, no dia 30 de novembro de 1931. Nela, o autor assinalou que o fascismo incentivava o papel maternal das mulheres, dificultando e impedindo a presença delas na esfera pública. Nessa mesma carta, o pensador demonstrou ansiedade em conhecer a reforma educacional elaborada por Giovanni Gentile. Assim, a experiência de construção de uma escola para os presidiários, no cárcere de Ústica, e a luta contra as reformas implementadas pelo governo fascista, representadas pela figura de Gentile, aguçaram-lhe ainda mais a vontade de construir um novo modelo educacional.

Entre 1922 e 1923, Giovanni Gentile realizou uma série de reformas no sistema educacional italiano, elas modificaram o sistema educacional, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico. Enquanto as mudanças administrativas se pautaram na liberdade didática do professor, as pedagógicas levaram a um processo de centralização e controle autoritário. Esse amplo leque de reformas atingiu todas as etapas da educação, modificando o ensino primário, médio e o superior. Para Monasta (2010), a reforma de Gentile acentuou a separação ideológica entre a formação técnica e profissional pensada para o trabalho, e a formação cultural e científica voltada ao desenvolvimento “espiritual” da humanidade e, conseqüentemente, à direção política do país.

O ensino médio italiano, antes da reforma Gentile, possuía três modalidades. A primeira, clássica, era formada pelo ginásio e liceu, com duração de cinco e três anos, respectivamente. Seu objetivo era, segundo Horta (2008), levar os jovens a adquirirem uma cultura literária e científica que abrisse o caminho aos estudos especiais, proporcionando-lhes o acesso à educação superior. A segunda modalidade foi denominada de técnica, ela era formada pela escola técnica, com duração de três anos, e

pelo instituto técnico, de quatro anos. Seu objetivo, segundo o autor, era qualificar os jovens que pretendiam buscar emprego no serviço público, na indústria, no comércio e nas empresas agrícolas. Por fim, tinha-se a modalidade normal, que era dividida entre o curso complementar e a escola normal, ambos com três anos. A finalidade era preparar os professores para trabalharem no ensino primário.

A partir dessa reforma, ampliou-se na sociedade italiana a discussão acerca da necessidade da escola profissional, chamada de “escola do trabalho”, e a valorização da cultura geral, também definida como a “escola do saber desinteressado”. No entanto, no projeto burguês implementado pelo Estado fascista, o trabalho manual foi concebido como uma ação inferior, medíocre. Isso fez com que a relação entre escola e trabalho se construísse sob uma perspectiva interesseira e demérita.

Em seus escritos, Gramsci (2001) também defendeu a necessidade de reformar a escola italiana, porém, essa transformação não se referia a uma simples alteração burocrática, visto que a real mudança que a sociedade precisava não era somente de conteúdo programático. Segundo o autor, o industrialismo alterou profundamente as concepções culturais, de vida e de ser humano, que predominavam até aquele momento. Diferentemente da reforma fascista, Gramsci defendeu a ampliação da intelectualidade das massas trabalhadoras, e, por isso, a escola secundária tradicional deveria ser modernizada e universalizada, não apenas substituída por escolas populares medíocres, subalternas e com vistas à iniciação profissional.

O aspecto mais paradoxal da reforma Gentile, segundo Gramsci (2001), residia no fato de que a escola complementar, implementada pela reforma, apesar de ser propagandeada como democrática, não somente colaborou na perpetuação das diferenças sociais, como ainda contribuiu para uma gigante cristalização das diferenças de classe.

Nessa perspectiva, um dos elementos fundamentais na elaboração da proposta educacional de Gramsci (2001) é a crítica radical da separação entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”. Segundo ele, seu objetivo seria desviar a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os aspectos técnicos do trabalho.

Segundo Nosella (2016), a pulverização da escola profissional/complementar financiada pelo governo fascista tende a eternizar as diferenças sociais. Entretanto, ao criar uma hierarquização interna, ela repassa ao senso comum a ideia de que é meritocrática e democrática. A criação de uma tendência democrática, em que o operário manual se eleve a operário qualificado pode ser o objetivo da escola burguesa, a escola unitária objetiva como fim, que cada cidadão possa se tornar governante. Nessa

perspectiva, é possível assinalar que Gramsci combateu, com veemência, o oferecimento de uma cultura e uma escola pobre, vulgar e desconexa da realidade material vivenciada pela classe trabalhadora.

Cabe, entretanto, destacar, dentre as novidades trazidas pela industrialização, segundo Gramsci (2001), a principal foi a incorporação da classe trabalhadora ao sistema escolar. Ao propor uma alternativa educacional à reforma fascista, o autor considerou que o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura representava a nova “cultura profissional”.

A teoria sócio-política como relação pedagógica

Para entender a proposta educacional de Gramsci, além da necessidade de conhecer sua biografia, o contexto de sua militância e da história italiana, também é fundamental compreender seus principais conceitos, fundamentalmente aqueles vinculados à educação e a sua filosofia, como por exemplo, hegemonia, ideologia, construção do conhecimento e a ideia de interessado e desinteressado, além do conceito de trabalho, ideia fundamental para a compreensão da escola unitária.

Para Gramsci (2001), a prática pedagógica é fundamentalmente um ato político. Desse modo, a escola é a tradução prática da vida cotidiana. É por meio dela, vista como superestrutura, que as relações entre governantes e governados acontecem e se transformam em “relações hegemônicas”. Por isso, para Gramsci, a escola deve ser compreendida em sua relação dialética político-pedagógica, na qual a questão da hegemonia é categoria determinante.

Em vez de ver a economia como determinante da cultura e da política, Gramsci argumenta que a cultura, política e economia devem ser compreendidas em uma relação de troca mútua, como uma rede em constante circulação, ou seja, modificando-se conforme a influência do grupo no poder. Para este processo, o revolucionário sardo dá o nome *hegemonia*. Nessa perspectiva, um dos elementos-chave de qualquer estratégia revolucionária passa pela construção de ligações entre a realidade concreta e a escola, a cultura, na medida em que estes também são responsáveis pela formação dos subalternos. Assim, o acesso à cultura avançada é primordial para que a juventude abandone a condição de subalternidade e se torne dirigente de sua própria história de vida.

Em sua concepção revolucionária da sociedade, um novo corpo de intelectuais orgânicos, emergentes de uma classe em ascensão, iria trabalhar para trazer à tona

elementos progressistas contidos no senso comum. Gramsci compreende e argumenta que há razões históricas e sociais para o aparecimento de ideologias e formas de práticas culturais, tais como a escola, a arte e a literatura.

Não por acaso, Marx e Engels (2007, p. 94) assinalaram por meio de uma metáfora teológica que a “filosofia alemã desce do céu para a terra”. Por meio desta afirmação, buscaram demonstrar que os pensadores da filosofia alemã se libertaram da ilusão religiosa de que as ideias têm uma existência, independente das condições sociais. Erra quem compreende que as ideias ou conceitos têm existência autônoma, elas são históricas e incorporadas nas diversas consciências, a partir de premissas concretas de determinada realidade.

Com isso, o trabalho educativo-formativo em Gramsci, para Duriguetto (2014), envolve a elaboração de uma consciência crítica a partir das premissas concretas de determinada realidade, não são e não podem limitar-se a simples enunciações teóricas de princípios. Para Gramsci (2001), o aprendizado do novo intelectual dirigente precisa deixar de ser esquemático e abstrato, já que o discente não é um disco de vitrola. Quando consideramos o “trabalho como princípio educativo”, as categorias trabalho e educação não devem ser pensadas de "modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva" (GRAMSCI, 2001 p. 206).

Para Marx e Engels “as ideias da classe dominante são em toda época as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). A classe que detém o controle dos meios de produção da vida material detém também o poder hegemônico. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes apreendidas como ideias (ibid.). Em outras palavras, as ideias de pensadores burgueses são simplesmente reflexões da vida social burguesa.

Para o pensamento gramsciano, o horizonte de uma estratégia revolucionária, passa necessariamente pela destruição da hegemonia capitalista-burguesa sobre a sociedade civil e, para tanto, além do domínio do Estado, é necessária uma reforma moral e intelectual das massas. O objetivo da reforma moral e intelectual, pressuposto da nova hegemonia, deve partir mais uma vez da verdade efetiva das coisas, quer dizer, da consciência e cultura dos subalternos. Considerando a educação em Gramsci, Schlesener (2016) assinalou que:

A categoria educação se articula com o conceito de hegemonia, que tem como pressuposto a luta de classes e o espírito de cisão, ou seja, a formação de uma consciência crítica capaz de ler os detalhes do real e de

promover uma reforma intelectual e moral como parte de um processo revolucionário (SCHLESENER, 2016, p. 91).

Ante o exposto, a base da sociedade, no modo de produção capitalista, divide-se, fundamentalmente, entre “classe dominante” e “classe subalterna”. A relação de dominação e exploração de uma classe dominante, proprietária dos meios de produção, acontece por meio de mecanismos que buscam perpetuar as funções dos subalternos na superestrutura. Relação de dominação que pode ser atribuída, em partes, ao Estado, na medida em que ele se coloca como promotor das máximas e do mundo “único”, pautado na égide do modo de produção capitalista. É alicerçado na criação de suas políticas públicas que o Estado e frações dominantes da sociedade civil possuem o poder de decisão e condição de exercer o controle e a reprodução dos interesses do sistema capitalista.

Justamente nessa ação coletiva, ou seja, subsidiado por políticas públicas em benefício próprio, que o Estado camufla os interesses da classe dominante, agindo como mediador do capital. Mézáros (2006; 2007), ao explicar essa dimensão, afirmou que o capital precisa sempre do envolvimento crescente, direto e indireto do Estado, a fim de salvaguardar a continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital. Sem isso, o capital entra em crise. Segundo Hofling (2001), é imprescindível compreender a concepção de Estado, de sua política social e educacional, pois os projetos de intervenção nas áreas partem diretamente dessas visões.

No cerne do materialismo histórico dialético, é clássica a dualidade “base” e “superestrutura” ou “infraestrutura” e “superestrutura”. A formulação desses conceitos está no famoso prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política (1859)*, que reúne textos preparatórios para o capital. Para Marx:

na produção social de sua vida, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um grau de desenvolvimento determinado de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas de consciência social determinadas. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, é seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

A história da superestrutura está ligada à base material da sociedade, transformações históricas nos diversos campos da superestrutura como religião, direito,

comunicação, artes e educação não podem ser interpretadas como fenômenos apenas internos a esse mesmo campo, elas derivam daquilo que se passa no mundo da produção material. Em última instância, todas as esferas da superestrutura, como as já citadas, possuem complexas leis próprias. Marx e Engels nunca negaram a autonomia dessas áreas, mesmo que estejamos diante de uma autonomia relativa, ela existe. Gramsci, em seus escritos sobre o tema da dialética “base” e “superestrutura”, defende a construção de uma visão em que a superestrutura se distribui entre dois grandes planos ou momentos principais: (a) Estado ou sociedade política; (b) sociedade civil, ou seja, o espaço que reúne o conjunto de organismo considerados privados.

A educação ou política educacional no Brasil, de igual modo, para Frigotto (2009), carrega as marcas de uma subordinação e dependência política e econômica em relação aos países de capitalismo desenvolvido, detentores do grande capital, subsistindo as marcas forjadas por uma sociedade cuja burguesia não realizou, ao mesmo tempo, as reformas estruturais, que implicaria a universalização da educação, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de ensino.

As reformas estruturais aqui são pensadas, como “direito fundamental de garantia de cidadania em uma república autodenominada democrática” (BRZEZINSKI, 2010, p. 203). Contrários a essas mudanças, os empresários procuram, com consentimento da sociedade política, transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010).

A escola, na sociedade capitalista, cumpre a função ideológica de inculcar na mente dos jovens dos grupos subalternos que eles são menos capazes do que realmente são. Isso, segundo Gramsci (2004), inibe-os de se expressarem, uma vez que eles foram adaptados a pensar que sua função na vida não é produzir ideias, dar a direção, ter opiniões. Seu aprendizado respalda a percepção de que eles devem seguir ideias alheias e executar a direção estabelecida pelos outros.

No caso da classe dominante, a escola tem a função de preparar as crianças e a juventude para o exercício de direção e planejamento da sociedade. Segundo Gramsci (2004), o jovem burguês, antes de ter qualquer conhecimento prático acerca da produção, é conscientizado pela escola acerca dos valores defendidos pela sua classe. A juventude, nesse sentido, é submetida a uma realidade escolar que lhe permite a inserção no mundo do trabalho, mas já formada e pronta para a luta, com uma concepção pré-constituída e inserida nos quadros dos dominadores, tendo sido previamente preparada para isso.

Como é possível notar, para Gramsci, algumas questões são fundamentais para a superação da educação dualista e para a mudança na relação da classe trabalhadora com a aprendizagem. Gramsci (2004) assinalou que as desigualdades sociais, criadas para privilegiar um pequeno grupo, não foram desenvolvidas naturalmente. Elas são produtos da sociedade e, por isso, podem ser superadas. A realidade vivida é resultado de uma situação histórica que deve ser continuamente compreendida, elaborada e reelaborada pela classe operária.

Além disso, Gramsci (2001) demonstrou que não é possível estudar a escola de forma isolada, sem compreender as relações em que ela está inserida. Segundo ele, no processo educativo, tudo está conectado, coordenado. Assim, a falta de compreensão de qualquer um dos elementos que o compõe o torna desagregado. Para a construção da escola unitária, vista aqui como o contraponto radical e profundo da escola dualista, é importante compreender como os diversos sujeitos que compõem a instituição interagem entre si, formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo.

Organização da escola unitária

Conduzido por esta análise, Gramsci (2001) irá fazer o debate educacional em cujo contexto está a disputa entre o capital e o trabalho, no âmbito do Estado, a fim de propor uma nova e original alternativa para a educação da classe trabalhadora, evitando qualquer tipo de conciliação oportunista.

O filósofo sardo defende uma escola desinteressada do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais para o conjunto do proletariado. Segundo Nosella (2004), conscientemente, Gramsci se afasta do humanismo renascentista restaurado, especialmente em seu caráter idealista. Para o autor, essa será uma das ideias-chave até o fim da vida do pensador:

O homem renascentista, para ele, sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje, concebendo um projeto educacional distinto tanto da concepção humanista do renascimento quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele,

esses dois polos são organicamente interdependentes (NOSELLA, 2004, p. 20).

Gramsci se opõe à concepção idealista de humanismo defendida por Gentile. Para este, a visão humanista se materializa por meio de um programa de ensino predominantemente literário e filosófico, no qual, por exemplo, as duas línguas clássicas desempenham um papel importante.

A proposta educacional de Gramsci, materializada por meio da escola unitária, pode ser compreendida em diversas passagens de seus escritos. Ela se faz presente tanto nos *Escritos Políticos*, quando nos *Cadernos do Cárceres* e até mesmo em cartas escritas para familiares, parentes e amigos. Por exemplo, em carta enviada a sua esposa Giulia, em 1931, ao comentar sobre a educação de seus filhos, ele assinalou que:

Acredito que, em cada um deles [filhos], coexistam todas as tendências tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou fantasia, e que, de fato seria correto guiá-los nesse sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando por assim dizer, o homem italiano do renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual (GRAMSCI, 2001, p. 224).

Nos textos de Gramsci (2001), é perceptível a insistência de que é dever do Estado, assegurar a todos uma escola democrática, pelo menos nos níveis básicos de ensino. Ela deve ser formativa, desinteressada, de tendência efetivamente democrática. O objetivo desta escola unitária de formação integral é colocar cada cidadão ao menos “abstratamente”, na condição de tornar-se “governante”.

Ao problematizar as interpretações acerca do escola unitária e escola integral entre os educadores brasileiros, Martins (2017) produz uma espécie de síntese da função da escola unitária: a) ser uma contraposição à escola burguesa: interesseira e pragmática, que objeta a profissionalização precoce com o fim de garantir as condições de exploração dos trabalhadores e a manutenção dos grupos subalternos como dirigidos; b) a escola unitária também se coloca em contraposição à escola tradicional, que apesar de oferecer uma formação humanista (transmitia o legado cultural de uma geração para outro

geração), essa era transmitida de forma instrumental, formativa, estabelecendo uma relação autoritária e de passividade entre educador e educando.

Saviani (2007) procura descrever nosso sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Conforme o educador, a escola unitária de Gramsci corresponderia à fase que hoje, no Brasil, definimos como educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio).

Os escritos de Gramsci indicam a necessidade não de uma mera reorganização do sistema educacional italiano, o que o filósofo sardo propõe é o surgimento de uma nova escola sobre as ruínas da velha escola, que ainda insiste em não morrer. Ele assinala que a escola unitária deve ser integral, com tempos específicos para o ensino fundamental, um tempo para o ensino médio e outro para o superior. Seu objetivo é acabar com a multiplicação e hierarquização dos diversos tipos de escola. Para Gramsci (2001), a escola unitária cumpriria sua função se, ao final de seu percurso, fosse capaz de levar o jovem a pensar, estudar e a dirigir ou controlar quem dirige.

Assim, o “nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos” (GRAMSCI, 2001, p. 35) em termos de conteúdo, enfatizando, dessa forma, a mediação das habilidades culturais básicas e o conhecimento do estado e da sociedade. Nessa direção, “ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos ‘direitos e deveres’” (ibid.) Nesse nível também começa a construção dos primeiros elementos de uma nova visão de mundo, opondo-se aos elementos dogmáticos e folclóricos, próprios dos ambientes sociais tradicionais.

É na escola primária, por ocasião da formação das crianças, que as primeiras noções de ciências naturais introduzem as crianças na *societas rerum*. Por meio das noções de direitos e deveres do cidadão, elas são introduzidas na *societas hominu*. Esse aprendizado é fundamental, na medida em que o conhecimento sistematizado entra em luta com a concepção mágica e folclórica adquirida pela criança.

Para Gramsci (2001), o trabalho visto como atividade teórico-prática é o princípio educativo imanente à escola primária. Isso quer dizer, “que no ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta” (SAVIANI, 2007, p.160). Dessa maneira, o princípio do trabalho na escola elementar (ensino fundamental) orienta e determina o caráter do currículo escolar, mesmo sem fazer referência direta ao processo de trabalho. Isso se dá, segundo o autor, porque ela, a escola se “constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se

apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade” (SAVIANI, 2007, p.160).

Se na escola elementar a autonomia do aluno é relativa, o papel fundamental da escola de nível médio é fundamentar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Desse modo, a escola unitária, em sua etapa final, proporcionaria o estudo e o aprendizado de métodos criativos para a ciência e a vida. Ela contribuiria para o desenvolvimento dos elementos essenciais à criação de uma responsabilidade autônoma nos indivíduos, sendo então, ao mesmo tempo, uma escola criativa e criadora.

entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Interpretando os escritos de Gramsci, Saviani (2007) afirma que no ensino médio, portanto, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento, o jovem congrega as condições intelectuais para apreender como a ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. Gramsci (2001) insiste que, por ser a última fase, o ensino secundário/médio deve ser concebido e organizado como a fase decisiva, nela devem se desenvolver os valores do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia, características fundamentais que poderão ser requeridas em uma posterior especialização, seja de caráter científico ou prático-produtivo.

Na primeira fase do ensino, a escola unitária se encontra com o fazer pedagógico da escola ativa. No pensamento de Gramsci, a “escola ativa” é distinta do termo “escola ativa”, apregoado pelo movimento da Escola Nova. Na segunda fase do ensino, a escola unitária passaria a ser caracterizada como escola criadora, indicando que a aprendizagem do aluno ocorre quando adquire autonomia, graças ao esforço próprio ou com assistência do professor. Para Gramsci, portanto, a escola criadora da fase final do ensino é o coroamento da escola ativa da primeira fase deste.

Considerações finais

A partir do estudo em tela, compreendemos que, como contraponto às reformas escolares realizadas pelos fascistas, que defendiam um tipo de vocacionalismo destinado aos grupos subalternos, os quais, em última instância, tinham como objetivo cristalizar a estrutura social e definir o papel das crianças dentro de um *status* inferior, na medida em que lhes eram negadas as ferramentas intelectuais necessárias para alcançar a condição de dirigentes, Gramsci propôs a escola unitária, de cultura geral, humanista, capaz de garantir a todos o acesso ao conhecimento sistematizado, o qual lhes permitiriam, mesmo que de forma abstrata, a capacidade de, igualmente, tornar-se dirigentes.

Como nos foi possível perceber, a Reforma fascista, manifestadamente de natureza antidemocrática, ao conceber uma escola estática, que ideologicamente mantém o processo de fixação dos papéis sociais, opera para que esta mesma escola funcione como aparato ideológico e organizativo de contenção de classe.

Evidenciamos, portanto, que o debate proposto por Gramsci não condicionou o processo educativo à visão política, mas desvelou a trama das relações sociais que envolve o processo educativo e visibilizou como a dimensão política é inerente ao fazer pedagógico. Ao colocar a escola no centro da discussão, Gramsci aponta para uma educação capaz de construir conhecimentos que não só oportunizem aos sujeitos compreender o processo histórico, mas também refletirem sobre a elaboração de uma visão de mundo consciente de sua condição social em uma sociedade dividida em classes.

Gramsci, ao criticar o aspecto pedagógico e político-educacional do ensino, que reproduz o *status quo*, propõe uma educação de caráter revolucionário, pois, em sua visão, não basta que operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante”. Desse modo, assentimos que a luta pela constituição de uma escola unitária contém o germe de novas relações entre o trabalho manual e o intelectual não apenas na escola, mas em todo processo de produção e reprodução da vida material.

Referências

BRZEZINSKI, I. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: Embates entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. V.8 n .2, p. 185-206, 2010.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Campinas: **Educ. Soc.** 12 (100): 1129-1152, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

HORTA, J. S. B. A educação na Itália fascista: as Reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, São Paulo, v. 12, n. 24. p. 179-223, jan./abr. 2008.

MARTINS, M. F. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD – Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 997–1017, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **“A ideologia alemã”**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. **Prefácio Para a Crítica da Economia Política**. Expressão Popular: São Paulo. 2008

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci**. Trad: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Nosella, Paolo. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016.

PEREIRA, P. A. P. Estado, Regulação Social e Controle Democrático. In BRAVO & PEREIRA, Maria Inês Souza & Potyara Amazoneida Pereira (orgs). **Política Social e Democracia**. São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: UERJ, 2002 – 2ª edição.

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

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis – as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2016.

SOBRAL, K. M.; RIBEIRO, E. C. dos S.; SANTOS, J. D. G. dos; ARAÚJO, R. D. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 178–196, 2017.

VANZULLI, Marco. Gramsci e a Reforma Gentile Os aparatos ideológicos do estado: a escola. Verinotio – **Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**. Ano XI. abr./2016 n. 21.

A FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES E O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: A DISPUTA PELA HEGEMONIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (1990-2017)

João Henrique da Silva²⁵⁰

Resumo

O presente estudo investiga o conceito de deficiência preconizado pela Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), que tem sido importante para a disputa pela hegemonia no campo da educação especial. Trata-se de uma pesquisa calcada no materialismo histórico e dialético, fundamentada em Antonio Gramsci. Utilizou-se a pesquisa documental e alguns elementos da Análise Discurso Crítica em documentos produzidos pela Fenapaes entre 1990 a 2017. Os resultados demonstram que há uma indefinição do público de deficiência, pois a Federação modifica o entendimento conforme as políticas educacionais brasileira. Além de existir diversas concepções de deficiência que permearam os documentos, mas predomina uma perspectiva integracionista e neoprodutivista. Conclui-se que a Fenapaes objetiva a conquista da hegemonia no campo da educação especial e, para isso, o conceito de deficiência é fundamental para atender os seus propósitos.

Palavras-chaves: Educação Especial; Pessoa com deficiência; Federação Nacional das Apaes.

Abstract

This study investigates the concept of disability advocated by The National Federation of Apaes (Fenapaes), which has been important in the dispute for hegemony in the field of special education. This is research based on historical and dialectical materialism and founded Antonio Gramsci. We used documentary research and some elements of Critical Discourse Analysis in documents produced by Fenapaes between 1990 and 2017. The results show that there is a vagueness in the public's understanding of disability because the Federation modifies the understanding according to the Brazilian educational policies. In addition, there are several conceptions of disability that permeate the documents, but an integrationist and neoproductivist perspective predominates. We conclude that Fenapaes aims at conquering hegemony in the field of special education, and, for this, the concept of disability is fundamental to achieve its purposes.

Keywords: Special Education; Disabled people; The National Federation of Apaes.

Introdução

A Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) é uma rede complexa de serviços consolidada no Brasil na área da educação, saúde e assistência social para as pessoas com deficiência (LEHMKUHL, 2018; SILVA, 2020). Desde a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) - em 1954, na cidade do Rio de Janeiro – e da

²⁵⁰ Universidade de Sorocaba E-mail: jhsilvamg@icloud.com

sua própria fundação organizada no ano de 1962 e concretizada em 1963, a Fenapaes empenhou-se muito para se consolidar no Brasil como instituição filantrópica as pessoas com deficiência, por meio do trabalho de estruturar as unidades apaeanas e sua relação com o Estado, em especial, via financiamento público.

Hoje, a rede Apae encontra-se presente em todos os estados brasileiros, mas somente o estado de Roraima e o Distrito Federal não possuem uma federação estadual apaeana. Para ser mais preciso, ela congrega como

[...] filiadas atualmente mais de 2.200 APAES e entidades filiadas e 25 Federações, que compõem o movimento apaeano, tendo como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o Movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. (FENAPAES, 2022).

Conforme Rafante, Silva e Caiado (2019, p. 3), a Fenapaes pode ser considerada como “organismo privado de hegemonia, que compõe a sociedade civil”. Esta, no capitalismo, serve de base para o “[...] Estado governante e coercitivo, atuando como aparelho hegemônico da classe social dominante sobre a maioria da população, contribuindo para a construção de consensos, que possibilitam a dominação estatal e a manutenção da ordem social” (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019, p. 3).

A relação da sociedade civil com o Estado se dá por meio dos intelectuais orgânicos, em especial, vinculados a classe burguesa. Esses intelectuais podem ser representados pelos dirigentes da Fenapaes, que são responsáveis por mediar no Estado serviços e recursos para as suas instituições privadas-assistenciais. Tais instituições desenvolvem diferentes trabalhos para as pessoas com deficiência no âmbito da educação, saúde, assistência social, trabalho e lazer. Os trabalhos são realizados com financiamento e convênios com o Estado, configurando uma relação público e privado na educação especial (LEHMKUHL, 2018; SILVA, 2020).

A Fenapaes, como aparelho privado de hegemonia, é uma agente assistencialista no campo das políticas públicas. Sua função é agregar capital político, econômico e social para os dirigentes da Federação, os quais visam consolidar uma direção intelectual e moral no país no que concerne à escolarização dos alunos com deficiência intelectual associada a outras deficiências. Tal objetivo desnuda que a oferta de uma educação escolar nesses espaços constitui um mercado educacional e se efetiva no âmbito da publicização do privado. A educação para as pessoas com deficiência se dá no âmbito da

filantropia e como bem privado.

A Fenapaes possui diversas propostas educacionais. O carro-chefe é a regulamentação como escola especial. Esta é uma bandeira que tem levado firmemente nos na sociedade civil e sociedade política. A Federação, como uma força social e política fundamental na disputa da hegemonia da educação especial, metamorfoseia os dispositivos legais nos seus programas, projetos e propostas educacionais para dar prosseguimento a uma formação humana que atenda aos anseios capitalistas, não proporcionando, assim, o saber sistematizado e a formação técnica e intelectual do sujeito com deficiência (SILVA, 2020).

Nesse trabalho de exercer a direção e o domínio na oferta de serviços na educação especial, a Fenapaes utiliza o termo “deficiência” como fator fundamental para garantir a manutenção e a relevância da escola especial no sistema educacional brasileiro.

Desse modo, o presente estudo analisa o conceito de deficiência preconizado pela Fenapaes em suas diferentes propostas educacionais que fazem parte da disputa pela hegemonia no campo da educação especial. O método de pesquisa é materialista histórico e dialético, fundamentado no pensamento de Antonio Gramsci (2001, 2007), especialmente nos conceitos de Estado, sociedade civil, sociedade política, hegemonia, intelectuais, educação. Utiliza a pesquisa documental para 30 documentos da Fenapaes, publicados entre 1990 a 2017. Esses documentos consistem em fontes primárias, que abrangem arquivos administrativos e algumas edições da Revista Mensagem da Apae (1990-2014), textos do Programa “Apae Educadora” (2001), do Projeto Águia (1998-2003, 2009-2011), do Projeto Sinergia (2008-2014) e do Documento norteador: educação e ação pedagógica (2017). No que concerne às fontes secundárias, contemplo outros documentos da Federação que não tratam especificamente da educação, cotejando com as legislações brasileiras e os acordos internacionais que se referem à educação especial e foram assinados pelo Brasil. Os dados foram analisados por alguns elementos da Análise Discurso Crítica proposta por Norman Fairclough, a saber: as dimensões práticas discursivas e sociais. Também relaciono os dados com as concepções educacionais para pessoas com deficiência discutidas por Jannuzzi (2004) e Kuhnen (2016), articulados com os escritos de Saviani (2010; 2013).

O conceito de deficiência como ferramenta discursiva na disputa pela hegemonia

As pessoas com deficiência encontram-se determinadas em práticas discursivas e

práticas sociais nos documentos da Fenapaes. Nas fontes primárias foram identificadas mudanças das terminologias quanto à conceituação e quanto ao público-alvo das deficiências pela Federação, desde 1997 até 2017, por meio das quais podemos compreender as concepções da deficiência e as bases teóricas que orientam o atendimento educacional nas Apaes.

A Fenapaes, entre os anos de 1997 até 2001, definiu como público-alvo de seus atendimentos os “portadores de deficiência” e/ou “portadores de deficiência mental”, ora juntos no mesmo documento, ora separados (BATISTA *et al*, 1997; Fenapaes, 1997; 1998a; 1998b). A definição desse público, como aquele que “[...] sabe [da] sua capacidade e que a deficiência pode colocar limitação para realizar determinadas atividades” (BATISTA *et al*, 1997, p. 11) ou “[...] ser humano dotado de sentimentos, emoções, elaborações mentais” (FENAPAES, 1998b, p. 14), correspondem-se às mesclas entre as vertentes médicas e psicopedagógicas, em especial, à adesão à Teoria do Capital Humano. Apesar de toda pressão política e dos novos arranjos nas políticas, a Fenapaes não adere ao discurso internacional da inclusão, assinalado pela Declaração de Salamanca (1994).

No ano de 2001, no programa “Apaeducadora”, a Fenapaes assumiu como público a pessoa com deficiência mental associada a outras deficiências, ou a outros distúrbios. Porém, retomou as conceituações anteriormente mencionadas e afirmou que “a pessoa portadora de deficiência é dotada de desejos e sua manifestação deve ser respeitada e naturalmente aceita” (FENAPAES, 2001c, p. 20).

Na leitura dos textos do referido programa, na dimensão da intertextualidade, identifica-se que a visão da deficiência está associada à concepção integracionista, que trata de minimizar as diferenças e de maximizar as semelhanças individuais, para integrar a pessoa com deficiência mental na sociedade. A Fenapaes explicita tal aceção no programa, porque era um discurso assumido pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 e pelo Decreto n. 3.298/1999, uma vez que a teoria da integração prega a não-extinção dos serviços existentes, mas procura inserir a pessoa com deficiência na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento (JANNUZZI, 2004). Documentos de 1998 a 2001 da Fenapaes retratam que as Apaes poderiam se relacionar com a rede regular e acompanhar o atendimento do aluno com deficiência mental, porém sempre com a ressalva de que deveria haver condições de atendimento para que o aluno frequentasse a escola regular.

Na publicação do manifesto “Posicionamento do Movimento Apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla” contra o Decreto

n. 6.571, de 2008 – que, por sua vez, defendia o fim da oferta educacional substitutiva -, e na formulação prévia da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), em 2007, a Fenapaes ratificou que seu público-alvo eram as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, compreendendo que, para caracterizar esse público, era necessário “[...] considerar suas especificidades, diferentes necessidades, escolhas da pessoa, suas preferências e direitos, bem como os condicionantes socioambientais e outros tantos que estão relacionados a essa condição circunstancial” (FENAPAES, 2007, p. 9).

Acrescento que a Fenapaes usa o termo “múltipla deficiência” para designar pessoas que tenham deficiência intelectual associadas às outras deficiências, por exemplo, pode-se referir a crianças e a jovens com deficiência mental associada tanto a distúrbios decorrentes da paralisia cerebral, quanto àqueles relacionados ao maior ou menor déficit intelectual ou a distúrbios do comportamento (FENAPAES, 1997). Ou, ainda, a entidade compreende a deficiência múltipla como “[...] associação no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (intelectual, mental, visual, auditiva) com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento e na sua capacidade adaptativa” (FENAPAES, 2007, p. 28). E na “Política de Atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla”, de 2011, a definição da múltipla deficiência corresponde a PNEE, publicado pelo Ministério da Educação, em 1994. Ou seja, 17 anos depois, e, ainda, sem levar em consideração que, no ano de 2008, essa política foi substituída pela PNEE-PEI. Antes dessa política, o documento “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla” do Ministério da Educação, publicado em 2006, apresentou uma concepção aperfeiçoada de deficiência múltipla. Esse documento faz parte de uma coleção produzida a fim de fomentar a formação de professores para atuar na educação especial, visando à implementação da “educação inclusiva” nos municípios e estados.

Somente em 2017 que a Fenapaes atualizou o conceito de deficiência múltipla para deficiência intelectual associada a outros impedimentos, contudo, há observação de que a definição da PNEE de 1994 “[...] prevalece até o momento para efeito de identificação das necessidades de apoio da pessoa (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 23).

Dessa maneira, compreendo que a forma de redigir a definição de múltipla deficiência utilizada pela Fenapaes ainda se encontra equivocada, porque induz a pensar que essa deficiência é a somatória de duas ou mais deficiências associadas, seja de ordem

física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, como o documento – “Educação infantil ... deficiências múltiplas” – mencionado acima pondera,

[...] não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. O desempenho e as competências dessas crianças são heterogêneos e variáveis (BRASIL, 2006, p. 11).

A retomar a discussão central deste estudo, a principal concepção de deficiência do programa “Apaeducadora” (FENAPAES, 2001a; 2001b; 2001c) e manifesto (FENAPAES, 2007) baseia-se nos princípios da teoria do professor reflexivo – pedagogia das competências. Esta valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. Ela ensina que, para o aluno adaptar-se ao meio natural e material, é necessário trabalhar com as competências cognitivas e afetivo-emocionais como mecanismos de adaptação ao meio social (SAVIANI, 2010).

No caso das pessoas com deficiência mental, documentos da Fenapaes (1998a, 1998b, 2001a, 2001c) demonstram que era considerado mais importante, para a formação do aluno, o desenvolvimento das competências afetivo-emocionais e, se possível, dentro das condições do aluno, trabalhar com as competências cognitivas.

Saviani preleciona que a referida pedagogia é a outra face da “pedagogia do apreender a aprender”, do neoescolanovismo,

[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Fundamentada nessa pedagogia, a Fenapaes estrutura a educação para as pessoas com deficiência, visando ao preparo para a vida. Ela também estabelece, para as pessoas com idade acima de catorze anos, um ensino profissionalizante, almejando que se adaptem à sociedade e contribuam nas forças produtivas e nas relações de produção.

Os trabalhos de Meletti (2006) e Salaberry (2007) ampliam a compreensão da concepção de deficiência da Fenapaes, principalmente na análise do programa “Apaeducadora”. Para Meletti (2006), a concepção de deficiência no documento está pautada

no assistencialismo, pela forma de tratar os direitos sociais, a qual reitera não diferenciação entre o público e o privado. Na Apae estudada, Meletti (2006) constatou que a noção de deficiência mental articulada ao conceito de necessidade educacional especial não rompe com a concepção de associação dos déficits intelectual e comportamental. Considerando os documentos da Fenapaes, publicados de 1997 a 2001, dentre eles o Programa “Apae Educadora”, a pesquisadora analisou que

[...] a deficiência mental é concebida a partir do rótulo de deficiente, sustentado por conceitos e sistemas de classificação, fazendo com que as possibilidades e as potencialidades do aluno sejam desconsideradas e, acima de tudo, fazendo com que a pessoa não seja considerada para além de sua deficiência. E mais: sustentada pela crença na ineducabilidade do aluno, seja em instâncias especiais ou comuns de ensino. Isso reforça o entendimento da impossibilidade de estruturar outro trabalho que não o já instituído. Daí a ênfase na reabilitação em detrimento da educação e o entendimento de que ela é condição para o trabalho pedagógico, o que é coerente com a preocupação expressa no Ofício 2010/97 da FENAPAES de que a implantação do perfil educacional limitaria o atendimento já ofertado (MELETTI, 2006, p. 87-88).

Esta visão de deficiência implica na manutenção da pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia, ou seja, mantê-la na condição de não cidadania. Trata-se de uma perspectiva que denota o caráter conservador das (pseudo) transformações sugeridas pela Apae, além de proporcionar a noção de que o direito à educação está garantido ao deficiente no reconhecimento da instituição especial como uma escola regular. Tal noção é conservadora, porque o direito não está garantido, devido ao caráter totalitário, filantrópico e assistencialista da instituição especial. (MELETTI, 2006).

Salaberry (2007, p. 95) reconhece que

A concepção em relação à pessoa com deficiência mental interfere de forma tão invisível, que produz impacto sobre o estilo e diretrizes gerenciais, interfere na metodologia e na configuração do processo educativo e imprime determinadas características no relacionamento da APAE com a sociedade e poder público.

Ela constatou que, na Apae de Porto Alegre, “[...] não há uma unanimidade de pensamento em todos os segmentos da comunidade escolar em relação à concepção da pessoa deficiente mental” (SALABERRY, 2007, p. 109), o que interfere na concepção de educação.

Entre os anos de 2008 a 2011, a Fenapaes, reestruturando seus serviços em virtude

da PNEE-PEI (2008), ora ampliava o público, pessoa com deficiência, ora o restringia, definindo-o como a pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

A partir do ano de 2011, a Fenapaes aderiu à compreensão de deficiência intelectual da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), principalmente no texto da “Política de Atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla”, escrito principalmente por psicólogas - Erenice Natália de Carvalho e Rosita Edler Carvalho. Na referência da política, consta o documento “*Mental Retardation: definition, classification, and of systems of supports*”, publicado em 2002, pela AAIDD. Nesse documento, a AAIDD atualiza o modelo para a compreensão da deficiência intelectual, incluindo definição, terminologias, classificação e sistemas de apoio. Aliás, o termo deficiência intelectual foi alterado apenas em 2010, sendo que, até então, era utilizado o termo “retardo mental”, presente muito tempo na Associação Americana de Retardo Mental. O teor do documento de 2002 manteve-se, apenas se modificou a terminologia.

Como lembram Plestsch e Glat (2011), as proposições da AAIDD são usadas como referência para a elaboração de diferentes e importantes sistemas de classificação, por exemplo, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), formulados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), além do Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia (APA).

A deficiência intelectual é conceituada da seguinte forma pela AAIDD:

É uma deficiência caracterizada tanto por limitações significativas no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de competências e habilidades práticas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2017, tradução).

A AAIDD também diz que observa, no comportamento adaptativo, três habilidades ou competências: a) conceituais (linguagem e alfabetização, noção de dinheiro, tempo e números, e ainda autodireção; b) sociais (habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade, resolução de problemas sociais e capacidade de seguir regras, obedecer leis e evitar vitimização); c) práticas (relacionadas às atividades da vida cotidiana - cuidados pessoais, cuidados de saúde, viagens, transporte, horários/rotinas, segurança, utilização do telefone (AAIDD, 2017). A

associação americana orienta, inclusive, que devem ser observados, na avaliação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, os fatores como o ambiente comunitário ou social, a diversidade linguística e as diferenças culturais. (AAIDD, 2017).

A definição da AAIDD é um avanço em termos científicos e de proposição de avaliações dos sujeitos suspeitos de deficiência intelectual. Porém, cumpre salientar que, como bem observam Dias e Lopes de Oliveira (2013), baseados na perspectiva histórico-cultural, o diagnóstico de deficiência intelectual é complexo. Somente “[...] dizer que alguém tem deficiência intelectual não é muito esclarecedor, tendo em conta as diferentes e particulares formas de relação com o meio social que a caracterizam e indicam sua maneira de interpretar o mundo e de relacionar-se com os objetos de aprendizagem” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 175).

As autoras compreendem essa deficiência como “um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerado em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 175). A deficiência intelectual é uma organização psíquica qualitativamente diferenciada, devido às relações estabelecidas entre a organização da personalidade, a estrutura orgânica e as funções psicológicas superiores (VYGOSTSKI, 1997).

Os Estatutos da Federação das Apaes dos Estados e da Fenapaes, publicados em 2011, estabelecem que o público das entidades são as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, confirmando a posição tomada em outros programas e projetos do mesmo ano. Eles conceituam a pessoa com deficiência como “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (FENAPAES, 2011a; 2011b; 2011c).

A definição de público presente nos Estatutos, que entraram em vigor em 2011, é a transcrição literal do documento originado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, organizada pela ONU e promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949/2009. Contraditoriamente, a Fenapaes e as federações estaduais definem como público pessoas com deficiência intelectual e múltipla, mas a conceituação do público a ser atendido pelas Apaes compreende todas as tipologias da deficiência, diferentemente do exposto em seu Estatuto de 1972, que tinha um conceito orgânico de deficiência, pautado no termo “excepcional” (JANNUZZI; CAIADO, 2013). A intencionalidade do Estatuto e de outros documentos revela que as ações da Federação

visam a abranger um maior escopo da deficiência, tendo em vista os repasses de recursos públicos.

Além disso, a concepção de deficiência presente na Convenção pode ser compreendida de duas maneiras. Em primeiro lugar, ela contrapõe o modelo social ao modelo médico. O modelo social de deficiência ou a teoria crítica da deficiência “[...] analisa os problemas das pessoas com deficiência como fruto de uma sociedade desigual. Dessa forma, a solução não está na deficiência tratada abstratamente, mas está nas **mudanças sociais em termos de acessibilidade**” (KUHNNEN, 2016, p. 84, grifos da autora).

Também pode estar relacionada à diversidade como atributo da diversidade humana, como elemento enriquecedor do ser humano (KUHNNEN, 2016). Porém, esse conceito silencia “[...] sobre a **questão da complexidade do fenômeno da deficiência** e, portanto, deste conjunto de profissionais e recursos que deveriam integrar serviços relacionados ao conjunto do modelo de atendimento” (KUHNNEN, 2016, p. 204, grifos da autora).

Dessa maneira, o conceito apresentado pela Fenapaes e pelas federações estaduais nos seus estatutos busca ampliar o público atendido, tende ao modelo social e à necessidade de contextualizar o discurso de “celebrar à diversidade”. Prioritariamente, o público visado para a Rede Apae é a pessoa com deficiência intelectual e múltipla, independente da idade, pois a unidade não somente presta serviço escolar, mas outros serviços, como o de assistência social e de saúde.

Ressalvo que, a partir da visão de sujeito da análise crítica do discurso (MELO, 2012), o sujeito com deficiência encontra-se numa posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente. Ele sofre determinação inconsciente, ao mesmo tempo que trabalha sobre essas estruturas, podendo modificá-las conscientemente. Nessa direção, parafraseando Melo (2012), a solidez do conceito de deficiência pode levar o sujeito a estar propenso ao moldamento ideológico e linguístico, ou, de forma diferente, pode levá-lo a agir como transformador de suas próprias práticas discursivas, a contestar e a reestruturar a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas pelos discursos da Fenapaes. No entanto, a Fenapaes não há evidências de contestação das pessoas com deficiência assistidas, pelo contrário, a instituição traz as vozes delas nos discursos para referendar que a Fenapaes é a protetora legítima da causa (MENSAGEM DA APAE, 2014; FENAPAES, 2015).

Tendo presente essas considerações, analiso que a Fenapaes se sustenta no

neoprodutivismo quando trata do modelo social da deficiência na perspectiva interacionista. Tal modelo apregoa a deficiência como fenômeno social numa relação trifásica entre sujeito/meio social/audiência. Como explica Kuhnen (2016, p. 68).

Omote (1996) adota uma compreensão do social sustentada nestes conceitos relacionados a critérios de julgamentos, adequação de atributos e comportamentos em função das **expectativas e interpretações dos outros nos grupos**. Tais atributos são julgados dentro de expectativas normativas estabelecidas no coletivo. Em função dessa interpretação é que um atributo ou comportamento adquire o sentido de desvio ou deficiência. “Os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio e ao aplicar a regra às pessoas particulares e rotulá-las como marginais e desviantes” (BECKER, 1977, p. 60, grifos da autora).

A concepção social interacionista de deficiência é pensada como forma de superar a segregação dos sujeitos com deficiência. Para isso, recorrem ao princípio da inclusão, que “[...] coloca a possibilidade de superar a visão da deficiência centrada no indivíduo, redirecionando o foco de atenção para o meio” (KUHNNEN, 2016, p. 69).

No entanto, apesar de a Fenapaes ser o órgão de assessoramento, ela orienta para que as Apaes insiram, nos seus estatutos, além do público com deficiência intelectual e múltipla, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), o que representa um interesse social e político da instituição de prestar um serviço para um público distinto ao da deficiência intelectual.

A Resolução CNE/CEB n. 4/2009 define os indivíduos com TGD como

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009, p. 1).

Desse modo, as Apaes abrem espaço para o público com o autismo, na definição do DSM-4 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). A própria conceituação de pessoa com deficiência no Decreto n. 6.949, de 2009 dá margem para contemplar a pessoa autista, quando dispõe que pessoa com deficiência possa ter impedimento de longo prazo de natureza mental ou seja, os transtornos mentais.

Apesar dessa abertura, em outros documentos, a Fenapaes diz que seu público é composto das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Em 2015, há uma retomada

no intuito de assistir pessoa com deficiência, valendo-se do advérbio “**preferencialmente**” para a deficiência intelectual e múltipla, visando não descaracterizar a proposta defendida nas arenas políticas. Tal acepção representa os interesses da Fenapaes de conquistar, a todo custo, a hegemonia no serviço educacional.

No “Documento norteador: educação e ação pedagógica”, de 2017, mantém-se o público-alvo pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla, porém esclarece que: “[...] considerada a insuficiente oferta de serviços educacionais para pessoas com deficiência em alguns lugares do país, unidades das Apaes estão oferecendo serviços fora de seu público-alvo regimental” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 22). Também informa que as escolas especiais da Rede Apae podem atender diversas faixas etárias, com recorte na infância, adolescência, juventude, adulto, envelhecimento e idoso, porque compreendem que “[...] os processos de aprendizagem e desenvolvimento se dão ao longo de toda a vida” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 24).

Dessa forma, a pessoa com deficiência intelectual e múltipla permanece vinculada aos serviços da Rede Apae por tempo indeterminado. Schipper e Witzel observam que os discursos das edições da Revista Mensagem da Apae posicionam “[...] o sujeito com deficiência num lugar sócio ideologicamente constituído pela dependência e subordinação aos cuidados das instituições especializadas” (2015, p. 303). Tal posição se faz presente até hoje.

Entendo que a deficiência não está centrada no sujeito, mas naquilo que a sociedade dita como normal e perfeito. A deficiência é uma construção social determinada pelas condições do capital. E a visão da deficiência pela Fenapaes está sustentada no neoprodutivismo e em suas variantes (como o neoescolanovismo), o que impossibilita a ascensão social e intelectual e o exercício da cidadania ativa. O neoprodutivismo objetiva preparar os indivíduos a tornarem-se cada vez mais empregáveis, visando “escapar” da condição de excluídos. Se não conseguirem, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2013, p. 189).

Conclusão

Os resultados do estudo mostram que há indefinição do público da Fenapaes, pois, apesar de os documentos referirem-se forma recorrente ao público como sendo composto por pessoas com deficiência intelectual e múltipla, a acepção da deficiência encontra-se ampliada para outros tipos de deficiência e transita nos modelos médicos e

psicopedagógicos, na pedagogia das competências e no modelo social de deficiência. Por que essa transição na definição e na compreensão do público assistido? Porque a Fenapaes se ajusta às condições da realidade, seja em termos de proposição política, seja pela influência dos intelectuais, para persistir o trabalho prestado no âmbito da filantropia com recursos públicos. Proposta que persiste e encontrou respaldo na nova política nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto 10.502/2020, que se encontra suspenso e em fase de decisão final pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **About intellectual disability**. Disponível: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability-.WLmaIRjOqRs>>. Acesso: 3 mar. 2017.

BATISTA, C. *et al.* **Educação Profissional e Colocação no Trabalho**: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. 1. ed. Brasília: Federação Nacional das Apaes, 1997. 100p.

BRASIL. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão dificuldades acentuadas de aprendizagem. Deficiência múltipla. 4. ed. Elaborado profa. Ana Maria de Godói. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 58p. [1] [SÉP]

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

DIAS, S. de S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ABPEE, vol. 19, n.02, p.169-182, abr./jun. 2013.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (FENAPAES). **Eixo Referencial de Atuação**: Relatório Analítico - novembro de 1997. Brasília, DF: Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE; Federação Nacional das Apaes, 1997. 50p.

FENAPAES. **Projeto Águia - Plano estratégico para o período de 1998/2003**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 1998a. 50p.

FENAPAES. **Projeto Águia – Manual de conceitos**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 1998b. 30p.

FENAPAES. **APAE educadora - a escola que buscamos**: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2001a. 56p.

FENAPAES. **Projeto político-pedagógico**: Subsídios Orientadores. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2001b. 48p.

FENAPAES. **Regimento Escolar**: Subsídios Orientadores. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2001c. 88p.

FENAPAES. **Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2007.

FENAPAES. **Política de Acompanhamento e Monitoramento do Movimento Apaeano (Projeto Sinergia)**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2008. 68p.

FENAPAES. **Estatuto da Federação Nacional das APAES – versão 2011**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2011a. 31p.

FENAPAES. **Estatuto da Federação das APAES dos Estados – versão 2011**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2011b. 31p.

FENAPAES. **Estatuto da APAE– versão 2011**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2011c. 25p.

FENAPAES. **Relatório de Atividades – 2014**. Brasília, DF: Fenapaes, 2015. 72p.

FENAPAES. **Quem somos**. Disponível em <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – volume 2**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 2 ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – volume 3**: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JANNUZZI, G. de M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011 – algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014). 2016, 294f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Centro de ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LEHMKUHL, M. de S. A reconfiguração da Federação Nacional das APAES (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial. 2018. 172f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MELETTI, S. M. F. Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta. 2006. 125f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, I. F. Por uma análise crítica do discurso. In: MELO, I. F. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 53-98.

MENSAGEM DA APAE. **Edição Especial – 60 anos**. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2014. 131p.

OLIVEIRA, F. M. das G. S.; CARVALHO, E. N. S. de (Org.). **Documento norteador: educação e ação pedagógica**. Brasília-DF: Fenapaes, 2017.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2021.

RAFANTE, H. C.; SILVA, J. H. da; CAIADO, K. R. M. A Federação Nacional das APAES no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: construção da hegemonia no campo da educação especial. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 27, n. 64, jun. 2019.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIPPER, C. M. de; WITZEL, D. G. Discurso e mídia: construção de concepções da pessoa com deficiência intelectual em propagandas. **Revista Educação Especial**, UFSM, Santa Maria, n. 28, maio/ago. 2015.

SILVA, J. H. da. **Federação Nacional das APAES no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. Curitiba: CRV, 2020.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V - Fundamentos de defectología**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

EDUCAÇÃO E HEGEMONIA NEOLIBERAL: O OLHAR DE GRAMSCI E OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL²⁵¹

Msc. Gisele Duarte Teixeira²⁵²

Msc. Julia Theodoro Soares²⁵³

Resumo

Pretende-se desenvolver uma breve reflexão sobre a educação de qualidade proposta pela Organização das Nações Unidas em seus Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Usando Antonio Gramsci sua concepção de escola e como essa é um local de formação humana, buscamos compreender se o processo educativo visado pelos ODS, seria realmente o ideal para a sociedade brasileira ou, se trata de apenas um meio de cristalização da hegemonia neoliberal. O filósofo sardo nos mostra as relações de força da hegemonia e nos permite compreender como lutar contra a burguesia através da educação.

Palavras-chave: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável; Gramsci; Neoliberalismo.

Abstract

We intend to develop a brief reflection on the quality education proposed by the United Nations in the Agenda 2030's Sustainable Development Goals. Using Antonio Gramsci's conception of school and how it is a place of human formation, we seek to understand if the educational process aimed by the Sustainable Development Goals would really be the ideal for Brazilian society or are just a crystallization of the neoliberal hegemony. The Sardinian philosopher shows us the power relations of hegemony and allows us to understand how to fight against the bourgeoisie through education.

Keywords: Sustainable Development Goals; Gramsci; Neoliberalism;

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as ideias de desenvolvimento aplicadas à educação encontradas nos Objetivos de Desenvolvimento do Sustentável da Agenda 2030 e a hegemonia neoliberal. Considerando o extenso debate sobre uma forma de desenvolvimento que preserve os recursos naturais para as próximas gerações, é de

²⁵¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

²⁵² Mestra em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

²⁵³ Mestra em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

suma importância pensar nesses projetos políticos através de lentes críticas.

Este artigo se orienta pela seguinte pergunta de pesquisa: “É possível reconhecer elementos de uma hegemonia neoliberal nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relacionados à educação?” O objetivo é entender para quem realmente é a educação de qualidade proposta na Agenda 2030. Esta investigação será feita através de uma revisão de literatura, utilizando-se de livros e artigos que abordam o fenômeno em questão.

Sendo assim, a primeira seção do artigo tratará do desenvolvimento sustentável e do caminho traçado pelo conceito desde suas primeiras citações nas conferências sobre o meio ambiente da década de 1980 e 1990 até os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Em seguida, trataremos das características do Neoliberalismo, assim como quais elementos podem ser considerados como parte deste consenso que estão presentes na agenda em questão.

Na segunda seção serão trabalhados os conceitos de Gramsci sobre educação, o papel na escola na formação dos indivíduos e também a forma com que o conceito de hegemonia está presente nesses ambientes. Além disso, a seção também se ocupa em estabelecer a importante ligação entre a educação e o processo de superação da hegemonia. Seguimos com as considerações finais, em que se argumenta haver sim uma cristalização da hegemonia neoliberal nesses objetivos, de forma com que estes sejam antes uma defesa do consenso do que ferramentas para a construção de uma educação crítica.

2. AGENDA 2030: OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O debate sobre o desenvolvimento sustentável data dos anos finais da década de 1980, com a emergência das grandes conferências internacionais sobre o clima e o ambiente (GRIST, 2008, p. 784). Este período é marcado por uma mudança não só nos debates sobre a relação humana com o ambiente e os recursos, mas também sobre a própria perspectiva do que é desenvolvimento. Isso porque os debates internacionais sobre desenvolvimento e economia se encontravam aglutinados na oposição entre o desenvolvimentismo²⁵⁴ intervencionista das décadas de 1950 e 60 e o crescente consenso

²⁵⁴ Tradução livre para “developmentalism”

neoliberal (KHAN, 2019, p. 98).

Um dos principais marcos é o lançamento do Relatório Brundtland, em 1987. O relatório foi encomendado pela Comissão Mundial e teve como foco “[...] três áreas-chave da sustentabilidade econômica, social e ambiental, e o aspecto de continuidade da provisão de benefícios materiais” (GRIST, 2008, p. 786)²⁵⁵. Assim, desenvolvimento sustentável é tratado como aquela forma de desenvolvimento que não prejudique a provisão de recursos para as próximas gerações (UNCWED, 1987, s.p.).

Entretanto, para compreender esse conceito é importante ter em mente que há um grande cisma entre os países em relação ao desenvolvimento. Isso porque a distribuição de poder entre países desenvolvidos do Norte Global e os países em desenvolvimento do Sul Global é especialmente desigual. Os países do Norte Global detêm o monopólio sobre tecnologias de exploração de recursos, tecnologias essas desenvolvidas através da exploração sistemática dos recursos do Sul Global durante os processos de acumulação imperialista (CASTRO, 2020, p. 33-35).

Esse mesmo processo de exploração responsável pelo enriquecimento dos países do Norte, foi o que delineou o cenário de devastação ambiental que inspira o debate sobre a manutenção de recursos para as próximas gerações. Sendo assim, mesmo que os países em desenvolvimento tenham a prerrogativa de manter a busca por crescimento econômico conforme o Relatório Brundtland (UNCWED, 1987, s.p.), é de bastante complexidade pensar em um cenário em que todos os países possuam as mesmas condições de exploração. É provável que os países do Sul Global nunca tenham as mesmas condições materiais que aquelas alcançadas pelos países do Norte Global (CASTRO, 2020, p. 35).

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento de 1992 foi acordada uma agenda que cristalizava as propostas de preservação dos recursos em um conjunto de propostas de políticas públicas adequadas a cada país, a Agenda 21 (LAGO, 2013, p. 110). A Agenda 21 possuía três características que iam em contramão com os acordos sobre o desenvolvimento do consenso neoliberal: I. A participação do Estado como agente motor do desenvolvimento, retomando a perspectiva desenvolvimentista dos anos 1950; II. A participação da sociedade civil organizada em movimentos sociais; III. A especificação das políticas para a realidade de cada Estado (SCHUTZ et al., 2012, p. 1411).

²⁵⁵ Tradução livre. The concept of sustainable development, as elaborated through the Brundtland report, focussed around three key areas of economic, social and environmental sustainability, and the temporal aspect of continuity of provision of material benefits.

Dessa forma, a Agenda 21 foi posteriormente considerada um documento de difícil implementação, especialmente em relação à necessidade de participação de países do Norte Global para seu cumprimento integral (LAGO, 2013, p. 148). Assim, o desenvolvimento sustentável foi tema presente na Cúpula do Milênio de 2000, que acabou por acordar na Declaração do Milênio, que estabeleceu um novo instrumento internacional que se tornou o principal acordo do regime pela próxima década, os Objetivos do Milênio (ODM) (KORBES, 2011, p. 14-15).

Os ODM possuíam como data alvo o ano de 2015, quando seriam revisados e possivelmente prorrogados. Considerando a data limite, é possível considerar que houve certa redução nos índices de pobreza extrema, contudo, os ODM acabaram por ser substituídos pela Agenda 2030, conforme já estipulado em conferências anteriores (ONU, s.d., s.p.). A Agenda 2030 consiste em 17 metas²⁵⁶, cada uma composta por outras submetas que podem ser estipuladas pelos países em específico (ODS BRASIL, s.d., s.p.). Destaca-se aqui os objetivos de número 4 e 10, que serão importantes para a presente análise.

O ODS 4, Educação de Qualidade, tem como foco “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (IPEA, 2019a, s.p.). Esse objetivo é dividido em dez metas menores, que versam sobre participação escolar em diferentes etapas de ensino, igualdade de participação escolar por gênero, raça e classe social, formação de professores, infraestrutura e cooperação internacional com outros países em desenvolvimento. É importante citar que os objetivos também possuem metas adequadas ao Brasil, como, por exemplo, na meta de número 4.5²⁵⁷, há o adendo de populações rurais e jovens que cumprem medidas socioeducativas para a realidade brasileira (IPEA, 2019a, s.p.).

Destaca-se aqui que ainda que exista uma meta com o foco na formação cidadã²⁵⁸

²⁵⁶ As metas são: “1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água potável e saneamento; 7. Energia limpa e acessível; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção sustentáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida aquática; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação” (ODS BRASIL, s.d., s.p.).

²⁵⁷ A meta completa estipulada pelas Nações Unidas é: “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (IPEA, 2019a, s.p.).

²⁵⁸ A meta de número 4.7, que estipula: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade

e no exercício das ideias críticas, a maioria das metas é baseada em alcançar habilidades técnicas, como habilidades de empreendedorismo e domínio matemático. Além disso, a necessidade de ensino gratuito é estendida apenas aos ciclos básicos, de forma com que a educação técnica e superior, citadas na meta 4.3, precisam apenas ser oferecidas “a preços acessíveis” (IPEA, 2019a, s.p.).

O ODS 10, Redução das Desigualdades, por outro lado, tem por foco “Reduzir as desigualdades entre países e dentro deles” (IPEA, 2019b, s.p.) e também se divide em outras dez metas menores. É possível argumentar que a redução de desigualdades e a educação de qualidade são especialmente interdependentes. Aqui, as metas giram em torno de representação política, aumento das rendas médias e participação de programas de cooperação com países menos desenvolvidos. Todavia, é importante ressaltar que ainda que exista um foco na implementação de medidas de representação e participação dos cidadãos na tomada de decisão política, grande parte dos indicadores de cumprimento de tais metas está ligado ao crescimento econômico, rendas *per capita* média e indicadores de solidez financeira (IPEA, 2019b, s.p.).

Essa compreensão de desenvolvimento a partir de indicadores de acumulação de capital, índices de solidez e independência econômica e crescimento econômico são baseados em uma captura do debate sobre desenvolvimento por um consenso neoliberal (CANNON; MÜLLER-MAHN, 2010, p. 622-623). Neste consenso, a liberdade econômica seria a força motriz dos processos de desenvolvimento e mudança social, de forma com que a intervenção por parte de agentes políticos estatais no processo de tomada de decisão do capital privado fosse considerado extremamente indesejado (KHAN, 2019, p. 97).

Os consensos neoliberais foram formados em períodos de crescimento de grupos conservadores em governos de diversos países europeus e americanos. Além disso, há também uma predominância desses grupos nas principais instituições financeiras internacionais, que estão intimamente ligadas com a defesa desses ideais econômicos (KHAN, 2019, p. 97-99).

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável tem por intenção balizar políticas de desenvolvimento para o mundo todo. Por isso, se faz necessário um olhar crítico sobre a agenda, que a compreenda para além de uma noção economicista e tecnocrática. É importante tentar buscar nessas iniciativas se há elementos que acarretam a perpetuação

cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (IPEA, 2019a, s.p.).

das estruturas de poder ou não (GABAY; ILCAN, 2017, p. 338).

2.1. A hegemonia neoliberal nos ODS

Com as mudanças econômicas da década de 1970, especialmente o fim da paridade dólar-ouro e a formação de uma economia mundial baseada na flutuação especulativa do dólar, houve um ressurgimento dos ideais ortodoxos, baseados na liberdade dos mercados globais. Esse consenso ideológico tem como princípio a ideia de que a melhor forma de se buscar o bem-estar das populações garantindo direitos de liberdade individual através de uma “[...] *framework* institucional caracterizada por regras fortes para assegurar a propriedade privada, o livre mercado e o livre comércio”²⁵⁹ (HARVEY, 2007, p. 02, tradução livre). A construção desse consenso está intimamente ligada à manutenção de poder de elites patrimonialistas e à criação de circunstâncias mais favoráveis para a acumulação de capital por essas (HARVEY, 2007, p. 19).

O Estado neoliberal existe como um assegurador dessas supostas liberdades individuais e de mercado, utilizando-se da sua legitimidade institucional para assegurar o cumprimento de contratos e proteger o exercício da liberdade pelos indivíduos. Assim, não cabe ao Estado, aqui, a garantia do bem-estar coletivo, esta função seria uma obrigação dos próprios indivíduos (HARVEY, 2007, p. 65). Neste cenário, membros das elites chegam a um nível sem precedentes, e a máquina institucional do Estado se converte em um instrumento de legitimação dos interesses dessa classe (GIROUX, 2017, p. 105).

Este cenário se torna especialmente auspicioso para a emergência de Estados com características autoritárias, mesmo que em sistemas democráticos. Esse aparato autoritário se torna veiculador do que Giroux (2017) chama de uma “pedagogia pública”²⁶⁰ (GIROUX, 2017, p. 105, tradução livre) do neoliberalismo. Isso é, um movimento conjunto das forças institucionais de imbuir a ideologia neoliberal nas diferentes esferas do poder público e da vida coletiva (GIROUX, 2017, p. 105-107).

É em um mundo com essas características que os Objetivos de Desenvolvimento do Sustentável emergem. Weber (2017), argumenta que as metas estipuladas pelos ODS estão em acordo com uma episteme de mercado, mais preocupada com a expansão de um

²⁵⁹ [...] institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade.

²⁶⁰ Public pedagogy

mercado global. Isso pode ser percebido no fato de que na maioria das metas estipuladas possuem alguma vinculação com a normatização de livre comércio ou da implementação de ajustes fiscais que limitam a atuação do Estado (WEBER, 2017, p. 402). No ODS 4, esses elementos podem ser percebidos pelas metas 4.3 e 4.4, que não estipulam que a educação terciária seja gratuita e também, colocam o foco das medidas em elementos tecnicistas da educação (IPEA, 2019a, s.p.).

Aqui, concretiza-se de grande importância mencionar o objetivo de número 17, Parcerias e Meios de Implementação, que tem como meta principal “Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável” (IPEA, 2019c, s.p.). O ODS 17 tem uma função a parte no conjunto de objetivos, ele perpassa todos os outros ODS, sendo um objetivo que deverá facilitar o cumprimento de outros objetivos (WEBER, 2017, p. 404). A maioria das metas do ODS 17 estão ligadas ao fortalecimento de instituições pilares do consenso neoliberal, como a Organização Mundial do Comércio e os acordos definidos pela Agenda de Desenvolvimento de Doha (IPEA, 2019c, s.p.) (WEBER, 2017, p. 405).

É importante destacar também os indicadores escolhidos para representar possíveis melhoras ou pioras nos cenários de desigualdade dos países e na educação desses. Foram escolhidos indicadores que consideram aumento e diminuição da renda no ODS 10 e também indicadores relacionados à quantidade de alunos matriculados no ODS 4. A escolha dessa categoria de evidência para demonstrar uma melhora ou não nos cenários em questão demonstra haver uma preocupação muito maior com os processos de crescimento econômico e acumulação, assim como com elementos numéricos da educação, que com o combate das desigualdades via redistribuição e uma educação humanizada (WEBER, 2017, p. 405-407).

3. GRAMSCI: EDUCAÇÃO E HEGEMONIA

Nos escritos de Gramsci, o Caderno 12 se destaca quando pensamos na educação. Esse caderno é composto por três textos onde o filósofo trata sobre educação na generalidade, educadores e, também faz apontamentos para uma educação italiana caso os comunistas conseguissem conquistar o Estado (NOSELLA, 2016, p.173). Seguindo nos assuntos abordados em seu caderno, o destaque aqui feito é sobre o conceito de intelectuais para Gramsci. Para ele, qualquer grupo social cria de maneira orgânica, duas ou três camadas de intelectuais, tanto na economia, quanto na área social e política; esse

grupo de pessoas seriam intelectuais orgânicos por darem conformidade e consciência a sua fundação, aos seus iguais (GRAMSCI, 2001, p. 15-18). Assim, na visão de Gramsci, quando buscamos qualquer grupo social, não importando a classe, teremos intelectuais que são orgânicos.

Pensando dessa maneira, Gramsci nos mostra que não existe um intelectual neutro, principalmente na sociedade, afinal, cada um é formado por ideologias que vieram de algum outro lugar. E, a escola, tem uma grande parcela na formação desses intelectuais. Como mostra Nosella (2016), Gramsci se preocupava com os intelectuais formados na parte camponesa da Itália, pois, a educação deles era ligada à capital, afastados assim da consciência histórica do campo (NOSELLA, 2016, p.173). Portanto, a escola é um importante instrumento de formação e, para que essa formação signifique transformação, Gramsci propõe a escola unitária. Contudo, antes de entendermos a escola unitária, devemos discutir o que significa a hegemonia para Gramsci e como ela se aplica a sociedade.

O primeiro passo para entendermos a hegemonia, é entendermos primeiro o conceito de “relações de força”. Para Gramsci, é importante que haja uma distinção entre movimentos para se descobrir se são movimentos ocasionais ou uma organização que são realmente orgânicos. Gramsci via ações conjuntas como mobilizações acidentais enquanto os movimentos orgânicos seriam movimentações relativamente permanentes na história.

Para ocorrerem as relações de força, Gramsci aponta três momentos ou graus de causalidade. No primeiro, é a verificação do grau de realismo e viabilidade das ideologias que nasceram do terreno de contradições. O segundo grau envolve as relações das forças políticas; esse momento é dividido em três outras fases. A primeira, seria o grau econômico-corporativo, onde um grupo profissional homogêneo se organiza, porém, no seu nicho de trabalho. O segundo grau tem o envolvimento do Estado, pois, é quando ocorre a solidariedade entre membros do grupo social, mas ainda em um nível estritamente econômico. Já, como terceiro grau, temos o meio estritamente político. Nesse, os integrantes do primeiro grau, tomam consciência de que seus interesses superam o próprio círculo, fazendo com que o Estado seja um organismo próprio, criador de condições para que o grupo seja expandido ao máximo, tornando-se universal. Portanto, é nessa fase que a hegemonia pode ocorrer (GRAMSCI, 2001, p. 40-42).

A hegemonia somente ocorrerá com a estabilidade entre consenso e força, portanto, para um grupo ficar no poder pela hegemonia, ele necessita saber quais os interesses dessa

sociedade. O grupo no poder, no momento de fazer sacrifícios, mesmo que esses sejam de ordem econômico-corporativa, não envolvam o essencial, principalmente pela hegemonia ser de ordem ético-política (GRAMSCI, 2007, p. 48). À vista disso, percebemos que a hegemonia é construída por disputas políticas, ocorrendo por lentas ações de quem ocupa o poder, formando assim um sólido trabalho de base, com valores sendo difundidos constantemente dentro a população, para que assim, no decorrer do tempo, torne-se majoritariamente, o pensamento de toda aquela sociedade. Dessa maneira, a escola está diretamente envolvida com a disseminação da hegemonia.

Entendendo hegemonia, voltamos à única escola proposta por Gramsci. A escola única seria uma escola ativa, que valoriza fortemente a cultura geral, com viés humanista, que foca na formação dos indivíduos, com o equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33). Gramsci não acredita em uma escola estrita, que controla o aluno a todo instante, tanto na moral quanto no intelecto.

Em tempos de fascismo, uma proposta de educação como a de Gramsci, mostra-se necessária para quebrar o ciclo de opressão direta que atinge com força os trabalhadores. Afinal, o solo ideal para governos fascistas são pessoas desesperadas, que trabalham muito e ganham muito pouco, tornando-o completamente doméstico aos interesses da burguesia. Adorno no livro *Educação e Emancipação* (2020), nos mostra a importância de sempre refletir, de saber o que veio antes para que os erros não sejam repetidos. Assim, quando ele fala de uma “Educação após Auschwitz”, é sobre uma educação que seja crítica, que não esconda o passado, que use ele para o entendimento do presente e para a não repetição dos erros antepassados (ADORNO, 2020, p. 131). É necessária uma consciência coletiva e somente com uma educação que seja realmente de qualidade, que não abra espaço para ações de tamanha barbárie, é que poderemos alcançar esse patamar transformador.

A hegemonia está diretamente ligada ao modelo educacional que uma sociedade valoriza, afinal, a hegemonia é passada por valores e conhecimentos, dos dominantes para os dominados, em um nível tanto intelectual quanto moral. Com essa discussão, abrimos espaço para entendermos a hegemonia cultural, que nada mais é do que a dominação ideológica de uma classe social sobre a outra, o que muito acontece em relações de burguesia e proletariado. Quando se está em um sistema de poder, principalmente violento, as ideias não serão perpassadas sem a cultura, portanto, para a dominação do povo, a hegemonia cultural é de suma importância para essa relação de poder desmesurado de um lado, do dominador, enquanto, o dominado acata o que venha em sua

direção (COUTINHO, 1999, p. 127-128).

A educação, então, se faz importante para a mudança da hegemonia, pois, essa pode ajudar a quebrar a concentração de poder político e cultural do dominador. Um governo que quer manter o seu poder, com uma educação que não mova as pessoas, utilizará da educação para manter o *status-quo*, assim, permitindo que a hegemonia continue nas mesmas mãos (SILVA, 2020, p. 185). Já uma educação transformadora poderá mudar a sociedade. No momento em que os estudantes são formados com humanidade, conhecendo suas próprias histórias, o local de onde vieram e a cultura do seu povo, podem entender o seu lugar no mundo, compreendendo as relações de força, com a criticidade necessária para buscar uma mudança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo partiu do questionamento “É possível reconhecer elementos de uma hegemonia neoliberal nos Objetivos de Desenvolvimento do Sustentável relacionados à educação?”, com o intuito de compreender para quem o modelo de educação estipulado nos ODS é pensado. Nesse sentido, foi executada uma análise bibliográfica que levantou alguns pontos de contradição muito importantes entre as metas dos objetivos de número 4, 10 e 17. Vale lembrar que a Agenda 2030 é um ponto central da política internacional contemporânea e baliza muitos dos debates sobre desigualdades, estratificação e desenvolvimento no nível internacional.

Quando se considera o debate sobre a educação para libertação e superação das desigualdades, é importante localizá-lo em relação à forma com que essa educação se relaciona ao processo produtivo e de divisão do trabalho. Sendo assim, essas contradições podem ser refletidas pensando em qual tipo de estrutura de produção e divisão do trabalho está sendo reproduzida para esses alunos. Destaca-se que Ribeiro (2009) e Ribeiro e Carvalhaes (2019) colocam que a educação superior é extremamente relevante para o incremento na renda média e a superação das desigualdades raciais e de gênero. Além disso, em um mundo cujo trabalho está cada vez mais mecanizado, mais uma vez questiona-se qual o interesse em manter universal apenas a educação básica, que muitas vezes não consegue formar trabalhadores com esse perfil e mantém, ainda mais, a população mais pobre em situação extrema.

Para se pensar a educação presente nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, em um país como o Brasil, não podemos deixar de pensar no neoliberalismo na educação. Após descartarem a Agenda 21 e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que iam

em sentido oposto às ideias neoliberais, os ODS que realmente ficaram até o ano de 2030, tratam de formar pessoas para o empreendedorismo e com habilidades técnicas; esses objetivos também abrem caminho para a retirada gradual do ensino gratuito. No documento, ainda deixa claro que a gratuidade é estendida a ciclos básicos, contudo, com os ataques recorrentes que a educação vem sofrendo, pode-se pensar em uma agenda de grande perigo para o futuro da educação brasileira.

A escola não deveria ser vista como mercadoria, onde substituímos a importância da criticidade dos alunos pela vontade do consumidor. Todavia, o mercado neoliberal, tem interesse constante na educação e em como ela, dependendo da hegemonia em voga, torna-se um instrumento para a formação de trabalhadores qualificados e que aceitem ganhar bem pouco por seu trabalho (MARRACH, 1996, p. 46). Quando não existe a crítica, o caminho para a exploração, torna-se escancarado. Uma sociedade extremamente racionalizada, com valores individualizados, formada exclusivamente para a exploração, sem nenhum pensamento crítico, é a quimera do neoliberalismo.

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, como dito anteriormente, pretendem regular políticas sobre educação de todo o mundo, mas até que ponto isso pode acontecer? Se pensarmos uma educação de qualidade, também devemos pensar quem são as pessoas envolvidas tanto na aplicação dessa educação, quando em quem será diretamente envolvida por ela, em outras palavras: os alunos. Uma educação que somente exista no papel, sem discussões sobre os impactos dela em certos grupos, sem a ideia de que o conhecimento pode partir do próprio aluno, de suas vivências e da sua cultura, não é uma educação que forma, é uma que uniformiza, escancarando a porta para o neoliberalismo.

A escola desqualificada da classe trabalhadora, totalmente marginalizada, sem se envolver com os aspectos importantes da sociedade, torna-se insuficiente para que a educação seja transformadora, ao contrário: permite a constante segregação de uma classe social. O aluno vira um fantoche, sem espaço para o seu verdadeiro desenvolvimento, excluído no local que deveria estar acolhido.

Apontando para um caminho esperançoso, podemos buscar em Gramsci a escola que necessitamos como sociedade. Não uma educação encaixotada em uma visão neoliberalista, que veja toda classe trabalhadora como iguais, porém, não de uma maneira justa e sim de forma cruel, onde todos somente são massa de manobra barata para a ganância dos empresários. O filósofo sardo nos deixou os apontamentos educacionais necessários para uma educação que busque a liberdade, que valorize a autonomia humana e enobreça o pensamento crítico, ou seja, uma educação que realmente preza pela

liberdade humana.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

CANNON; Terry. MÜLLER-MAHN, Detlef. Vulnerability, resilience and development discourses in context of climate change. **Natural Hazards**. Basingstoke: vol. 55, n. 1, pg. 621-635.

CARVALHAES, F. RIBEIRO, C.A.C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. São Paulo: **Tempo Sociológico**; vol. 31; n. 1; 2019; pg.195-233;

CASTRO, J.A.A. Environment and Development: A Case of Developing Countries. IN: CONCA, K. (ed); DABELKO, G.D. (ed). **Green Planet Blues: Critical Perspectives on Global Environmental Politics**. Nova Iorque: Routledge, 2020 (6ª ed.), p.32-40.

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

GABAY, C.; ILCAN, S. Leaving No-one Behind? The Politics of Destination in the 2030 Sustainable Development Goals. **Globalizations**. Abingdon-on-Thames: vol.14, n.3, pg. 337-342, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GIROUX, H.A. **The Terror of Neoliberalism**. Nova Iorque: Routledge. 2017 (2ªed). 195 pg.

GRIST, Natasha. Positioning Climate Change in Sustainable Development Discourse. **Journal of International Development**. Hoboken: vol. 20, nl. 1, 2008, pg. 783–803.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2007, 254 pg.

IPEA. ODS 4 - **Educação de Qualidade**. 2019a. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>>. Acesso. 13/05/2022.

IPEA. ODS 10 - **Redução de Desigualdades**. 2019b. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/ods10.html>>. Acesso. 13/05/2022.

IPEA. ODS 17 - **Redução de Desigualdades**. 2019c. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/ods17.html>>. Acesso. 13/05/2022.

KHAN, S.R. **Neo-liberalism and the Washington Consensus**. IN: KHAN, S.R. A

History of Development Economics Thought: Challenges and Counter-Challenges. Nova Iorque: Routledge, 2019, p. 97-107.

KORBES, L.J. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio nos Países da América do Sul. 2011. **Monografia** (Especialização em Relações Internacionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LAGO, A.A.C. **Conferências de desenvolvimento sustentável.** Brasília: FUNAG, 2013, 200 pg.

MARRACH, Sonia Aparecida Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI J. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, p.42-56, 1996.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2016.

ODS BRASIL. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/>>. Acesso: 17/05/2022

ONU. The 17 **Goals.** s.d. Disponível em: <<https://sdgs.un.org/goals>>. Acesso: 17/05/2022.

RIBEIRO, C.A. **Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil.** Rio de Janeiro: Dados; vol.49; n.4; 2009, pg. 833-873;

SCHÜTZ, G. E. et al. A agenda da sustentabilidade global e sua pauta oficial: uma análise crítica na perspectiva da Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 6, p. 1407-1418, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000600005> Acesso em: 17/05/2022

SOARES, L. R. O neoliberalismo e sua impossibilidade de solucionar os problemas ambientais. **Revista Fim do Mundo.** São Paulo: n. 2. p. 53-74; 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2020.v1n02.p53-74> Acesso: 20/05/2022.

SILVA, Deise Rosalio. **O lugar da educação em Gramsci.** Curitiba: Appris, 2020.

TEIXEIRA, Gisele Duarte. **EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE: UM ESTUDO SOBRE A EMPATIA EM ESPINOSA E GRAMSCI À LUZ DA FILOSOFIA FREIREANA.** Niterói, 2021. 160 f.

UNCEWD. **Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.** 1987. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>>. Acesso: 18/05/2022.

WEBER, H. Politics of ‘Leaving No One Behind’: Contesting 2030 Sustainable Development Goals Agenda. **Globalizations.** Abingdon-on-Thames: vol.14, n.3, pg. 337-342, 2017.

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
EM GRAMSCI E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
QUAL CONCEPÇÃO?**

GRAMSCI IN WORK AS A EDUCATIONAL PRINCIPLE AND
THE PEDAGOGICAL RESIDENCY: WHICH CONCEPTION?

*Laíse Ataiades Ribeiro*²⁶¹

Resumo

O artigo trata de uma revisão bibliográfica, que tem como objetivo discutir o trabalho como princípio educativo em Gramsci, relacionando este conceito com a formação docente no Brasil a partir do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Buscamos o pensamento de Gramsci, do trabalho como princípio educativo e da escola unitária, que busca uma formação geral, humanista, que contribua para elevação intelectual e moral da classe trabalhadora e ajude na construção de uma hegemonia. Para promover uma educação que parta dos princípios elencados por Gramsci na escola unitária, seria necessário promover também alterações na formação dos formadores, os professores. Para refletir sobre a formação docente no Brasil, partimos do PRP para entender quais concepções norteiam a formação inicial dentro deste programa.

Palavras-Chave: Residência pedagógica; Escola unitária; Gramsci.

Abstract

the article approaches a bibliographical review, which aims to discuss work as an educational principle in Gramsci, relating this concept to teacher training in Brazil from the CAPES Pedagogical Residency Program. We seek Gramsci's thought, of work as an educational principle and of the unitary school, which seeks a general, humanist formation that contributes to the intellectual and moral elevation of the working class and helps in the construction of a hegemony. To promote an education that starts from the principles listed by Gramsci in the unitary school it would also be necessary to promote changes in the training of trainers: the teachers. To reflect on teacher training in Brazil we started with the PRP to understand which concepts guide initial teacher training within this program.

Keywords: Pedagogical residency, Unitary school, Gramsci.

1. INTRODUÇÃO

²⁶¹ Universidade de Brasília. E-mail: laiseataides@gmail.com

Este trabalho, de cunho bibliográfico, tem como objetivo discutir o trabalho como princípio educativo a partir da obra de Gramsci, relacionando este conceito a formação de professores no Brasil as concepções formativas do Programa de Residência Pedagógica, que tem como foco a formação inicial docente.

Como parte integrante da sociedade, a escola faz parte do cotidiano, tem relevância social, econômica, política. A teoria do capital humano, que surge sobretudo a partir da década de 1960 traz a importância da escolarização, da educação e da escola, para o desenvolvimento econômico dos países, já que a escola é uma das instituições formadora da mão de obra (SAVIANI, 1994). Para Tumolo (1996) a relação entre trabalho e escola é assunto bastante debatido, com divergências entre autores, mas que existe sempre um ponto comum: o pressuposto de que a educação se estrutura e se organiza a partir do trabalho. Ele diz que o trabalho como princípio educativo é uma proposta de educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora (TUMOLO, 1994). Saviani (1994) explica que a história da escola começa com a divisão dos homens em classes. As transformações ao longo da história nos mostram que o acesso à educação e a escola se modificou, em faceas novas exigências de cada época. Para Gramsci, a classe trabalhadora ou subalterna precisa construir a hegemonia – que é uma concepção de mundo, uma direção moral e intelectual da sociedade (DORE, 2014); e para a construção da hegemonia é preciso a elevação, moral e cultural, das massas.

Gramsci avança nas análises de Marx, em seu cárcere, e traz novos contornos as discussões iniciadas no século XIX; a partir do tema da cultura, ele propõe a construção de uma nova hegemonia a partir da revolução intelectual e moral da classe trabalhadora (DORE, 2014)

Com o propósito de identificar possibilidades de realizar uma reforma intelectual e moral no sentido de educar os grupos subalternos para elevá-los a um nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, para conquistar a hegemonia, Gramsci propõe organizar a cultura, apresentando o esboço da escola unitária. (DORE, 2014, p. 301)

Baptista (2010, p. 182) coloca que “a educação na concepção gramsciana, portanto, só poderia estar voltada para a transformação da concepção do mundo dos sujeitos, através de uma filosofia capaz de abalar as “fortificações”, de transformar as mentalidades e de permitir a elevação cultural, ou seja, a filosofia da práxis!” Em sua obra carcerária, Gramsci destaca a filosofia da práxis como a filosofia das

classes trabalhadoras, como instrumento da revolução moral e intelectual proposta, e a escola seria de fundamental importância para esta revolução

Ao longo do Caderno 11, Gramsci apresentou a filosofia da práxis como uma reelaboração original do marxismo, cuja fundamentação historicista e dialética é a base da defesa de um processo de formação filosófica dos trabalhadores, em um projeto educativo emancipatório (GOMES, p. 14).

Fresu (2020) destaca que para compreender Gramsci é preciso compreender o pano de fundo que ele viveu, entender a conjuntura da Europa, da Itália, do tempo dele, e a constituição histórica da época. A ilha da Sardenha apresentava particularidades importantes, como “as acentuadas desigualdades entre norte e sul, as diferenças regionais, os dialetos e as tradições, as longas dominações de várias potências estrangeiras e, finalmente, mas não menos importante, a dominação da Igreja Católica centrada em Roma” (MONASTA, p.13, 2010).

As concepções de Gramsci partem do contexto histórico italiano, no período pós- primeira guerra; para compreender as ideias do autor, é preciso então compreender o momento histórico no qual ele estava inserido, e a partir de qual realidade ele pensou um modelo de educação e de escola, a escola única ou unitária.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica, na qual buscamos artigos e os documentos norteadores sobre a temática central apresentada. No presente artigo, apresentaremos as concepções de Gramsci para a educação e a escola unitária, e buscamos trazer a discussão da formação de professores na realidade brasileira, analisando o Programa de Residência Pedagógica e quais concepções formativas este projeto carrega. Além de Gramsci (2001), utilizamos autores como Fresu (2020), Maestri (2020), Silva (2018; 2020), Monasta (2010), dentre outros. O documento sobre residência pedagógica analisado foi a Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018 que Institui o Programa Residência Pedagógica.

2.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.2 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA UNITÁRIA EM GRAMSCI

No caderno 12 é onde Gramsci elucida a categoria dos intelectuais, e assim explica o local onde os intelectuais se forma: “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI,2001, p.19). A formação de intelectuais, conforme salienta o autor, é imprescindível para a conquista da hegemonia por parte da classe trabalhadora, e se apresenta como caminho da formação da consciência de classe (CURADO SILVA, CRUZ, 2018). Para Gramsci, o trabalho como princípio educativo seria organizado na escola unitária.

O filósofo explicita a escola unitária, onde se oferece uma formação omnilateral, uma formação integral, numa proposta formativa que uniria o trabalho e a formação clássica, seguindo os ideais baseados na educação russa. Para Gramsci, a escola precisa ser ligada à vida. O trabalho seria o princípio educativo desta escola, o que seria a solução da escola tradicional, que para ele, estaria em crise, devido as mudanças postas pelo capitalismo, a industrialização da economia e o período pós-guerra na Itália. Em 1923, já no governo fascista italiano, Giovanni Gentile promove uma reforma educacional, que acentuou a proposta de uma separação entre a formação técnica e profissional, voltada ao trabalho, e a formação cultural e científica, com vistas a formação de dirigentes (MONASTA, 2010). Gramsci Indica que a escola única pode ser a solução desta crise através da integração entre cultura e trabalho, cuja finalidade é o equilíbrio justo entre o trabalho manual, técnico, industrial e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p.33). Esta proposta de formação não é meramente técnica, ou voltada somente a formar mão de obra, mas “uma escola desinteressada do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais para o conjunto do proletariado” (DO CARMO, 2009, p. 55) com base na filosofia da práxis.

Em resumo, a escola desinteressada do trabalho, ou a Escola Única, não representa um saudosismo humanista tradicional nem um profissionalismo tecnicista. A proposta de Escola Única resgata o potencial educativo da escola humanista tradicional, em confronto com a necessidade de um novo tipo de escola mais interessada, propondo uma escola mais técnica e mais orgânica em relação ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual (DO CARMO, 2009, p. 57).

Com esta proposta de escola, a ideia é de uma formação única, que abarcasse desde os técnicos, os trabalhadores especializados, até os futuros dirigentes do país, unindo a escola e o trabalho. Uma escola realmente democrática, discutida no caderno 12, por Gramsci, não quer apenas que cada operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante (GRAMSCI, 2001, p. 50), sendo necessário superar o dualismo da escola de formação cultural e científica e a escola voltada a aprendizagem técnica e profissional, que escancara o problema da separação do trabalho manual e do trabalho intelectual. O próprio autor sardo já discute essa dualidade, quando diz que todos são intelectuais embora nem todos exerçam essa função na sociedade. Na própria existência humana não há como separar o pensar e o fazer; “não é possível separar o homo faber do homo sapiens” (MONASTA, p. 21, 2010).

Pensando na proposta formativa de Gramsci, a qual a escola unitária formaria a todos, a partir do conceito de elevação cultural e moral, para que todos tenham a formação de dirigentes (mesmo que na prática não ocupem tal posição), seria esta a definição de educação democrática. A superação da escola atual, voltada apenas a atender os interesses das classes – uma escola para classe trabalhadora e outra para a classe burguesa, dominante, para que exista uma escola única, de cultura geral, humanista, formativa”, em que haja equilíbrio entre a formação da “[...] capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1977, p. 1531 apud DORE, P.303, 2014).

Para promover uma educação que parta dos princípios elencados por Gramsci na escola unitária, seria necessário promover também alterações na formação dos formadores, os professores. Na realidade brasileira, a formação docente inicial ou continuada é pautada por quais concepções? Estamos inseridos em uma proposta de escola dividida em formação de mão de obra e uma escola para as elites? Buscando refletir sobre a formação de professores no Brasil, partimos do Programa de Residência Pedagógica, proposto em 2018 e em funcionamento, para entender quais concepções norteiam a formação inicial docente dentro deste programa.

2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: QUAL

CONCEPÇÃO?

No Brasil, o campo da formação de professores tem se caracterizado por disputas e tensões, que tem levado a um movimento de intensas reformas, desde a década de 1990.

Essas reformas se fundamentaram num modelo de administração pautado pela eficiência, eficácia, produtividade e gerência racional dos recursos humanos e sociais, e foram orientadas por organismos internacionais, como Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros, a partir da compreensão de que a promoção da escolarização mínima para a população estimularia o desenvolvimento do País, garantindo a entrada no mercado, de maneira mais competitiva e forte (MOLINA, HAGE, p. 126, 2015).

No bojo das reformas, o Estado tem lançado iniciativas e programas voltados não somente a adequação dos organismos internacionais, mas também para atender as demandas do capital, que tem requerido modificações no padrão de formação de mão de obra; entra em cena a exigência do trabalhador flexível, com capacidade de adaptação, de decisão e que exige uma escolarização mais elevada. Para Freitas (2011), esta elevação de escolaridade exigida para a classe trabalhadora se insere neste novo modelo de mercado de trabalho acende direta e indiretamente as disputas em torno das concepções que vão orientar a formação docente, haja vista a importância dos professores para formação das crianças e adolescentes. A discussão da qualidade do professor e da escola também surge, eserve de justificativa para as reformas educacionais, sem, entretanto, adentrar as problemáticas da base escolar (falta e má gestão de verbas, a precarização do trabalho docente, a infraestrutura deficitária, a desigualdade social e problemas dos estudantes, dentre várias realidades), e muitas vezes responsabilizando os professores pelo fracasso escolar.

Temos então que em 2009 é lançado pelo governo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009) – que vai instituir o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e a criação da “Nova” CAPES– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 – BRASIL, 2007a) – que passa a ser agência reguladora da formação docente

da educação básica pela via do Departamento de Educação Básica – DEB (MOLINA, HEGE, 2015).

Partindo do contexto exposto, cita-se o Programa Residência Pedagógica (PRP) instituído em 2018, gerido pela Capes, com o objetivo de apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulam a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, interligando as IES à escola de educação básica através de parcerias. O foco são estudantes de licenciaturas que já tenham concluído pelo menos 50% do curso ou estejam no quinto período; estes são inseridos em escolas conveniadas. Segundo seu edital norteador, Edital Capes nº 06/2018, o PRP tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018).

A portaria de 2018 instituiu os objetivos do PRP no artigo 2º

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

A proposta do PRP, conforme consta no referido edital de lançamento em 2018, é que este programa venha a fortalecer o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tornando-se um modelo para reformulação, assim como promover adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum

Curricular – BNCC.

No PRP, o estudante de licenciatura – o residente, vai acompanhar o professor da educação básica – o preceptor, na escola participante, sendo orientado pelos docentes da Instituição de Ensino Superior a qual é ligado, numa imersão ao seu futuro campo de trabalho; a carga horária total de trabalho do residente é de 440 horas, divididas em diversas atividades, entre elas, 100 horas dedicadas a regência de classe com supervisão do professor preceptor. Existe também a alusão a práticas inovadoras e experimentais no programa, que aparecem no edital e em seus anexos, explicitando a importância da prática na formação do futuro professor

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura (BRASIL, 2018, p. 18)

Entende-se então, a partir do documento oficial do PRP, que a preocupação da formação inicial docente pelo programa é de formação para o trabalho, numa concepção do “aprender fazendo” e de reflexão de sua própria prática. Curado Silva e Cruz (2018) ao analisar o PRP/Capes recém-lançado, inferem que esta perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores

A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. Portanto, estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como ‘aprimoramento’ do estágio supervisionando, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política (CURADO SILVA, CRUZ, 2018, p. 238).

Conforme exposto, a partir das normativas do documento que rege o PRP, percebe-se que a concepção que rege suas atividades se pauta no pragmatismo; é

formação inicial para o trabalho, para os professores preceptores participantes significa uma formação em serviço, é uma proposta aligeirada em sua carga horária total e que não atende assim a concepção de trabalho como princípio educativo, mas de uma formação centrada em resolução de problemas pontuais, que seja campo de “experimentação”, ligado a uso e desenvolvimento de metodologias de sala de aula, conforme trecho do edital, anexo III, como uma das propostas do PRP: “Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor” (BRASIL, 2018, p. 19). Prado (2020) encontrou em sua pesquisa sobre o PRP, que o programa coloca muitas vezes os residentes como auxiliares de sala junto aos professores da educação básica, reproduzindo práticas já existentes e não as problematizando.

Os aspectos do trabalho docente entram em foco no PRP, mas de modo superficial, já que insiste que a prática e a reflexão sobre a prática são os elementos formadores do programa. Silva (2020) explica que no PRP, de acordo com os documentos norteadores, tem a ênfase na formação pela prática e um esvaziamento teórico. “A prática deve ser uma aplicação da teoria e só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros desta, ou mesmo ao contrário, a referência é a prática, e é por meio dela que se valida a teoria, ou seja, a teoria verdadeira é aquela que é útil de forma imediata” (SILVA, 2020, p. 113).

Inferimos que a formação proposta pelo PRP não consegue se aproximar de uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo, pois a prática se sobrepõe a formação teórica, desvinculando-as. Santana e Barbosa (2020) em seu artigo, reconhecem

o PRP como espaço formativo e de resistência, porém observam que os documentos do programa não clareiam como ocorre a articulação teoria-prática em suas atividades e apontam que é preciso uma articulação do programa com o estágio, com os cursos de licenciatura e com a educação básica. Silva (2020) também apresenta elementos que sustenta o PRP como possibilidade de construção de espaços formativos de resistência e ocupação. É necessário, entretanto, que “a construção de projetos de Residência Pedagógica na formação inicial sejam elaborados e executados com muita autonomia, construindo experiências diversas e de qualidade na formação” (SILVA, 2020, p. 120).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler a obra de Gramsci e compreender seus conceitos traz hoje a sensação de atualidade das suas ideias, em especial neste momento histórico brasileiro, em que reformas educacionais seguem em curso. A escola dividida em: escola para a formação de mão de obra versus a escola para a formação geral e cultural ainda é uma realidade, escancarada sobretudo a partir da concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreendemos a importância da formação nivelada para todos, mas partindo de princípios outros que não somente a escola como formadora de mão de obra, uma escola que não acentue a divisão da educação dada às classes trabalhadora e burguesa. Defendemos uma educação que almeja a formação integral, garantindo a elevação cultural, científica e técnica, e que esta seja a educação base para toda a população. Para alcançar esta educação é preciso repensar a formação dos professores, e neste trabalho, focamos em um programa de formação inicial docente, o PRP, e qual concepção formativa emerge dele.

A partir dos documentos norteadores do Programa de Residência Pedagógica, pode-se inferir que a formação docente proposta sobrepõe a prática sob a teoria, numa concepção praticista, que se distancia de uma formação humanista tal como Gramsci elaborou, que contribuísse para a elevação intelectual das massas e sua consequente emancipação.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf.

DO CARMO, Jefferson Carrielo. Notas sobre a escola unitária e trabalho no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos Cemarx**, n. 5, p. 53-63, 2008.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cadernos Cedex**, v. 34, p. 297-316, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda(Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 2, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

MAESTRI, Mário. **Antonio Gramsci**. Clube de Autores, 2020.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Sociedade civil e Gramsci: desafios teóricos e práticos**. Serviço Social & Sociedade, n. 109, p. 5-30, 2012.

FRESU, GIANNI. **Antonio Gramsci, o homem filósofo: uma biografia intelectual**. Tradução de Rita Matos Coitinho. São Paulo: Boitempo, 2020.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci / Attilio Monasta**; tradução: Paolo Nosella. –Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Katia Augusto P. Cordeiro Curado. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. Formação **Docente**—**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 109-122, 2020.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva**, v. 14, n. 26, p. 39-70, 1996.

PRADO, B. M. S.. Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia? 2020. 312 f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/6241> Acesso em: 22 set. 2021.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE SE DESENHA A PARTIR DO CONCEITO GRAMSCIANO DE APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

*Leonardo Bezerra do Carmo*²⁶²

*Danyela Martins Medeiros*²⁶³

Resumo

Este artigo tem o objetivo de identificar a relação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)/Organismos Supranacionais (OS) nas políticas educacionais brasileiras. Como percurso metodológico realizou-se uma revisão de literatura para traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em Teses e Dissertações de 2016 a 2021, sobre a presença dos OS/APH nas políticas públicas de formação continuada para o magistério da Educação Básica. Identificou-se a partir dos resultados que as principais políticas públicas de formação de professores sofrem grande influência dos organismos supranacionais, que se organizam para direcionar as políticas dos países de capitalismo emergente com diversas estratégias pensadas a partir do viés neoliberal e da abordagem por meio de aparelhos privados de hegemonia.

Palavras-chave: Aparelhos Privados de Hegemonia; Hegemonia; Políticas Educacionais.

As reformas educacionais no Brasil e os organismos supranacionais: uma breve leitura histórica

Para acompanhar os debates atuais quanto às políticas públicas de formação de professores se faz necessário o olhar histórico e a contextualização a partir da totalidade que materializa o presente em sua realidade dialética. Observar as mudanças ocorridas no contexto regional da América Latina nas últimas décadas nos direciona a reflexões quanto às diversas transformações nas políticas e programas de formação continuada, muitas impulsionadas pelas mudanças em relação à concepção, função da escola e poder do Estado. Após o final da Segunda Guerra Mundial, com a expansão

²⁶² PPGE/UnB - leonardo.bezerra@edu.se.df.gov.br

²⁶³ PPGE/UnB – danyela.martins@se.df.gov.br

capitalista globalizada, são instituídos organismos supranacionais - criados ao final da Segunda Grande Guerra com a finalidade de garantir o pleno desenvolvimento capitalista e regular o processo de internacionalização da economia/da tecnologia/do trabalho, seriam organismos que estabelecem relações internacionais como algo que não passasse de uma relação bilateral (SILVEIRA, 2018, p.9). Alguns deles são: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e suas organizações mundiais, que se apresentam como fundações formuladoras de políticas e de projetos de financiamento em áreas de influência crítica nos países em desenvolvimento: Saúde e Educação. Grandes sobre-organizadoras de políticas que impactam diretamente na educação escolar, esses organismos buscam consolidar por meio de programas, currículos, diretrizes avaliativas, prêmios a gestores e professores, rankings de países e escolas, que nas últimas décadas têm construído uma visão generalista do processo educacional e desconsiderado a singularidade dos processos sócio-educativos de cada país.

A partir da década de 80 e, sobretudo, na década de 1990, temporalmente podem ser consideradas marcos nos setores econômicos, culturais, políticos e principalmente no setor educacional, em virtude das transformações oriundas do sistema capitalista vigente com base na crescente ideologia neoliberal. É nesse contexto, que aparecem com mais vigor as políticas de reformas educacionais, em especial nos países latino-americanos e, dentre elas, as políticas direcionadas à formação continuada dos docentes. Essas condições foram estabelecidas e impostas nas negociações da dívida externa visando abertura da economia aos investidores internacionais, com a entrada de multinacionais, privatizações de empresas estatais e de serviços públicos, e redução de gastos com políticas sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Após a elaboração do documento intitulado Declaração do México, onde se avaliou a evolução da educação na década de 70, em um momento em que o quadro da educação latino-americana se encontrava em situação preocupante, foram realizadas diversas reuniões entre países da América Latina com o intuito de estabelecer novos caminhos para as reformas educacionais nesta região. Dentre elas, a reunião intergovernamental em Quito (Equador), em 1981, organizada pela UNESCO, produziu a Recomendação de Quito, além do Projeto Principal de Educação para a América Latina (PPE). Entre esses e diversos outros documentos, é possível encontrar um objetivo que traz à tona uma preocupação com o elemento de formação continuada de professores:

“reformular os sistemas, o conteúdo e os métodos de formação e de capacitação e aperfeiçoamento dos docentes de crianças, jovens e adultos.” (CABRAL NETO e RODRIGUEZ, 2007, p. 20).

Para compreender melhor o papel da UNESCO nesse contexto, destaca-se que a organização busca contribuir para desenvolver uma educação para a paz, os direitos humanos e a democracia, com objetivo de fomentar a tolerância, a não violência e o entendimento internacional (UNESCO, 1998). No campo educativo, o foco tem sido dado à universalização do ensino, bem como à erradicação do analfabetismo, tendo em vista a compreensão como direito fundamental do ser humano, tal como descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948).

Toda qualificação das perspectivas neoliberais para constituição de um “novo trabalhador” por meio dessa visão de educação, sofrem grande influência (ou são ideologicamente constituídas por esses mesmos discursos) do evento realizado em Jomtien (1990), na Tailândia, intitulado “Conferência Mundial de Educação para Todos”. Encabeçada pelo Banco Mundial em parceria com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com a UNESCO, essa reunião delineou novos rumos a serem adotados no campo educacional e econômico na América Latina, buscando a inserção dos países latino-americanos no próximo milênio. A partir de então, foram sugeridas reformas amplas que abrangem a legislação, a política, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, alinhando o discurso de uma educação para levar os países periféricos à globalização.

Nesse momento histórico, os princípios que norteiam os sistemas educativos enfrentavam uma crise de aspecto gerencial, impactando negativamente os resultados de aprendizagem dos estudantes, o que justificaria a adoção de reformas educacionais pensadas à base de pressupostos neoliberais. Essas discussões se estabelecem como relevância do setoreducacional principalmente no que concerne à superação, em especial, de crises econômicas. Por meio dessas questões, objetivou-se avaliar o sistema educacional quanto à qualidade, subordinando a educação às demandas do mercado de trabalho e trazendo grande responsabilização ao professor, passando ele a ser chamado de “a chave para o bom desempenho de alunos, escolas e sistemas” (PISA, 2009; OCDE, 2009^a; MOURSHED, CHIJOKE y BARBER, 2010 apud UNESCO, 2012, p. 57). Para observar com uma lente epistemológica mais apurada as pesquisas levantadas e analisadas para esse artigo, nos debruçaremos sobre as categorias gramscianas de hegemonia e seus aparelhos privados.

O conceito gramsciano de hegemonia e os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)

O conceito de aparelho hegemônico é difuso na obra de Gramsci e está associado ao conceito de hegemonia - aparece pela primeira vez no CC 1, §44 e desde os cadernos pré- carcerários são introduzidos os primeiros significados para o termo. Um dos significados mais profícuos de hegemonia na obra de Gramsci é relativo ao exercício do poder pelos instrumentos de poder e ideológicos que são disseminados na sociedade civil. Segundo Buttigieg (2003), o conceito de hegemonia não aparece nos Cadernos do Cárcere como uma

teoria ou conceito pronto e acabado para explicar os fenômenos, históricos ou políticos, mas é a análise dos fenômenos que leva Gramsci a considerar o emprego do termo hegemonia fazendo uma conexão com seu tratamento dos temas diversos. Assim, afirma o autor:

o conceito gramsciano de hegemonia é enriquecido, ampliado e reforçado pelo seu exame crítico de uma ampla variedade de questões e problemas, enquanto, ao mesmo tempo, ajuda a iluminar sua compreensão destas mesmas questões e problemas e lhe possibilita obter originais insights a respeito deles. (BUTTIGIEG, 2003, p, 41)

O aparelho hegemônico faz uma ligação indispensável para se exercer a hegemonia, principalmente no período pós-guerra e está ligado também ao conceito de Estado Integral no qual esse Estado “pede e educa esse consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (CC1, § 47, v. 3, p. 119).

Gramsci utiliza o termo “*aparato egemonico*” que traduzido na obra por Carlos Nelson Coutinho por Aparelhos Privados de Hegemonia (Coutinho, 1992, p. 76), e foi acrescido da palavra “privado”, na qual associamos à sua natureza de ordem privada. Segundo Hoeveler (2019) o termo “aparelho hegemônico” aparece no Caderno 1, no §48, associado à opinião pública, mas não a uma vaga e volátil “batalha das ideias”, e sim a uma estrutura precisa. A partir do Caderno 6, a ideia de “aparelho hegemônico” é coligada à articulação estatal e é entendido como uma sociedade particular, privada que tem como objetivo a difusão de uma particular visão de mundo criando um “novo terreno ideológico” para a reprodução e manutenção de uma classe.

Seki (2021) conceitua os Aparelhos Privados de Hegemonia para explicar a articulação de posições do capital no âmbito do Estado como:

uma constelação de entidades, federações e associações que disputam por diferentes métodos as agendas empresariais nos diversos âmbitos de intervenção nos quais se colocam. Trata-se pura e simplesmente de aparelhos privados de hegemonia (APH) que buscam, a todo momento, constituir seus interesses burgueses na relação com as demais frações capitalistas e, sobretudo, em justaposição à classe trabalhadora e suas formas organizativas (SEKI, 2021, p. 49)

Essas entidades originam-se de diferentes naturezas jurídicas e designações: organizações sociais, organizações não-governamentais, fundações e institutos sociais ligadas a instituições financeiras ou empresariais, grupos editoriais, entidades confessionais ou filantrópicas e outras inúmeras denominações. No caso da educação, essas associações entre o capital e o Estado têm avançado para sua atuação na educação básica a partir dos anos 2000, mas já com uma forte consolidação no ensino superior (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA; TITTON; AVILA, 2019; FREITAS, 2018). Essa relação estreita entre público e privado foi e é favorecida tanto pela legislação oficial, nas leis, resoluções e demais normativos tanto quanto pelos agentes que atuam no aparelho do Estado - inclusive os conselheiros do atual Conselho Nacional de Educação - que sustentam sem empecilhos e até com celeridade as intervenções destes APH na educação pública brasileira, conquistando vantagens fiscais e fácil acesso ao fundo público.

Os conceitos gramscianos só podem ser entendidos de forma articulada entre os mesmos, pois representam uma totalidade de entendimento da realidade concreta. As intenções e interesses da burguesia são difundidos e consensuados pelos APH no interior da sociedade civil com suas divergências e conflitos entre as classes burguesas e subalternas. Fontes (2018) faz conexão desses conceitos para entendermos como os interesses das classes são contraditórios e sob quais aspectos de consolidação, sistematização e difusão de uma sociabilidade para a dominação as APH operam e orientam as políticas públicas:

Gramsci não apreende as classes sociais como entidades compactas, e esmiúça as múltiplas formas de suas manifestações. Nem dominantes nem dominados são homogêneos ou constituem blocos unitários. Estão em permanente tensão, da qual resultam visões de mundo e formas de consciência ao mesmo tempo rígidas e instáveis (como as peças de um mosaico incompleto). Se a consciência está ligada à forma da vida social, é nessa vida social, começando pela

fábrica, que se moldam certas formas de ser, de sentir, de pensar. Se é na sociabilidade, nas formas de organização, nos aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil), que Gramsci buscará a resposta concreta para as formas de organização da luta anticapitalista, é porque aí também residem modalidades de consolidação, sistematização edifusão de uma sociabilidade adequada à dominação. Os aparelhos privados de hegemonia ligam-se direta ou indiretamente ao solo da produção, permitindo compreender como diferentes tendências e contradições são traduzidas em formas mais ou menos organizadas de cultura e de consciência e chegam a condensar-se como projetos políticos (FONTES, 2018, p. 221)

Essas disputas entre os interesses de classe implicam em um convencimento sobre a visão de mundo hegemônica, no caso o burguês, capaz de conformar à classe trabalhadora e adequá-la ao projeto de sociedade político e ideológico em nome de uma suposta realidade expressada em novas formas de comunicação e informação na atualidade.

Luta hegemônica e formação de professores

Ao afirmar que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, Gramsci (2001, p. 399) faz uma indicação da grande relevância da educação para os APH burgueses que se mostram cada vez mais atuantes e interessados também na educação pública básica. Temos cada vez, com maior intensidade, um movimento de entradadesses APH como representantes da sociedade civil que com o objetivo de melhorar a atualidade de ensino público, com eficiência gerencialista e discursos privatistas estabelecem uma relação público-privada. Nessa relação, são conformados e adaptados princípios empresariais visando o gerenciamento das redes de ensino, a ofertas de matrículas para supriras carências da rede pública e também a indução dos currículos escolares.

A luta hegemônica se revela nessa relação público e privado, na qual um de lado está a defesa do direito subjetivo à educação, de qualidade para os filhos da classe trabalhadora numa perspectiva emancipatória. De outro lado, a defesa de que só haverá qualidade educacional se esta for planejada e direcionada pela gestão empresarial pois só esta seria capaz de trazer a eficiência e eficácia para a gestão pública. Evangelista e Triches (2014, p.49) afirmam que estaríamos diante da disputa da capacidade de pensar,

de refletir, de discernir do professor e por consequência dos alunos, filhos da classe trabalhadora que estão na escola pública. Por isso, a formação docente também interessa a essas organizações que fazem parte do APH, inclusive dos empresariais e com fins lucrativos.

De acordo com o texto de Evangelista (2021) a manutenção da sociabilidade capitalista faz-se pelo uso de estratégias que encontram na formação humana lugar fértil para a preparação das consciências, na qual a escolarização é moldada pelos interesses da classe burguesa em hegemonia. Por isso as classes dominantes, que detêm o poder de comando das forças de produção, têm sido favorecidas durante um longo tempo e apresentam um ideal de professor para afiançar a permanência na hegemonia.

Carvalho e Mancebo (2019) trazem o pensamento de Gramsci sobre a manutenção de um domínio hegemônico, sólido e duradouro de um grupo dirigente que influencie o Estado. Estado esse que só seria possível realizar em seu sentido ampliado, ou seja, a justaposição entre sociedade civil e sociedade política e com a construção da hegemonia no interior da sociedade civil. Por isso, os Aparelhos Privados de Hegemonia, fruto de ideais neoliberais, têm interesse em atuar também no seio do sistema educacional e, principalmente, nas escolas públicas.

Os discursos dos defensores da lógica neoliberal têm sido incansáveis em destacar a importância de se usar a sociedade civil para implementar o seu modelo de governo e Estado. Os neoliberais trabalham fortemente, utilizando-se de todos os meios para, pelo consenso, construir o bloco hegemônico no bojo da sociedade civil, atuando, dentre outros, no âmbito do sistema educacional escolar (CARVALHO; MANCEBO, 2019, p. 566)

O movimento de solidificação e perpetuação da hegemonia passa pela reprodução dos modos de pensar, formar e trabalhar neoliberais constituintes da visão mercantilista das APH. Essa reprodução sociometabólica do capital vai cavando espaços nos cerne da formação humana e educativa, encontrando na formação de professores um campo amplo e carente de investimento político-financeiro e ideológico para manutenção de massas e formação de trabalhadores. A formação de professores como alvo direto ou indireto, é direcionada pelos APH principalmente por meio de influências nas políticas educacionais nacionais. Esses Aparelhos Privados de Hegemonia concebem como ideais de formação a padronização; aplicação de técnicas e metodologias ativas; pelo espontaneísmo que permite o conceito da meritocracia e o individualismo; responsabilização, na qual o próprio professor é responsável por buscar

sua formação e que conduzirá a um bom ou mau desempenho; conceito de eficiência e eficácia e como o seu alcance, ou não, trará consequências diretas na melhoria ou não sobre o desempenho dos estudantes.

Aos poucos materializa-se um consenso de que a gestão pública é ineficiente e incapaz de reverter um quadro de baixo desempenho da educação pública e que, por essa má gestão, não possui financiamento que alcance as desigualdades educacionais no país e todas as demais mazelas que atingem os sistemas públicos de ensino. As soluções viriam do âmbito empresarial, onde a escola é tida como uma empresa e será gerida por estratégias típicas do gerencialismo mercadológico, na aplicação de metodologias ativas, na avaliação para verificação, no ranqueamento da escola por meio de índices e do desempenho docente, da ordem meritocrática individualista que teria como resultado o recebimento de bonificações. Ou seja, bastaria seguir o manual empresarial com regras e etapas prontas que se alcançariam as metas e objetivos das aprendizagens baseado na qualidade educacional em nível internacional. Evangelista (2021) conclui que a razão do interesse para os poderosos do capital pela formação docente é a de “transformar docentes em protagonistas e difusores de um pensamento, que, ademais de não corresponder aos interesses de classe, intencionam evitar que isso seja percebido” (Evangelista, 2021, p. 186).

As entidades que procuram a articulação com os sistemas públicos de ensino sobre a formação de professores se apresentam principalmente na forma de programas e projetos de: empresas; organizações supranacionais; instituições financeiras nacionais e internacionais; escolas superiores; universidades nacionais e internacionais; editoras; fundos de investimento; associações filantrópicas; plataformas.

Identificamos a seguir como se apresentam essas APH em teses e dissertações que analisam programas e projetos de formação continuada presentes em diversos estados e municípios do país.

Análise do aparelhamento privado nas políticas educacionais de formação continuada professores no Brasil - levantamento bibliográfico

Como caminho metodológico realizou-se uma revisão de literatura integrativa, que objetivou traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre determinado tema, possibilitando assim a constituição de novas sínteses e a possível posterior construção de novos conhecimentos (BOTELHO, CUNHA,

MACEDO, 2011). Os textos foram selecionados após etapa de levantamento bibliográfico para uma investigação de maior escopo que busca compreender as concepções e princípios que constituem as políticas de formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil.

Levando em conta o aporte teórico gramsciano apresentado e alguns de seus conceitos, e tendo como base as reflexões elaboradas neste texto a partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, este artigo procura identificar os mecanismos e estratégias reconhecidos na atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia, em Teses e Dissertações que tratam sobre as políticas públicas de formação continuada para o magistério da Educação Básica no Brasil a partir de 2016.

O levantamento foi realizado nas bases de dados de Teses e Dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – IBICT. O recorte temporal foram estudos realizados a partir de 2016, ano em que acontece o golpe político-partidário no Brasil e que traz marcas dos movimentos neoliberais que emergiram nos últimos 30 anos na América Latina, tingindo o cenário da elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no continente e com a atuação dos APH.

Esse marco temporal acompanha descritores que foram utilizados para realizar o levantamento nas bases de dados selecionados, como a expressão “Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil”. Com esse filtro foram retornadas quinhentos e seis (506) pesquisas, mas tendo como critério de inclusão a existência da expressão na íntegra no título e/ou nos resumos dos trabalhos, foram selecionadas setenta e seis (76) pesquisas realizadas sobre o Brasil. Para realização dessa discussão, por seu maior aprofundamento teórico, foram selecionadas apenas as Teses e Dissertações encontradas no levantamento bibliográfico, totalizando onze (11) dissertações e oito (08) teses.

A fim de organização e para melhor visualização das instituições privadas e sua influência em nível local ou global, iremos utilizar o termo “organismo supranacional” para APH com interferência em nível global, e apenas de “aparelhos privados de hegemonia” para instituições privadas com atuação local, mas compreendemos que todos organismos supranacionais são APH por sua origem na perspectiva da conceituação gramsciana levantada anteriormente.

No levantamento de dados, a partir das dissertações, encontramos um total de 11

produções. Dos onze trabalhos todos citam alguns organismos supranacionais e/ou seus órgãos de ação seja no contexto histórico no qual esses entes estabeleceram algum tipo de fomento, influência ou direção, seja na promoção direta de políticas e programas de formação de professores. Se repetem Banco Mundial (5), FMI (2), OCDE (2) e UNESCO (9), e também aparecem Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio(OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Quanto as APH nove

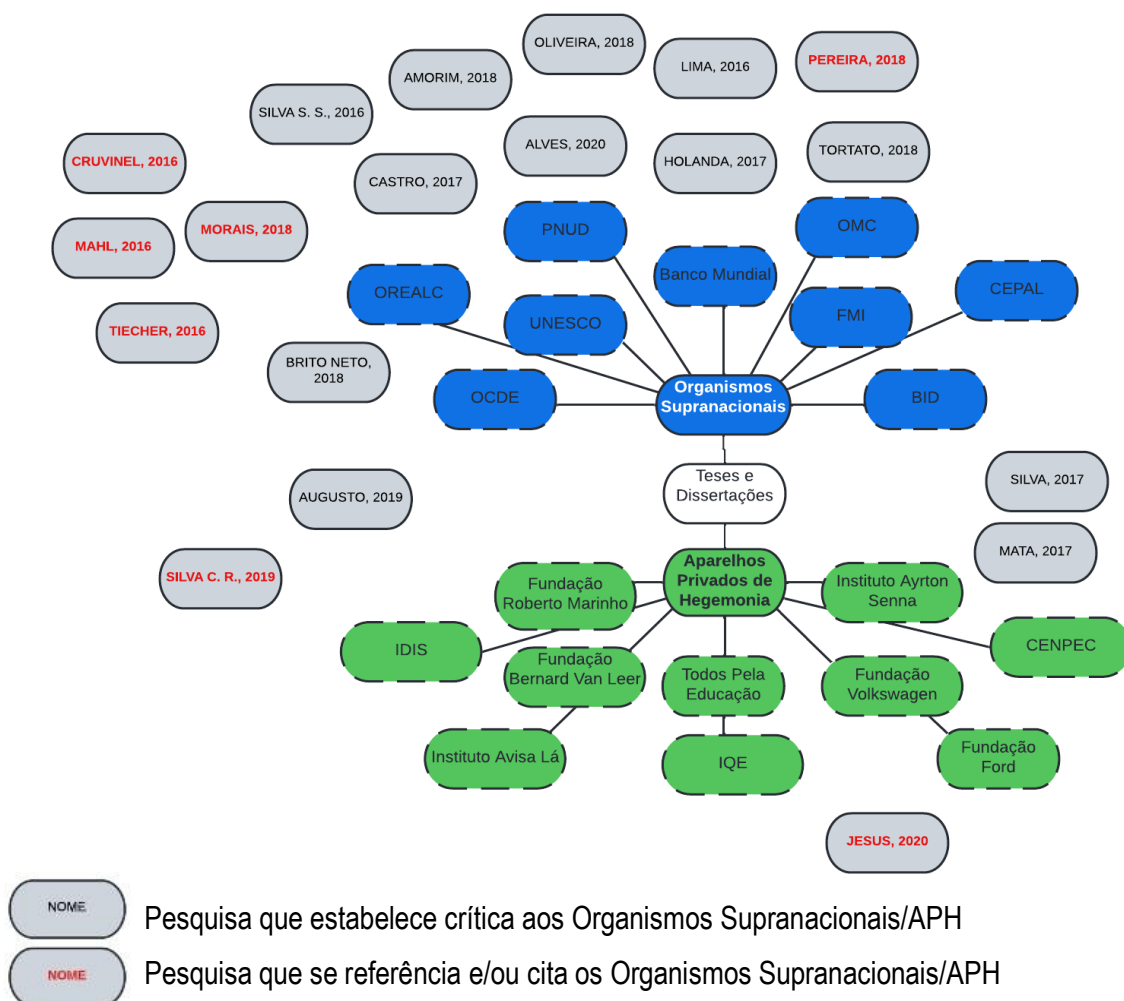
(9) são citadas: Todos Pela Educação, Fundação Ford, Fundação Roberto Marinho, Instituto Qualidade no Ensino – IQE; Estudar Pra Valer do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC; Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS); Instituto Avisa Lá; Fundação Bernard Van Leer e Fundação Volkswagen.

Quanto à maneira que são referenciadas as APH e/ou os organismos que as fomentam, quatro trabalho (JESUS, 2020; MORAIS, 2018; SILVA C. R., 2019; TIECHER,2016) vão apresentá-los apenas como parte teórica para explicação de algum contexto histórico ou como referência de documentos elaborados a partir de algum desses organismos. Não são realizadas críticas, por mais que se vislumbre no corpo do texto contradições quanto às políticas neoliberais alimentadas e incentivadas por essas organizações. São desconsideradas que os projetos, programas e legislações elaboradas a partir das visões neoliberais revelam na verdade uma visão ufanista da educação, colocando-a como único meio capaz de mudar o mundo e as pessoas, mas sem que se realize alterações nos elementos subjetivos e objetivos das relações de produção capitalista e de existência humana.

Quanto às teses, encontramos um total de 08 produções. Novamente aparecem diversas vezes os organismos supranacionais do Banco Mundial (6), FMI (3) e UNESCO (07). As APH citadas são apenas a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Três pesquisas (CRUVINEL, 2016; MAHL, 2016; PEREIRA, 2018) não apontam críticas a partir da citação dos organismos supranacionais.

A partir dessa análise, podemos observar no Organograma 1 um panorama geral da quantidade de pesquisas que citam, se referencia e/ou critica cada organismo/APH, e como elas se interligam.

Organograma 1 - Teses e Dissertações por Organismos Supranacionais/APH



Observa-se no organograma 1 que alguns trabalhos estão apenas do lado dos organismos supranacionais (em azul), pois se referem e/ou realizam crítica apenas a essas instituições, sem citar diretamente as APH. Já bem distante dos outros trabalhos, JESUS (2020) é o único trabalho que apenas cita APH, não realizando uma crítica, mas como projeto de realização de formação continuada. Entre os dois grupos, se destacam alguns autores que citaram tanto OS (Organismos Supranacionais) quanto as APH: AUGUSTO (2019); SILVA C. R. (2019); SILVA (2017); MATA (2017).

A partir do objetivo desse artigo, nos cabe inferir que as políticas públicas de formação de professores no Brasil sofrem grande influência dos organismos supranacionais,

desde que citadas diretamente nas pesquisas tanto pela presença de aparelhos privados de hegemonia que realizam a implementação de diversas estratégias pensadas a partir do viés neoliberal das OS. Todos os trabalhos encontrados fazem certa relação com esses organismos e, do total de 19 pesquisas encontradas no recorte temporal/de busca realizado, 6 não fazem uma relação direta dos OS/APH com políticas neoliberais.

Os pesquisadores apresentam suas concepções de formação continuada assim como elas se relacionam com os OS/APH mencionados e, em sua maioria (13), estabelecem uma crítica a posição de interferência desses organismos em favor de uma lógica neoliberal e em favor do empobrecimento da constituição de trabalhadores para um novo mercado de trabalho.

Assim, é importante retomar, como destaca FONTES (2021), que todos os APH têm um caráter “educativo”, mesmo quando não se destinam a uma finalidade diretamente escolar ou educativa, pois todos atuam na direção de desqualificação dos serviços públicos. Esse olhar ávido para a educação pública, como visto nos trabalhos, é fruto de um processo de destruição da educação laica, crítica, socialmente referenciada, ao apropriar-se dos recursos públicos para “gerenciá-los” melhor, enquanto adequam a escola pública à precarização generalizada das relações de trabalho.

Considerações

Esse artigo, resultado de levantamento de produção e que é parte inicial de uma pesquisa de maior escopo, possibilitou compreender inicialmente como se dá a distribuição das pesquisas sobre os Aparelhos Privados de Hegemonia nas Teses e Dissertações sobre políticas de formação continuada a partir de 2016 e como os Organismos Supranacionais aparecem nesse cenário. Cabe destacar que muito ainda é preciso ser analisado nos dados levantados assim como a inclusão e aprofundamento em outros bancos de dados de produções.

Ressalta-se também que este trabalho possibilitará de forma mais ampla analisar as influências e inferências das discussões e pesquisas quanto às políticas públicas de formação continuada implementadas em âmbitos federal, estadual e municipal e seus desdobramentos a partir das ingerências cada vez maior dos Organismos supranacionais/Aparelhos Privados de Hegemonia.

Em síntese, com base no levantamento realizado, destacamos que a reorganização do modo de produção capitalista, no que se refere a crise estrutural do capital a partir da segunda metade do século XX, reestabeleceu a dinâmica de acumulação capitalista mundial, possibilitando a ação empresarial de maneira mais contundente na educação brasileira por meio de reformas e da lógica neoliberal. Nesse cenário, o neoliberalismo multiplica a ação empresarial, muitas vezes por intermédio do próprio Estado, em áreas essenciais para a sociedade, no caso, nas políticas educacionais. Esse movimento visa constituir uma educação escolar que servisse os interesses empresariais, buscando a competitividade, produtividade e o controle de resultados. Os Organismos Supranacionais/APH então, se organizam para direcionar as políticas dos países de capitalismo emergente, buscando a formação de trabalhadores para esse novo cenário.

A construção e manutenção dessa hegemonia capitalista, vai se estruturando, modificando e se reconstruindo por meio de diversos mecanismos, e os Aparelhos Privados de Hegemonia são campo fértil recente, mas com grande influência e que aparecem ainda de maneira difusa e não necessariamente com análise crítica quanto a construção de políticas de formação de professores pautadas em uma visão crítica-emancipadora da realidade.

Referências

ALVES, Fábio Vinícius. As concepções das políticas de formação de professores da educação básica em periódicos acadêmicos brasileiros. 2020. 144 p.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília – SP.

AMORIM, Hellen Cristina Cavalcante. Políticas de formação de professores da educação básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do Paraná. 2018. 187 fl. **Tese** (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia-GO.

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I. 2019. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente – SP.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração

com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

BRITO NETO, Anibal Correia. Política Nacional de Formação de Professores no Brasil(2003-2016) como expressão da governança global. 2018. 359 p. **Tese** (doutorado) -Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. , Florianópolis.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: Ler **Gramsci, entender a realidade**. COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). International Gramscisociety. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.(39-49).

CABRAL NETO,A; RODRIGUEZ, J. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.).**Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

CARVALHO, Roberto Francisco de; MANCEBO, Deise. Apontamentos para a formação de professores na perspectiva Ético-Política e da Filosofia da Práxis.**Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação. v. 37, n. 2, p. 563-580, Florianópolis, abr./jun. 2019.

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. As políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente. 2017. 165 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

CRUVINEL, R. C. Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA: um estudo de caso. 2016. 210 f. **Tese** (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

DEITOS, Juliano M. A hegemonia empresarial na Educação Brasileira: uma análise do Movimento Todos Pela Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-graduação em educação. **Tese** de doutorado em Educação. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. In: **Outubro** revista de estudos socialistas, n. 35. (Org.) Daniela Mussi, Igor Marquezine, Natália Hirose. São Paulo, SP, Autonomia Literária, 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FONTES, Virgínia. 2018. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, n. 31, 2º semestre de 2018. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em: 10 mar.2022.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular, São Paulo, SP, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

HOEVELER, Rejane Carolina. O conceito de Aparelho Privado de Hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 145-159, Ago/Dez, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792>. Acesso em 12 mar. 2022.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. As políticas de formação do professor da educação básica no contexto da crise estrutural do capital: relatórios de EPT e PNPG em debate. 2017. 128 p. **Tese** (Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza- CE.

JESUS, Josenildo de. Políticas educacionais para formação continuada de diretores escolares do Município de Regente Feijó. 2020. 86 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

LIMA, Eduardo Luis Figueiredo de. A formação docente a distância: uma investigação sobre o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e suas implicações. 2016. 173 f. **Tese** (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

MAHL, Eliane. Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP.

MATA, Áurea Augusta Rodrigues da. Política de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco: análise do FORPROF-PE. 2017. 181f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

MORAIS, Ludmylla da Silva. As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia. 2018. 115 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

OLIVEIRA, Gilson de Sousa. O programa de formação continuada para gestores escolares da CEFEB e seus efeitos nas escolas municipais do estado do Ceará. 2018. 204f. - **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE).

PEREIRA, Jair Joaquim. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente. 2018. 231 f. **Tese** (Doutorado) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)**. E-Book, Editora Em Debate/UFSC, Florianópolis, 2021.
SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Célia Regina da. Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada. 2019. 171f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. -- São José do Rio Preto- SP.

SILVA, J. B. Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012). 2017. 146f. Orientador: prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento. **Dissertação** (mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos (UFSCAR), São Carlos.

SILVA, Silvia Sofia Scheid da. Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015. 2016. 206 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

SILVEIRA, Z. S. (2018). “A relação Estado supranacional e Estado ampliado: contribuições à crítica dos processos de integração, regionalização e internacionalização da economia, das políticas de ciência, tecnologia e inovação e de educação.” **Anais X Simpósio Nacional Estado e Poder: Estado Ampliado**, na Mesa intitulada Estado, luta de classes e educação: a atualidade do pensamento de Antonio Gramsci. Niterói: UFF.

SIMIONATO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. katálysis** vol.12 no.1 Florianópolis Jan./June 2009.

TIECHER, Adilson Luiz. Políticas de formação continuada de professores : a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná. 2016. 187f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba.

TORTATO, Marcia Adriane Falat. Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná (1996-2017): entre a certificação e os desafios político-pedagógicos. 2018. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe**. Chile: Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas em Educación (CEPPE), 2013. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/background_and_criteria_for_teachers_policies_development/ Acesso em: julho/2021.

**REFLEXÕES SOBRE O ESTADO AMPLIADO E A PEQUENA
POLÍTICA EM ANTONIO GRAMSCI PARA ANÁLISE DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES**

*Luiza de Almeida da Cruz Campos*²⁶⁴
*Jaqueline Pereira Ventura*²⁶⁵

Agência financiadora: CNPq

Resumo

O trabalho reflete sobre as contribuições de Antonio Gramsci para a análise dos sentidos produzidos pelas políticas implementadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento sobre as políticas de EJA no campo. Fundamentado no materialismo histórico dialético, o trabalho, partindo da concepção de Estado Ampliado, reflete sobre a disputa por hegemonia travada pela sociedade civil e pela sociedade política no interior do Estado Ampliado, para o controle das políticas educacionais para a classe trabalhadora. Conclui que as políticas de EJA, historicamente marcada por políticas educacionais descontínuas, de caráter compensatório, situam-se no âmbito do que Gramsci cunhou de pequena política.

Palavras-chaves: Estado Ampliado; Política educacional; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The research reflects on Antonio Gramsci's contributions to the meanings analysis produced by implemented policies toward Youth and Adult Education (YAE). It is a clipping of a Master's research in YAE policies development in the field. Based on dialectical historical materialism, the assessment, stemming from the Expanded State conception, reflects on the hegemony dispute fought by civil society and political society, within the Expanded State, for working class educational policies' control. It concludes that the YAE policies, historically marked by discontinuous educational policies of compensatory character, are situated within the scope of what Gramsci coined as small policy.

Keywords: Expanded State; Educational Policy; Youth and Adult Education.

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as contribuições de Antonio Gramsci

²⁶⁴ PPGEd/UFF – camposluiza@id.uff.br

²⁶⁵ PPGEd/UFF – jaquelineventura@id.uff.br

para a análise dos sentidos produzidos pelas políticas públicas implementadas historicamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, intitulada *Políticas públicas de Educação para os jovens e adultos trabalhadores do campo: uma análise a partir da oferta de EJA no campo no estado do Rio de Janeiro*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEd/UFF).

Fundamentado no materialismo histórico dialético, o estudo tem como desafio captar, considerando as múltiplas determinações do real (MARX, 2008), a política de EJA ofertada nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. Assim, partindo da compreensão da EJA enquanto “[...] síntese de muitas determinações” (MARX, 2008, p. 256), a construção do objeto considera a historicidade da EJA e da educação do campo, e as situa na particularidade da formação social brasileira de capitalismo periférico.

A base empírica é composta por dados de matrículas na EJA do campo, assim como por documentos oficiais. O procedimento metodológico foi a análise da oferta pelas redes públicas de educação (federal, estadual e municipal) no período de 2016 a 2020, compreendendo esse fenômeno enquanto expressão de um sistema socioeconômico estruturalmente gerador de desigualdades.

Este texto aborda uma parte dos estudos sobre a formação social brasileira de capitalismo dependente e as políticas de Educação de Jovens e Adultos do campo. Nele, buscamos traçar um quadro teórico da conjuntura econômica e política, bem como apresentar os conceitos para análise da EJA do campo. Como parte do processo de análise, procuramos apreender os conceitos gramscianos de “Estado Ampliado” e “pequena política”, que ora discutiremos, considerando-os fundamentais para a análise da política pública de EJA, sobretudo na particularidade do campo, no Brasil.

2 O Estado Ampliado e as disputas políticas de educação para a classe trabalhadora

Neste item, apresentamos, de forma sintética, o processo histórico de constituição do Estado para, então, discorrer sobre o conceito de Estado Ampliado formulado por Antonio Gramsci, que nos ajudará a pensar o papel específico desempenhado pelo Estado no interior da sociedade brasileira. Gramsci parte da premissa já esclarecida por Marx e Engels (2009) de que o Estado, como expressão da sociedade civil, configura-se como o principal instrumento político garantidor dos interesses particulares de uma classe

dominante via caráter coercitivo. Porém, a partir da constatação das transformações ocorridas no interior da sociedade capitalista, em seu estágio monopolista, Gramsci compreende que esse Estado adquiriu novas funções de hegemonia, direção e consenso, cuja base material se realiza através do que ele denomina aparelhos de hegemonia.

As principais teses liberais a respeito da definição do conceito de Estado fundamentam-se na ideia de que este seria necessário para atenuar o comportamento humano naturalmente violento e egoísta que ameaçava a própria espécie. Uma vez contestada a imposição dos princípios da igreja, os teóricos da matriz liberal avançaram e “superaram” as “leis” divinas para com os homens, e passaram a reger suas próprias ideias e explicações para o que era incontestável até então. Criou-se, portanto, a necessidade de uma lei que pudesse pôr fim ao estado de barbárie em que se encontrava o homem, protegendo-o de seu “estado de natureza” com base na lei universal de que todos eram “iguais” e, assim, supostamente, poderiam gozar dos mesmos direitos naturais tidos como fundamentais: à vida e à propriedade, transferindo para o homem a responsabilidade de suas próprias ações e de seus modos de vida. O Estado seria, então, responsável por frear os impulsos bárbaros e destrutivos que, segundo a concepção liberal, seriam inerentes à natureza humana (MENDONÇA, 2014).

Com base no argumento de que, através das leis universais derivadas do contrato social, fundador do próprio Estado, seria possível dominar o “estado de natureza” ao qual a espécie humana estaria submetida, a concepção liberal desconsidera o caráter histórico do processo de sociabilização do homem, negando a própria História. Além disso, o contrato social, ou pacto estatal, acarretaria o surgimento de duas novas categorias: sociedade política e sociedade civil, difundindo ainda mais a ideia de que o Estado seria algo realmente necessário para garantir a civilidade dos homens, e para puni-los, caso algo que pudesse abalar a ordem estabelecida fosse feito.

Nesse sentido, a “sociedade civil”, apoiada no contrato social, via-se subordinada a um Estado soberano – que pairava acima da sociedade – e às vontades individuais de todos, todavia não de forma igualitária. Portanto, mesmo com algumas divergências entre os filósofos liberais, o caminho clássico do pensamento liberal a respeito da definição do Estado segue a lógica da separação entre Estado e sociedade, sendo esta a base do conceito de Estado segundo os princípios do liberalismo.

O contrato social, justificativa da criação do Estado burguês, foi duramente criticado por Marx e Engels. A crítica se estendeu, também, à definição do conceito liberal

de sociedade civil baseada no pacto estatal. No pensamento clássico liberal, o Estado burguês resulta do contrato social para assegurar os direitos naturais do homem (individual) e garantir a civilidade humana. Nessa percepção, o Estado transfigura-se em algo igualmente natural – como a própria natureza humana –, já que, sem ele, o retorno à barbárie seria inevitável (FONTES, 2008).

O teor a-histórico da concepção liberal de Estado é a principal divergência com relação ao pensamento marxista e à própria definição do conceito de Estado marxiano. Essa característica dos jusnaturalistas influenciou diretamente na teoria do surgimento do Estado capitalista, pois não considera e/ou naturaliza o contexto histórico e as condições de classe – definidas historicamente de acordo com o conjunto das relações sociais e de produção. Ademais, o discurso ideológico sustentado pela concepção liberal de Estado, isto é, a separação entre Estado e sociedade, ajuda a ocultar o papel de exploração desempenhado pelas classes dominantes, além de “[...] justificar a perpetuação desta mesma forma de organização da vida social” (FONTES, 2008, p. 372).

Em oposição, Marx e Engels avançaram na crítica precursora hegeliana à definição liberal de Estado (MENDONÇA, 2014) e o definiram como resultado do processo histórico e das relações sociais entre classes, destacando a historicidade do conceito de Estado sob o capitalismo. Nesse sentido, através da crítica ao liberalismo, Marx e seu camarada Engels desvelaram a verdadeira essência da concepção de Estado burguês: assegurar a propriedade privada e “[...] ocultar – por meio de leis e demais medidas coercitivas capazes de manter os despossuídos nessa condição, sem se rebelarem contra ela – tal apropriação” (MENDONÇA, 2012, p. 351-352).

Logo, o que a matriz marxista apresenta é uma visão histórica e classista da sociedade e dos homens (que sempre pertencem a uma classe social), negando ter existido, em qualquer época histórica, individualidades soberanas em “estado de natureza” ou mesmo algum pacto ou acordo que tenha originado o Estado. Este emergiu do conjunto das relações sociais para garantir a continuidade da produção e da reprodução de sua existência (MENDONÇA, 2012, p. 352).

Assim como os formuladores da dialética materialista, outros pensadores também se debruçaram sobre a questão do Estado e o papel desenvolvido por ele no contexto capitalista contemporâneo. Nessa direção, Gramsci se destaca por ser um dos principais teóricos do século XX, contribuindo com trabalhos para pensar e entender a lógica do capitalismo numa perspectiva igualmente crítica, tal como Marx e Engels.

A contribuição de Gramsci à teoria do Estado segue a linha marxista, mas avança conceitualmente quanto à superação da dicotomia entre as categorias sociedade política (o Estado) e sociedade civil, posto que ambas foram tratadas de maneira dicotômica como no caso de algumas “vulgatas” vertentes marxistas, e mais ainda pela teoria da matriz liberal ao separar o “estado de natureza” do “estado (sociedade) civil” (MENDONÇA, 2014).

Nesse sentido, Gramsci, ao formular a sua teoria do Estado, incorporou as contribuições marxianas e as definições marxistas clássicas, como as de Lênin, por exemplo. Não obstante, o marxista sardo avançou e aprofundou tal conceituação de acordo com as especificidades do capitalismo ocidental do início do século XX. Cunhou, assim, o conceito de Estado Integral, ou Estado Ampliado, para explicar a relação dialética entre sociedade política (Estado no sentido estrito) e sociedade civil (aparelhos de hegemonia).

Segundo Fontes (2005), na reflexão gramsciana, não há Estado acima e separado da vida social, econômica, política e cultural, desse modo, o exame das lutas pela hegemonia está relacionado e assentado na ampliação da teoria do Estado. Nesse sentido,

[...] o Estado é – sempre – a expressão de um conjunto de forças que atua e se impõe na sociedade, percebida como fragmentária, nele encontrando sua forma de organização política *de classe* (portanto com caráter coercitivo, formativo, organizador, educador, punitivo). (FONTES, 2005, p. 229, grifo da autora)

Contraopondo-se à dicotomia liberal, Gramsci desenvolveu, no âmbito do marxismo, o conceito de Estado Ampliado, considerando a relação entre os contextos econômico, político, cultural etc., que compõem a totalidade social, e negou a ideia do Estado que funciona separado da vida social. Portanto, o conceito gramsciano de Estado integra, numa só totalidade e em permanente interação, a sociedade política e a sociedade civil, no âmbito do que ele considera as superestruturas (MENDONÇA; FONTES, 2012).

A ampliação da teoria do Estado em Gramsci corresponde à “[...] ampliação dos espaços de luta de classes nas sociedades contemporâneas e sua íntima vinculação com o Estado” (FONTES, 2008, p. 373). Para ele, Estado e sociedade civil estão ligados dialeticamente, influenciando-se mutuamente, ou seja, não são duas entidades separadas. Revela-se, aqui, a relação dialética entre estrutura e superestrutura.

Antonio Gramsci inova na medida em que considera a ideologia, aglutinadora de forças sociais, como fator importante nas práticas de dominação do Estado, mas não o

único. Além da coerção – elemento fundamental de controle da sociedade política sobre determinada parcela da sociedade civil que pudesse vir a rebelar-se –, o consenso também teria papel fundamental no que diz respeito aos objetivos pretendidos pela sociedade civil, dos quais podemos sublinhar a organização do consenso através dos aparelhos de hegemonia política e cultural. Destaca-se, aqui, o uso do conceito de hegemonia (disputa permanente de poder no Estado) – caracterizada pela combinação de coerção e consenso –, e suas implicações para a análise do próprio Estado.

A questão da hegemonia como espaço de conflitos e disputas – construção e manutenção da hegemonia entre as diferentes frações da classe dominante e das classes subalternizadas – se dá na própria sociedade civil que, no sentido gramsciano, é representada pelos aparelhos de hegemonia, que exercem a função hegemônica, ou seja, “[...] equilibradora de interesses diversos” (GRAMSCI, 2017, p. 204). Isso significa dizer que o Estado está em processo de luta permanente na construção da hegemonia, inclusive, em disputas internas, envolvendo a classe dominante – que está longe de ser homogênea – e, também, as classes populares organizadas. Estas últimas visando construir uma alternativa à ideologia hegemônica vigente.

À vista disso, Gramsci recuperou a categoria sociedade civil (como aparelhos de hegemonia), “[...] que também é ‘Estado’, aliás, é o próprio Estado” (GRAMSCI, 2015, p. 80), pois compreende a sua importância no contexto da disputa política e no papel da constituição do Estado. O marxista sardo passou a entender a categoria sociedade civil não mais como algo separado do Estado em seu sentido estrito, e/ou submisso a ele, mas como sua parte constitutiva. Baseado na crítica radical feita por Marx e Engels, Gramsci reformulou a categoria sociedade civil como espaço de organização de interesses com base de classes, atuando no sentido de produzir uma vontade coletiva (tanto das classes dominantes como dos dominados). Para ele, a sociedade civil reflete uma forma específica de percepção de mundo (visão de mundo) e ação de determinada classe, em que operam os intelectuais (FONTES, 2008). Estes teriam papel fundamental na construção da vontade coletiva nos aparelhos de hegemonia (escolas, igrejas, partidos políticos etc.), numa íntima conexão com a sociedade política. De acordo com Mendonça (2012), o modo de organização da vontade coletiva na sociedade civil, através dos aparelhos de hegemonia – Estado em seu sentido mais amplo –, é o objeto central da análise gramsciana.

Gramsci formulou seu conceito de Estado (ampliando e aprofundando

conceitualmente), assim como fez com a maior parte dos conceitos da teoria marxiana, recuperando a complexa definição do conceito de sociedade civil em plena articulação com as demais categorias marxistas, principalmente a totalidade. Partindo da teoria marxiana, ao considerar que a gênese do Estado está nas relações econômicas, Gramsci entende o próprio Estado como relação social, como expressão de conflitos e correlação de forças. Em outras palavras, o Estado Ampliado é atravessado por interesses expressos na atuação dos sujeitos políticos que os propõem e implementam, e é, ao mesmo tempo, domínio e direção; coerção e consenso; unidade dialética entre sociedade política e sociedade civil.

Sendo assim, “[...] seguindo o fio teórico marxista (e gramsciano), para o qual o Estado corresponde à sociedade e não se erige acima ou fora dela” (FONTES, 2005, p. 283), é possível afirmar que a contribuição de Gramsci à teoria do Estado se dá, principalmente, na sua formulação do conceito de Estado ampliado, em que a sociedade política e a sociedade civil representam a unidade na diversidade, relacionando-se dialeticamente; e não numa relação de antagonismo, como queriam acreditar os teóricos clássicos do liberalismo.

Desse modo, nos estudos sobre Estado, segundo a concepção gramsciana, deve-se levar em consideração a íntima articulação entre sociedade civil, coerção e hegemonia (FONTES, 2005), tendo em vista o propósito de Gramsci na sua busca por entender como domina a classe dominante. Nessa perspectiva, Gramsci nos apresenta uma inovadora concepção de Estado que contribuiu para a renovação teórica no âmbito do marxismo. Segundo Virgínia Fontes, tal contribuição do pensamento do autor apresenta um “[...] duplo caráter: o de fornecer elementos para a análise da realidade histórica efetiva, e o de constituir uma base crítica para essa mesma reflexão” (FONTES, 2005, p. 225).

3 A *pequena política* faz a história nas políticas de Educação Básica dos trabalhadores

O conceito de Estado Ampliado desenvolvido contribui para a reflexão sobre o exercício da dominação política estatal não somente pela via da coerção, ao se difundir pelo conjunto da sociedade civil, mas a dominação também se baseia pela via do consenso, na hegemonia. 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, as práticas e os projetos políticos ligados à manutenção e/ou justificação das relações de poder entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos.

Neste item, apresentaremos o debate gramsciano sobre a restrita “pequena política”. Gramsci se referia a ela para expressar a política cotidiana, de balcão, de corredor e intrigas, ou seja, aquela política que contém questões parciais do dia a dia, provindas de uma estrutura já estabelecida como resultado da luta de diversas frações de uma mesma classe política. Neste estudo, constata-se que, ao longo da história, as políticas implementadas pelo Estado para os trabalhadores se deram através de campanhas, projetos e programas, e esse modo restrito, apequenado de fazer a política de EJA confundiu-se com a história dessa Educação.

Em nosso país, percebe-se a permanência de políticas aligeiradas e compensatórias voltadas para a Educação Básica de jovens e adultos trabalhadores, como parte da política educacional em diferentes governos, por meio de projetos passageiros propostos em vários períodos da história como solução para a reversão do analfabetismo adulto. Esse tipo de política atinge reiteradamente os jovens e adultos da classe trabalhadora que buscam a escolarização.

Nesse momento, não é possível discorrer sobre as políticas para a EJA, todavia, considerando as elevadas taxas de analfabetismo e o expressivo número de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica, podemos inferir o quão foram insuficientes tais políticas. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) da Educação nos mostram que a taxa de analfabetismo, no Brasil, entre pessoas com 15 anos de idade ou mais estava em torno dos 6,6% em 2019 (BRASIL, 2020). Todavia, isso que se apresenta à primeira vista é, apenas, a aparência do fenômeno-problema. Na verdade, os obstáculos constitutivos da EJA são expressões de um projeto muito maior, são representações das disputas que ocorrem no interior do Estado (Ampliado), isto é, entendido como sociedade política e sociedade civil, em constante interação, para definição das políticas para a classe trabalhadora. Portanto, assim como na EJA,

[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade é marcado por conflitos de interesses e disputas de poder [...]. De forma geral, no Brasil, o Estado constituiu-se em um autor fundamental na concretização de políticas públicas. (MACHADO, 2016, p. 441)

Essa educação é tão reconhecidamente marcada pelos “programas” – Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) etc. –, que, até os dias atuais, muitas vezes é confundida com “o programa” educação de jovens e adultos. O mesmo se dá nas políticas de Educação do Campo para jovens e adultos, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Projovem Campo – Saberes da Terra. Este “[...] oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental” (BRASIL, 2018).

Reconhecemos o avanço educacional no que diz respeito à escolarização dos trabalhadores do campo a nível nacional, principalmente por meio do Pronera. Todavia, não podemos ignorar que tais programas – resultado das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo – têm sofrido com a investida ideológica do neoliberalismo de apropriação e difusão da sua própria ideologia nesses espaços; tendo como mote um objetivo maior: a conquista da hegemonia nos territórios rurais.

A inexistência de uma política pública consolidada para a EJA nos faz pensar no porquê de, em toda a história da educação no Brasil, ainda não ter sido possível construir uma sólida política de EJA, ou melhor, no porquê de ainda existirem tantos jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados no país. Sobre tais políticas, isto é, sobre os programas aqui apresentados brevemente, podemos dizer, conforme Machado e Vendramini (2013, p. 14) que eles “[...] têm elementos em comum: todos eles propõem uma trajetória escolar para os jovens por meio de programas especiais e não por meio de um sistema regular de ensino que garanta a escolarização de todas as crianças e jovens”, gerando grande evasão escolar e a consequente necessidade da EJA.

Nesse sentido, a EJA segue pela mesma lógica, com investimentos direcionados para políticas focais que objetivam sanar problemas históricos de forma provisória e imediatista; políticas essas travestidas de projetos, programas etc. que mudam a cada governo sem que se resolva o real problema. Soma-se a isso o problema da oferta, que, mesmo com os aparatos legais, não é garantida plenamente.

O que ocorre historicamente nas políticas de EJA no Brasil converge para a reflexão de Gramsci sobre a “pequena política”. A resposta para a pergunta “Por que ainda existem no país tantos jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados?” pode parecer um tanto pragmática: as taxas de analfabetismo no Brasil e de pessoas fora da escola são tão elevadas porque a Educação Básica pública ainda não foi universalizada

no país.

Entretanto, pensamos que o assunto merece uma resposta concreta, pensada a partir dos históricos problemas socioeconômicos que envolvem o país, a datar, principalmente, da inserção – ou transição definitiva – do Brasil na competitiva dinâmica do capitalismo mundial nos anos de 1930, com o advento da indústria e o capital industrial, “[...] até a implantação do neoliberalismo nos anos 1990 (quando o capital financeiro assume a supremacia)” (COUTINHO, 2006, p. 177).

Sobre o mergulho profundo do Brasil na organização econômica e política neoliberal, contamos com Coutinho (2006, p. 190) para pensar “[...] de que modo irá se organizar a relação entre Estado e sociedade civil no Brasil” ocidental atual. De acordo com o autor:

Isso pode ser feito segundo um “modelo americano” ou, mais precisamente, segundo um padrão “liberal-corporativo”; nele, ao mesmo tempo que a vida econômica é deixada ao livre jogo do mercado, o conflito de interesses é também resolvido numa espécie de mercado político, no qual os grupos com recursos organizativos obtêm resultados, enquanto os que não dispõem de tais recursos são excluídos, sem condições de obter influência real. Estamos diante da proposta mais conhecida como “neoliberal”, que vem predominando em nosso país pelo menos desde o governo Collor. (COUTINHO, 2006, p. 190)

Diante da explicação dada por Coutinho (2006) sobre o conceito neoliberal, podemos dizer que o modelo norte-americano é a base da articulação da disputa política e da representação de interesses que ocorrem no âmbito do Estado brasileiro atual. Tal modelo é caracterizado, de acordo com Coutinho (2006, p. 188), “[...] pela presença de uma sociedade civil forte, bastante desenvolvida e articulada, mas em que a organização política e a representação dos interesses se dão, respectivamente, por meio de partidos frouxos, não programáticos etc.”, ou seja, uma sociedade tipicamente ocidental, nos termos gramscianos (GRAMSCI, 2017).

Precisamos, contudo, levar em consideração a condição de dependência em que o Brasil se encontra no âmbito do capitalismo mundial. Essa característica específica da formação social brasileira gerou uma burguesia comprometida na tentativa de consolidar no Brasil o que Coutinho (2006) chamou de “modelo norte-americano”. Por resultância, assume-se a dependência externa e o título eterno de país em “subdesenvolvimento”.

Esse fato não pode ser ignorado, visto que uma das particularidades da nossa formação social foi ter gerado uma fração conservadora da sociedade civil formada por sujeitos da burguesia brasileira que lutam pela hegemonia dos seus projetos políticos

junto à sociedade política. Todavia, os partidos representados por essa burguesia “[...] não são partidos criados para fazer o que Gramsci chamou de ‘grande política’, mas se limitam a administrar o existente, a fazer ‘pequena política’” (COUTINHO, 2006, p. 189).

Na privilegiada arena de luta de classes que é a sociedade civil (COUTINHO, 1999), a hegemonia dos interesses burgueses, sustentada “[...] por obter um razoável grau de consenso por parte dos governados” (COUTINHO, 2006, p. 191), encontra respaldo nas políticas neoliberais. Segundo Coutinho (2006, p. 191-192), “o grande objetivo atual das forças do capital, no Brasil e no mundo, é consagrar a pequena política e a pseudoética do privatismo desenfreado como elementos fundamentais de um senso comum que sirva de base à sua hegemonia”. Ainda segundo o autor, é por meio da face ideológica do neoliberalismo que os “grupos dirigentes” (GRAMSCI, 2017) exercem a dominação no Brasil, muitas vezes, administrando o consenso dos dirigidos.

Nesse entendimento, e tratando, agora, mais especificamente das políticas sociais, conseguimos compreender por que, em meio a tantos aparatos legais, sobretudo no que diz respeito à EJA, ainda não temos uma política educacional consolidada para a modalidade. De acordo com Coutinho (2006, p. 185),

[...] o pretense Welfare brasileiro não funciona: embora juridicamente a Constituição consagre importantes direitos sociais, estes não são implementados na prática, não tanto porque o país seja pobre ou o Estado não disponha de recursos, como frequentemente se alega, mas sobretudo porque não há vontade política de fazê-lo, ou seja, porque não há um verdadeiro interesse público embasando a ação de nossos governantes. Eles preferem pagar a dívida pública e assegurar o chamado equilíbrio fiscal (por meio de enormes superávits primários) do que atender às reais demandas da população brasileira.

Podemos chamar, portanto, de “hegemonia da pequena política” o que temos hoje para as políticas de EJA no Brasil, pois estas, no fundo, não põem em discussão nada estrutural. Com efeito, a falsa impressão da ampla oferta ocultada pela multiplicidade de programas acaba criando, por meio do consenso passivo, o sentimento de aceitação do existente como algo “natural” por parte da classe trabalhadora (COUTINHO, 2010).

Nesse momento, parece oportuno esclarecermos o conceito gramsciano de pequena política citado por Coutinho para descrever o conjunto das políticas implementadas na realidade brasileira, sobretudo, através do processo de cooptação por uma parcela da classe trabalhadora de aceitação e consenso para com essas políticas promovidas pela burguesia brasileira, com interesses voltados estritamente para a conquista e/ou manutenção da hegemonia.

No volume 3 dos *Cadernos do cárcere*, Gramsci (2007) descreve a pequena política como política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas. Internacionalmente, “[...] a pequena política se manifesta nas questões diplomáticas que surgem no interior de um equilíbrio já constituído e que não tentam superar aquele equilíbrio para criar novas relações” (GRAMSCI, 2007, p. 22). Nesse seguimento, o autor também explicita a diferença radical entre a grande política e a pequena política:

A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. **Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo à pequena política.** (GRAMSCI, 2007, p. 21, grifo nosso)

Diante do exposto por Gramsci (2007), cabe resgatar o que diz Iasi (2019) a respeito do interesse particular, próprio da burguesia, de redirecionamento das ações que deveriam ser de bem coletivo em prol das suas pequenas ambições. Em conformidade com o enunciado de Gramsci, grifado acima, Iasi (2019) afirma que as classes dominantes operam a pequena política com a intencionalidade da grande política. O autor diz que a permanente tentativa da classe dominante de excluir a grande política, reduzindo tudo à pequena política, como se esta fosse central para a reorganização do Estado, faz parte da chamada grande política, isto é, da ambição de manter o Estado e a ordem que ele garante.

Todavia, “[...] neste sentido, nos parece que o traço que distingue a pequena da grande política não pode ser entendido superficialmente como a dimensão cotidiana daquela que se projeta na luta entre as classes pelo poder político” (IASI, 2019). Ela pode ser percebida em algumas manifestações práticas. De acordo com Iasi, a pequena política também serve como aparato ideológico para ocultar as verdadeiras intenções localizadas no rol das grandes ambições alçadas pelos dirigentes para “[...] responder às exigências de seus verdadeiros donos (em última instância o capital e suas demandas de valorização que implicam na destruição das políticas públicas)” (IASI, 2019).

Nessa direção, Ventura (2019) destaca que, no contexto de ataques aos direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo do século XX, a ofensiva do capital contra a classe trabalhadora compreendeu a redefinição do papel do Estado promovida por uma série de estratégias do capital contra os direitos dos subalternizados. De acordo com a autora, ocorreu, pois,

[...] a restrição da intervenção do Estado nas áreas sociais, e as políticas públicas passaram a ser condicionadas ao ajuste fiscal, acarretando o abandono de políticas que garantem os direitos universais e a implementação de políticas focalizadas. (VENTURA, 2019, p. 99)

Tal constatação vai ao encontro do que afirma Coutinho quando diz que,

[...] no Brasil, o pouco que foi conquistado nesse sentido – e, também entre nós, arrancado pelas lutas das classes trabalhadoras – não infirma o fato de que a característica dominante do nosso Estado foi sempre ter sido submetido, no essencial, a interesses estritamente privados. (COUTINHO, 2006, p 185)

Ademais, o autor acrescenta que a característica mais decisiva de tal Estado seja sempre servir aos interesses privados, colocar-se a serviço de frações da burguesia, pois, sem dúvida, essa é precisamente a característica que o neoliberalismo quer reforçar, privatizando os bens públicos na esfera econômica e, também, suprimindo os poucos direitos sociais que os trabalhadores conquistaram. Desse modo, o predomínio da pequena política (ou hegemonia da pequena política) se amplia e se agudiza em tempos neoliberais.

É, portanto, dessa forma que tem agido o Estado brasileiro ao gerir as políticas educacionais para a classe trabalhadora. Porque é justamente ele quem decide onde vai ou não vai abrir escola, quanto será repassado para determinadas demandas das classes subalternizadas, e que demanda será escolhida, além de ser dele o papel da garantia de direitos dos trabalhadores (direitos trabalhistas, aumentos salariais etc.).

Destarte, tem-se a administração do consenso dos trabalhadores perante adoção de algumas poucas demandas, das inúmeras que constituem a pauta de luta cotidiana da classe trabalhadora. Estamos diante do predomínio da lógica e do *modus operandi* da pequena política. Não se discute grandes questões substantivas da formação econômico-social brasileira para que as estruturas sociais se modifiquem.

Todavia, ao mesmo tempo que há a conquista da hegemonia através do consenso dos subalternizados por meio da concessão de alguns poucos direitos, devemos dizer que ela se dá de forma seletiva e excludente, pois, conforme diz Coutinho (2006, p. 183), “tinha-se ao mesmo tempo a exclusão de outros setores importantes dessas classes, como é o caso dos trabalhadores rurais e dos urbanos autônomos, excluídos não só dos direitos sociais, mas também – graças à proibição do voto aos analfabetos – dos direitos políticos”.

4 Conclusão

A perspectiva de política adotada por Gramsci implica uma sociabilidade superior cuja materialização encontra-se fundada nas transformações das condições econômicas e culturais da vida social. Os conceitos brevemente debatidos neste texto (Estado Ampliado e pequena política) orientam a fundamental contribuição gramsciana para a reflexão crítica sobre as políticas públicas para a EJA.

De certa forma, na história da EJA, permanecem as políticas descontínuas, como medida de atender às demandas educacionais da população jovem e adulta através da pequena política, a fim de desresponsabilizar o compromisso que o Estado deveria ter com a grande política, isto é, de promover uma verdadeira mudança estrutural para possibilitar a construção de uma política coletiva universal de Educação Básica, com acesso escolar público para todos.

5 Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Projovem Campo – Saberes da Terra**. Apresentação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE notícias**. Editoria: [Estatísticas](#) [Sociais](#), 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (org.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

FONTES, Virgínia Maria. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FONTES, Virgínia Maria. Sociedade Civil. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3**: Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3 [recurso eletrônico]**: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 4 [recurso eletrônico]**: temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

IASI, Mauro. A pequena política, a grande política e a nossa ambição. **Blog da Boitempo**. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/08/30/a-pequena-politica-a-grande-politica-e-a-nossa-ambicao/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 2, n. 2, jan./jul. 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina; FONTES, Virgínia. História e Teoria Política. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

VENTURA, Jaqueline. Direito à EJA em risco: uma análise da situação da Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: RUMMERT, Sonia Maria (org.) **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

**OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS E A REFORMA
DO ENSINO MÉDIO: MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
E A MP 746/2016**

*Doutorando Rafael Affonso Gaspar²⁶⁶
Doutora Mariléia Maria da Silva²⁶⁷*

Resumo

A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação dos intelectuais orgânicos que representaram a burguesia nas audiências públicas da Medida Provisória 746/2016, que deu origem a última reforma do Ensino Médio brasileiro. Neste artigo focamos especificamente na atuação da Maria Helena Guimarães de Castro, responsável pela coordenação da formulação da MP 746, atuando com destaque na defesa da reforma na audiência pública e na concessão de entrevistas à mídia burguesa. Identificamos que essa intelectual possui uma trajetória, desde a década de 1980, de atuação política no Estado restrito, participando de gestões do PSDB, em especial, bem como vasta atuação em diversos aparelhos privados de hegemonia do país e em alguns Organismos Multilaterais. Conclui-se que sua trajetória nos permite considerá-la como uma importante intelectual orgânica do capital que edificou consensos em torno da aprovação da MP 746.

Palavras-Chave: Estado; Intelectuais Orgânicos; Reforma do Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO: Contrarreformas do Estado Brasileiro

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar a atuação dos intelectuais orgânicos que representaram as diferentes frações burguesas nas audiências públicas sobre a Medida Provisória 746/2016, que resultaria na atual reforma do Ensino Médio brasileiro. Para tanto, partimos do levantamento realizado por Ferretti e Silva (2017) sobre os interlocutores que influíram nas audiências públicas no Congresso Nacional. Neste trabalho, em específico, focalizaremos na atuação da Maria Helena Guimarães de Castro, que coordenou a formulação da MP 746 e fez intervenções em defesa da reforma durante audiência pública, além da concessão de entrevistas na mídia burguesa.

Para compreendermos o contexto da reforma do Ensino Médio de 2016/2017,

²⁶⁶ UDESC - rafaelfsc@yahoo.com.br

²⁶⁷ UDESC - marileia.silva@udesc.br

precisamos voltar algumas semanas antes da emissão da MP 746. Dia 31/08/2016 ocorreu no Brasil a conclusão do processo que foi chamado por muitos pesquisadores de Golpe Parlamentar (GALHARDO, 2018). Neste dia chegou ao fim o procedimento de *Impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (2011-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT), retirando da presidência da República o partido que lá permaneceu durante 13 anos. Conforme avalia Iasi (2017),

Até o final de 2015 havia claramente um alinhamento das frações de classe da burguesia monopolista em nome da “estabilidade” e uma direção clara de enfraquecer o governo para derrotá-lo em 2018. O que mudou de lá para cá foi o fato de que a direita, parlamentar e social, pressentiu o momento difícil do governo e decidiu partir para o ataque. O desencadear do processo de *impeachment* [...] precipitou a situação de instabilidade que culminou no alinhamento da burguesia na direção de interrupção do mandato de Dilma e o fim do ciclo petista no governo. (IASI, 2017, p.400)

Após a saída da presidente, assume seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (2016-2017), que rapidamente, e de maneira mais profunda que os governos anteriores, coloca em prática as medidas exigidas pelo grande capital. Em menos de dois anos no poder, Michel Temer articulou a aprovação de importantes Leis que modificaram a Constituição de 1988, na direção de uma flexibilização trabalhista e um corte massivo de investimentos nas áreas sociais, ou seja, medidas que interessam aos grandes capitalistas. São elas: Lei 13.429/2017 das Terceirizações, que abre a possibilidade de terceirização irrestrita da força de trabalho, tanto na atividade meio (como já era possível) quanto na atividade fim; a Emenda Constitucional 95, que congelou todas as despesas públicas, incluindo as áreas sociais durante 20 anos, sendo apenas corrigidas com a inflação; Lei 13.467/2017 da Reforma Trabalhista, que flexibilizou diversos direitos (fracionamento de férias, jornada diária de até 12 horas, redução do intervalo do almoço, permissão do trabalho intermitente, dentre outros). Destaca-se ainda o caráter impositivo com que tais reformas foram tratadas a partir de 2016, passando por cima do processo de debates, ainda que dentro dos limites parlamentares burgueses.

Nesta conjuntura surge a MP 746/2016, com a proposta de reformar o Ensino Médio e, na sequência, implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas quais há a diminuição do peso de algumas disciplinas e valorização de uma suposta *qualificação social* em detrimento de uma *qualificação profissional*, posição amplamente defendida na atualidade, cuja difusão no campo da educação pode ser

remetida, dentre outras, ao relatório Delors (1998), ainda na década de 1990.

A BNCC começa a ser discutida durante o governo de Dilma Rousseff, mas após o impeachment ocorre uma completa mudança de forma de “discussão” e de conteúdo da BNCC. Parte de uma primeira versão (2015) pautada em conhecimentos pragmáticos (multiculturalismo) para um documento totalmente pautado em competências e habilidades, ou seja, alinhado a lógica da racionalidade técnica da Pedagogia das Competências, defendida pelos grupos empresariais que atuam na política educacional (MELANCHEN; SANTOS, 2020).

No dia 22/09/2016 o Governo de Michel Temer emite uma Medida Provisória que reforma o Ensino Médio no Brasil. A MP 746/2016 retira a obrigatoriedade de quatro disciplinas: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Ainda amplia progressivamente a carga horária mínima obrigatória de 800 para 1400 horas anuais, com o incentivo ao Ensino de Tempo Integral e a Formação Técnica e Profissional. Também abre a possibilidade para que pessoas sem licenciatura atuem como docentes no Ensino Médio, os chamados profissionais com notório saber, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. Em relação ao currículo, define que será definido pela Base Nacional Comum Curricular (que na época estava em fase de discussão) e os “Itinerários Formativos”, são eles: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2016).

A Medida Provisória 746/2016 gerou uma série de protestos em todo o país por parte de professores, alunos, pais e sociedade como um todo. Mais de mil escolas foram ocupadas por estudantes em todo o Brasil como forma de protesto, diversos atos públicos foram organizados para se contrapor à proposta do governo. As principais críticas à MP, além dos pontos já citados, foram: pela forma com que a proposta de reforma foi apresentada, já que foi através de uma Medida Provisória, lançada pelo governo com o prazo de apenas 120 dias para aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, ou seja, sem um tempo hábil para um debate profundo com toda a sociedade, em especial os mais afetados pela reforma: estudantes, professores e pais de alunos; pela possibilidade de parte dos conteúdos serem na modalidade à distância; pelo estímulo à terceirização e privatização da educação pública ao incentivar parcerias entre os entes federativos e o setor produtivo (privado) mediante formação e estágios (MOTTA; FRIGOTTO, 2017; FERRETTI; SILVA, 2017).

A imposição orquestrada pelo Governo Temer, por meio de uma Medida Provisória, tinha como objetivo apressar o projeto de reforma do Ensino Médio defendido por determinadas frações burguesas da sociedade, que já se articulavam há mais tempo, haja vista que em 2013

foi protocolado, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 6840/2013 pela “Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio” (CEENSI). Portanto, o que parecia ser uma ação intempestiva do governo, foi claramente uma forma de antecipar etapas de discussão para dar mais celeridade ao processo de aprovação do projeto, uma vez que a base de proposições da MP 746/2016 pode ser encontrada no PL6840/2013.

No dia 16/02/2017, após passar pela Câmara dos Deputados e Senado Federal, é aprovada a Lei 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio. A Lei foi aprovada com 567 emendas, que fizeram algumas modificações, mas mantiveram os principais eixos da MP. Com a nova Lei, 60% do conteúdo seria definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda estava em discussão, e 40% seria optativo pelos alunos dentre os “itinerários formativos” disponíveis na escola. Durante a tramitação, o texto da MP que excluía disciplinas foi modificado, incluindo-as nos 60% que seriam definidos pela BNCC, porém como “estudos e práticas” sem a necessidade de estarem presentes em todo o Ensino Médio. A ampliação da carga horária e incentivo à educação em tempo integral foi conservada. As outras questões polêmicas se mantiveram: pessoas definidas com “notório saber” ministrando aulas, educação a distância e parcerias com o setor produtivo (BRASIL, 2017a).

Ferretti e Silva (2017) analisaram as audiências públicas que ocorreram após a publicação da MP 746/2016, avaliando o discurso dos interlocutores que foram convidados a opinar nas audiências. Apesar de ter havido um equilíbrio numérico na quantidade de interlocutores a favor e contra a reforma, as argumentações contrárias parecem não ter sido levadas em consideração, já que “as poucas alterações sofridas pela MP até a sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396). Maciel (2019) ao analisar a tramitação desta MP e suas audiências do ponto de vista da democracia (ou falta de) no direito burguês, levanta outras questões importantes, como: 1- tentativa de parlamentares de impedir a fala de entidades estudantis; 2- impedimento da entrada de uma quantidade maior de estudantes nas audiências; 3- a consulta popular feita no site do Congresso com

mais de 80 mil votos e 94% desses rejeitando a proposição não teve efeito; 4- as perguntas e questões feitas pela internet e telefone foram na sua grande maioria ignoradas pelos parlamentares; 5- a origem da reforma, através de uma Medida Provisória, impede o amplo debate democrático pelo curto tempo de tramitação.

Se analisarmos as contrarreformas aprovadas durante o governo Temer, percebemos claramente o objetivo de flexibilização das leis trabalhistas e direitos sociais no sentido de baratear a reprodução da força de trabalho e aumentar as taxas de lucros capitalistas. No campo educacional, busca-se formar um trabalhador adequado a essa nova lógica de precarização do mercado de trabalho. As mesmas conclusões chegam Melo e Souza (2017) ao analisarem o documento “Ponte para o Futuro”, lançado pelo MDB no decorrer do golpe jurídico- parlamentar:

as reformas político-educacionais do governo atual [Temer] expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas princípios do liberalismo econômico. O documento Ponte para o Futuro do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), (PMDB, 2015) tem profundas ligações com o documento mais amplo da CNI, intitulado Propostas da Indústria para as Eleições 2014 (CNI, 2014), em todas as suas dimensões (MELO; SOUSA, 2017, p.31).

Como vimos anteriormente, apesar de a Reforma do Ensino Médio ter sido aprovada em decorrência da MP 746/2016, ela já estava sendo articulada por setores com interesses na área educacional por meio do PL 6840/2013 que, segundo Ferretti,

[...] resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira (FERRETTI, 2018, p. 26).

Presenciamos nas últimas duas décadas a proliferação das ditas organizações não governamentais, que vêm atuando de forma enfática na formulação de políticas educacionais para o Brasil. Muitas destas organizações são criadas por grandes empresários nacionais e internacionais que pretendem ditar os rumos da educação do país de acordo com seus interesses (SILVA et all, 2020; SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

2. METODOLOGIA

Como já ressaltado, partimos do levantamento feito por Ferretti e Silva (2017) sobre as audiências públicas realizadas no Congresso para debater a MP 746/2016. Segundo esses autores, excluindo os parlamentares, foram ouvidos 35 interlocutores, sendo 18 ligados ao governo e ao setor privado, que se colocaram a favor da reforma e 17 ligados ao setor público, entidades e movimentos sociais, que se posicionaram contrários.

Devido a limitação espacial do presente artigo, focalizaremos, nesse momento, em uma intelectual orgânica do capital que vem cumprindo importante função há décadas no Estado Integral, seja atuando em cargos governamentais (Estado *restrito*), seja atuando em diversos aparelhos privados de hegemonia (APH), além de contribuir em comissões e documentos de alguns Organismos Multilaterais (OM) ao longo deste período. Maria Helena Guimarães de Castro, então Secretária Executiva do Ministério da Educação, foi uma das idealizadoras da MP 746/2016, coordenou a equipe técnica que elaborou a proposta e pronunciou-se em defesa da reforma do Ensino Médio em uma das audiências públicas, conforme já anunciado, o que justifica nossa escolha em iniciar a análise dos intelectuais orgânicos por ela.

Estado Integral, Intelectuais Orgânicos e Hegemonia

Para compreendermos a atuação do Estado integral, no sentido gramsciano, e suas implicações nas definições das políticas públicas no Brasil nos últimos anos, em especial a reforma do Ensino Médio, importante retomar o que Antônio Gramsci (1891-1937) destaca sobre os intelectuais:

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: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc [...] Se não todos os empresários, pelo menos **uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe**; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. (GRAMSCI, 2001, p. 15 e 16, grifos nossos)

Esses intelectuais responsáveis por disseminar, nos diversos campos da sociedade, as ideias, os valores e a ideologia empresarial, são os que na sequência o autor vai denominar de “intelectuais orgânicos”. Porém, como vimos acima, *todo grupo social com uma função essencial no mundo da produção cria para si camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função*. Isso acarreta uma disputa por hegemonia na sociedade através do Estado Integral, sendo que esta disputa ocorre em:

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”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (Ibid, p. 20 e 21).

Como vemos, esta disputa por hegemonia entre as classes não parte do mesmo ponto, a classe dominante (ou dirigente) exerce sua hegemonia ao comandar o Estado Integral, ou seja, não somente através da sociedade política (governo jurídico e aparelho repressor quando necessário) mas também através da sociedade civil e seus aparelhos ideológicos (igrejas, meios de comunicação, escolas, partidos, etc). Partindo das concepções de Gramsci de Estado Integral, Intelectuais Orgânicos e Hegemonia, destacamos nossa análise da atuação de uma das intelectuais orgânicas da burguesia.

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Curriculum: atuação no Estado restrito e Aparelhos Privados de Hegemonia

As informações sobre o currículo acadêmico e profissional que apresentaremos nesta seção foram retiradas diretamente da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do site oficial do MEC.

Maria Helena Guimarães de Castro é formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), possui mestrado em Ciências Sociais pela mesma Universidade, especialização em Ciência Política na Universidade de Grenoble em Paris na França e iniciou o curso de doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) em Ciências Políticas mas interrompeu o curso em 2009 sem defender a tese. Atuou como professora efetiva na UNICAMP de 1985 a 2010 quando se aposentou.

A atuação institucional inicia já em 1983 e continua até os dias atuais passando por diversos níveis. Em 1983 começa atuando como coordenadora do Conselho de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Campinas na gestão de José Roberto Magalhães Teixeira (1983-1988) do PMDB e, ao mesmo tempo, já atuava como presidente estadual da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de São Paulo. No ano seguinte já era presidente nacional da UNDIME, voltando a esse cargo na década de 1990.

Os anos de 1990 foram de intensa atuação, desde cargo de Secretária de Educação da Prefeitura de Campinas em uma nova gestão de José Roberto Magalhães Teixeira (1993-1996), agora filiado ao PSDB, passando por conselhos, comissões e consultoria no MEC (Comissão Nacional de Educação Infantil, Fórum Permanente do Magistério, Comitê Consultivo do PNE, Coordenação do PNE, Conselho do FUNDEF, Conselho do FNDE, dentre outros.) nas gestões de Itamar Franco (1992-1994) do PMDB e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) do PSDB, até chegar na atuação em OMs que abordaremos na sequência. É neste período que começa sua atuação enfática na política de avaliações externas, assumindo a direção da Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional e presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (1995-2002) do MEC, implantando o Sistema Nacional de Informação Educação, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Nacional de Informação Educacional (Saeb) e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão. Nos primeiros anos da década de 2000, ainda sob o governo do PSDB, foi Secretária Executiva do Ministério da Educação e do Desporto.

Com a derrota do PSDB na disputa da presidência do país e entrada de Luis Inácio da Silva do PT (2003-2010), Maria Helena vai atuar no governo estadual de São Paulo, primeiramente na gestão de Geraldo Alckmin (2001-2006) e, na sequência, na

gestão José Serra (2007-2010), ambos do PSDB. Entre uma gestão e outra assumiu, durante seis meses, a Secretaria de Educação do Distrito Federal na gestão de Roberto Arruda (2007-2010) na época do PFL. Nos governos paulistas atuou em diversas pastas: Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e Secretaria de Estado da Educação. No governo de José Serra, como Secretária de Educação, ficou conhecida por implementar o sistema de meritocracia nas escolas de São Paulo, ou seja, os professores receberiam bonificações salariais de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações externas (FREITAS, 2018). uma segunda gestão de Geraldo Alckmin (2011-2018) foi Diretora Executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (2012- 2016).

Importante sublinhar que Maria Helena é uma entusiasta das avaliações em larga escala. Em breve análise de suas produções acadêmicas foi possível detectar seu envolvimento pessoal e acadêmico na implantação desse sistema de avaliação, coroado não apenas pela sua passagem pelo governo do estado de São Paulo, mas na propaganda positiva por meio de artigos científicos sobre as supostas vantagens de um controle quantitativo advindo desse tipo de avaliação e seus desdobramentos na gestão escolar, na formação e carreira dos professores, isto é, na defesa de uma gestão voltadas aos ranqueamentos, uma formação que atenda às prescrições curriculares que garantam aos alunos boas notas e uma carreira pautada em bonificações conforme os resultados das avaliações (GUIMARÃES DE CASTRO, 2000, 2007, 2009).

Em 12/05/2016, com a abertura do processo de Impeachment contra Dilma Rousseff, assume seu vice, Michel Temer, como presidente interino. No mesmo dia ocorre a destituição dos Ministros de Dilma, e Temer empossa novos Ministros, dentre eles Mendonça Filho do DEM no MEC (2015-2018) e este convoca Maria Helena de Guimarães de Castro para atuar como Secretária Executiva do MEC. Dentre suas principais incumbências está a construção da MP da reforma do Ensino Médio e coordenação da elaboração da BNCC.

Ao longo deste período que relatamos de sua atuação em diversos órgãos do Estado *stricto sensu*, ela também participou como técnica, conselheira e, em alguns casos, presidente de diversos APHs, dentre eles: Conselho da Fundação Ioschpe,

Instituto Natura, Instituto Braudel, Associação Parceiros da Educação; comitê técnico do Movimento Todos Pela Educação, Comitê de Avaliação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; Presidente do Conselho da Fundação Bunge, Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE); além de ser membro da Academia Brasileira de Educação e Academia Paulista de Educação.

Maria Helena ainda atuou (e ainda atua) como representante brasileira em comitês de alguns OMs. Faz parte: do Comitê Diretivo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Agenda 2030; do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); do Conselho de Administração do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de ser a Embaixadora do Pisa no Brasil.

Após traçar o currículo de Maria Helena Guimarães de Castro no Estado *stricto sensu*, nos APH e nos OMs, partiremos para um segundo momento de análise, que trata dos principais argumentos desta na audiência no Congresso Nacional sobre a MP 746, em artigos científicos e entrevistas para a mídia no que se refere à educação, em especial o Ensino Médio.

Atuação para construção da Hegemonia Burguesa na Educação brasileira

Como já ressaltamos, Maria Helena Guimarães de Castro coordenou a elaboração da MP 746/2016 da reforma do Ensino Médio e fez uma enfática defesa da reforma na audiência pública que aconteceu no Congresso no dia 24/11/2016. Levantaremos os principais argumentos apresentados como justificativa para essa reforma.

Já no início e ao longo de toda a fala, ela utiliza o resultado das avaliações externas para argumentar que o Ensino Médio brasileiro tem uma qualidade muito baixa. Utiliza o resultado dos alunos no Pisa e no Saeb dos anos anteriores para afirmar que não houve avanços. Ainda afirma que essa discussão não é recente, faz muito tempo que a sociedade debate sobre uma urgência de reforma do Ensino Médio, inclusive ela foi contratada em 2010 como consultora do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), quando foi criada a Comissão de Reforma do Ensino Médio. Afirma que os

alunos chegam no final desta modalidade de ensino, em sua maioria, analfabetos funcionais e muitos outros desistem no meio do caminho.

Também argumenta que o Ensino Médio brasileiro é atrasado em relação ao resto do mundo porque possui 13 disciplinas, um ensino academicista e enciclopédico, e uma formação única para todos os estudantes, sendo que em outros países já houve reformas para flexibilizar essa formação. A proposta de reforma busca mudar isso ao proporcionar na primeira metade do curso uma base comum que seria definida pela BNCC (que ela também estava coordenando) e a segunda parte seria eletiva com áreas de aprofundamento, possibilitando a escolha de um curso profissionalizante. Adianta que a BNCC oferecerá, desde a educação infantil à metade do ensino médio,

(...)os conteúdos de tal forma que os alunos tenham o aprendizado das habilidades que vão permitir o desenvolvimento das competências sociais, emocionais, cognitivas e comunicativas pra que eles de fato se preparem pra vida. (...)As competências gerais esperadas seja para o ensino Superior, seja pro curso Técnico são as mesmas, pra todos os jovens. Que é o pensamento crítico, capacidade de trabalhar em conjunto, a habilidade de convivência, resiliência, responsabilidade, o respeito ao outro, a capacidade de resolver problemas, de pensar criticamente, de entender um texto, saber interpretá-lo, ser capaz de buscar uma informação e aplicá-la à realidade (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016b).

O incentivo à formação técnica no Ensino Médio é recorrente em vários momentos da fala da Maria Helena, com a defesa de que o curso técnico poderia ser oferecido em parceria com escolas técnicas federais, estaduais, do Sistema S e setor privado. É enfática ao afirmar que dos 8 milhões de estudantes do Ensino Médio, 7 milhões estão nas escolas públicas e destes, 90% são enquadrados da Classe C para baixo e estão desesperados por empregos, portanto, caberia ao Ensino Técnico resolver esse problema.

Outro ponto que foi destacado foi a questão da formação de professores que, segundo ela, precisa acontecer desde a formação inicial até a continuada, após a aprovação desta reforma e da BNCC, para que a mudança ocorra de fato, ou seja, se os professores não aderirem ao projeto ele não irá acontecer. É preciso também investir em materiais pedagógicos, tecnológicos e plataformas formatadas com as mudanças propostas.

O último ponto que vale um destaque maior é a questão da ampliação das horas

diárias das aulas em busca de uma Educação em Tempo Integral. Junto com a proposta de reforma do Ensino Médio veio a ideia de aumentar o número de escolas que proporcionariam jornadas de 5 a 7 horas diárias. Seria essa medida uma forma de melhorar a qualidade da formação dos jovens. Segundo Maria Helena, o Ministro Mendonça Filho queria usar o exemplo do estado de Pernambuco que implantou a ampliação de jornada no Ensino Médio e obteve bons resultados nas avaliações.

Os argumentos apresentados por Maria Helena na audiência já vinham sendo disseminados na mídia até mesmo antes da MP ser divulgada, como podemos ver em entrevista dada para a Revista Época do grupo Globo publicada dia 10/08/2016:

Todas as pesquisas mostram que há um tédio generalizado entre os alunos dessa etapa. Eles acham o currículo chato, cansativo e desmotivador. (...) Nosso modelo, que aplica um ensino igual para todos os alunos, é único no mundo. (...) Em países como França, Inglaterra, Alemanha, Finlândia, Cingapura e Austrália, o currículo do ensino médio se diversifica e se flexibiliza quando alunos atingem os 15 anos de idade. O próprio Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] é aplicado a jovens de 15 anos, exatamente porque na maioria dos países o currículo é igual para todos até essa faixa etária. (...) As diretrizes curriculares de 2012 estabeleceram 13 disciplinas obrigatórias para o ensino médio, sem considerar possibilidades de flexibilização do sistema. (...) A sugestão é mudar esse modelo. Para se formar no ensino técnico, o estudante deverá cursar o currículo regular, aquele que é comum a todos, por um ano e meio. Essa etapa deverá abordar o que é essencial. A partir daí, ele poderá optar por um curso técnico, com um ano e meio ou dois anos de duração. Ou seja, em cerca de três anos, terá dois diplomas. (...) A ampliação da jornada vai exigir um investimento elevadíssimo. É um processo importante e desejável, mas deverá acontecer aos poucos, de acordo com as possibilidades. (...) A partir do momento em que a Base estiver pronta e aprovada, acredito que será fundamental investir na formação continuada para professores. A formação de professores é o mais importante para implementar qualquer mudança curricular. (...) A Base também é essencial para renovar a formação dos professores, inicial ou continuada. Os docentes recebem uma formação inicial muito frágil, incapaz de promover uma educação diferente, mais inovadora e criativa. (...) A formação de professores é nosso maior desafio. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2016a, grifos nossos)

Após a emissão da MP 746, Castro continua dando entrevistas na mídia com o objetivo de convencer a sociedade dos supostos benefícios dessa reforma:

A resistência a mudanças é da natureza humana, mas no Brasil, e no caso específico da educação, é muito pior. O que estamos propondo — a flexibilização de uma parte do tempo do jovem na escola — bate de frente com uma ideia incrustada no caldo cultural da academia brasileira, que reverbera por toda a sociedade. É a ideia de que todo mundo tem direito ao mesmo ensino, independentemente de classe

social, cor, credo. Esse discurso soa inclusivo, mas trata--se aqui de um pseu-doigualitarismo. (...) O que o Brasil pratica com seu modelo monolítico, único no mundo, é a igualdade da mediocridade. O sistema atual não abre caminhos diferentes para pessoas de capacidades e ambições diferentes. Ele fecha portas (CASTRO, 2016c).

Não é de se estranhar que uma intelectual orgânica do porte de Maria Helena Guimarães de Castro tenha dado entrevistas na mídia adiantando os pontos e argumentos a favor da reforma do Ensino Médio mesmo antes da divulgação da MP 746, já que sabemos que quando o Estado quer aprovar uma reforma política impopular é fundamental buscar construir uma hegemonia política através da opinião pública, conforme indica Gramsci

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. (...) A opinião pública é o conteúdo político da vontade 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. (GRAMSCI, 2007, p. 265)

Como vimos, apesar dos mais afetados pela reforma (estudantes e professores) serem, em sua grande maioria, contrários à medida provisória, a atuação dos intelectuais orgânicos nos APHs (em especial na mídia) e o controle do Congresso foram fundamentais para a aprovação da MP 746.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a nossa pesquisa foi possível identificar a construção de uma das principais intelectuais orgânicas da burguesia que vem atuando especialmente na área educacional. Maria Helena Guimarães de Castro desenvolveu uma carreira política, especialmente atrelada a gestões do PSDB, desde a década de 1980 até os dias atuais atuando no Estado *restrito*. Também atuou, e continua atuando, em diversos APH e alguns OMs, o que lhe proporcionou uma considerável influência nos rumos da Educação brasileira nas últimas décadas.

Após o golpe jurídico-parlamentar, recebeu a incumbência de coordenar a elaboração da MP 746 e BNCC que tiveram uma profunda mudança na formação dos jovens brasileiros, alinhadas com outras contrarreformas do governo Temer que precarizaram ainda mais a condição da classe trabalhadora. Além de formular a MP 746, concedeu diversas entrevistas na mídia hegemônica e da audiência pública que debateu a MP 746 com o objetivo de utilizar sua influência de intelectual orgânica do capital para buscar o convencimento da sociedade e garantir que a reforma fosse aprovada.

Gramsci (2014), ao empreender um profundo estudo sobre as formas de dominação do Estado Moderno burguês, conclui que o poder do Estado não restringe-se aos seus aparelhos de repressão e coerção, mas também se faz presente na sociedade civil. Para o marxista sardo, Estado e sociedade se distinguem, mas são organicamente unidos: “[...] isso significa que por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (p. 258). Por isso deve-se falar em Estado integral ou ampliado, que contém em si, de forma orgânica, tanto a sociedade política (Estado restrito) quanto a sociedade civil, espaço de luta de classes em que atuam os APHs com seus intelectuais orgânicos. Estes cumprem a função organizadora na sociedade a serviço de uma determinada classe ou frações de classe. Dito isso, consideramos fundamental estudar o papel dos intelectuais orgânicos na criação das condições favoráveis, como salientam Silva et al (2020), no processo de configuração da relação trabalho-educação, esta materializada em políticas educacionais, tal qual a reforma do ensino médio, com o propósito de responder às atuais demandas do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840 de 2013**. Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso: 18/03/2019

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Brasília. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso: 13/03/2019

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso:15/03/2019

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo. Cortez, 1998.

FERRETTI, C.J. e SILVA, M.R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e sociedade**, Campinas , v.38, nº 139, p.385-404, abr.-jun. , 2017.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v.33, nº 93, 2018.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUIMARÃES DE CASTRO, M.H. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **Revista da Fundação SEADE**. São Paulo & conjuntura, São Paulo, n.1, 2000.

GUIMARÃES DE CASTRO, M.H. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos Cenpec, Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 3, feb. 2007.

GUIMARÃES DE CASTRO, M.H. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva** (Impresso), v. 23, p. 5-18, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2, 2a ed. -Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 3, 3a ed. -Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI²⁶⁸

Ronan Salomão Gaspar²⁶⁹

Marcelo Lima²⁷⁰

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise dos impactos da reforma do Ensino Médio na ofertada Educação Profissional de nível médio – Ensino Médio Integrado na rede pública estadual do Espírito Santo. A análise traça um breve contexto da reforma a nível nacional, aproximando o olhar para a política educacional capixaba, analisando, por meio de documentos orientadores da Secretaria de Estado da Educação, como o ideário liberal da reforma à nível nacional está entranhada na condução destas políticas. Com o olhar a partir do conceito de escola unitária de Antônio Gramsci, entendemos que o recrudescimento da oferta decorrente da concepção liberal da reforma representa um forte ataque à uma possibilidade de escola integrada, propícia à uma formação integral, que forme o trabalhador emancipado, capaz de assumir um papel de dirigente na sociedade. Por fim, apresentamos nossas considerações sobre caminhos possíveis para a superação destes retrocessos na política do Ensino Médio Integrado, que envolveriam a adoção de uma série de políticas, no campo educacional e social, em um amplo projeto de país engajado na redução das desigualdades e emancipação dos indivíduos.

Palavras – chave: Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; Escola Unitária.

“Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve.”
Alice no País das Maravilhas

1. INTRODUÇÃO

A história humana é construída pelo próprio ser humano. Movido pelas
cujo desenvolvimento cumulativo em termos de métodos, de técnicas e de

²⁶⁸ Este texto é parte da pesquisa de doutorado (em andamento), intitulada “Ensino Médio integrado na rede estadual do Espírito Santo: uma análise à luz da perspectiva de formação integral”.

²⁶⁹ Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ronansgaspar@gmail.com

²⁷⁰ Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: marcelo.lima@ufes.br

conhecimentos científicos e tecnológicos. Para sua viabilidade e continuidade o ser humano estabelece formas de registro e de transmissão dos saberes necessários a produção material e imaterial difundido a cultura propedêutica e profissional, “diferentemente, portanto, dos animais que têm a sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem necessita produzir sua própria existência” (Saviani, p.11, 2016,). Na atualidade esse processo denominado por Marx como desenvolvimento das forças produtivas ganha cada vez mais intensidade e escola progressivamente vai exercendo cada vez mais papel mediador da inserção social e produtiva.

Para analisar esse processo na atualidade tomamos o ensino médio como objeto de análise, pois essa etapa de ensino constitui-se numa fase crucial na qual os processos de escolarização e profissionalização passa a ser revelar tanto como como demanda atendida pela oferta escolar ou demanda reprimida onde se revela o não atendimento às necessidades formativas dos jovens. Tipo escolar assumido pela relação da educação básica com a modalidade de ensino denominada de educação profissional forja-se no campo normativo a configuração escolar institucionalizada como “Ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio”.

Do ponto de vista conceitual o ensino e aprendizagem integrada de objetos do conhecimento teóricos e práticos e propedêuticos e técnicos que visam formar indivíduos plenos em sua omnilateralidade e na perspectiva da formação humana integral se aproximam às concepções de homem e de trabalho derivadas do pensamento marxiano e gramsciano. Para Gramsci a escola deve ser única com acesso universal a todos, mas também deve possuir um currículo e uma prática escolar unitária capaz de levar os indivíduos aos umbrais do conhecimento e da profissionalização no nível superior.

Uma questão que tem sido recorrente em estudos relacionados à educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio (ou Ensino Médio Integrado - EMI) é sobre os possíveis descompassos entre os dois eixos formativos destes cursos, sobretudo, com a prevalência da formação propedêutica sobre a tecnológica, gerando o que autores como Frigotto e Ciavatta (2006), Ciavatta; Frigotto; Ramos (2005), Kuenzer (2009) caracterizam como um desequilíbrio na política, que

deveria justamente balancear a formação integrando estas duas dimensões, garantindo o direito às aprendizagens fundamentais previstos para a etapa do Ensino Médio, sem abrir mão de uma formação técnica para o trabalho de qualidade.

Nesse contexto, educação enquanto direito, materializado através das políticas educacionais se torna importante para o mundo do trabalho, ao sinal de que esta é grande responsável na construção do sujeito social. Como ela se dá no campo social (enquanto superestrutura), é determinada pelas condições (estruturais) que neste se estabelecem (MANACORDA, 2007). Logo, em uma sociedade capitalista marcada por interesses de classes, a condução das políticas tende a representar os interesses da classe hegemônica dominante.

Ao tratarmos de uma análise de política de formação profissional técnica de nível médio, é importante ressaltar que a relação entre os homens precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). Nesta perspectiva o trabalho, enquanto princípio educativo, apresenta a necessidade de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). Formação que não se resume à realização de tarefas mecanicamente, mas ao domínio das tecnologias do campo da produção, que permitam ao indivíduo produzir e dirigir os processos produtivos nos quais se envolve.

Para que este tipo de formação seja possível, considerando os princípios do trabalho enquanto elemento formativo, pressupõe-se como requisito uma formação básica ampla e rica, que envolva a integralidade das dimensões da vida humana e dos conhecimentos socio-historicamente produzidos, seja de caráter intelectual, físico ou estético. Nesta escola, os estudantes devem ter acesso à cultura humana, nas artes, esportes, ciências e tecnologias, de modo que venham a ter as capacidades necessárias para compreender o mundo e nele. Em termos de currículo (enquanto conjunto de saberes a serem construídos na escola), nos aproximamos da concepção de Saviani:

Pautada pela lógica dialética, a organização curricular atrelada à concepção de currículo que vimos defendendo deverá promover o desenvolvimento do estudante, contribuindo para que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Ou seja, que ele ascenda do senso comum à consciência filosófica, do pensamento empírico ao pensamento teórico, da aparência à essência. (SAVIANI, 2004). (p. 92/93).

E para além dos saberes, uma escola que permite práticas democráticas e vivências, onde crianças e adolescentes possam experimentar a participação em espaços decisórios e o uso dos espaços escolares para além do instituído nas aulas, por meio da autogestão e do uso comunitário dos espaços, como propõe Nosella (2016). Uma escola do trabalho, mas não do trabalho enquanto produção de mercadorias. Do trabalho como elemento histórico e criativo do homem, com o qual ele se relaciona com a natureza e produz sua história:

Essa concepção de escola de rigor científico e de liberdade responsável aproxima-se da ideia de escola de tempo integral, ou melhor, de educação plena. não, porém, de uma escola assistencialista para abrigar pequenos cidadãos ociosos, ou até mesmo considerados “perigosos”. Trata-se um espaço educacional ricamente implementado ao qual toda criança e jovem possa ter acesso, às vezes obrigatoriamente, outras, livremente. À escola-do-trabalho, neste sentido rico, amplo, para além do trabalho para produzir mercadorias, associa-se à política de distribuição de riqueza para além dos tradicionais salários relacionados aos empregos do modelo industrial (p. 49).

Em um contexto democrático, que se busque progressista e combatente às desigualdades, o papel da escola se apresenta como sendo aquela responsável por garantir acesso à cultura letrada, ao conhecimento historicamente produzido. Isso só será possível se a escola for democratizada, ou seja, esteja disponível a todos, e que seu conteúdo seja preservado, assegurando aos estudantes esta riqueza cultural, historicamente construída (SAVIANI, 2016). Então, seria razoável conceber uma educação técnica, dialógica com a básica, onde se forme o novo intelectual, aquele preparado para atuar ativamente no mundo social e da produção, como agente e dirigente:

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo ou desqualificado, deve formar a base do novo tipo de intelectual. [...] da técnica-trabalho este chega à técnica-ciência e a concepção humanista histórica sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista+político). (GRAMSCI, 1999, p.50).

Partindo de uma proposta de formação unitária (viabilizada pelo financiamento público com recursos humanos e materiais adequados e complexa no conjunto de

saberessocialmente reconhecidos) seria possível pensar em educação técnica, que possa alicerçara compreensão dos fundamentos da produção moderna, e que permita, somado ao capital cultural difundido na educação básica, permitir a inserção política e profissional dos educandos.

2. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS ATAQUES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

O movimento que vemos em nossa realidade recente é o inverso daquele pensado no item anterior. Vivemos movimentos políticos e sociais de desmonte das políticas públicas e, mais especificamente sobre a educação, uma reforma do Ensino Médio que pulveriza qualquer alternativa de formação integral nesta etapa de ensino.

A atual reforma do Ensino Médio, consolidada no plano legal a partir da promulgação da lei 13.415/2017, não é um movimento desconexo do restante da realidade brasileira. Faz parte de um movimento de reforma do estado, promovida pelo capital, com a intenção de ajustar o país em sua nova inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, que privilegia os setores primários exportadores, assim como a concentração da atividade econômica em outros setores que não empregam trabalho especialmente qualificado, como o setor de serviços, a indústria financeira e o telemarketing. Este processo de golpe, em curso, gerado com o objetivo de reconfigurar o Estado, tornando-o mais mínimo para a garantia dos direitos sociais e mais máximo na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional, ganha corpo com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff. A partir de então, outros movimentos são iniciados: a promulgação da Lei nº 13,365/2016: altera o marco regulatório da exploração do petróleo do pré-sal; a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos nas áreas sociais por 20 anos; a Redução dos investimentos nas áreas sociais; a Reforma trabalhista; a Reforma da previdência; a Reforma do Ensino Médio, entre outras medidas de cunho político, econômico e social. Somados a estes movimentos, devemos considerar o avanço do ultraliberalismo iniciado no governo Temer, que a partir de 2019 agrega-se o ultraconservadorismo de costumes e o negacionismo da ciência do governo Bolsonaro. Este contexto produziu retrocessos significativos em vários setores da sociedade, sobretudo, com relação ao trabalho e à

educação.

O dualismo educacional, estrutural na trajetória da educação no Brasil, também se revela na oferta desvinculada da educação profissional técnica de nível médio do ensino médio, o que vem sendo objeto de pesquisas na área de educação que tematizam valor social diferenciado atribuído à formação geral e a formação técnica bem como sua hierarquização, definindo muitas das vezes à educação profissional um caráter de formação inferior. Trabalhos como os de Ciavatta; Frigotto; Ramos (2005), Kuenzer (2008) indicam que pequenos avanços na disputa pela construção de uma educação profissional integrada ao Ensino Médio que alcance a unidade na diversidade no sentido da escola unitária proposta por Gramsci. A extinção do Decreto 2208/1997 e a promulgação do Decreto de 5154/2004 marcou importante ganho político na direção da superação do conservadorismo e enfrentamento da hegemonia dos interesses do mercado de trabalho (p. 04).

Gusmão (2016) indica que toda a discussão que deu origem ao decreto possibilitou a busca por propostas que buscavam uma formação ampla, integral e, portanto, humanística, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre as outras, garantindo assim as condições dos estudantes para uma participação efetiva na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e econômica, incluindo o mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões isoladamente.

Dentro destas propostas, o Programa Brasil Profissionalizado, e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), foram desenvolvidos com o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e distrital da Educação, no que concerne ao desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante” (BRASIL, 2009), tendo como principais objetivos, apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a forma. Entretanto, tais avanços foram contrarrestados pelos retrocessos políticos derivados do golpe jurídico – parlamentar que apeou Dilma Rousseff da presidência da república impondo, quase que imediatamente, muitas reformas regressivas, dentre as quais a reforma do Ensino Médio empreendida por meio da lei nº 13.415. Tal reforma (somada as novas diretrizes nacionais da EPT

produzida já no governo Bolsonaro), em síntese corrói as bases epistemológicas e temporais do currículo do ensino médio e inviabiliza a constituição de uma relação complexa e densa entre ensino técnico e ensino geral para geração da unitariedade possível dos objetos de conhecimento presentes nos conteúdos escolares propedêuticos e profissionais propugnados por Gramsci.

Esta característica se constitui como importante fator da análise indicada para este trabalho, uma vez que se a política construída para o Ensino Médio tende, *à priori*, a “piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar” (p. 306), faz-se ainda mais importante a análise de sua implementação quanto ao EMI. Mais especificamente sobre o Estado do Espírito Santo, Lima e Silva (2015) indicam que ocorreu um movimento de privatização da oferta do EMI na rede estadual de ensino, por meio do programa Bolsa Sedu, revelando um “DNA neoliberal” de um governo que vem privatizando recursos que deveriam ir para Educação Básica Pública (p. 06).

Lima e Peterle (2019) acentuam este diagnóstico, indicando que o governo anterior (governador Paulo Hartung), implantou uma política muito pouco dialógica, fomentando a implementação de políticas por meio de parcerias com agentes privados, ignorando o diálogo com os entes a quem a política se destinaria (e por isso, os maiores interessados), com isso fragmentando a política educacional e, conseqüentemente, o direito à uma Educação Básica e Profissional pública, integral e integradora (p. 12).

Em uma sequência deste movimento, em janeiro de 2021 foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 01/2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Esse texto veio na mesma esteira de retrocesso da oferta e deterioração da formação promovida pela reforma do Ensino Médio. A nota de repúdio da ANPED apresentou alguns elementos deste retrocesso: o Hibridismo conceitual, a Fragmentação da formação e o Barateamento e conseqüente ataque à qualidade da oferta.

O hibridismo conceitual se caracteriza pelo uso de termos do referencial crítico, como “trabalho como princípio educativo”, “formação humana integral” e “mundo do trabalho”, associados a conceitos próprios do pensamento liberal, como “competências para a laboralidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo” e “empregabilidade”. Esse movimento busca dar uma aparência de que haveria uma variedade de concepções

embasando o documento, dando um ar “democrático” ao seu texto. Contudo, apenas representa o ideário liberal presente na proposta, uma vez que o contexto da escrita privilegia e direciona o entendimento para os marcos liberais presentes, esvaziando de sentido ou desvirtuando os termos do referencial crítico, por meio de uma apropriação indébita.

Quanto à fragmentação da formação, temos como elementos a definição da carga horária máxima para os componentes da BNCC - 1800 h, que representam um recrudescimento na garantia dos conteúdos, os itinerários formativos flexíveis, que invalidam qualquer tentativa de garantia de formação básica consolidada, as saídas intermediárias, que colocam em xeque uma proposta de formação consolidada e apriorização da forma concomitante da oferta, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) como perspectiva formativa fundamentada na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão.

Outros pontos de atenção evidenciados pela nota são a ampliação das possibilidades da formação por meio da EAD, a possibilidade de atuação dos profissionais de Notório Saber e o estímulo à adoção de ofertas por meio de parcerias público-privada. Conforme apresenta a nota de repúdio da ANPED, estes movimentos corroboram para alcançar os eixos centrais destas ações: a privatização, a fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria. Estes ataques, somados à um contexto de crise, austeridade e reformas, sinalizam um cenário sombrio para a educação: “O enorme desemprego, a flexibilização, informalização e precarização do trabalho têm redefinido as bases sociais da classe trabalhadora, afetando de forma singular o futuro de amplos setores da juventude trabalhadora.” (ANPED, 2021)

Neste contexto, a educação neoliberal pensada para juventude vem se reduzindo a uma formação empobrecida, pautada na construção de competências práticas voltadas para a empregabilidade, esvaziada da riqueza social. Com isso, acaba-se por reduzir as possibilidades futuras de nossa juventude, deixando-os à mercê de “a um presente ao qual custe o que custar o jovem trabalhador deve se adaptar.” (ANPED, 2021).

3. O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Visando atender à proposta da Lei 13.415/2017, a Secretaria de Estado da Educação -SEDU tem ofertado a educação profissional técnica de nível médio em três formas de organização. A primeira, que com algumas alterações, vem sendo desenvolvida mais de dez anos, conta com uma estrutura que assegure a carga horária próxima às 2400 horas para os componentes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e sua partediversificada, assim como a carga horária mínima para a formação técnica conforme previsão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT. Com essa estrutura, os cursostécnicos integrados possuem uma carga horária total que varia entre 3400h a 3600h em média, a depender do eixo tecnológico a qual pertencem os cursos. Esse tipo de oferta vem sendo reduzida ao longo dos anos, tornando-se praticamente inexistente no ano de 2022.

A segunda, que vem sendo trabalhada nas escolas de tempo integral a partir do ano de 2020, com ofertas que possuem uma carga horária total em torno de 3500 horas (nas escolas com 7h de trabalho diário) e 4300 horas (9:30 de trabalho diário). Nestes casos há uma pequena flexibilização na carga horária destinada aos componentes curriculares da BNCC, a fim de se adequar aos tempos necessários para a formação dos componentes da parte técnica.

A terceira teve início no ano letivo de 2021, e se aproxima ao que prevê a Lei 13.415/2017, sendo uma oferta de 3000 horas, onde a carga horária total dos componentes curriculares da BNCC deve ser de no máximo 1800h, sobrando então 1200h para a os chamados itinerários formativos, que entre as possibilidades de integração, englobam também a formação técnica. Ocorre que, dentro das carga horária destinada às disciplinas da parte técnica, a proposta inseriu componentes da parte diversificada como Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado, reduzindo drasticamente os tempos destinados aos componentes técnicos específicos.

Na consolidação desse movimento de recrudescimento da oferta da Educação Profissional técnica de nível médio, foi publicada no Diário Oficial do Espírito Santo de 29 de março de 2022 a Portaria Sedu Nº 083-R, de 28 de março de 2022, que Institui o Guia de Cursos Técnicos e de Qualificação Profissional, nas formas articulada

(concomitante e integrada) e subsequente ao ensino médio e à Educação de Jovens e Adultos - EJA, ofertados nas escolas da rede escolar pública estadual do estado do Espírito Santo. A partir de sua publicação, o Guia de Cursos técnicos (ESPÍRITO SANTO, 2020a) passa a ser o referencial de estrutura curricular, uma vez que define as organizações curriculares que deverão ser adotadas para a oferta nas escolas da rede, conforme define o artigo 3º da portaria: “As unidades escolares deverão seguir as organizações curriculares relacionadas no Guia de Cursos Técnicos e de Qualificação Profissional, conforme sua oferta de ensino anual.” (ESPÍRITO SANTO, 2022)

Um primeiro problema a ser explorado, a partir desta norma, é que as organizações curriculares apresentadas, agora obrigatórias, estão constituídas dentro da configuração idealizada pela reforma (liberal) do Ensino Médio. Em seu texto de apresentação, o documento afirma que “A partir de 2022, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio(EMI) passarão a ser ofertados na forma de Itinerário de Formação Técnica e Profissional, para os estudantes que concluíram o ensino fundamental.” (ESPÍRITO SANTO, 2022a, p. 07). Para evidenciar estas mudanças, elaboramos um quadro comparativo com as diferentes estruturas curriculares previstas no Catálogo (3000h, 3500h e 4300h) com a que era ofertada anteriormente pela rede estadual (3600h) para o curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio:

QUADRO 1: Comparativo da distribuição de carga horária para as diferentes formas de oferta do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio.					
Curso Técnico em Administração Integrado ao EM		3600h	3000h	3500h	4300h
Formação Geral Básica		2280h	1800h	1800h	1800h
Parte Diversificada		320h	X	X	X
Formação Técnica		1160h	X	X	X
Itinerário de formação técnica e profissional	Componentes integradores	X	133h20	533h20	1033h20
	Formação para o mundo do trabalho	X	166h40	166h40	233h20h

	Aprofundamento	X	900h	1000h	1233h20
TOTAL		3760h	3000h	3500h	4300h

Sistematizado pelos autores.

Alguns pontos de reflexão sobre o quadro apresentado: I – uma significativa redução na carga horária destinada à formação geral básica, que na oferta anterior, alcançava 2280 horas, que acrescentadas às 320 horas parte diversificada (Língua Inglesa, Língua Espanhola, Informática e Empreendedorismo), chegava-se a um total de 2600 horas. Somado a isso, a carga horária destinada à formação técnica, de 1160 horas, era composta por disciplinas diretamente relacionadas ao perfil de formação do curso. Já nas ofertas do catálogo, a carga horária destinada à formação geral básica é reduzida às 1800 horas previstas na Lei 13415/2017. No entanto, o maior prejuízo é calculado na carga horária destinada à formação técnica (itinerário de formação técnica e profissional), onde componentes curriculares totalmente desarticulados com o perfil profissional roubam boa parte da carga horária.

Dentro dos componentes integradores, temos os componentes de “Projeto de Vida” e “Eletiva” nos cursos de 3000h, somados à “Práticas Experimentais” e “Estudos Orientado” nos cursos de 3500h e a “Práticas e Vivências em Protagonismo” nos cursos de 4300h. O documento apresenta o Projeto de vida com o objetivo de

[...] desenvolver competências socioemocionais, habilidades de planejamento e o protagonismo juvenil, que apoiados aos elementos cognitivos e às experiências pessoais promovam a consolidação de valores e conhecimentos na construção do Projeto de Vida do estudante. (ESPÍRITO SANTO, 2022^a, p.10)

A proposta do componente apresenta uma miscelânea de termos de base liberal, como competências socioemocionais e protagonismo juvenil, junto a uma proposta de “consolidação de valores e conhecimentos”, que vão se intensificando ao analisarmos a ementa proposta pelo próprio catálogo, que utiliza termos como “empreendedorismo”, “mercado de trabalho” e “Accountability”, além de uma série de propostas relacionadas à um psicologismo empresarial voltada ao individualismo que, dificilmente, dialoga com uma proposta de educação humanizada. O mesmo ocorre com os demais componentes apresentados como “integradores”, constituídos por propostas formativas pautadas no discurso liberal, sem uma proposta de fato integradora, que

contribua para uma formação integral e um perfil de formação profissional emancipado.

Com relação à parte destinada à formação para o mundo do trabalho, apesar de seu nome se relacionar à um conceito do referencial crítico, tem muito pouco (ou quase nada) de proposta neste sentido. Organizado pelos componentes de “Projetos Empreendedores”, “Cultura Digital”, “Higiene, Saúde e Segurança”, a problemática é semelhante aos itens dos componentes integradores. Mesmo a proposta apresentada em “Cultura Digital”, que poderia trazer uma grande contribuição formativa de cunho progressista, considerando o contexto tecnológico em vivemos, apresenta uma proposta meramente operacional voltada à empregabilidade.

Por fim, a parte do Aprofundamento é destinada aos componentes da formação técnica, e aqui o principal ataque é na carga horária uma vez que, apenas nas ofertas de 4300h (que ocorrem em tempo integral e em pouquíssimas escolas) ela está próxima da que existia nas ofertas anteriores ao ano de 2021. Isso se deve, sobretudo, ao amparo trazido pela Lei 13.415/2017 e demais mecanismos legais que a complementaram, que permitiram que todos estes itens de “perfumaria”, como os presentes nos componentes integradores e na formação para o mundo do trabalho pudessem compor a carga horária destinada à formação técnica. Assim, o ataque se faz em várias frentes, na Formação Geral Básica com o estabelecimento de uma Carga Horária máxima de 1800h, e na formação profissional com o roubo de parte de sua carga horária por componentes descompromissados de qualquer formação.

Esta análise inicial apresenta um panorama em que o estado do Espírito Santo tem adotado o discurso liberal dos reformadores e implementado, com todas as forças (e sem qualquer resistência), a proposta de formação prevista na Reforma do Ensino Médio nacional, reproduzindo, no plano material, os ataques à formação desta etapa do ensino, inclusive no que tange a política do Ensino Médio Integrado. Em resumo, se antes havia o problema de uma formação profissional “desintegrada”, agora corremos o risco de não alcançarmos formação alguma, uma vez que a flexibilidade prevista na lei por meio dos itinerários formativos, assim como a inserção massiva de componentes curriculares desprendidos de qualquer historicidade,

4. ESCOLA UNITÁRIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Entendida como direito, a Educação Básica, no contexto brasileiro, significa “um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p. 294).

Para avançarmos na construção de uma proposta de escola unitária, sobretudo na etapa do Ensino Médio, existem quatro elementos que são fundamentais: O primeiro é o fortalecimento da escola pública, com o investimento em infraestrutura, estrutura e materiais e equipamentos, de forma que os prédios escolares possam oferecer espaços adequados para as diversas atividades que devem acontecer dentro da escola: artísticas, esportivas, científicas, experimentais, tecnológicas, de vivências e diálogo. O segundo a consolidação de um currículo básico rico e unitário, que assegure a todos dentro da faixa etária da escolarização obrigatória acesso àqueles conhecimentos considerados fundamentais para a compreensão do mundo atual e para o gozo de toda riqueza que a historicidade humana produz. O terceiro, a formação e valorização dos profissionais da educação, para que tenham os saberes e tempos necessários para planejar, executar e avaliar suas atividades, e que possam viver com dignidade, trabalhando com uma jornada de trabalho digna. O quarto, a garantia das condições materiais para que os estudantes possam estar efetivamente na escola, ou seja, políticas de auxílio e redistribuição de renda que permitam às famílias manter a criança e o adolescente exclusivamente na escola, sem que ele precise trabalhar informalmente para ajudar na sobrevivência da família. Em suma, necessita-se, para além de um projeto de políticas educacionais, um projeto de país, mobilizado para e pela educação em um compromisso (real) de redução das desigualdades.

5. REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais->

[para-educacao-profissional-e](#) Publicada em 25/01/2021.

BRASIL. - **LEI N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**- Diário Oficial da União - Seção1- 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)

CURY, C.R.J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN: Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs). **Ensinomédio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 083-R de 28 de março de 2022**. Institui o Guia de Cursos Técnicos e de Qualificação Profissional, nas formas articulada (concomitante e integrada) e subseqüente ao ensino médio e à Educação de Jovens e Adultos - EJA, ofertados nas escolas da rede escolar pública estadual do estado do Espírito Santo, e dá demais providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, ES, 29 mar. 2022, p. 19.

ESPÍRITO SANTO. **Guia de cursos técnicos e de qualificação profissional**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2022a. Disponível em https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Guia%20de%20Cursos%20T%C3%A9cnicos%20e%20de%20Qualifica%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20_Vers%C3%A3o%201.2022.pdfFRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 1, 10ª edição. Rio de Janeiro, Civilização

GUSMÃO, Claudio Alexandre. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: a perda do caráter profissionalizante?. 2016. 181 f., il. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008

LIMA, M.; SILVA, I. M. Ensino Médio Integrado no Espírito Santo: perspectivas do debate acerca da qualidade a partir dos resultados do desempenho de estudantes no Enem.Trabalho apresentado no **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MarceloLima-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021

LIMA, M; PETERLE, T.G.S. Políticas desintegradoras da educação profissional no Espírito Santo. **Revista HOLOS**, Ano 35, v.1, e4114, 2019. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4114/pdf>. Acesso em 02 fev2021

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

NOSELLA, P. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

IASI, M. L. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017.

MACIEL, C. F. S. **Gestão pública e Estado materialmente democrático: a participação social na reforma do Ensino Médio**. *Revista Justiça do Direito*, v. 33, n. 1, p. 215-246, 7 jun. 2019.

MELO, A. A. S. e SOUSA, F. B. **A agenda do mercado e a educação no governo temer**.

Germinar: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9 n. 1, 2017

MOTTA, V.C.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** *Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017)*. *Educação e sociedade*, Campinas. v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai/ago, 2014.

SILVA, Mariléia M. et al. **Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, p. 01-15, 2021.

SITES DE INTERNET

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento> Acesso em 22/03/2018.

GALHARDO, Ricardo. **Nove universidades públicas podem ter ‘curso contra golpe’**. *Estadão*, 01/03/2018. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,nove-universidades-podem-ter-curso-contra-golpe,70002208858> Acesso em 26/03/2018.

GUIMARÃES DE CASTRO, M.H. **Entrevista**. In: MORRONE, B. *A secretária executiva do Ministério da Educação fala das mudanças na etapa de ensino eleita*

prioridade pelo novo governo. Época, 10/08/2016a.
Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html> Acesso: 31/05/2022.

GUIMARÃES DE CASTRO, M.H. *TV Senado: MP 746 - Reforma do ensino médio.* Youtube, 24/11/2016b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OnBVwA36DzY> Acesso: 25/05/2022.

GUIMARÃES DE CASTRO, M.H. Entrevista. In: WEINBERG, M. Reforma do Ensino Médio defende chances iguais diz idealizadora. Veja 30/09/2016c. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-defende-chances-iguais-diz-idealizadora/> Acesso: 31/05/2022.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E SEUS EFEITOS REGRESSIVOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA

Samanta Lopes Maciel²⁷¹

Marcelo Lima²⁷²

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar as mudanças na redação da LDB provenientes da Lei nº 13.415/2017 e a Res. CNE/CP nº 01/2021 tendo em vista seus desdobramentos e resultados regressivos sobre o Ensino Médio. Considerando a formulação gramsciana de escola unitária indicamos que o referido conjunto normativo esvazia por um lado a possibilidade da oferta pública de Ensino Médio Integrado comprometido com a formação humana integral e, por outro, o dissolve arranjos curriculares mais abrangentes do tipo politécnico. Tais normativas se articulam com a reformulação do papel do Estado na nova fase do capital operado com métodos e fins empresariais que incorporam a racionalidade gerencialista e de formação submissa e adaptada aos educandos.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; Escola Unitária.

Abstract

The objective of this work is to analyze the changes in the wording of the LDB arising from Law nº 13.415/2017 and Res. CNE/CP nº 01/2021 in view of its unfolding and regressive results on High School. Considering the Gramscian formulation of a unitary school, we indicate that the aforementioned normative set voids, on the one hand, the possibility of public offering Integrated Secondary Education committed to integral human formation and, on the other hand, it dissolves more comprehensive curricular arrangements of the polytechnic type. Such regulations are articulated with the reformulation of the role of the State in the new phase of capital operated with business methods and purposes that incorporate managerial rationality and submissive training adapted to the students.

Keywords: High School Reform; Integrated High School; Unitary School.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou o Ensino Médio Integrado é uma forma de ensino que articula o Ensino Médio a Educação Profissional por meio de matrícula única em um mesmo estabelecimento de ensino, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia tomando como horizonte a formação humana integral que opera no campo de uma realidade produtiva

²⁷¹ Instituto Federal do Espírito Santo - samanta.ifes@gmail.com

²⁷² Universidade Federal do Espírito Santo - professordoutormarcelolima@gmail.com

específica, mas diz respeito ao Trabalho no seu sentido mais amplo e tem nele seu princípio educativo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Exigindo um espaço tempo educativo tipicamente escolar, mas também científico e tecnológico, essa forma de ensino restabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004, que reinseriu a integração curricular do Ensino Médio a Educação Profissional na LDB, exige uma infraestrutura formativa complexa. Além de se fortalecer a unidade entre as etapas que constituem a educação básica e sua conexão com as demais modalidades de ensino, com a aprovação da EC nº 59/2009, ampliou-se a educação básica obrigatória cobrindo toda faixa etária que vai dos 04 aos 17 anos de idade, definindo de modo mais claro o direito à educação inclusive com desdobramento no financiamento da educação a partir do novo Fundeb.

A criação e ampliação dos Institutos Federais bem como o programa Brasil Profissionalizado fortaleceram a oferta pública possibilitando que os jovens pudessem ter uma escola única e um currículo unitário, mas tais medidas concentradas nos governos progressistas não se deram sem contradições. No entanto, a sobrevivência de um projeto político desenvolvimentista bem como um conjunto de medidas de ampliação e fortalecimento da escola pública e de uma escola única não perduraram já que no primeiro governo Dilma o Pronatec e o FIES anunciavam as muitas concessões dos governos petistas ao setor privado que disputava não só a direção da política econômica, mas também o acesso ao fundo público.

No ano 2016 o impeachment de Dilma arquitetado pelo setor empresarial juntamente com setores conservadores e a mídia (FRIGOTTO, 2019) abriu a possibilidade para as rápidas reformas aprovadas entre agosto de 2016 à outubro de 2018 que pautaram-se pelo desmonte da esfera pública e em consequência dos direitos ao trabalho, educação, saúde e cultura.

O golpe de 2016 foi avassalador não só por que colocou em questão a frágil democracia brasileira retomada em 1981 após um longo período de Ditadura civil-militar, mas significou o afastamento do horizonte de um projeto popular para o país convertendo-se, no campo educacional, em séria ameaça quanto ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado cuja ameaça se materializa pela aprovação da Medida Provisória nº 746 que instituiu a contrarreforma do Ensino Médio convertendo-se na Lei nº13.415/2017.

Tal reforma alterou profundamente a estrutura e concepção do Ensino Médio que se tentou regatar com o Decreto nº 5.154/2004 em seu sentido universalizante na mediada

em que reduziu a formação básica comum de um mínimo 2400h para o máximo 1800h. A criação dos itinerários formativos, em especial o 5º itinerário, materializam a retomada da lógica das competências e habilidades cognitivas que amparava as reformas educacionais dos anos 1990, porém com uma aparência remodelada ao incorporar competências e habilidades socioemocionais.

Inspirada na concepção de que aos indivíduos deve ser ensinado apenas aquilo que lhe é “útil” e que o mais importante é “aprender a aprender” e empreender, a Reforma de 2017 guarda coerência com a racionalidade neoliberal inspirada na lógica empresarial e do mercado nos quais a concorrência e o individualismo são a norma que deve se expandir alcançando as instituições públicas e os sujeitos em sua vida cotidiana (DARDOT; LAVAL, 2014).

Os processos regressivos iniciados em 2016 vêm se aprofundando no governo Bolsonaro (2019-2022) marcado por graves denúncias e crises no Ministério da Educação que se encontra em seu quinto ministro em pouco mais de três anos de governo. O ato mais representativo dessa regressividade foi a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. Inserida no arcabouço normativo que compõe a Reforma de 2017, a Resolução não só regulamentou o 5º itinerário formativo da nova LDB, mas ampliou o escopo de sua abrangência em relação a resolução anterior (Res. CNE/CEB nº 06/2012) passando a incluir na normatização da Educação Tecnológica.

A homologação da Portaria Mec nº 521/2021 que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio ao determinar que o Enem deverá se organizar de acordo com o “Novo Ensino Médio” a partir de 2024, o PNLD 2021 cujas obras disponibilizadas para escolha não mais seguem a organização por disciplinas e a Resolução CNE nº 05/2022 que trata das bases conceituais e orientações sobre o “Novo Enem” complementam o quadro de deterioração do Ensino Médio promovido pela Lei nº 13.415/2017.

Diante do quadro conjuntural ora expostos as organizações curriculares baseadas no Ensino Médio Integrado, que, por sua vez, pautam-se na concepção ontológica de trabalho desenvolvida por Marx e na concepção de Escola Unitária traduzida por Gramsci encontra-se sob ameaça por força da Reforma do Ensino Médio de 2017 que estabelece o “novo ensino médio” cujo aprofundamento se completa com a Res. CNE/CP nº 01/2021.

Assim, nesse texto colocamos como objetivo geral evidenciar as principais mudanças promovidas na oferta educacional de nível médio decorrentes da aprovação da Res. CNE/CP nº 01/2021 apontando os possíveis impactos regressivos sobre o Ensino Médio Integrado. Procuramos demonstrar como tal resolução faz regredir a possibilidade de uma educação unitária no Brasil ao mesmo tempo em que tenta fazer avançar a ideologia neoliberal para a vida dos sujeitos de forma a impor-se como nova racionalidade.

2. METODOLOGIA

Do ponto de vista teórico-metodológico referenciamos-nos nas categorias do materialismo histórico-dialético, em especial a categoria “Trabalho” no sentido ontológico e de “Práxis” desenvolvido por Marx e Gramsci com destaque para os conceitos de “Escola Unitária” e de “Trabalho como princípio educativos” para análise da realidade educativa objeto do presente estudo.

Partindo da compreensão de que leis, decretos, normas e registros das políticas “oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista” colaborando assim com a apreensão da lógica do capital para indicarmos as possibilidades de sua ruptura (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85), focalizamos a análise na Resolução CNE/CP nº 01/2021 no sentido de buscar identificar pontos que evidenciassem os impactos regressivos sobre o Ensino Médio Integrado que em nossa perspectiva sistematiza a categoria de Escola Unitária desenvolvida por Gramsci.

Para evidenciar tais aspectos recorreremos ainda a análise documental de documentos como os Projetos de Cursos ofertados nas modalidades Subsequente e Integrado, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), e dados de matrícula contidos na Plataforma Nilo Peçanha e no site do Inep. Buscamos selecionar e simplificar as informações mais relevantes com a finalidade de evidenciar os elementos que justificam esse estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partimos da compreensão de que a Escola Unitária trata-se de uma escola única para todas as pessoas sem diferenciação de classe no sentido de não ser dividida do ponto de vista de suas finalidades educativas e deste modo ela, em sua proposta formativa, não pode hipotecar o futuro dos jovens e muito menos sua inteligência, vontade e consciência determinando a priori o lugar que esses devem ocupar na sociedade (MARTINS, 2016).

Ela deve articular a dimensão prática, científica e tecnológica integrando saber e fazer

com a perspectiva de formar homens que saibam saber e saibam fazer, homens integrais que tenham condições de reconhecer e abandonar sua condição de subalternidade e assim superar seu destino histórico. A Escola Unitária se orienta pela superação entre a fragmentação que historicamente se estabeleceu entre formação intelectual e a formação manual pois parte da perspectiva de que antes do operário existe o homem cujas mãos e cérebro funcionam de forma integrada. Nesse sentido, a escola unitária se pauta pela superação entre a distinção da oferta educacional voltada a inserção no mercado de trabalho separada de uma formação que se destine ao ensino propedêutico. (NOSELLA, 2004).

No que se referem as principais alterações sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a redação da Res. CNE/CP nº 01/2021 indica uma ruptura com a perspectiva da formação humana integral pautada na perspectiva ontológica de Marx contida na Res. CNE/CEB nº 06/2012. Os “Objetivos e finalidades” da Educação Profissional que tinham o “exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” perdem sua dimensão sócio-histórica e, ao longo do novo texto a palavra histórico é utilizada apenas para se referir a histórico escolar e a histórico profissional.

A formação integral dos estudantes desaparece dos “Princípios” da EPT nas novas diretrizes não sendo mencionada uma única vez ao longo do texto. Em seu lugar aparecem outras categorias tais como: inserção laboral; profissões operacionais; setor produtivo. Observamos que há uma substituição da concepção de desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva coletiva por uma perspectiva de desenvolvimento individualista.

A menção ao Trabalho como Princípio Educativo permanece na resolução atual, porém com diferenças quase imperceptíveis. Se na Res. CNE/CEB nº 06/2012 o trabalho aparecia como princípio do projeto pedagógico na Res. CNE/CP nº 01/2021 ele é princípio apenas da organização curricular, ou seja, torna-se norteador do desenvolvimento das disciplinas e não mais fundamento de todo o curso enquanto eixo articulador.

Ressaltamos que a categoria Trabalho como Princípio Educativo presente na Res. CNE/CEB nº 06/2012 orientava-se pelo sentido marxista do termo, ou seja, atividade por meio da qual o homem produz a própria existência produzindo a si mesmo e a sua natureza humana. Portanto, nessa concepção Trabalho é diferente de Emprego entendido como forma particular de objetivação do trabalho num determinado modo de produção da

existência, no caso atual o capitalismo (MARX, 2013).

Embora a Pesquisa como Princípio Educativo, outro elemento fundamental à formação humana integral ainda seja mencionado na Res. CNE/CP nº 01/2021 no parágrafo V, artigo 3º, ela passa a eixo que articula saberes cognitivos e emocionais retomando as competências cognitivas que davam base a racionalidade neoliberal e que estavam presentes nas reformas educacionais dos anos 1990 promovendo sua atualização ao incorporar os aspectos emocionais.

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11).

No que se trata da indissociabilidade entre a formação intelectual e a prática as Novas Diretrizes ao incorporarem “saberes e fazeres” e “metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes” como um princípio reforçam a dualidade entre o pensar e o executar. Ao enfatizar as metodologias individualizadas trazendo a aprendizagem e não a educação como centro do processo, o conhecimento, como produção humana é posto em segundo plano.

Outro ponto relevante são e o aspectos privatizante da Reforma chamada por Freitas (2018) de Reforma Empresarial por meio da ampliação da “colaboração” entre setor público e privado com o suposto objetivo de aumentar a efetividade da aprendizagem e a empregabilidade. Para Freitas (2018) o estabelecimento desse tipo de relação é o momento inicial da privatização dado que, para o autor, as categorias público e privado são excludentes.

Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público é administrado democraticamente, coletivamente, e privado é administrado pelos proprietários ou organizadores do empreendimento. O privado tem “por obrigação” gerar lucro [...], o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com o mercado. Mercado tem suas regras. (p. 140).

A aproximação das instituições de ensino com o setor empresarial e produtivo é reafirmada ao longo de todo o texto. Não são poucas as menções a “aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica com a finalidade de proporcionar a inserção do estudante em práticas.” ou as “ocupações reconhecidas pelo setor produtivo” como marco para planejamento e organização dos cursos.” tornando

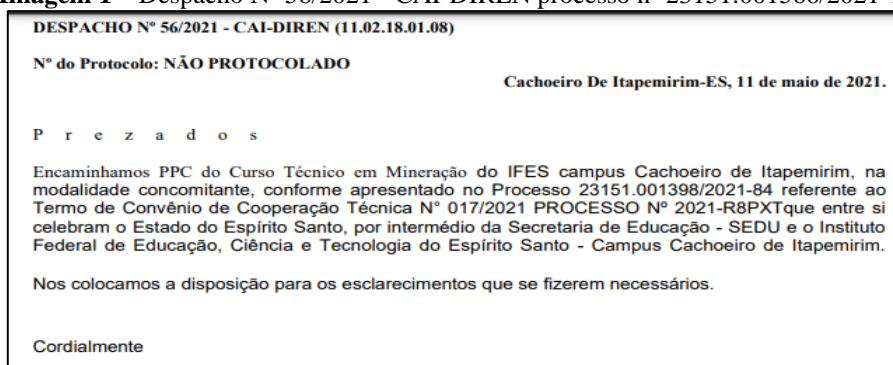
evidente a indução da privatização. Tal indução contraria o princípio público da escola unitária uma vez que para Gramsci (2004) sua efetivação prescinde de que o Estado assuma em sua integralidade a escola (as despesas com a manutenção de todo o sistema escolar, assegurando prédios, material, corpo docente qualificado e bem remunerado) de forma que se mantenha seu caráter público.

Outro princípio importante inserido pela Rs. 01/2021 é o da inovação. Cabe destacar que inovar é um conceito usualmente associado ao mundo empresarial e relaciona-se a perspectiva do cidadão como empreendedor de si mesmo e, portanto, o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso na atual sociedade excludente e desigual.

Se todo indivíduo deve desenvolver suas qualidades pessoais para reagir rápido, inovar, criar, “gerir a complexidade numa economia globalizada”, como dizem as expressões estereotipadas em voga, é porque todo indivíduo é idealmente um gerente com o qual se deve contar para resolver os problemas. O domínio de si mesmo e das relações comunicacionais aparece como contrapartida de uma situação global que ninguém consegue mais controlar. Se não há mais domínio global dos processos econômicos e tecnológicos, o comportamento dos indivíduos não é mais programável, não é mais inteiramente descritível e prescritível. O domínio de si mesmo coloca-se como uma espécie de compensação ao domínio impossível do mundo. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 335).

Quanto as **Formas de Oferta** organizadas pelas Diretrizes de 2021, além da regulamentação do 5º Itinerário formativo, é promovido o apagamento da necessária articulação entre a Educação Profissional e Educação Básica abrindo espaço para a forma de oferta Intercomplementar que já é realidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em maio de 2021 o *campus* Cachoeiro de Itapemirim do IFES encaminhou a Câmara de Ensino Técnico da instituição dois projetos de cursos concomitantes intercomplementares (Concomitante Intercomplementar Técnico em Mecânica e Técnico em Mineração) a serem realizados em parceria com a Secretária Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) conforme imagem 1.

Imagem 1 – Despacho Nº 56/2021 - CAI-DIREN processo nº 23151.001566/2021-10



Fonte: Processo nº 23151.001566/2021-10. Disponível em <https://sipac.ifes.edu.br/public/jsp/portal.jsf>. Acessado em 01/06/2022

Observamos que a forma de oferta intercomplementar caminha na contramão de uma proposta unitária de educação que supere a fragmentação entre formação propedêutica e formação profissional. O primeiro elemento que evidencia a questão é o fato de o curso ser ofertado em espaços tempos diferentes como fica explícito no Projeto do Cursos Técnico em Mineração do *campus* Cachoeiro de Itapemirim.

Nos itens a seguir, são apresentadas as matrizes curriculares que serão desenvolvidas em cada instituição de ensino e que resultarão nas certificações que o estudante fará jus. Cabe destacar que, mesmo as matrizes sendo apresentadas de maneira individual, visando a definição do papel formativo de cada órgão, ela constitui um único projeto pedagógico e serão desenvolvidas mediante planejamento unificado e periódico entre as unidades escolares. (Projeto do Cursos Técnico em Mineração do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, p. 15. Disponível em <https://sipac.ifes.edu.br/public/jsp/portal.jsf>).

Embora haja a indicação de um planejamento unificado entres as duas instituições ofertantes do curso a ser realizado periodicamente, sabemos que um dos elementos que dificultam a integração nos cursos de Ensino Médio Integrado trata-se justamente do elemento espaço-tempo. A esse respeito, Lima et al. (2018, p. 16) em pesquisa desenvolvida sobre os limites da integração no Ensino Médio Integrado do IFES apontam que “a escassez de encontros impede maior integração e desse modo fica difícil fazer confluir os tempos, os espaços e os conteúdos de ensino no sentido da construção coletiva de iniciativas que levam à interdisciplinaridade e à integração” (p. 206).

Embora organizado em um projeto pedagógico único o curso apresenta organização curricular fragmentada. A própria disposição dos componentes curriculares encontram-se em tabelas separadas dentro do mesmo projeto como podemos verificar nas Imagens 2 e 3.

Imagem 2 – Matriz Curricular da Formação Geral do Curso Técnico Intercomplementar em Mecânica *campus* Cachoeiro de Itapemirim

1.1 Matriz Curricular da Formação Geral

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC 04) - Portaria 150-R/2020

Organização Curricular da Educação Básica 2021 – Ensino Médio (diurno)

Nº de Dias Letivos: 202 dias (40 semanas e 2 dias) / Carga Horária anual: 1010h (1212 aulas) / hora-aula: 50min

AMPARO LEGAL (LEIS FEDERAIS Nº 9.394/1996 E Nº 13.415/2017 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 Nº 3777/2014 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018)	BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			TOTAL		
				1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série			
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUAGENS	LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	3	202	160	122	484		
			Língua Inglesa	-	2	2	-	80	80	162		
			Educação Física	2	1	1	82	42	40	164		
			Arte	-	1	2	-	40	80	122		
			Subtotal	7	8	8	284	322	326	932		
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	2	2	82	80	80	244
					Física	2	2	2	82	80	80	244
					Química	2	2	2	80	80	80	240
					Subtotal	6	6	6	244	240	244	728
			MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	Matemática	5	4	5	200	162	200	562
					Subtotal	5	4	5	200	162	200	562
			CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	1	1	1	40	42	40	122
	Geografia	2			2	2	80	82	80	242		
	História	2			2	2	80	82	80	242		
	Sociologia	1			1	1	40	40	40	120		
	Subtotal	6	6	6	240	246	240	726				
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	Língua Espanhola*	-	-	2	-	-	80	80		
			LÍNGUA ESTRANGEIRA	Redação**	-	-	1	-	-	40	40	
			COMPONENTES INTEGRADORES	Elétrica**	2	2	-	82	82	-	164	
			COMPONENTES INTEGRADORES	Projeto de Vida**	2	2	2	82	80	82	244	
			COMPONENTES INTEGRADORES	Estudo Orientado**	2	2	-	80	80	-	160	
			Subtotal	6	6	5	244	242	202	688		
	TOTAL	30	30	30	1212	1212	1212	3636				

* O componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de matrícula facultativa para o estudante. O estudante não optante pelo componente curricular de Língua Espanhola deve cumprir a carga horária prevista em Atividade de Pesquisa.

**Os componentes curriculares: Redação, Elétrica, Projeto de Vida e Estudo Orientado têm apuração de frequência e registro de " cursado".

Disponível em: <https://sipac.ifes.edu.br/public/jsp/portal.jsf>. Acessado em 01/06/2022

Imagem 3 – Matriz Curricular da Núcleo Profissional do curso Técnico Intercomplementar em Mecânica *campus* Cachoeiro de Itapemirim

Matriz Curricular Núcleo Profissional Curso Técnico em Mineração

Curso Técnico em Mineração
Regime: Semestral

Carga Horária do Curso dimensionada para XX semana

Tempo de duração de 1 (uma) aula = 50 minutos

	Componente Curricular	Período Aulas/Semana				Total (aulas)	Carga Horária Total (horas)
		1°	2°	3°	4°		
Núcleo Profissional	Geologia Geral	6					90
	Topografia e Cartografia	4					60
	Desenho Técnico e Introdução ao AutoCad	4					60
	SMS Aplicado à Mineração	2					30
	Fundamentos da Administração	4					60
	Geologia Aplicada		4				60
	Geoprocessamento Aplicado à Mineração		4				60
	Estabilidade e Desmonte de Rochas		4				60
	Mineralogia e Petrografia		6				90
	Propriedade e Resistência dos Materiais		2				30
	Métodos de Lavra			6			90
	Pesquisa Mineral			4			60
	Mineração e Meio Ambiente			6			90
	Cominuição e Classificação			4			60
Beneficiamento de Rochas Ornamentais				2		30	

	Caracterização de Rochas Ornamentais				2		30
	Serviços e Equipamentos				4		60
	Concentração e Separação sólido-líquido				4		60
	TCF				6		90
	Aplicação Bens Minerais e Energéticos				2		30
Total da Etapa Escolar							1200
Estágio (Obrigatório ou Não Obrigatório)							0
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)							1200
Componentes Optativos e Atividades Acadêmicas Permanentes							
	Língua estrangeira (Espanhol)						
	Esportes						
	Arte e Cultura						
	Projetos Técnicos I						
	(...)						
	Total						

Disponível em: <https://sipac.ifes.edu.br/public/jsp/portal.jsf>. Acessado em 01/06/2022

As matrizes curriculares expostas são a materialização de que a formação prevista não é do tipo integrada. Os conteúdos propedêuticos estão organizados sem comunicação com os conteúdos do núcleo profissional que nem em matriz única estão organizados. Embora em projeto pedagógico unificado, o projeto assemelha-se mais a uma junção de projetos.

Um dos pontos mais graves da Res. 01/2021 trata especificamente do 5º itinerário formativo ao definir que esse poderá ser ofertado por meio de um ou mais cursos articulados entre si, permitindo certificações intermediárias. Esse aspecto é grave porque esses cursos supostamente articulados em seu conjunto não necessariamente passarão a conferir ao estudante uma habilitação de técnico configurando-se um completo rebaixamento em relação a formação que se propunha com o Ensino Médio Integrado.

Embora a Res. CNE/CP nº 01/2021 incorpore alguns termos do campo crítico, observamos que ela é empobrecida do ponto de vista de orientações fundamentais uma vez que nela desaparecem orientações como núcleo politécnico e a referência a vinculação com os conhecimentos da educação básica. Tal movimento deixa evidente o tom que fundamenta as Diretrizes pautada nas competências cognitivas e socioemocionais, valores atitudinais e morais limitando a concepção de formação a adestramento cognitivo, moral e emocional.

Tal concepção formativa já vem se materializando nos projetos dos novos Cursos Integrados do IFES, como podemos ler no Projeto do Cursos de Internet das Coisas do *campus* Serra.

Para o exercício de uma profissão técnica em informática para internet, são necessários sólidos conhecimentos das ciências básicas e dos aspectos relacionados ao desempenho da sua habilitação nos sistemas produtivos, como **também criatividade, disciplina e senso de qualidade; liderança, multifuncionalidade, capacidade de trabalhar em equipe e espírito empreendedor.** (Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Internet para a Informática, p. 22)

A indução da ampliação de oferta de cursos a distância também se torna evidente uma vez que a carga horária máxima dos cursos presenciais a ser executada a distância não é definida na Res. CNE/CP nº 01/2021 havendo definição apenas para os cursos da saúde ficando os demais a critérios do CNCT, que pela nova Resolução, passa a incorporar as empresas e o setor produtivo em sua formulação. Essa ausência de regulamentação escancara a precarização da Educação Profissional possibilitando que seja ofertada sem garantia de parâmetros organizacionais adequados mínimos. O ensino a distância também coloca em xeque a integração uma vez que o formato limita a prática entre teoria e prática privilegiando a primeira em detrimento da segunda.

O Proeja, política pública forjada no governo Lula com a finalidade de assegurar a elevação da escolaridade de sujeitos que não possuem uma trajetória regular simplesmente foi excluído das novas diretrizes. O apagamento do Proeja não é recente, os dados contidos na Plataforma Nilo Peçanha apontam que o número de matrículas caiu de 16.802 em 2017 para 15.585 em 2021. Esse apagamento fica mais evidente quando comparamos o número de ingressantes que em 2017 era de 5.731 passando para 3.102 em 2021 o que revela uma diminuição da oferta na modalidade que atende prioritariamente estudantes advindos da classe trabalhadora (Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> . Acesso em 01 jun. 2022)

Outro ponto que nos chamou a atenção é o fato das Diretrizes de 2021 não mencionarem o Sistec como na resolução anterior. Trata-se de um sistema criado na gestão dos governos do PT, em âmbito nacional, e tem por finalidade manter registros e divulgação dos dados da Educação Profissional e tecnológica bem como a validação de diplomas de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio servindo como referência para a formulação de políticas na área.

Embora não haja mais menção ao Sistec, no campo da Avaliação da Educação Profissional a afirmação de que a avaliação subsidiará as políticas e ações na Educação Profissional, conforme afirmado no art. nº59, aparentemente parece configurar um avanço para EP que carece de construção de instrumentos de monitoramento e avaliação efetivos, no entanto lembramos que dessa avaliação foram excluídos os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação.

Dada a lógica neoliberal assumida pelo conjunto da Reforma do Ensino Médio do qual a Res. CNE/CP nº 01/2021 faz parte, é importante questionar a finalidade dessa avaliação dado que as experiências de avaliações de larga escala tem mostrado que elas vem servindo para ranquear e penalizar escolas com baixo desempenho criando um abismo entre as escolas mais bem pontuadas e as escolas menos pontuadas no que se refere a qualidade da educação ofertada (RAVITCH, 2011).

Cabe destacar que historicamente as avaliações de larga escala têm sido utilizadas como métrica para conferir bônus aos docentes que ministram nas escolas com o suposto melhor desempenho o que acaba por desqualificar a carreira docente (FREITAS, 2018). Também tem servido de reforço para um sistema educacional dual no qual as melhores escolas passam a ser ocupadas pelos filhos das classes abastardas enquanto as escolas de baixa qualidade ficam reservadas as periferias ou ao interior das cidades caminhando na contramão da concepção educacional de uma escola unitária que se faz não só pela indistinção entre trabalho intelectual e manual, mas passa pela constituição de uma escola que seja pública e única também na sua qualidade para todos e todas.

Não obstante todos os elementos apontado até agora, o ponto mais central da Res. CNE/CP nº 01/2021 trata-se da regulamentação da redução de carga horária do Ensino Médio e a reafirmação da adoção pelos sistemas de ensino da BNCC na organização dos cursos. Ressaltamos que se a Lei nº 13.415 não fez nenhuma alteração na LBD no que se refere a Educação Profissional de Nível Médio (Seção IV-A) no qual insere-se o Ensino Médio Integrado, a Res. CNE/CP nº 01/2021 tenta impor ao Ensino Médio Integrado o formato 1800h + 1200h.

Conforme dados localizados nos projetos dos Cursos Técnicos Integrados de Informática para a Internet, Mecatrônica e Internet das Coisas ofertados no *campus* Serra podemos observar que distribuição de carga horária mencionada anteriormente já vem sendo praticada (Imagem 4).

Imagem 4 – Matriz Curricular do curso Técnico Integrado em Internet das coisas *campus* Serra

MATRIZ CURRICULAR

Curso Técnico em Internet das Coisas (IoT) Integrado ao Ensino Médio											
Regime: Integrado Semestral											
Tempo de duração de 1 (uma) aula = 50 minutos / Dias letivos: mínimo obrigatório de 200											
Núcleo	Área	Componentes Curriculares	Presencial						Total Aulas	CH Total (h)	CH Área (h)
			1º Ano		2º Ano		3º Ano				
			1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem			
Núcleo Base Comum Nacional	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2	2	2	2	2	2	12	200	600
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	-	-	2	2	2	2	8	133	
		Educação Física	2	2	2	2	-	-	8	133	
	Matemática	Artes	-	-	-	-	4	4	8	133	333
		Matemática	2	4	4	2	4	4	20	333	
	Ciências da Natureza	Física	-	4	4	-	-	-	8	133	400
		Química	-	4	4	-	-	-	8	133	
		Biologia	-	4	4	-	-	-	8	133	
	Ciências Humanas	História	4	-	-	4	-	-	8	133	467
		Geografia	4	-	-	4	-	-	8	133	
Filosofia		4	-	-	2	-	-	6	100		
Sociologia		2	-	-	4	-	-	6	100		
TOTAL DE AULAS			20	20	22	22	12	12	108	1800 h	
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS			7	6	7	8	4	4			
Núcleo Base Formação Profissional	Circuitos de Corrente Contínua		6	-	-	-	-	-	6	100	-
	Programação I		4	-	-	-	-	-	4	67	-
	Programação II		-	4	-	-	-	-	4	67	-
	Redes de Computadores e Internet		-	4	-	-	-	-	4	67	-
	Modelagem de Dados		-	2	-	-	-	-	2	33	-
	Sistemas Digitais		-	-	4	-	-	-	4	67	-
	Programação Orientada a Objetos		-	-	4	-	-	-	4	67	-
	Eletrônica Analógica		-	-	-	4	-	-	4	67	-
	Banco de Dados		-	-	-	4	-	-	4	67	-
	Ferramentas Computacionais de Prototipagem		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Sistemas Operacionais Modernos		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Sistemas Embarcados		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Sistemas Automatizados		-	-	-	-	4	-	4	67	-
	Empreendedorismo		-	-	-	-	-	2	2	33	-
	Projeto Integrador		-	-	-	-	-	2	2	33	-
	Dispositivos Móveis		-	-	-	-	-	4	4	67	-
	Programação Web		-	-	-	-	-	4	4	67	-
Domótica		-	-	-	-	-	4	4	67	-	
Comandos Numéricos Computadorizados		-	-	-	-	-	4	4	67	-	
TOTAL DE AULAS			10	10	8	8	18	18	72	1200 h	
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS			3	3	3	3	5	5			
AULAS SEMANAIS POR PERÍODO			30	30	30	30	30	30			
TOTAL DE DISCIPLINAS POR PERÍODO			9	9	9	10	9	9			
TOTAL CH DA ETAPA ESCOLAR (h)			500	500	500	500	500	500	3000 h		
ESTÁGIO NÃO OBRIGATORIO									300 h		

32

Disponível em: <https://sipac.ifes.edu.br/public/jsp/portal.jsf> . Acesso em 01/06/2022

Na imagem 4 observamos além do ajuste ao formato 1800h + 1200h a prioridade que as disciplinas de Matemática (333h) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (200h) detêm sobre as demais cuja as cargas horária não ultrapassam 133h o que demonstra uma suposta superioridade desses campos de conhecimentos sobre os demais.

Anteriormente a Res. CNE/CEB nº 06/2012 estabelecia as cargas horárias mínimas de 800h, 1000h e 1200h para os cursos técnicos quando ofertados na forma integrada ao Ensino Médio teriam as cargas horárias mínimas de 3000h, 3100h e 3200h respectivamente fazendo com que a carga horária da formação geral pudesse ultrapassar 2000h no caso dos cursos de 3200h. Como a Res. CNE/CP nº 01/2021 não menciona essas cargas horárias quando os cursos técnicos são ofertados de forma integrada com o Ensino Médio e na medida em que estabelece o teto de 1800h como carga horária para a formação geral, muitos cursos de Ensino Médio Integrado que já vem sendo ofertados no formato anterior poderão ter que reduzir a carga horária destinada a formação geral de

forma drástica.

Para exemplificar essa questão tomemos como exemplo o curso Técnico Integrado em Mecânica ofertado no *campus* São Mateus do IFES cuja carga horária total é de 3600h das quais 2340h compõe a base comum, ou formação geral. Nesse caso para atender a organização de carga horária regulamentada pela Res. CNE/CP nº 01/2021 o curso deverá reduzir em 440h a carga horária destinada a formação básica o que corresponderia a exclusão de 18 disciplinas de 30h, ou 9 disciplinas de 60h, ou 6 disciplinas de 90h, ou 4,5 disciplinas de 120h (Projeto do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. Disponível em <https://www.saomateus.ifes.edu.br/arquivo/documento/cursos>).

Nesse sentido percebemos que as normativas em questão corroem toda a base teórica, epistemológica e temporal que sustentou a criação do Ensino Médio Integrado. Em seu lugar ganha força a racionalização não só dos recursos, mas do tempo formativo que passa a ser reduzido e esvaziado de conhecimento científico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seus escritos Gramsci (2004) aponta que, do mesmo modo que a escola vem garantindo historicamente a formação dos intelectuais que tem assegurado a direção cultural em favor dos interesses do capital, ela também pode ser espaço de construção de intelectuais em uma perspectiva inversa que ofereça aos homens os elementos para compreensão da realidade instrumentalizando-a para sua transformação dotando a todos a capacidade de serem intelectuais.

A escola que hegemonicamente é ocupada pela burguesia, configura-se em espaço essencial de disputa na sociedade pois é por ela que a formação dos intelectuais, não os de tipo tradicional, mas de outro tipo, será assegurada. Nesse sentido, a função da escola não é meramente instrumental e reprodutora, mas reside em oferecer subsídios para que os estudantes possam ser e conhecer a si mesmos ao passo que dotados de elementos para conhecer a humanidade, e, portanto, o processo histórico de formação em que se inserem possam ser capazes de entender que a forma social capitalista pelos homens foi criada e só por eles poderá ser transformada.

Pautada principalmente na redução de carga horária comum do Ensino Médio e pela remodelação das habilidades e competências cognitivas típicas dos anos 1990, o “Novo Ensino Médio” previsto na LDB reformada pela 13.415/2017 e pela Res. CNE/CP nº 01/2021, enseja um processo que indica que o empresariamento e o neoconservadorismo

tem sido as marcas das reformas educacionais no Brasil desde 2016 tendo como pano de fundo a disputa de projetos societários que passam também pela educação (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017). Tais normativas, ao proporem um currículo pseudomoderno, fragmentado e esvaziado que opera com métodos e fins empresariais tentam incorporar à educação uma racionalidade gerencialista pautada por uma perspectiva de avaliação ranqueadora.

A concepção educacional da escola unitária que se faz pela indissociabilidade entre trabalho intelectual e trabalho manual e sobretudo pela constituição de uma escola pública que seja única também na sua qualidade para todos e todas independente da classe social que ocupam e que da base ao Ensino Médio Integrado é substituída por uma concepção de educação pautada nas competências cognitivas e socioemocionais cuja formação submissa e adaptada corresponde a nova fase do capital. Tal movimento altera não só o princípio fundamental do Ensino Médio Integrado, mas modifica o papel histórico da educação pública no que se refere as suas finalidades.

5. REFERÊNCIAS

- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Eds.). **Trabalho e Educação: Interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da Furg, 2019. p. 188.
- FRIGOTTO, G. Prefácio. In: GALVÃO, A. C.; ZAIDAN, J. C. S. DE M.; SALGUEIRO, W. (Eds.). **Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes Ed[itores], 2019.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da deocracia restrita. In: FRIGOTTO, G. et al. (Eds.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamento e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: COUTINHO, C. N.; HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A. (Eds.). **Cadernos do cárcere**. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.
- LIMA, M. et al. Integração no Ifes: Limites e possibilidades da pesquisa-ação. **Trabalho Necessário**, v. 29, p. 192–217, 2018.
- MARTINS, M. F. **Escola unitária**, 2016. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=wL3O-OtyVcs>>

MARX, K. **O Capital (livro 1)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. DE. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2017.

RAVITCH, D. **Vida e orte do grande sistema escolar americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, M. R. DA. A BNCC da reforma do Ensino Médio em curso: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, n. e214130, p. 1–15, 2018.

QUEM PLANEJA A VIDA DO TRABALHADOR? UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONFIGURAÇÃO DE TRABALHO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Alessandra Luíse Nienkotter²⁷³

Samara Morais²⁷⁴

Resumo

Implementada a partir da Medida Provisória 746/2016 durante o governo de Michel Temer (2016-2019), a reforma do Ensino Médio tem apresentado movimentações importantes que desafiam o campo das pesquisas educacionais e da formação da classe trabalhadora. Neste contexto, o presente trabalho visa apreender a concepção de trabalho projetada para a juventude da classe trabalhadora, a partir da participação das entidades privadas na formulação e aplicabilidade da Nova Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio. O estudo sustenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, particularmente nas contribuições gramscianas no que se refere aos conceitos de sociedade civil, sociedade política, Estado integral e aparelhos privados de hegemonia.

Palavras-Chave: Educação; Trabalho; Luta de Classe. Ensino médio.

Abstract

Implemented from the Medida Provisória 746/2016 during the government of Michel Temer (2016-2019), the high school reform has presented important dynamics that challenge the field of educational research and working class education. In this context, the present work aims to apprehend the conception of work projected for the working-class youth, from the participation of private organizations in the formulation and applicability of the new Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio. The study is based on the perspective of historical-dialectical materialism, particularly on Gramscian contributions regarding the concepts of civil society, political society, integral state and private apparatuses of hegemony.

Keyword: Education; Work; Class struggle; High School.

1- Introdução

O presente trabalho busca apreender qual a perspectiva de trabalho presente na organização curricular do Novo Ensino Médio (NEM), promulgado pela Lei nº 13.415/2017 no governo de Michel Temer (2016 - 2019). Diante de estudos, páginas governamentais e materiais divulgados sobre a implementação da reforma, pode-se observar que a mesma foi marcada por forte participação do empresariado (ANDRADE

²⁷³ Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: aluisenk@gmail.com

²⁷⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: pedagogasamaramorais@gmail.com

2020). Se apresentando como a “expressão” da sociedade civil, O “Movimento Todos Pela Base” (MTB), se apresenta como um oligopólio das frações presentes neste “serviço”. No trabalho em tela, buscamos analisar a entidade privada participante do MTB, chamada Instituto Reúna.

Salientamos que as novas políticas curriculares e todos os seus incrementos já apresentam uma concepção de trabalho, vinculada a uma concepção de autorresponsabilização e de adestramento, e partindo de pressupostos que advém de processos subjetivos e comportamentais e não “propriamente a processos de qualificação de saberes e certificações de instituições de ensino. Ou seja, apresentando ao sujeito um conjunto de sentidos que indicam a conformação de uma subjetividade em relação à cultura e organização”. (GAWRYSZEWSKI, 2017. p, 98)

Os resultados quantitativos das provas de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do ano de 2015 foram apresentados por políticos e empresários como uma verdadeira tragédia educacional (GAWRYSZEWSKI, 2017). Difundidos pela equipe do governo Temer e pelos principais meios de comunicação como uma problemática a ser solucionada, dando ao Novo Ensino Médio seus contornos a partir da viabilidade jurídica amparada pela reforma política-empresarial de 2018, sendo seu dispositivo legal a Medida Provisória 746/2016, que atua como uma chancela para situações emergenciais “nas quais o executivo tem a prerrogativa” de intervir.

Segundo a Resolução CNE/CEB n. 03/2018, as matrizes curriculares do Novo Ensino Médio deverão ser “articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural e local, do mundo do trabalho e da prática social” (BRASIL, 2018a). O currículo pedagógico do Novo Ensino Médio passou então, a ser voltado para “a integração entre as instituições de ensino superior, setor produtivo, escolas e secretarias de educação” a partir do oferecimento das disciplinas itinerantes dos itinerários formativos pelas entidades privadas [...] (BRASIL, 2021, np.).

Neste cenário, o Movimento Todos pela Base (MTB) ganha destaque se constituindo como o maior intermediário na prescrição da educação do ensino médio entre a sociedade política e a sociedade civil com seus respectivos aparelhos privados de

hegemonia Em atuação desde 2013, o MTB é uma “Rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, *que se dedica a apoiar a construção e implementação de “qualidade” da BNCC e do Novo Ensino Médio*” (MTB, 2021).

O MTB evoca a “questão do direito à aprendizagem” e do desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros a partir de uma realidade voltada para um esvaziamento curricular e indicação de trabalho 4.0 (ANTUNES 2020). A partir de slogans sobre uma suposta qualidade na educação surgem novos incrementos do Estado Burguês na formação ideológica da classe trabalhadora, principalmente para a formulação de novos consensos. (SHIROMA & SANTOS 2014)

Ao olharmos o quesito educação para o trabalho, presente no Novo Ensino Médio, é possível perceber que a sua atuação se constitui como elemento central, junto ao aparelho de Estado, na materialização de políticas educacionais convenientes à perpetuação da lógica de subserviência, ainda que estampadas sob o rótulo de qualidade e direito, pois, ela não esconde que a teleologia de tal articulação é a manutenção do sistema do capital.

O embricamento das entidades privadas com o Governo Federal e a lógica de trabalho destinada à juventude pode ser observada a partir dos documentos disponíveis no site do MTB e Reúna (Fundado pela ex- secretária do MEC, Kátia Smole²⁷⁵), cuja responsabilidade no Novo Ensino Médio se dava na elaboração de roteiros, diretrizes e materiais digitais diversos orientando escolhas e práticas. (REÚNA 2021, p.4)

No ano de 2019, o PNDL - Programa Nacional do Livro e do Material Didático do Governo Federal, divulgou um edital para a produção de materiais didáticos e recursos

²⁷⁵ “É doutora em em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de ensino de ciências e Matemática, possui mestrado em Educação, na área de didática na mesma instituição. Fez especialização e aperfeiçoamento em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP, graduação em Bacharelado e licenciatura plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema. É diretora executiva do Instituto Reuna e fundadora do Instituto Mathema de formação e pesquisa. É conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. É associada do Todos Pela Educação. É membro do Movimento Pela Base, membro do conselho administrativo da Fundação Nova Escola, membro do conselho consultivo das revistas Pátio. Foi Secretária de Educação Básica no MEC e membro do Conselho Nacional de Educação. Participou dos Programas Ensino Médio Inovador, Solução Educacional para o Ensino Médio e Fórmula da Vitória Matemática todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais até abril de 2018. Foi professora de matemática de ensino médio na rede pública estadual de São Paulo, assessorou a elaboração do projeto pedagógicos e de formação de professores da Rede Salesiana de Escolas entre 2002 e 2015”. Disponível pela própria em seu perfil pessoal na rede LinkedIn <https://www.linkedin.com/in/katia-stocco-smole-510747b0/>

digitais para a implementação e execução do Novo Ensino Médio (NEM) (MTB 2021). O roteiro, elaborado pelo Instituto Reúna em parceria com o Movimento Todos pela Base, foi considerado pelas entidades como uma ferramenta técnica pedagógica que visava apoiar a “implementação da BNCC” e a “formação docente”, para a escolha dos materiais e execução do programa. (MTB 2021, np).

O roteiro do Reúna orienta que o projeto de vida do jovem seja organizado de modo a “promover a autonomia, a responsabilidade, a participação e a atuação dos jovens como agentes do seu próprio destino e de transformações positivas no mundo” (p.6), construir um ensino “mais atrativo e com real sentido ao projeto de vida” (p.6), cuja ideia é oferecer “uma visão mais orgânica e menos fragmentada do conhecimento” (p.7).

Os materiais disponibilizados pelo Reúna para o NEM foram organizados a partir da garantia de cinco importantes inovações. 1 - “Foco no estudante, protagonismo juvenil e projeto de vida”; 2-“Flexibilização curricular, carga horária, Educação Profissional e Tecnológica”; 3- “Desenvolvimento integral”; 4- Integração curricular e Áreas do Conhecimento; 5- “Metodologias ativas e avaliação formativa”. (REÚNA 2021, p.7)

Instituto Reúna, assim como as demais entidades privadas participantes do MTB, tem sua atuação para além dos roteiros de apoio, esta entidade, por exemplo, também atua fornecendo matrizes curriculares, *softwares* e formações (capacitações) para as secretarias escolares. Principalmente para as que atuam com o segmento da Educação de Jovens e Adultos (aceleramento), assim como apoio e acompanhamento (monitoramento) de gestores escolares e educadores ao longo da implementação e execução do NEM (REÚNA 2022a, np).

Conforme podemos ver a seguir:

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo foi a primeira a aprovar e implementar no país o referencial curricular de acordo com o Novo Ensino Médio. [...] Em junho, as ementas de 14 trilhas de aprofundamento escritas por educadores da rede, com apoio técnico-pedagógico de especialistas do Instituto Reúna, chegaram para os estudantes e educadores. Elas consideram a ampliação de conhecimentos, os eixos estruturantes dos itinerários formativos (investigação científica, processos criativos, mediação sociocultural e empreendedorismo), o desenvolvimento integral do estudante, a educação inclusiva, a cultura digital, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade.[...] Para esta ação o Instituto Reúna conta

com a parceria do Instituto Natura, da Fundação Telefónica, do Itaú Educação e Trabalho e do Instituto Sonho Grande. (REÚNA 2022a, np).

Em artigo de opinião publicado no ano de 2016 no periódico Valor Econômico, João Batista Araújo e Oliveira, anteriormente secretário executivo do MEC e agora presidente do Instituto Alfa e Beto, organização voltada para a promoção de políticas e iniciativas baseadas em evidências científicas para a Educação Infantil e Anos Iniciais, afirmou: "O empresariado - acomodado ao patamar medíocre da mão de obra oferecida pelas escolas - não poderá perder essa chance" (OLIVER, 2016, s.p), referindo-se à recém aprovada reforma do Ensino Médio.

É importante situar que na década de 1980, com os desdobramentos da crise do capital, a expansão global do modelo industrial japonês conhecido como Toyotismo, vai configurar-se como novo padrão de acumulação capitalista, cuja característica principal define-se pela exigência de um trabalhador com capacidade de desempenhar várias funções, multitarefas, conforme podemos observar no contexto do trabalho no Brasil, temos:

Combinando elementos herdeiros do fordismo (vigentes em vários ramos e setores produtivos) com uma nova pragmática pautada pela acumulação flexível, pela empresa enxuta (lean production), pela implantação de programas de qualidade total e sistemas just-in-time e kanban, além da introdução de ganhos salariais vinculados à lucratividade e à produtividade (como o PLR, programa de participação nos lucros e resultados), sob uma pragmática que se adequava fortemente aos desígnios do capital financeiro e do ideário neoliberal, tudo isso acabou possibilitando uma reestruturação produtiva de grande intensidade no Brasil, que teve como consequências a ampliação da flexibilização, da informalidade e da precarização da classe trabalhadora. (ANTUNES, 2014, p. 40)

Os trabalhadores e trabalhadoras, detentores da mercadoria força de trabalho, são incitados a pensarem como “empreendedores de si mesmos” na busca por capitalizar toda e qualquer coisa que se possa produzir ou servir quando não há seguridade de emprego e/ou direitos trabalhistas. Nesse contexto da produção capitalista, o número de trabalhadores em regime de trabalho informal dispara. Em 2021, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 34,7 milhões de trabalhadores não possuíam

vínculo formal no Brasil.

Para Fontes (2018), esta realidade configura-se a partir do *trabalho sem emprego*, ou seja, do modelo de prestação de serviços em que não há vínculos, direitos, para os trabalhadores e trabalhadoras. Como uma balança com pedras, tensionando para baixo o valor do trabalho para o trabalhador e conseqüentemente para cima para o empresariado.

Nesta reorganização do trabalho, os trabalhadores são prestadores de serviços remunerados, empreendedores da própria força de trabalho. Isto é, vivenciam uma relação direta com a extração valor, que reverbera no aceleração da taxa de lucro do capital e aumento do Lumpemproletariado.

Conforme podemos observar a seguir:

Os Estados capitalistas realizaram um duplo movimento: reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação direta ao capital. Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora). (FONTES, 2018, p. 49)

Na perspectiva da produção flexível, a demanda por trabalhadores orienta uma formação qualificada para o trabalho, voltada para os anseios e necessidades mercadológicas do empresariado, isto é, a educação básica passa a ser refletida e voltada para as necessidades das frações burguesas. Neste sentido o NEM se apresenta como uma formação ideal para que a futura força de trabalho esteja empregável, e consciente de que tal imperativo se dá a partir de mérito próprio e sua permanência a partir de sua própria responsabilidade. (FONCEDE 2019, p.6)

Segundo o FONCEDE (2019) A “espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (p.6), segundo o guia do projeto, portanto, a cerne da nova política curricular se dá na influência deste nas escolhas profissionais da juventude trabalhadora e na sua autorresponsabilização sobre elas.

O trabalho como uma categoria central da vida humana, sempre se configurou como uma condição de existência do homem/mulher, tal condição se insere no processo

histórico do desenvolvimento da humanidade, não como processo particular, mas como ato imanente da realidade concreta. Isso significa que o trabalho como categoria central, independe de todas as formas de sociabilidade. Segundo Marx, “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, portanto, da vida humana.” (MARX, 2013, p. 120).

Não se trata aqui de uma definição de trabalho, mas sim da categorização da atividade primordial, essencial e indispensável da manutenção e produção da vida humana que, sob a lógica do capital, somente pode ocorrer de forma alienada. Daí que, na sociedade capitalista o trabalho constitui diferentes formas, dependendo da posição e concepção desta estruturação geral da sociedade

2- Metodologia

Neste trabalho, apresentamos a formulação metodológica do materialismo histórico-dialético, de modo a buscarmos elementos que possibilitem uma análise crítica acerca da real condição de existência dessa nova configuração de educação e, principalmente de trabalho, para a juventude trabalhadora. Segundo Netto (2011, p.48), o método marxista contribui para uma compreensão material da vida social, como uma prática que nos possibilita uma análise teórica da produção das condições materiais da vida social da classe trabalhadora, portanto para pesquisarmos a sociedade, sua estrutura e dinâmica, precisamos partir desse fundamento.

Portanto, para inserir e apreender tais mediações no nosso objeto de estudo, recorreremos às categorias gramscianas de Estado integral e aparelhos privados de hegemonia (APHs), pois nos possibilitam apreender as estratégias do capital, tanto para convencimento, através de consensos sobre a educação pública, quanto no apoderamento do fundo público para a manutenção do processo de mercadorização e mercantilização da educação, nos termos de Andrade e Motta (2020).

Dantas e Pronko, invocando Gramsci, vão afirmar que:

[...], a sociedade civil é o espaço principal para a construção das vontades (individuais e coletivas) e o desenvolvimento de formas de

convencimento sobre os modos de pensar e viver no mundo através, sobretudo, dos aparelhos privados de hegemonia, que formulam, consolidam e difundem projetos de sociedade. (DANTAS E PRONKO. 2018. P. 79).

Conforme supracitado, o trabalho no novo ensino médio aparece como uma atividade, cujo escopo se assenta nas “habilidades do século XXI” (REÚNA 2021, p.4), ligadas diretamente ao padrão produtivo atual de acumulação capitalista. Neste sentido, a condição de existência presente no processo ontológico do trabalho configura-se no “o elemento mercadoria”, isto é, a valorização qualitativa (trabalho concreto) é subsumida pela valorização quantitativa (trabalho abstrato) sendo a característica essencial das sociedades capitalista. Logo, a divisão de classe (trabalhadores e burgueses) como consequência e especificidade do modo de produção capitalista - traz na sua constituição (visão de trabalho) contradições agudas e precárias, portanto, não passível de concordância.

É neste contexto que o novo ensino médio se apresenta, não como projeto voltado para a emancipação da classe trabalhadora, por meio da formação integral (subjetiva e objetiva), que busca preparar o sujeito para vida (no sentido de coexistência entre a humanidade e a natureza), o qual do ponto de vista da constitucionalidade os direitos básicos são garantidos, e as concepções de dignidade humana (ainda que não completa), são preservados. Entretanto, conforme apresentado acima, o novo ensino médio, desdobra-se a partir de categorias centrais da classe dominante, o que no âmbito da luta de classe - se configura por um lado (burguesia), como direção e domínio (hegemonia) e, por outro lado (o proletariado), subordinação e exploração. Por isso, para compreender o delineamento deste processo, vale apreender o papel do Estado nesta configuração.

Desse modo, todo o direcionamento, as prescrições políticas e as parcerias com os órgãos públicos (Federal, Estadual e Municipal), tem como pano de fundo a manutenção e o aprofundamento do discurso neoliberal. Por conseguinte, capturar a mobilidade das políticas educacionais nos remete a compreensão da lógica do sistema de produção. De acordo com Santos (2019), tal consideração deve constituir a análise no campo da política educacional de modo que seja possível superar a aparência do objeto (política educacional) e alcançar as relações que esses estabelecem na materialidade histórica.

2.1- Resultados e Discussões

A educação pública brasileira tem se apresentado como um complexo campo de disputa econômica, social e ideológica, que parte de uma narrativa de trabalho e organização de classe. Tal movimento tem apresentado fenômenos que necessitam ser analisados a partir de um recorte mais aprofundado. Tendo em vista que as políticas curriculares do novo ensino médio expandem o debate sobre a formação para o trabalho e estimulam novas concepções acerca de empregabilidade, empreendedorismo e novos elementos que buscamos ao longo deste trabalho compreender e documentar brevemente a partir das movimentações das entidades privadas e sua relação teleológica com a reestruturação do currículo.

Conforme os estudos de Dantas e Pronko (2018, p. 73), sustentadas em Gramsci, entender o Estado do ponto de vista integral, possibilita a compreensão da dinâmica capitalista em pelo menos em três elementos fundamentais: “primeiro, a existência de classes antagônicas; segundo, a necessária formulação e execução de táticas e estratégias para a consecução desta luta; e terceiro, o reconhecimento de que o Estado joga um importante papel neste conflito”.

Liguori vai argumentar que o conceito de Estado ampliado ocorre em dois planos: o primeiro, a partir da compreensão de uma nova relação entre política e economia (iniciada na Primeira Guerra Mundial e se fortalece depois da crise de 1929), e o segundo, a partir da análise de uma nova relação entre a sociedade política e sociedade civil, entre força e consenso, direção e dominação, coerção e hegemonia. (LIGUORI, 2003. p. 175). Destes pressupostos, deriva a compreensão de que o Estado é em última instância a forma concreta do mundo produtivo. Ainda conforme o autor, a incidência do Estado no interior da sociedade ou na composição de classe, serve muitas das vezes para diminuir ou não o peso das camadas parasitárias através, por exemplo, de sua política financeira. Portanto, a relação do Estado com a esfera econômica, é sempre atualizada a partir da necessidade que o capital tem de superar as suas crises.

No entanto, trata-se de frisar que não pode ser atribuída uma relação de causalidade direta da efetivação, pois, a oposição não se dá na relação causa e efeito, mas sim que, a educação da classe trabalhadora se insere na correlação de forças estabelecidas entre capital-trabalho. Isto é, que o fundamento principal (a divisão da sociedade em classes antagônicas) de uma sociedade capitalista, não possibilitando, portanto, nenhuma forma de interesse comum, e configurando que as políticas educacionais estão sempre

em disputa.

3- Considerações Finais

Os homens fazem a sua própria história, mas não o fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas nas condições dadas diretamente e herdadas do passado.

Karl Marx

A necessidade de tal processo organizativo por parte da burguesia resulta do papel fundamental do direcionamento (hegemonia), como pressuposto constante para a manutenção, fiscalização, controle das relações e práticas sociais na configuração da sociedade. Ou seja, para garantir a sua dominação, a burguesia precisa fortalecer e renovar permanentemente sua capacidade de “organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas”. (PRONKO; FONTES, 2013, apud. DANTAS; PRONKO, 2018. P. 79).

O Estado nada mais é do que “a forma específica com que a burguesia, no capitalismo, organiza a sua dominação” (DANTAS; PRONKO, 2018. p. 76), ou seja, é por meio do Estado que a classe dominante exerce o comando ou controle direto em toda sociedade, sendo esta ação realizada por mecanismos diversos de consenso e coerção. Tais mecanismos possibilitam a tradução da moral e intelectual desta classe para assimilação (aceitação) da classe dominada, como formas ‘próprias’ do conjunto da sociedade. (DANTAS E PRONKO, 2018. p. 73).

Conforme nos esforçamos em apresentar ao longo deste artigo, o modo progressivo com que o capital se articula, se reorganiza e incrementa, configura-se para a classe trabalhadora a partir do NEM duas problemáticas, a primeira, relacionada ao esvaziamento da dialética e da compreensão da relação ontológica das classes, e a segunda, revelada a partir da formação para a constituição de um exército excedente, forjado para culpabilizar-se frente aos fracassos socialmente impostos.

Neste intento é importante destacarmos que não estamos presumindo ou antecipando os efeitos históricos dessa reorganização do trabalho e configuração da classe trabalhadora, mas buscando ao longo destes, demais estudos e materiais, evidenciar que o empresariado atua na educação pública a fim de aprofundar a desassociação do trabalho, a formação da classe e às questões sociais.

4- Referências

- ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, p. 39-53, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2022
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Itinerários Formativos Publicado** em 27/08/2020 18h50 Atualizado em 28/12/2021 13h39. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-aco/es/itinerariosformativos>. Acessado em 07 de Mar de 2022.
- BRASIL. Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018a]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- CONGRESSO, Governo do Brasil. **Medida Provisória n° 746, de 2016** (Reformulação Ensino Médio). Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> acessado em 29 de Mai de 2022.
- PORTAL DA INDÚSTRIA. **Novo Ensino Médio 2022, entenda tudo que muda**. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/> Acessado 27 de Mai de 2022.
- DANTAS, André e PRONKO, Marcela. **Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos**. In: BARROS Anakeila de; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina, FONTES, Virgínia. **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.
- LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 173-188.
- MARX, K. Cap. I – A mercadoria. In: **O Capital** - crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. (p. 113 – 158).
- MENDONÇA, Sonia Regina. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo** v.2, n.2, jan./jul. 2014.
- MTB, Movimento Todos Pela Base. **Panorama da Implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-material-didatico/> acessado em 25 de Mai de 22.
- MTB, Movimento Todos Pela Base. **Explore Indicadores**. Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/politicas-nacionais/> acessado em 28 de Mai de 22.

RAMOS, Marise.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 16,n.70, p. 30-48, dez. 2016

FONCEDE, **Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação**, 2019. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/05/guia-foncede-elaboracao-normas-complementares-novo-ensino-medio.pdf> acessado 05 de Jun de 2022.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez.

REÚNA, Instituto. **Roteiro para apoio à análise de materiais didáticos**. Disponível em https://www.institutoreuna.org.br/uploads/files/file/guia_md_em.pdf Acessado em 27 de Mai de 2022.

REÚNA, Instituto. **Implemente as Inovações de Ensino Médio**. Disponível em : <https://www.institutoreuna.org.br/ensino-medio/content/Implemente%20as%20inova%C3%A7%C3%B5es%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio> Acessado em 03 de Jun de 2022a.

Silva, M. L. (2019). A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 11(1), 74–102. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.3069>

Vieira, S. D. (2020). ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p. Revista Educação E Políticas Em Debate, 9(1), 246–252. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n1a2020-48998>

OLIVER, João Batista. **Empresários, Sistema S e mudanças no EM**. Valor Econômico, 06 out. de 2016. Opinião. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniaao/coluna/empresarios-sistema-s-e-mudancas-no-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 20 nov. de 2021.

FONTES, Virginia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 5, p. 45-67, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 18 de out. 2018.

PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTELECTUAL ORGÂNICO E MEDIADOR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Waldirlene Telles Coutinho Baldan²⁷⁶

Marcelo Lima²⁷⁷

Resumo

O presente trabalho visa discutir o papel do pedagogo como intelectual orgânico na educação profissional para uma educação emancipada na perspectiva de uma escola unitária definida nos termos de Gramsci. A pesquisa analisa registro em vídeo de relatos de pedagogos que atuam na educação profissional em três instituições diferentes: sistema S, Rede estadual e IFES localizadas no estado do Espírito Santo. Partindo do debate sobre a função social das instituições de educação profissional revela o perfil e o papel dos pedagogos como mediador da formação humana integral tendo em vista o conceito de intelectual orgânico de Gramsci. Com base nessa fonte indica as variadas atuações do pedagogo, sua formação e conclui sobre seu papel mediador na formação humana e ainda sinaliza a necessidade de dar continuidade aos estudos sobre o objeto em tela.

Palavras-Chave: Pedagogo; Intelectual orgânico; Escola unitária

Abstract

The present work aims to discuss the role of the pedagogue as an organic intellectual in professional education for an emancipated education from the perspective of a unitary school defined in Gramsci's terms. The research analyzes video recording of reports from pedagogues who work in professional education in three different institutions: S system, state network and IFES located in the state of Espírito Santo. Starting from the debate on the social function of professional education institutions, it reveals the profile and role of pedagogues as a mediator of integral human formation in view of Gramsci's concept of organic intellectual. Based on this source, it indicates the pedagogue's varied performances, his training and concludes about his mediating role in human formation and also signals the need to continue studies on the object in question.

Keywords: Pedagogue; Organic intellectual; Unitary school.

1. INTRODUÇÃO

²⁷⁶ waldirlenec@gmail.com

²⁷⁷ marcelo.lima@ufes.br

Nesse artigo, pretendemos analisar como o documentário “Pedagogos da Educação Profissional: formação, atuação e desafios” desenvolve e apresenta a temática formação, atuação e desafios do pedagogo nessa modalidade de ensino. O esforço do vídeo em apresentar as memórias dos pedagogos de diferentes instituições de ensino do estado do Espírito Santo, por meio de entrevistas, oferece ao expectador muitos elementos significativos que revelam a prática e formação desses profissionais no contexto em que atuam.



Figura 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=pWwKlOBwIaM>

O Vídeo intitulado “Pedagogos da educação profissional: formação, atuação e desafios” parte de uma série de questões dirigidas aos pedagogos no contexto da EPT em instituições diferenciadas para revelar suas formas de atuação na educação profissional.

Para analisar o material em tela inicialmente, buscou-se em diálogo com alguns elementos bibliográfico e análise do vídeo-documento problematizar a atuação e desafios do pedagogo na educação profissional em diferentes instituições de ensino no estado do Espírito Santo. No vídeo documentário todos os entrevistados foram perguntados sobre as mesmas perguntas muito embora não aparecem todas as respostas porque foi necessário fazer uma seleção, somente as que de forma mais significativa foram exibidas, seguindo uma metodologia. Dado ao expoente e necessária discussão, o vídeo documentário consta com mais de 3.000 (três mil) visualizações.

Para alcançar esses objetivos o trabalho encontra-se organizado em 03 (três) etapas: A primeira abordamos a função social das instituições de educação profissional;

na segunda o pedagogo como intelectual orgânico e na terceira discutimos sobre a escola unitária de Gramsci numa perspectiva de formação omnilateral. Desse modo, que as narrativas historiográficas acessadas pela memória oral individual ou coletivas que unidas e articuladas, pensadas metodologicamente e teoricamente possibilitam uma narrativa historiográfica. Neste trabalho percebemos que os pedagogos apresentaram muita dificuldade no trato com os professores por não terem uma formação didática e/ou pedagógica e a predominância de um foco para a formação dos discentes para o mercado de trabalho.

O trabalho proposto utilizou como metodologia a pesquisa empírica e o método de observação direta de coleta de dados do vídeo, planejar as etapas das pesquisas aprofundando nas entrevistas para conhecer melhor o objeto de estudo. O vídeo documentário é um gênero midiático que tem por peculiaridade apresentar determinado acontecimento ou fato, expondo a realidade de uma forma mais ampla e como melhor possibilidade para registrar as experiências de pessoas por meio da fala. Como relato o vídeo insere-se num registro que dialoga com a história oral. Essa metodologia também utilizada na antropologia e sociologia, segundo Portelli (1997, p. 15) consiste em investigar “padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos” e visa explorar por meio de conversas com pessoas as suas experiências e as suas memórias individuais.

No vídeo documentário, para além da gravação em áudio ou sua transcrição, temos a técnica da entrevista que produz uma memória que se configura como história oral. Juntas, a memória e a entrevista narram e reconstróem vivências e uma experimentação do passado que deve ter como pressuposto a escuta dos sujeitos.

Segundo Portelli (1997, p. 09), a entrevista é uma troca entre sujeitos que revela uma visão mútua sobre uma realidade passada ou presente na qual se compartilha elementos da linguagem recíproca. Ela possibilita o compartilhamento de experiências, visões mútuas de mundo que estabelece uma importante conexão entre entrevistador e entrevistado. Mas as imagens em movimento bem como a fotografia opera com novos elementos que recombina a história oral e a técnica da entrevista que resulta em novo material de investigação. Segundo Mauad (2016, p. 5) “toda fonte histórica é resultado de uma operação histórica, não fala por si só, é necessário que perguntas lhes sejam feitas. Mas tais questionamentos devem levar em conta a sua natureza de artefato e de objeto da

cultura material, associados a uma função social e à sua trajetória pelos tempos sociais”. “Nesse sentido, toda fonte é também objeto de estudo na problematização do passado” (MAUAD, 2016), o que estabelece um debate sobre o objeto de pesquisa no caso os profissionais da educação e sua atuação numa modalidade de ensino, mas também o uso específico de um tipo de fonte e de determinada metodologia de pesquisa.

2 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO INTELLECTUAL

A Constituição Federal de 1988 em seu capítulo II trata sobre os Direitos Sociais e em seu artigo 6º proclama o direito à educação como o primeiro direito social; já no artigo 205 dedica a educação como direito de todos e dever do Estado (...) seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em nosso ordenamento jurídico, a educação é definida tanto quanto um direito (direito do cidadão), quanto é definida como um dever – dever do Estado. Neste sentido de direito do cidadão e dever do estado implica uma discussão sobre o processo de construção igualitária de uma sociedade democrática e justa, em que concebe a educação como um direito inalienável do cidadão, ou seja, não é somente para alguns e sim deve ser ofertado para todos.

Logo a escola *locus* como espaço de garantia de direitos, espaço privilegiado da educação é muito importante porque ali desempenha uma prática social que a entende como locus privilegiado da transmissão da educação, um espaço de direitos. Nesta, uma concepção de educação pública cada vez mais ampliada, com qualidade social gratuita, universal, laica, democrática, inclusiva e com gestão pública.

Para Cury (2000, p.11) a educação não passaria de um mecanismo que ajusta os indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão de um saber definido pelo poder político estabelecido. Nesse diapasão tem-se a função social da escola e numa perspectiva freireana, remete - se a pensar essa função social não apenas e somente preocupados com os conteúdos, com a transmissão de conteúdo, mas aproveitar as experiências dos alunos, aproveitar as realidades vividas, observando o contorno geográfico social do educando.

De acordo com Saviani (1985, apud MATA, 2008, p.28), é preciso urgentemente resgatar a sua função como “espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, próprio da cultura letrada”. A função social da escola está além de competências e habilidades, de valorização de alguns conteúdos em detrimento de outros. E isso se pode perceber na atual proposta de reforma do ensino médio.

Segundo Cury (2007, p. 487) a função social da educação escola é um instrumento

para diminuição das discriminações em que vários sujeitos como o Estado com a colaboração da família e da sociedade são chamados para contribuir com este objetivo. Assim, a função social da escola em conjunto com todas as perspectivas supracitadas, enseja a formação para a cidadania, formar o sujeito com valores de solidariedade, de compromisso com a transformação de uma sociedade que é altamente excludente, capitalista e competitiva.

A função social da escola para o mundo do trabalho, ou seja, preparar o educando para o mundo do trabalho, onde a BNCC traz um preparo de um sujeito para desempenhar funções específicas. No entanto, preparar para o mundo do trabalho requer muito mais do que isso, ou seja, formar o educando como cidadão, formação ética, crítica, formação humana para além do mercado de trabalho tendo o trabalho como princípio educativo.

Gramsci propõe uma escola unitária e desinteressada:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p.49)

Ainda de acordo com Gramsci a escola e a educação só têm sentido se ela for capaz de nos preparar para conhecer o mundo, a história, a natureza, o funcionamento da sociedade, a sabermos defrontar com a complexidade e os embates das situações e a saber elaborar coletivamente respostas criativas para solucionar os problemas e desafios postos em cada época histórica. Não é só o conhecimento que deve ser o mais amplo e avançado possível, mas a necessidade de se envolver a capacidade de se estabelecer relações criativas e humanizadoras com os outros e com a natureza. Apresentar ao aprendiz não só alguma habilidade para o trabalho, mas acima de tudo a se tornar dirigentes. Capaz de tornarem autônomos, capaz de autodeterminar, de governar de forma coletiva e democraticamente a sociedade. Saviani (2013, p.85) discute a educação na perspectiva da emancipação humana e atribui à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino discente. Diante o exposto, percebe-se que a função da escola tem uma função socializadora, emancipatória, formar sujeitos para além de competências e habilidades por meio de uma escola unitária e desinteressada como espaço privilegiado da educação.

Antonio Gramsci, pensador marxista, preso no governo de Mussolini, em seus

Cadernos do Cárcere aprofundou e renovou a reflexão sobre o papel dos intelectuais na organização da produção cultural e aponta duas categorias de intelectuais mais importantes que são os intelectuais tradicionais que representam a continuidade histórica e os intelectuais orgânicos como figuras emergentes da modernidade e do capitalismo.

Nessa análise Gramsci não considera apenas sobre o restrito ponto de vista do impacto da luta de classes sobre a produção de ideias, valores e hábitos. Para ele a luta de classes se reflete no terreno simbólico não diretamente, mas de modo mediato sendo que os intelectuais são em grande medida os artífices da constituição de uma hegemonia.

Segundo Traverso (2020, p. 25) “Gramsci não vê os intelectuais como classe, no sentido literal, pois o papel deles não é fruto do lugar que ocupam na estrutura econômica da sociedade”. (...) criadores de ideias muito embora não desempenhem essa função apartada de uma sociedade dividida em classes. (...) “os <<orgânicos>>, por outro lado, desenham a paisagem cultural e ideológica da sociedade capitalista, na qual devem escolher um lado: o da burguesia ou o do proletariado.”

Na visão de Gramsci (1982, p.4), os intelectuais orgânicos que uma nova classe cria e projeta nada mais são do que especializações de suas próprias funções sociais. Em outras palavras esses intelectuais são: “aspectos parciais da atividade primitiva de tipo social novo que a nova classe trouxe à luz”. Se concebermos o pedagogo como intelectual orgânico, enquanto papel do pedagogo como mediador na gestão escolar na educação profissional, tendo em vista que esta se situa num âmbito de contradição importante que é a contradição de formar para o mundo do trabalho, toma o trabalho como princípio educativo, formar um sujeito emancipado, com visão crítica da sociedade e que vai interagir no mundo do trabalho. Por outro lado, a educação profissional tende a ser refém no mercado do trabalho. Em análise a matriz curricular do curso de pedagogia o pedagogo não tem formação específica na universidade que dê conta desses aspectos relacionados a educação profissional.

Paolo Nosella (2016, p.70) considera o ensino médio como fase estratégica do sistema escolar, concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar. Associa a dissolução do ensino médio/secundário na LDB/1996 quanto a educação dualista, caracterizada como uma educação propedêutica para os detentores do poder econômico encaminhando-os a uma educação intelectual e que inferioriza aqueles que não possuem tal poder encaminhando-os a uma educação passiva.

Antônio Gramsci crítico e contrário a educação dualista, concebe a formação

omnilateral quando define a escola unitária, cuja concepção se respalda na ideia da formação integral do trabalhador pela via do trabalho é a favor de um ensino que englobe tanto a técnica, práxis quanto o desenvolvimento intelectual.

A proposta de Gramsci para uma escola unitária vislumbrava, portanto, a autonomia intelectual do trabalhador, a qual, aos poucos, oportunizava lhe movimentos emancipadores em relação ao Estado e às relações capitalistas; uma educação que fosse capaz

[...] de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...] uma educação formativa, intelectual, humanista e geral, ou seja, uma educação previamente planejada para formar aqueles que irão governar (GRAMSCI, 1991, p. 121)

A escola para Gramsci deveria ser comum com oportunidade de acesso a todos, deveria ser unitária, ou seja, escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais oportunizando formação que levasse o sujeito capaz de pensar, de dirigir, estudar ou de controle para com os que dirige e o processo educativo seja calcado nos princípios de “escola desinteressada” e propiciar uma formação humanista geral.

No entanto, não se pode imaginar uma escola fora das problemáticas, das contradições e dos conflitos mais cadentes da sociedade e do mundo e para Gramsci é impossível pensar os intelectuais da educação fora do contexto histórico. Dessa forma, de maneira sistemática apresentamos uma análise do documentário “Pedagogos da Educação Profissional: formação, atuação e desafios” desenvolve e apresenta a temática formação, atuação e desafios do pedagogo nessa modalidade de ensino por Instituição de ensino, uma análise junto a concepção do pedagogo como intelectual orgânico na educação profissional para com a proposta de escola unitária proposta por Gramsci.

2. 1 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS RELATOS DO VÍDEO DOCUMENTÁRIO

Pedagogos - Sistema S – Senai e Senac (ES)	
Questões e Respostas	Análise
Em sua opinião, qual é (ou deveria ser) a função social das instituições de educação profissional? Qual é o principal papel que a unidade de ensino onde você atua realiza? O que deixa a desejar?	

<p>A função social das instituições da educação profissional é inserir a pessoa/estudante no mercado de trabalho para que ela possa ter uma renda e conseguir viver da renda do curso que ela busca. A principal atividade, função social que o SENAC realiza, na área que eu trabalho é fazer esse link da relação, colocar o estudante no mercado de trabalho. Nossas aulas e planejamento são todos voltados para o mercado de trabalho (P1- SENAC ES).</p>	<p>Nesta fala pode-se identificar que a função social da escola é formar para o mercado de trabalho; formar nos moldes do mercado e não na perspectiva de uma formação humana integral</p> <p>Assim, a atuação do pedagogo neste contexto, não tem uma visão crítica, não se opõem ao projeto educativo da instituição e conseqüentemente contrapondo a ideia de intelectual orgânico proposto por Gramsci e sim intelectuais hegemônicos.</p>
<p>Que conhecimentos específicos sobre essa modalidade (por formação ou experiência) você tinha antes de atuar como pedagogo/a nesse espaço escolar? Nesse contexto que conhecimentos você considera deveria ter?</p>	
<p>Na verdade, quando eu comecei a trabalhar no SENAC eu não conhecia nada da educação profissional. Eu já tinha ouvido falar, tinha lido estudos na própria graduação, mas não tinha um conhecimento apurado por educação profissional não. Para mim era uma modalidade que eu não conhecia muito bem, eu sabia que existia cursos técnicos, que existia na época escolas técnicas, mas não tinha muitos conhecimentos não. Pela graduação não, mas depois que eu comecei a trabalhar no SENAC comecei a ter contato com a literatura e com os documentos sobre a educação profissional, mas mesmo assim foi tudo muito direcionado para o institucional. Então no SENAC eu estudei mais sobre a educação profissional do SENAC e quando eu entrei no SENAI também estudei mais sobre a educação profissional do SENAI, documentos institucionais do SENAI. Eu tive mais contato com a educação profissional de forma geral foi quando eu tive a oportunidade de fazer um curso de especialização dado pelo Instituto Federal, especialização em educação profissional e tecnológica. É até uma falta, uma necessidade que eu senti, que faz falta no currículo dos cursos de pedagogia que a gente não tem esse primeiro contato, o pedagogo não estar preparado minimamente para trabalhar com educação profissional. O que a gente aprende ou é voltado para a educação de jovens e adultos, para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Assim você tem mais informação até para o ensino superior você tem mais formação, mas educação profissional... realmente. Para quem está estudando, tá fazendo a graduação em pedagogia, da mesma forma que ele tem que conhecer a história da educação, talvez tivesse que conhecer também um pouco da educação profissional, as legislações específicas da educação profissional, as resoluções, documentos como atuar na educação profissional como pedagogo porque é uma preparação que a gente realmente não tem. Se prepara para atender outro tipo de público, para lidar com outro tipo de docente, como o docente da educação profissional. A gente se depara com um docente que não tem de forma geral não tem formação em licenciatura, ele tem formação numa área tecnológica, engenharia e ali a gente sente que faz falta</p>	<p>Neste, a pedagoga relata que não tinha nenhum conhecimento acerca da educação profissional quando começou a trabalhar. Necessário foi fazer um curso de especialização pois no currículo do curso de pedagogia não há uma preparação para atuar na educação profissional e aponta par essa necessidade pois o docente ao qual o pedagogo irá trabalhar em geral não tem uma formação em licenciatura. Esta ausência é nitidamente percebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.</p>

<p>uma preparação para o pedagogo chegando na sala de aula, chegando na escola, coordenação de uma unidade, supervisão, orientação de aluno esse preparo para ele conhecer um pouco em que ele vai atuar (P4 - SENAI ES).</p>	
<p>Quais as principais atividades você realiza no seu trabalho? Quais sente mais dificuldade em realizar? Em quais você se sente mais realizado?</p>	
<p>Quando eu comecei no SENAI comecei como pedagoga da escola de Vitória, então as principais atividades eram a supervisão do trabalho docente, apoio pedagógico, suporte pedagógico e apoio e orientação aos alunos no dia a dia na escola. Então diariamente com os docentes desde o apoio na contratação dos docentes, orientação a esses docentes em relação ao que seria ministrado, aos planos de cursos, do espaço pedagógico e ministração das aulas também a gente sempre assistia as aulas dos professores, a questão do que eles estavam trabalhando com os alunos, fazíamos avaliação do acompanhamento para saber se os alunos estavam satisfeitos, se os docentes estavam satisfeitos com a turma, se havia algum problema de dificuldade de relacionamento entre eles, se o material didático estava atendendo, se o espaço pedagógico estava adequado ou não. Então esse trabalho é basicamente de acompanhamento, planejamento junto com os docentes para atividade do plano de aula, o material didático que ele irá utilizar. Então é um trabalho de supervisão aos docentes. Como trabalhava com a modalidade de educação técnica, com curso técnico de nível médio a gente fazia abertura da turma, orientava os alunos, falava das regras, questões do estágio, entregava o manual, falava como funcionava o SENAI, o uso da biblioteca, os espaços pedagógicos, basicamente essas atividades. Depois eu fui trabalhar no SENAI de Cachoeiro como diretor escolar aí lá eu passei a ter uma equipe de docentes e coordenadores pedagógicos e esse trabalho de acompanhamento diário dos docentes ficava mais a cargo da equipe pedagógica, mas eu dava suporte porque lá a gente tinha além da habilitação técnica, no SENAI a gente tem outra modalidade que é a aprendizagem industrial. (...). E atualmente eu trabalho na sede do SENAI, trabalho como gestora da educação profissional, então a minha área é uma área técnica, nós damos suporte técnico aos diretores escolares que estão em cada uma das unidades dos SENAI basicamente e as equipes pedagógicas. (...). Se na escola nós temos um pedagogo que cuida da aprendizagem a gente tem aqui um pedagogo que se aprofunda mais, faz a interlocução com o departamento nacional, com a superintendência do trabalho e emprego, então ele dá as orientações, se tiver que escrever um manual de orientação para a equipe técnica das escolas é esse pedagogo que faz e trabalha na minha equipe. A gente tem também outro pedagogo que cuida da habilitação técnica, então ele faz o mesmo trabalho, fica atento as normatizações, regulamentações e resoluções do MEC com relação à educação profissional técnica de nível médio e faz a interlocução junto com os coordenadores pedagógicos das escolas, fica atento também às questões do departamento nacional tipo pelo SENAI DN (...).Então</p>	<p>Neste relato, a pedagoga da instituição privada de ensino, narra a atuação do pedagogo como supervisor dos docentes, gestor da educação profissional, habilitação técnica e interlocutor entre o departamento nacional do SENAI com ministérios, apontando mais para uma prática gerencialista, contrapondo a ideia do pedagogo como intelectual orgânico, gestor de escola enquanto espaço de informação, formação, construção e reflexão de uma sociedade justa e igualitária.</p>

a gente tem a pessoa que dá, que faz essa interlocução entre o departamento nacional, os ministérios são correspondentes e a ponta na escola também, é basicamente esse trabalho (P4 - SENAI ES)	
--	--

Observa-se nas falas acima quanto ao trabalho dos pedagogos das instituições do Sistema S Senai e Senac (ES) uma educação mais voltada para o mercado de trabalho convergindo fundamentalmente para atender necessidades da acumulação do capital contrapondo a ideia de formar para o mundo do trabalho com o objetivo de assegurar ao trabalhador uma formação crítica, autônoma, emancipada.

Pedagogos da Rede Estadual	
Questões e Respostas	Análise
Em sua opinião, qual é (ou deveria ser) a função social das instituições de educação profissional? Qual é o principal papel que a unidade de ensino onde você atua realiza? O que deixa a desejar?	
A principal função é preparar o aluno em termos de formação profissional atuando em sua qualificação em consonância com o mercado que vem exigindo dos profissionais para que dessa forma garanta a maior possibilidade de inserção desse aluno no mercado de trabalho. Além disso creio que essa qualificação passa também por uma formação cidadã e crítica da realidade que vive no sentido de compreendê-la. Então, aqui na escola a gente tenta ao máximo conciliar essas duas funções: a função social, ao mesmo tempo em que incentivamos, ao mesmo tempo que a escola prepara para o mercado de trabalho, a gente incentiva a participação desses alunos no ENEM no Vestibular, a gente consegue conciliar (P2 - Escola Estadual).	Nesta, percebe-se que a função da escola há uma preocupação na formação do aluno para além do mercado de trabalho, e a atuação do pedagogo neste contexto como intelectual orgânico por uma formação crítica da realidade no sentido de compreendê-la.
Que conhecimentos específicos sobre essa modalidade (por formação ou experiência) você tinha antes de atuar como pedagogo/a nesse espaço escolar? Nesse contexto que conhecimentos você considera deveria ter?	
Ao assumir minha cadeira foi me dado ciência de que escola tinha ensino fundamental ensino médio. No meu primeiro dia ao chegar na escola conversando com o diretor que eu fui entender e o ensino médio ensino médio integrado ao técnico E no caso da nossa escola é integrado ao técnico em administração Talvez o que me ajudou um pouco nesse momento é que eu vinha de uma instituição ensino privado onde eu já trabalhava com a educação profissional então isso me ajudou entendimento inicial acredito que sim porque é uma realidade muito distinta o ensino médio regular para o ensino médio integrado são duas situações eu penso que no ato do concurso da escolha deveria ser passado esse detalhe até que a pessoa chegasse a realidade em que ela estava sendo inserida (P3 – Escola Estadual).	Nesta, a pedagoga relata a experiência com educação profissional, realidade distinta entre o ensino médio regular para o ensino médio integrado e que no ato da escolha é um detalhe que deve ser repassado. Percebe-se como é necessário a formação do pedagogo para a atuação na educação profissional.
Quais as principais atividades você realiza no seu trabalho? Quais sente mais dificuldade em realizar? Em quais você se sente mais realizado?	
O trabalho do pedagogo ele é muito com foco no	Nesta fala percebe-se uma das atividades do

planejamento e estrutura pedagógica da escola. Sendo o ensino médio integrado ao técnico existe um diferencial porque são projetos muito específicos. O pedagogo da educação profissional, ensino médio integrado ao técnico ele tem que pensar nas situações de planejamento tanto para a preparação para o Enem, para vestibular, para vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho. A gente tem que criar situações de eventos de projetos de atividades que envolva tanto uma situação quanto a outra não tenho que faço ligação entre situações a vida acadêmica e o mercado de trabalho (P2 – Escola Estadual).	pedagogo o planejamento e o acompanhamento de projetos que são muito específicos. A atuação do pedagogo como intelectual orgânico neste contexto é fundamental pois há necessidade da sua sensibilidade em referência aos fatores sociais para uma reflexão da realidade em que vive.
Quais as possibilidades e obstáculos você identifica para realização do trabalho pedagógico?	
Como toda situação pedagógica existe a complexidade de você pensar na inserção do aluno em todas as possibilidades de aprendizagem, processos pedagógicos e como eu disse na inserção no mercado de trabalho. Existe algumas dificuldades nesse contexto porque como a formação pedagógica você lida com professores da área técnica então você tem que aprender a falar a linguagem técnica, a entender esse universo para planejar com o professor tanto as disciplinas básicas quanto as disciplinas técnicas, você tem que buscar o entendimento do mercado de trabalho, buscar esse entendimento mais técnico então eu vejo isso como um obstáculo, porque é algo que não está na minha formação e é algo que a gente tem que ir buscar para entender e desenvolver esse trabalho junto aos professores e junto aos meninos (P2 – Escola Estadual).	A pedagoga relata como obstáculo da sua atuação na educação profissional é lidar com professores da área técnica, linguagem técnica e entender esse universo da educação profissional que não está em sua formação.

Percebe-se nas falas acima quanto ao trabalho dos pedagogos da Rede Estadual uma formação para além do mercado de trabalho, formação humana, com acompanhamento de planejamento e projetos muitos específicos como intelectual orgânico para uma consciência mais crítica na análise no desenvolvimento da prática educativa.

Pedagogos do IFES	
Questões e Respostas	Análise
Que conhecimentos específicos sobre essa modalidade (por formação ou experiência) você tinha antes de atuar como pedagogo/a nesse espaço escolar? Nesse contexto que conhecimentos você considera deveria ter?	
Na universidade a gente tinha feito uma disciplina para discutir educação e trabalho, mas foi uma disciplina super conturbada, porque não tinha professor e muitas das vezes para não ficarmos sem disciplina tiveram 3 ou 4 professores que foram fazendo meio que um mutirão para que a gente não ficasse sem a disciplina. A gente deu conta de ler algumas legislações, de ler alguns autores, tivemos discussões interessantes, mas eu penso que quando a gente forma em pedagogia não tá muito no horizonte de atuação, pelo menos foi assim comigo, essa coisa de educação profissional, tá muito no seu horizonte. Hoje eu sinto muita necessidade, na minha formação para conduzir os processos que eu conduzo aqui, eu acho que formação da pedagogia é muito importante. A discussão curricular é	A pedagoga quanto a formação no curso de pedagogia aponta a disciplina educação e trabalho muito embora em sua percepção a educação profissional não esteja no “horizonte” dos formandos em pedagogia e a discussão curricular do curso se faz necessária no contexto da educação profissional conforme pode-se constatar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

<p>muito importante e junto com isso a discussão de aprendizagem e ensino das ciências exatas e naturais. A gente estuda teorias do desenvolvimento, a gente estuda aprendizagem, mas eu acho que ainda é pouco precisa de mais e o básico de entender a legislação, políticas públicas desse seguimento, dessa modalidade (P5 – IFES).</p>	
<p>Quais as principais atividades você realiza no seu trabalho? Quais sente mais dificuldade em realizar? Em quais você se sente mais realizado?</p>	
<p>Teoricamente a principal atuação do pedagogo seria junto aos professores organizar os trabalhos pedagógico, acompanhar a aprendizagem e avaliação dos alunos, planejando ações de efetivação do projeto político dos cursos, trabalho para formação continuada dos professores, essa seria a parte teórica, mas na prática mesmo a gente muitas vezes como falamos aqui a gente trabalha com situações bem mais amplas do que é nosso cargo, cotidiano. Uma das coisas que eu tenho mais dificuldade para trabalhar, mais chato de trabalhar é que muitas vezes a escola passa para os pedagogos algumas responsabilidades que a gente acaba se envolvendo para ajudar a resolver questões de indisciplina nas turmas, questões de conversas paralelas, conflito entre os alunos, ou dos alunos com os professores, então muitas vezes o pedagogo é chamado para participar da resolução dessas questões. (...) Então a maior dificuldade minha é essa função de tentar resolver essas questões indisciplinadas e muitas vezes também envolvem alunos que são até mais velhos do que eu. Eu tenho 30 anos, tem aluno de 40, 50 anos, 60 anos. Então essa parte é a parte de que eu tenho mais dificuldade, mais chata do trabalho é quando tem uma confusão, alguma intriga que você é chamado a ajudar (P6 – IFES).</p>	<p>Nesta fala o pedagogo aponta divergência da atuação do pedagogo na teoria e na prática e relata a parte em que tem mais dificuldade para trabalhar em seu cotidiano que está relacionada a dirimir conflitos de indisciplina dos alunos.</p>
<p>Quais as possibilidades e obstáculos você identifica para realização do trabalho pedagógico?</p>	
<p>Os principais obstáculos que eu vejo aqui na nossa escola e em todas as escolas é que o trabalho pedagogo muitas vezes essas o pedagogo na escola e eu vejo isso na prática, o pedagogo acaba sendo um faz tudo. Então muitas vezes você não tem para quem recorrer. A gente tem ali uma questão de atrito, mas se eu for ajudar o aluno com a documentação tal ele pode perder a vaga e o outro aluno pode perder crédito estudantil, se eu não fizer a questão do passe escolar o aluno tira o professor para fazer, a escola não tem outro departamento ou outro setor. (...) Então ah eu não tenho acesso acadêmico...não é função do pedagogo ficar vendo a senha do aluno e tal, mas muitas vezes a gente acaba ajudando porque não conseguem fazer a senha. Logo quando o aluno entra, as turmas ingressantes a gente passa nas salas e tanta dar uma palestra, algumas informações do regulamento e algumas questões didáticas e das regras que regem a escola que eles vão ter que se adaptar. É questão de tratamento, matrícula, prazos, uso de uniforme, tem todas as regras que eles têm que cumprirem, opção do curso, trancamento do curso, quando ele pode pedir a matrícula, quando a vaga é cancelada essas informações a gente passa geralmente na primeira semana de aula para todos os cursos (P5 – IFES).</p>	<p>Percebe-se que a tarefa do pedagogo que atua na educação profissional é árdua, pois as dificuldades, contradições e peculiaridades tem a ver com o contexto que você atua. O pedagogo como intelectual orgânico é articulador num grupo que mantém tantas diferenças de pensamentos, de caráter, atitudes e ações. No entanto, não se pode imaginar uma escola fora das problemáticas, das contradições e dos conflitos mais cadentes da sociedade e do mundo e para Gramsci é impossível pensar os intelectuais da educação fora do contexto histórico.</p>

Constata-se nas falas acima quanto ao trabalho dos pedagogos do IFES ser árduo com atividades para além dos que são do cargo do pedagogo muito embora percebe-se a atuação como intelectual orgânico articulador da educação num contexto de um grupo com tantas diferenças de pensamentos.

3 CONCLUSÃO

O caminho até agora percorrido indica ser necessário aprofundar essa pesquisa diante da relevância, limites e possibilidades da atuação do pedagogo como intelectual mediador na gestão escolar da educação profissional. Por sua função social da educação profissional, a escola como um espaço de garantia de direitos, educação para além da formação para o mercado de trabalho, ou seja, formação emancipada do sujeito e o trabalho como princípio educativo nessa formação.

O pensamento de Gramsci sobre o intelectual orgânico aponta para a complexidade do trabalho do pedagogo tendo em vista os vários contextos nos espaços educacionais onde ele atua como agente crítico de transformação de ideias a partir da realidade vivida.

Quanto a escola unitária idealizada por Gramsci, constitui numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora, construção da autonomia intelectual como ferramenta para a mudança da realidade social dessa classe. É um exercício de repensar a educação (NOSELLA, 2016). Dessa forma, o pedagogo como intelectual orgânico toma o trabalho como princípio educativo e, nesse sentido, concebe a dimensão contraditória de sua função, vislumbrando a formação omnilateral do trabalhador pois, apreender o conhecimento por meio do trabalho, em uma atividade intencionalmente humana e integradora, promove um sujeito humanizado e emancipado à luz de uma escola unitária.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145>> Acesso em: 20 maio 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, Marcelo; TRANCOZO, Roger. **Pedagogos da educação profissional: formação, atuação e desafios**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pWwKl0BwIaM>> Acesso em: 10 abr. 2022.

MAUAD, Ana Maria. **Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas**. Revista Maracanan vol. 12, n.14, p. 33-48, jan/jun 2016 ISSN-e: 2359-0092 DOI: 10.12957/revmar.2016.20858.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **O que é História Oral? Professor Sebe explica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rl8CDDXFmTE> . Acesso em: 20 abr. 2022.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA> Acesso em: 01 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. SP: Autores Associados, 2013. (Coleção 11º. ed. revisada. Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermerval. **Sentido da Pedagogia e papel do Pedagogo**. In revista ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

TRAVERSO, Enzo. **Onde foram parar os intelectuais?** Editora Âyiné, MG, 2020.

APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE GRAMSCI

Ana Kelly Arantes²⁷⁸
Sandra Soares Della Fonte²⁷⁹

Resumo

O trabalho demonstra a preocupação de Antonio Gramsci até o fim da vida com a temática educação, culminando na elaboração de um novo modelo escolar para uma nova sociabilidade, chamado por ele de Escola Unitária. Por meio de um estudo bibliográfico e documental, apresentou-se a relação em alguns aspectos da Lei de criação dos Institutos Federais de Educação e as estratégias da Escola Unitária pensadas pelo intelectual sardo. Não se trata de uma equivalência entre uma proposta e outra, mas são apontamentos que demonstram uma aproximação, rumo a uma educação integral.

Palavras-Chave: Escola Unitária; Ensino médio integrado; Institutos federais

Desde criança, as questões educacionais foram importantes para Gramsci e o acompanharam ao longo de sua vida. Seu pai fora preso em 1898, momento em que foi obrigado a abandonar a escola ao fim do primário para trabalhar; permaneceu nessa condição por dois anos, estudando apenas em casa. Fiori (1979) aponta que os primeiros questionamentos foram desse momento, quando percebeu que a falta de dinheiro e de condições minimamente dignas o impediam de frequentar a escola. Ao retomar os estudos, no ginásio, esse sentimento de desigualdade permanece, apesar de não conhecer outras experiências de perto, ele confessaria anos mais tarde, em uma carta ao filho que a escola que frequentou era ruim e atrasada.

Manacorda (2019) demonstra que, de fato, o tema educação é uma preocupação para o Gramsci criança, jovem e aquele mais maduro, com seus escritos e posições políticas mais bem definidas. Tanto que pensou e desenvolveu uma proposta educacional, para uma nova sociabilidade, que denominou de Escola Unitária.

²⁷⁸ IFMG/UFES – anakarantes@gmail.com

²⁷⁹ UFES - sdellafonte@gmail.com

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento, que tem como foco principal o estudo do ensino médio integrado (EMI) ofertados pelos Institutos Federais (Ifs), cujas bases filosóficas consideramos atreladas em muitos pontos com as propostas educacionais gramscianas. O ensino médio integrado é uma concepção de formação ancorada na articulação da educação profissional e o ensino médio, com vistas a oferecer uma educação para uma formação humana ampla além do foco mercadológico; objetiva, assim, uma formação total do sujeito. Importante destacar que não se trata de uma equivalência entre EMI e Escola Unitária, mas consideramos um modelo mais progressista na experiência brasileira.

A modalidade em questão ganhou amplitude nacional com a criação dos Ifs pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Essas instituições caracterizam-se por abarcar o ensino que vai desde a formação de nível médio integrado ao técnico, até cursos de pós-graduação, com vistas a uma formação que alinhe teoria e prática.

Os Institutos Federais vêm se consolidando e se apresentam como uma nova possibilidade na rede de ensino público federal do Brasil. Atualmente, a Rede Federal é constituída por 38 institutos federais, 2 CEFETs, o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e 23 escolas ligadas às Universidades Federais, totalizando mais de 650 unidades de ensino espalhadas por todo o país. Em termos numéricos, seu alcance é inegável; baseados nos números apresentados pela plataforma Nilo Peçanha (2021), toda a rede fechou com mais de 1 milhão de alunos matriculados. Desse montante de alunos matriculados, 246.684 mil são alunos do ensino médio integrado.

A metodologia desse trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental. Com o objetivo central de apresentar a vinculação de dois pontos específicos da lei que cria e organiza os Ifs: a verticalização e o aspecto territorial com as estratégias educacionais de Gramsci.

A verticalização – oferta de vários níveis educacionais em uma mesma instituição – pode ser vista entre as estratégias de Gramsci: uma escola que fosse, desde a infância à vida adulta, percorrendo a mesma linha educacional. No caso dos Ifs, do ensino médio à pós-graduação, como descrito na Lei nº 8.892:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos

técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

[...]

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão [...] (BRASIL, 2008, s.p.).

O aspecto territorial trazido por Gramsci na constituição de uma organização cultural, na qual as instituições seriam agrupadas e teriam a função de formar dirigentes, descobrir aptidões e tendências das massas, também tem uma forte influência na lei de criação dos Institutos, ao prever o elemento regional em vários objetivos, como entre as características e finalidades:

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, s.p.).

A organização da Rede Federal de Educação Profissional obedeceu a critérios regionais. Ao visualizar a criação de uma organização cultural, Gramsci pensava algo semelhante: o mapeamento das instituições já existentes, seu ajuntamento, sua hierarquização em nacional, regional e local, o conhecimento de suas aptidões até então. Também visualizou que esses espaços tivessem forte relação com a vida social e real das massas, ajudando-as individual e coletivamente a desenvolverem suas capacidades, de modo a ter acesso geral aos aspectos culturais e a valorizar a relação com o trabalho de forma a estreitar a relação que, para ele, era intrínseca: trabalho e educação. A relação entre universidades, escolas primárias, instituições, centros culturais seria estreitada privilegiando os aspectos já descritos para deixarem de ser, como Gramsci (2001) denominou, “cemitérios da cultura”. Ele deixava claro que a aproximação precisava ocorrer de todos os lados, trazendo para estes espaços todos os tipos de organizações,

não só as tradicionalmente de trabalho intelectual.

Na redação da Lei 11.892, pode-se observar pretensões parecidas com os objetivos dos IFs:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (BRASIL, 2008, s.p.).

A referida lei determina ainda que os Institutos Federais ofertem ensino médio, prioritariamente na modalidade integrada, reservando 50% das vagas para essa modalidade, explicitando a intenção que essas instituições se tornassem importantes centros de formação dos jovens numa perspectiva humana e integral. Alinha-se com Gramsci, mais uma vez, quando ele afirmava que essa era, de fato, a fase que merecia maior atenção e investimento.

Concluimos, deste modo, que o Ensino Médio Integrado, assim como os IFs constituem um campo de luta, de disputa entre os interesses hegemônicos e uma educação plenamente integral, humanística. Transformar a escola única gramsciana em referência do EMI no Brasil representa esgarçar ainda mais esse conflito rumo à uma nova sociabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha.** Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 18 de mar. 2022.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo.** Jornalismo: Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SENADOR CANEDO-GO, DILEMAS E CONTRADIÇÕES: UM OLHAR A PARTIR DAS APROXIMAÇÕES DE GRAMSCI E FREIRE

Cláudia Borges Costa²⁸⁰
Jéssica Lorryne da Silva²⁸¹

Resumo

O presente escrito tem o objetivo de tecer um diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA em Senador Canedo-GO, com as ideias de Antônio Gramsci e Paulo Freire. Um breve olhar sobre a história da oferta da EJA no referido município e o contexto atual. Na expectativa de reconhecer o projeto de educação no atual governo e a legislação imposta para alinhar o currículo da EJA à BNCC. Propõe-se uma reflexão a partir da Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021 e da análise da organização curricular dos municípios em detrimento dessa resolução.

Palavras-chave: EJA. Senador Canedo; Consciência Crítica.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Senador Canedo-GO, tem uma trajetória marcada por dilemas e contradições. A oferta da modalidade em Senador Canedo, foi uma referência para outras redes municipais da região metropolitana de Goiânia.

No contexto atual, propomos fazer uma reflexão sobre a aproximação e alinhamento das diretrizes curriculares impostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Resolução nº 1/2021 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC e a aproximação dos diálogos de Antônio Gramsci (1891-1937) e Paulo Freire (1921-1997), autores que compartilham a ideia de educação como possibilidade de transformação das desigualdades sociais.

²⁸⁰ Cláudia Borges Costa é professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Goiânia. É membro do Fórum Goiano de EJA e atualmente professora da Educação Superior na Rede Privada. E-mail: Cbc2111@gmail.com

²⁸¹ Jéssica Lorryne da Silva é mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Professora do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia e professora da Educação de Jovens e Adultos – EJA na Rede Municipal de Educação de Senador Canedo, ambos no Estado de Goiás. E-mail: jessicasilva.ufg@gmail.com

A ideologia dominante: da consciência ingênua à crítica

Gramsci e Freire, têm suas raízes fundamentadas no pensamento marxista. Ambos apresentam uma dimensão cultural da prática revolucionária e emancipadora, uma prática pedagógica política.

No Brasil, as disputas, conflitos e interesses em torno da realidade, revelam “os inúmeros esforços empreendidos para que, [...] a educação para todos e todas ocupassem a cena da política do país” (Machado, 2020, p. 08). No entanto, essas lutas não foram suficientes para garantir às políticas educacionais um caráter efetivo.

Precisamos reconhecer que as iniciativas relevantes que se desdobraram em políticas públicas de educação, [...] não foram suficientes para se consolidar em políticas de Estado que sobrevivessem aos diferentes interesses dos governos que se elegeram a cada mandato. (MACHADO, 2020, p.08)

Na perspectiva da pedagogia crítica, as ideias de Gramsci e Freire, apontam a relação entre educação e poder (Mayo, 2018). Gramsci considera que as relações materiais dominantes, refletem nas ideias residentes no senso comum, que exerce um domínio consciente e/ou inconsciente sobre o indivíduo. Provocando uma certa colonização da mente, condicionando o modo de ser e existir dos sujeitos, suas percepções e aspirações. Revelando uma “concepção do mundo absorvida de forma acrítica pelos diversos ambientes sociais e culturais em que a individualidade moral do homem comum se desenvolve” (Mayo, 2018, p. 139).

Na tentativa de reorganização do currículo para a EJA a partir da Resolução nº 1/2021, a Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo – SEMEC vem enfrentando desafios e criando possibilidades de construção coletiva e escuta dos profissionais que atuam com a modalidade, uma vez que as especificações para o Ensino Fundamental, limitando-se a componentes voltados à alfabetização e noções de matemática, desconsiderando as especificidades da EJA. No Art. 8º da referida Resolução, trata da oferta da EJA com ênfase na Educação e *Aprendizagem ao Longo da Vida*, uma determinação utilitarista do capital humano, sob uma perspectiva de formação acumulativa da mão de obra para o mundo de trabalho.

Para Gramsci, somente a “descolonização da mente”, através de uma ‘filosofia da práxis’, permitirá construir uma pedagogia genuinamente crítica, capaz de descentralizar o domínio da religião, dos conceitos educacionais, políticos, culturais, econômicos e/ou

sociais, rompendo o ciclo de subalternidade e contestando a opressão em diferentes contextos.

As obras de Gramsci e Freire estão inseridas na concepção marxista de ideologia. Para Freire, a ideologia permeia a consciência popular, que pode ser ingênua e/ou crítica, refletindo o fatalismo social, uma vez que os seres humanos participam de sua própria opressão quando internalizam a imagem de seu opressor. “Não só a classe dominante produz as ideias dominantes, em vista do seu controle sobre os meios de produção intelectual, mas as classes dominadas produzem ideias que não necessariamente servem seus interesses” (Mayo, 2018, p. 139). Desse modo,

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não pode se transformar por acaso. [...] transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. [...] Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação [...], precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (FREIRE, 2005, p. 41)

Para adquirir a consciência crítica da opressão, o homem precisa reconhecer-se como ser histórico, “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83). A consciência crítica é capaz de romper com uma realidade determinista, dada, imposta, injusta e desigual. Através da educação problematizadora proposta por Freire, que não é fixismo reacionário, é possível desenhar uma futuridade transformadora.

Algumas considerações

Para Gramsci e Freire, a escola tem o papel de desarticular a ideologia do discurso dominante, elaborando uma nova concepção de cultura e mundo. Os autores compreendem escola no sentido ampliado da palavra, situando-a no próprio terreno da hegemonia como síntese teórico-prática do movimento revolucionário de transformação social. Ambos destacam o papel da escola na formação dos intelectuais, em que os subalternos se organizem através do pensamento crítico e filosófico viabilizando um caminho de emancipação, fundamentado na política e criando condições para o estudo e análise do contexto social, bem como da transformação da realidade.

Nesse sentido, as políticas municipais precisam assumir seu compromisso com a EJA, situando e considerando essa modalidade em seu contexto histórico, atentando-se às demandas e especificidades da modalidade e dos sujeitos envolvidos nesse processo de

formação para a vida, através do diálogo com os educadores e educandos. Facilitando a construção coletiva, e assegurando a escola democrática e participativa prevista na Constituição Federal de 1988, nos Planos de Educação, municipais, estaduais e nacionais.

Referências

BRASIL, **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 4 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

MACHADO, Maria Margarida (*Org.*). **Ler Gramsci para pensar a política e a educação** [recurso eletrônico]. Goiânia: Scotti, 2020.

MAYO, Peter. **Antônio Gramsci e Paulo Freire**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 137-146, jan./jun. 2018.

A PRÁXIS EDUCATIVA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Elisângela Ribeiro de Oliveira Cabral*²⁸²
*Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*²⁸³

Resumo

Este estudo propõe-se a discutir a relevância da práxis nas políticas educacionais de formação de professores. Objetiva colaborar no sentido de suscitar para a significação da atividade docente. A metodologia, de natureza qualitativa, pauta-se na pesquisa bibliográfica embasada em Gramsci (1995; 2015), Vázquez (2007), Freitas (1995; 2002), Baptista (2010) dentre outros destacando a relevância do tema abordado a partir do ponto de vista crítico e dialético. Nesse sentido, pela compreensão da realidade enquanto síntese de múltiplas determinações, com o viés crítico proposto pela compreensão da práxis docente é imperioso considerar a formação de professores não apenas como uma representação do capitalismo, mas que seja uma perspectiva de formação para a autonomia dos envolvidos.

Palavras-Chave: Formação docente; Práxis; Políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca da formação docente se constitui a partir de uma base de conhecimentos e saberes profissionais necessários ao exercício da profissão. Nessa perspectiva o professor se reconhece profissional considerando a sua atividade de ensino não apenas fundamentada na natureza técnica, mas também em conhecimentos e saberes especializados. Várias são as reflexões relativamente as políticas educacionais e não há como estabelecer hierarquias entre as categorias que envolvem este assunto.

Compreendendo que a ação pedagógica deve ser analisada enquanto totalidade, enquanto síntese de múltiplas determinações, o presente estudo visa abordar a importância da práxis nas políticas educacionais de formação de professores com o objetivo de contribuir para uma atividade docente mais consciente e impregnada de sentidos.

²⁸² UNB - elisangela@ifesp.edu.br

²⁸³ UNB - otiliadantas@gmail.com

2. METODOLOGIA

Metodologicamente, optamos pela pesquisa bibliográfica, tendo em vista a possibilidade de aprofundamento de conceitos científicos importantes em uma perspectiva crítica e dialética deste estudo.

2.1.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender a formação docente integrada tem sido cada vez mais desafiador, especialmente nos moldes da atual sociedade. Por estar atrelada ao conceito de trabalho assalariado e, portanto, alienado, vários são os contratempos encontrados em relação à atuação docente. Neste sentido, daremos enfoque à práxis entendendo que o trabalho do professor se apresenta como uma atividade prática consciente e orientada a finalidades.

Nessa perspectiva, consideraremos como nos explicita o filósofo Gramsci a filosofia da **práxis** a partir da construção de vontades coletivas correspondentes às necessidades que emergem das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação, bem como da contradição entre estas forças e o grau de cultura e de civilização expresso pelas relações sociais (GRAMSCI, 1995, p. 34). Ele ainda afirma que:

A filosofia da práxis se realiza no estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação de uma nova história. Mas é possível elaborar a teoria da história e da política, já que, se os fatos são sempre individuais e mutáveis no fluxo do movimento histórico, os conceitos podem ser teorizados; de outro modo, nem mesmo se poderia saber o que é o movimento ou a dialética, e se cairia numa nova forma de nominalismo (GRAMSCI, 2015, p. 131).

Desse modo, é significativo considerar pois que o problema da relação entre educação e sociedade norteia as reflexões de Gramsci sobre a reforma intelectual (formação do homem novo, partícipe ativo na construção de um novo modelo de sociedade, a socialista) e a reforma econômica (“revolução proletária” como fonte de inspiração) (BAPTISTA 2010, p.08). Na concepção de Gramsci é pela Filosofia que a educação poderá transformar as mentalidades do sujeito e permitir a elevação cultural, ou seja, a filosofia da práxis (BAPTISTA 2010, p.08).

Segundo Vázquez (2007), “[...] na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo”. Por conseguinte, é fundamental compreender o trabalho como instância fundante da vida humana e, conseqüentemente, como categoria na qual

proporciona ao ser humano a possibilidade de libertação e emancipação na medida em que se apresenta como direito e dever na construção do mundo humanizado (FRIGOTTO, 2010).

Ao analisar o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 buscando desvelar o real sentido dos termos utilizados, Tonet (s/d) nos mostra o quanto estamos inseridos em uma realidade desigual e excludente cujas determinações são tão alienantes que não refletimos criticamente as reais possibilidades da concretização do Artigo. Por meio desta análise, é possível perceber a importância das múltiplas determinações do sistema capitalista, em direção ao papel da atividade docente, compreendendo-a como uma atividade prática transformadora; evidentemente, não estamos colocando a cargo do professor toda a responsabilidade da transformação social, mas propondo a compreensão da educação escolar como espaço privilegiado de formação humana (FREITAS, 1995).

Vázquez (2011, p. 401) afirma que para Marx o trabalho é a essência humana, no entanto, “[...] o trabalho que ele [Marx] encontra na existência real, concreta, do homem, é justamente o trabalho alienado”. Logo, essa essência acaba realizando-se como alienada.

Nesta mesma perspectiva, Saviani (2007) acrescenta que ninguém pode viver sem trabalhar, contudo, na lógica da exploração tornou-se possível à classe burguesa viver sem trabalhar, ou seja, viver do trabalho de outrem. Quando abordamos a busca por uma educação de qualidade, tendo em vista a necessidade de nos questionarmos a qual qualidade estamos nos referindo. Segundo Freitas (2002, p. 306)

A atenção está voltada para o ensino de disciplinas e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial.

Neste sentido, estas e outras preocupações apenas saíram da aparência para revelarem a sua essência se os sujeitos envolvidos caminharem no sentido da filosofia da práxis, ou seja, se buscarem a consciência crítica dos fenômenos que circundam a educação como um todo.

Ao desvelar as políticas educacionais para a formação de professores verifica-se a necessidade de que estejam estruturadas no sentido da práxis considerando a articulação da unidade teoria e prática vinculadas ao contexto educacional. Assim, cabe a escola

oferecer uma formação humanística, ampla e integral que oriente a capacidade tanto de trabalho intelectual, técnico quanto manual e que tenha o trabalho enquanto princípio educativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, no sentido da proposição de Marx, citado por Freitas (1995), de uma crítica da educação na qual deva partir da realidade concreta, a formação de professores não pode ignorar a atual formatação escolar que revela as intencionalidades da sociedade capitalista. É relevante a compreensão da realidade com o viés crítico proposto pela práxis docente para que a formação de professores não seja mais uma forma de reprodução do capitalismo, mas uma possibilidade de formação para a emancipação humana.

4. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 1, abril-setembro de 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da escola. **Educação e sociedade**. Campinas, v.23, n.80, ser./2002, p. 301-327. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, 6 vols. 8ª Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.12. n.34. jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2022.

TONET, Ivo. **Educação e Idealismo**: “Eu amo a minha tarefa como educador/a”. s/d. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_IDEALISMO.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.