

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A CRISE DA ADAPTAÇÃO
PSICOFÍSICA NO NEOLIBERALISMO À LUZ DO PENSAMENTO
GRAMSCIANO**

Luiza de Almeida da Cruz Campos / UFRRJ ¹

RESUMO

O trabalho analisa o processo de precarização do trabalho docente no Brasil contemporâneo a partir de uma perspectiva marxista, com destaque para a contribuição teórica de Antonio Gramsci. O texto busca compreender como o neoliberalismo, por meio de reformas educacionais e da penetração empresarial na educação pública, impõe novas formas de dominação e controle sobre os professores. Inicialmente, o texto apresenta o pensamento gramsciano como ferramenta metodológica útil, destacando sua universalidade, mas também os limites históricos de sua obra. Em seguida, discorre sobre o conceito de adaptação psicofísica, elaborado por Gramsci no contexto da análise do fordismo, para mostrar como o capital molda não apenas a técnica, mas o comportamento e a subjetividade dos trabalhadores. No contexto brasileiro atual, o texto defende que a lógica neoliberal tem produzido uma reconfiguração do trabalho docente, promovendo sua desvalorização e a burocratização, além de estimular formas de controle e vigilância ideológica. Essas estratégias empresariais buscam moldar um novo tipo de trabalhador da educação: disciplinado, produtivo, adaptado aos valores de mercado e afastado de sua função crítica e formadora. Por fim, o trabalho sustenta que o fenômeno do mal-estar docente pode ser compreendido como uma manifestação contemporânea da adaptação psicofísica forçada, que leva ao esvaziamento subjetivo e à alienação dos professores em relação ao seu ofício. A análise conclui reafirmando a atualidade dos conceitos gramscianos como instrumentos fundamentais para a crítica da realidade educacional e para a resistência aos processos de mercantilização da educação.

Palavras-chave: Adaptação psicofísica. Neoliberalismo. Trabalho docente.

RESUMEN

El trabajo analiza el proceso de precarización del trabajo docente en el Brasil contemporáneo desde una perspectiva marxista, destacando la contribución teórica de Antonio Gramsci. El texto busca comprender cómo el neoliberalismo, mediante reformas educativas y la penetración empresarial en la educación pública, impone nuevas formas de dominación y control sobre los profesores. Inicialmente, presenta el pensamiento gramsciano como herramienta metodológica útil, resaltando su universalidad pero también los límites históricos de su obra. A continuación, desarrolla el concepto de adaptación psicofísica, elaborado por Gramsci en el contexto del análisis del fordismo, para mostrar cómo el capital moldea no solo la técnica, sino también el comportamiento y la subjetividad de los trabajadores. En el contexto brasileño actual, se sostiene que la lógica neo-

¹ Licenciada em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda no PPGEduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

liberal há producido una reconfiguración del trabajo docente, fomentando su desvalorización y burocratización, además de estimular mecanismos de control y vigilancia ideológica. Estas estrategias empresariales buscan moldear un nuevo tipo de trabajador de la educación: disciplinado, productivo, adaptado a los valores de mercado y alejado de su función crítica y formadora. Finalmente, el trabajo afirma que el fenómeno del malestar docente puede entenderse como una manifestación contemporánea de la adaptación psicofísica forzada, que conduce el vaciamiento subjetivo y a la alienación de los profesores respecto a su oficio. El análisis concluye reafirmando la vigencia de los conceptos gramscianos como instrumentos fundamentales para la crítica de la realidad educativa y para la resistencia los procesos de mercantilización de la educación.

Palavras-clave: Adaptación psicofísica. Neoliberalismo. Trabajo docente.

Introdução

O avanço das políticas neoliberais na educação brasileira é um tema que exige atenção urgente, sobretudo em um contexto histórico em que os direitos dos trabalhadores aparentam estar resguardados, mas seguem sob constante ameaça. No campo do trabalho docente, por exemplo, a ofensiva neoliberal tem provocado consequências graves à saúde física e mental de professores e professoras.

Partindo dessa preocupação, recorreremos à obra de um dos mais relevantes filósofos marxistas do século XX – amplamente citado em estudos na área da Educação – Antonio Gramsci. Inserido na tradição marxista, Gramsci contribuiu de maneira singular para o aprofundamento de conceitos fundamentais, muitas vezes, expandindo e avançando no pensamento marxiano.

Entre suas contribuições mais significativas, destaca-se o conceito de Estado ampliado, considerado ainda hoje como um dos pilares da renovação do marxismo. Diante de sua importância teórica e metodológica, julgamos pertinente dedicar um espaço neste trabalho para refletir sobre a vida e a atualidade do pensamento gramsciano.

Todavia, nosso objetivo não se limita a enaltecer a obra de Gramsci – por mais incontestável que seja a sua contribuição –, mas, sobretudo, revelar o potencial analítico e metodológico de seus conceitos para a investigação educacional. Nesse sentido, destacamos, além do conceito de Estado ampliado (como não poderia deixar de ser), a noção de adaptação psicofísica, essencial para compreender os impactos da investida neoliberal sobre as condições de trabalho e a saúde docente.

A partir de uma perspectiva marxista, buscamos também dialogar com outros

autores capazes de lançar luz sobre a complexidade do pensamento gramsciano, a fim de aprofundarmos a compreensão das raízes estruturais e subjetivas do fenômeno investigado.

Sendo assim, estruturalmente, este trabalho está organizado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, discutimos a atualidade do pensamento gramsciano, com foco no conceito de Estado ampliado. Em seguida, exploramos a noção de adaptação psicofísica, com base em trechos extraídos diretamente da obra de Gramsci. Por fim, no terceiro tópico, abordamos o processo de precarização do trabalho docente no atual estágio do neoliberalismo no Brasil, articulando os conceitos previamente discutidos. As considerações finais retomam os principais pontos do estudo, seguidas pelas referências utilizadas.

1. A atualidade do pensamento de Gramsci para a pesquisa em educação

Antonio Gramsci não é um autor de fácil compreensão. Isso se deve, em grande parte, ao fato de o filósofo italiano não ter tido a oportunidade de elaborar um livro completo em vida. Praticamente, tudo o que temos de seus manuscritos foi lançado postumamente, exceto seus trabalhos publicados durante a juventude, principalmente para os jornais dos quais fez parte, e no período de militância no Partido Comunista Italiano (PCI).

O grande desafio, porém, reside no vasto volume de material produzido por Gramsci durante sua maturidade, já no cárcere. Esses manuscritos, redigidos em 29 cadernos, abordam uma diversidade de temas anotados durante sua vida exígua na prisão – alguns mais aprofundados, outros mais preliminares –, que foram reunidos e organizados somente uma década após a sua morte. Sua obra, que permanece um marco na renovação do marxismo, foi escrita sob as duras condições de sua prisão pela ditadura fascista de Benito Mussolini.

Mesmo em um contexto de extrema repressão, Gramsci persistiu na produção de textos que abordavam desde os conceitos clássicos de Karl Marx, Friedrich Engels e Vladimir Lenin, até novos temas, refletindo a complexidade do século XX e da sociedade italiana.

Apesar da saúde frágil, agravada após o encarceramento, e da repressão imposta pelo fascismo italiano, Gramsci não se deixou abater pela censura. Através de sua inqui-

etação política e de seu compromisso militante, o autor soube driblar as dificuldades impostas pelo regime fascista, aprofundando questões essenciais que senguem sendo fundamentais para a análise da realidade concreta, antes no século XX e, atualmente, no século XXI. Cem anos após a sua morte, os conceitos desenvolvidos pelo sardenho permanecem como instrumentos indispensáveis para a crítica social e educacional.

Dada a complexidade de sua vida e obra, contamos com o auxílio de diversos estudiosos que organizaram, traduziram e interpretaram seu pensamento, possibilitando uma compreensão mais acessível de suas contribuições aos leitores que estão iniciando seus estudos. Portanto, nosso objetivo é destacar a atualidade do pensamento gramsciano, especialmente para aqueles que se dedicam à pesquisa na área da Educação.

1.1. A utilidade metodológica dos conceitos gramscianos para a pesquisa em educação

Carlos Nelson Coutinho, um dos mais importantes estudioso e tradutores da obra gramsciana, sempre enfatizou a universalidade das formulações de Gramsci, afirmando “que seus conceitos – como Estado ampliado, sociedade civil, hegemonia, guerra de posição, revolução passiva, nacional-popular etc. – nos ajudam a compreender importantes características da nossa particularidade histórica”. (Coutinho, 2011, p. 13). Concordamos plenamente com Coutinho e defendemos que, além de possibilitar a compreensão da realidade brasileira, os conceitos gramscianos são igualmente úteis para refletir sobre as disputas no campo das políticas públicas de Educação no Brasil.

Um dos conceitos que merece destaque, nesse sentido, é o de Estado ampliado, que representa uma das maiores contribuições de Gramsci para a teoria marxista. Estado ampliado (ou Integral), é para Gramsci – e para todos aqueles que se utilizam do pensamento desse autor – um conceito fundamental para entender a correlação de forças presentes na sociedade. Sonia Regina Mendonça (2014), ao refletir sobre esse conceito, argumenta que, além de inovar teoricamente, Gramsci oferece uma ferramenta metodológica poderosa, um “roteiro” de pesquisa que permite compreender as dinâmicas sociais e políticas em profundidade.

A ampliação do conceito de Estado desenvolvida por Gramsci parte da síntese do par dialético conhecido pela relação entre sociedade civil (aparelhos de hegemonia) e sociedade política (Estado no sentido estrito), no âmbito do que ele considera as super-

estruturas (Fontes; Mendonça, 2012). No contexto brasileiro, podemos dizer que foi somente década de 1930 – durante o processo de modernização industrial e consolidação do capitalismo no país – que a sociedade civil deixou de ser “primitiva” e gelatinosa, como nos países considerados orientais, embora isso tenha se dado através do processo de revolução passiva.

Esse processo se intensificou nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1950 e 1960, quando a sociedade civil brasileira passou a se definir mais claramente, apesar de, no auge do seu processo de ocidentalização (no sentido gramsciano), ainda permanecer sob domínio de um Estado forte. Tal processo em ascensão só foi parcialmente contido com o golpe de 1964, todavia, em meados dos anos de 1980, com a derrota definitiva do regime militar – agitado pelo movimento de massa –, a sociedade civil se mostrou ainda mais fortalecida no Brasil.

Como mencionado anteriormente, não obstante a sociedade civil no país tenha se tornado influente, isso se deu em paralelo a um Estado altamente repressivo. Atualmente, as lutas travadas no interior do Estado em defesa dos direitos da classe trabalhadora contam apenas com a representação de uma parcela da sociedade civil, que não está alinhada aos interesses da classe dominante. Porém, nessa constante disputa pela hegemonia, nem sempre o lado da classe trabalhadora sai “vencedor”.

Essa disputa é central quando se trata da Educação, um campo no qual as lutas pela hegemonia ideológica são especialmente intensas. Segundo Gramsci (2017), a escola é um importante aparelho de hegemonia, e o controle sobre a educação escolar é uma das estratégias fundamentais da burguesia para manter sua posição de poder. Nesse contexto, a classe dominante precisa não apenas do apoio da sociedade política (que é Estado), mas também do consenso popular para, então, “invadir” as escolas com o objetivo de manter-se na posição de exploração e dominação.

Além disso, é importante mencionar que a classe dominante também conta com o poder coercitivo exercido pelos aparelhos do Estado para que sua política seja resguardada. Já o consenso, ficaria à cargo das disputas travadas no seio da sociedade civil, representada pelos seus aparelhos de hegemonia, que exercem a função hegemônica, ou seja, “equilibradora de interesses diversos” (Gramsci, 2017, p. 204). Nessa relação dialética, entendemos o Estado como expressão da disputa política e, também, como expressão da luta permanente na construção da hegemonia,

Nesse sentido, podemos dizer que o desafio, portanto, é o de produzir uma

vontade coletiva nos aparelhos de hegemonia (e aqui destacamos a escola pública), papel destinado aos intelectuais, de acordo com o Gramsci. Assim, para o italiano marxista, o papel dos intelectuais – entre os quais se incluem os professores – é crucial na construção dessa vontade coletiva, ainda mais considerando que o exercício docente é essencial para promover o “progresso intelectual das massas, como diria Marco Del Roio (2007). Nesse cenário, a desvalorização e precarização da profissão docente se tornam estratégias para enfraquecer a resistência da classe trabalhadora.

Em razão disso, é fundamental termos em mente que a ampliação do conceito de Estado desenvolvido por Gramsci significa também a “ampliação dos espaços de luta de classes nas sociedades contemporâneas” (Fontes, 2008, p. 373). E que a construção e a defesa de quaisquer políticas públicas dependem dessa correlação de forças, já que “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).

Diante disso, nossa intenção, nesse primeiro momento, foi destacar a centralidade e atualidade do conceito de Estado (ampliado) para as pesquisas em Educação, tendo em vista a sua renovação no âmbito do marxismo e a sua inovação no âmbito da interpretação da realidade brasileira na atualidade.

2. Breves considerações sobre o conceito de adaptação psicofísica

No tópico anterior, com o apoio de Coutinho e outros autores, ressaltamos o caráter universal do pensamento gramsciano e, especialmente, a ampla utilidade metodológica de seus conceitos para a análise da realidade social. No entanto, o mesmo autor que sublinha essa amplitude do pensamento do filósofo sardo, também nos adverte: “reconhecer a universalidade de Gramsci não significa de nenhum modo, a suposição de que estejam contidas em sua obra respostas prontas e acabadas para todos os desafios teóricos e práticos que a realidade de hoje coloca aos marxistas” (Coutinho, 1989, p. 114). Com efeito, é preciso estar atento ao fato de que os conceitos e categorias formulados por Gramsci foram desenvolvidos no limiar dos anos de 1930, carregando, portanto, marcas históricas específicas daquele tempo. Por outro lado, não podemos perder de vista que, assim como o conjunto da obra de Gramsci, o pensamento marxista em geral – sobretudo o método do materialismo histórico-dialético – possui como umas de suas virtudes a capacidade de iluminar a análise da realidade

contemporânea, mesmo tendo sido forjado no século XIX. Afinal, foi justamente isso o que Gramsci fez ao reelaborar e avançar sobre as categorias marxianas.

O fato de o modo de produção capitalista ainda não ter sido superado torna as categorias de Marx e Engels não apenas válidas, mas urgentes, embora elas exijam certos ajustes para que se possa interpretar a complexidade do mundo atual, como bem pontua Coutinho (1989). Da mesma forma, os conceitos gramscianos, embora atuais, devem ser manejados com as devidas mediações. Pois, suas respostas não estão prontas, nem explícitas em seus escritos do século XX, mas se revelam acessíveis à medida que somos capazes de nos apropriar criticamente de suas análises para reinterpretar seus conceitos à luz das múltiplas determinações do presente.

2.2. A adaptação psicofísica como estratégia de dominação

Embora as reflexões de gramscianas possam, à primeira vista, parecer fragmentadas, é possível afirmar que nos estudos de Gramsci – e posteriormente, no que veio a se tornar sua obra mais ilustre –, há uma lógica de raciocínio muito clara, onde todos os componentes de análise estão interligados. Isso se torna mais inteligível quando percebemos que, no esforço de tentar entender como domina a classe dominante, nos seus registros, Gramsci sempre buscou trabalhar com pares dialéticos e uma síntese. Com isso em vista, pode-se afirmar que seria muito difícil para qualquer um que esteja se aproximando do autor, se arriscar a compreender seus escritos sem que isso fosse levado em consideração.

É sob essa perspectiva que propomos uma leitura do conceito gramsciano de adaptação psicofísica, buscando estabelecer conexões entre essa categoria e o atual processo de precarização do trabalho docente no Brasil. Conceitos e categorias não são estruturas fixas e imutáveis; ao contrário, estão em constante movimento, podendo ser revistas à medida em que as condições históricas se transformam. Assim, nos propomos a fazer uma breve reflexão sobre o que Gramsci compreendia como adaptação psicofísica dos trabalhadores – reconhecendo, no entanto, que não nos colocamos aqui como especialistas no tema.

Para uma introdução ao conceito, é necessário situar o momento em que Gramsci o discute. A noção de adaptação psicofísica pode ser encontrada no volume 4 dos Cadernos do Cárcere, mais especificamente no Caderno 22 (1934), no qual o autor reúne reflexões sobre Americanismo e Fordismo. Cabe destacar, porém, que esse não é

o único Caderno que toca o tema, já que, como mencionado, a obra gramsciana é profundamente dialética e seus conceitos se entrelaçam em diversas passagens.

De modo geral, Gramsci trata a adaptação psicofísica no contexto de suas análises sobre educação e cultura, refletindo sobre o revolucionário modelo de produção americano e sobre a potencialidade "modeladora" do capital. O autor também chama atenção para a capacidade do capital, entendido como relação social, de se transformar tecnicamente e, com isso, moldar subjetividades. O capitalismo, segundo o marxista sardo, atua para que os trabalhadores interiorizem seus princípios, ajustando-se tanto fisicamente quanto mentalmente, à lógica e às exigências do sistema produtivo.

Nos escritos de Gramsci, é possível perceber o papel de protagonismo desempenhado pelo Estados Unidos na padronização dos modelos de produção e reprodução capitalistas. No contexto do fordismo – e do taylorismo –, a organização do trabalho estava pautada na otimização do tempo de produção e no controle do processo de trabalho. No entanto, há uma diferença fundamental entre Taylor e Ford: enquanto o primeiro focava na eficiência mecânica, Ford visava, além disso, conquistar a adesão dos trabalhadores, instaurando um novo estilo de vida.

Para alcançar esse objetivo, conforme Gramsci analisa, o modelo fordista pressupunha a formação de um novo tipo de trabalhador e, em última instância, de um novo tipo de ser humano – disciplinado, produtivo, regado. Essa transformação exigia a associação entre uma rígida moralidade (como no caso do proibicionismo) e a racionalização do trabalho. Nesse processo, não bastava que o trabalhador fosse eficiente durante o expediente, sua vida também deveria ser vigiada e ajustada aos padrões da produção.

Nesse sentido, o autor observa que “as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a ‘moralidade’ dos operários são necessidades do novo método de trabalho.” (Gramsci, 2015, p. 243). O controle da produção, portanto, estende-se para além da fábrica, invadindo a vida cotidiana dos trabalhadores e reorganizando seus hábitos, comportamentos e valores segundo os imperativos do capital. À vista disso, numa passagem dos cadernos, Gramsci desenvolve:

Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exija uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações

produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (Gramsci, 2015, p. 243).

Para o autor, tal crítica seria ao objetivo dos industriais americanos em tentar mecanizar a atividade dos trabalhadores, de modo que a conexão psicofísica dos mesmos fosse apartada, todavia, o que aconteceu foi que tal tentativa acabou conduzindo-os em direção a um completo processo de adaptação. De acordo com Gramsci (2015), sobre os novos métodos industriais, os americanos

compreenderam que ‘gorila amestrado’ é uma frase, que o operário ‘infelizmente’ continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, pelo menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado: e não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. (Gramsci, 2015, p. 249).

Em razão disso, diversas transformações no mundo da produção e do trabalho inauguradas por Ford, sobretudo, na primeira metade do século XX, contavam com iniciativas “puritanas” que, segundo Gramsci (2015), teriam

o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção. Este equilíbrio só pode ser puramente externo e mecânico, mas poderá se tornar interno se for proposto pelo próprio trabalhador e não imposto de fora, por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais. (Gramsci, 2015, p. 244).

Assim, a integridade psicofísica do trabalhador poderia ser garantida, pois, dessa forma, se tornaria muito mais simples a adaptação da subjetividade dos sujeitos para a conformação da classe trabalhadora (muitas vezes de forma “passiva”). Desse modo, o mecanismo de controle dos trabalhadores contava não só com a força coercitiva, mas também combinava persuasão (como os altos salários) e consentimento, tal como “gorilas amestrados” (definição dada por Taylor e recuperada por Gramsci), que exemplifica metaforicamente a concepção de americanismo e fordismo. "Com isso, Gramsci não se furta a abordar a espinhosa questão da disciplina e da coerção demandada pelo industrialismo e pelo doloroso processo de adaptação psicofísica aos novos métodos de trabalho" (Semeraro, 2012, p. 235).

Sobre a estratégia persuasiva, o aumento dos salários significava uma maior retribuição em dinheiro, de forma que permitisse ao trabalhador elevar-se até determinado padrão de vida que fosse capaz, apenas, de mantê-lo com vigor, a fim de restituir sua força de trabalho desgastada pelo novo tipo de esforço (Gramsci, 2015). Porém, diz Gramsci, “o alto salário é uma arma de dois gumes: é preciso que o trabalhador gaste ‘racionalmente’ o máximo de dinheiro para conservar, renovar e, se

possível, aumentar sua eficiência muscular-nervosa, e não para destruí-la ou danificá-la” (Gramsci, 2015, p. 244).

Para isso, as iniciativas puritanas tinham um papel muito importante de intervenção na vida privada dos empregados e, caso a ação privada dos industriais se revelasse insuficiente, tais iniciativas poderiam se tornar função do Estado, como ideologia estatal. Entendido de outra forma, os industriais do tipo Ford negavam aos trabalhadores a sua humanidade, na medida em que separavam a moralidade-costume dos trabalhadores da fábrica, da vida de liberdades do “pequeno-burguês” e do “boêmio vadio”.

Dessa forma, por meio da combinação entre coação (autodisciplina) e persuasão, revelou-se mais nitidamente, a separação entre as classes, como um dos efeitos das novas estratégias de dominação inauguradas pelo fordismo. Esse conjunto de proibições e coerções traduzem, em grande parte, o complexo processo de adaptação psicofísica experimentada pelos trabalhadores do século XX.

3. O trabalho docente em tempos neoliberais

Tendo em vista a discussão anteriormente desenvolvida, podemos afirmar que os efeitos do que Gramsci conceituou como adaptação psicofísica, não se restringem exclusivamente à análise do industrialismo do século passado. De certo modo, entendemos ser possível – com os devidos cuidados – recorrer aos mesmos conceitos gramscianos para refletir sobre as formas de dominação hegemônica no neoliberalismo do século XXI.

Nessa perspectiva, ressaltamos as reformas impostas pelo neoliberalismo na última década. No que se refere ao avanço das políticas neoliberais no campo educacional – especialmente a partir do Golpe de 2016 –, é imprescindível destacar que tais mudanças geraram impactos severos não apenas na trajetória escolar dos estudantes, mas, sobretudo, nas condições de trabalho das professoras e professores da rede pública de ensino.

Dentre os efeitos negativos advindos do avanço neoliberal, destacamos o processo de mercantilização da educação, que, aliado à crescente penetração da lógica empresarial nas escolas, contribui significativamente para ao acirramento da precarização da profissão docente, levando os professores a um estado de crescente desmotivação.

Nesse sentido, a fim de compreender como se manifestam as novas formas de precarização do trabalho na sociedade contemporânea, resgatamos o conceito

gramsciano de adaptação psicofísica – já abordado anteriormente –, como ferramenta de mediação, buscando, assim, elementos fundamentais para a análise das formas atuais de exploração no capitalismo contemporâneo.

3.3. A modelagem comportamental do “trabalhador dos livros”²

Com base nas reflexões previamente apresentadas, neste momento buscamos estabelecer um vínculo entre o conceito de adaptação psicofísica, formulado por Gramsci, e o neoliberalismo do século XXI, com ênfase no campo educacional, de modo a contemplar o debate sobre a precarização do trabalho docente no Brasil.

Considerando a história da profissão docente no país, compreendemos que o processo de precarização da carreira ao longo do tempo esteve também relacionado à desvalorização histórica da docência. O trabalho docente é uma dessas ocupações que, no imaginário social, está tradicionalmente associada à ideia de vocação – uma concepção que, nos dias atuais, tem sido refutada fortemente. Essa representação resulta, em grande parte, do contexto histórico em que o magistério na escola primária passou a ser desempenhado majoritariamente por mulheres, sobretudo na transição entre o século XIX e o século XX.

Nesse período, ao longo do século XX, quando lecionar era uma atividade realizada majoritariamente por mulheres, o trabalho docente passou a ser visto como uma aptidão naturalmente feminina, fortemente vinculada ao cuidado e à maternidade, pois eram as mulheres as principais responsáveis pela educação escolar das crianças. No entanto, é necessário sublinhar que, nos dias de hoje, sustentar a docência como algo que predispõe uma vocação natural, significa ignorar a formação científica e a preparação profissional que constituem o fazer docente, reforçando a crença em uma suposta inclinação divina para o magistério.

Dessa forma, seja como sonho, escolha pessoal ou oportunidade profissional, é preciso reafirmar que professores não nascem professores. Ao contrário, a profissão docente é forjada no interior das relações sociais historicamente determinadas. Assim, o trabalhador docente assume, na prática, um compromisso exigente com a educação básica, enfrentando sobrecarga de trabalho diante de salários baixos, lidando com condições

² Definição dada por José Paulo Netto aos professores e à atividade docente.

estruturais precárias nas instituições escolares e buscando cotidianamente amenizar os problemas educacionais produzidos historicamente no processo de escolarização brasileira, entre muitos outros desafios.

Diante dessas questões, podemos afirmar que as tentativas de desvalorização e desqualificação da docência não constituem fenômenos inéditos no país. Contudo, é possível perceber que essas manifestações ganharam maior complexidade, no sentido de surgimento de novas determinações, com o advento da atual fase do neoliberalismo no Brasil.

Como ilustração desse processo, destacamos a aprovação da Emenda Constitucional 95 (PEC 55), que impôs um teto aos gastos com despesas primárias, inclusive na educação, resultando em cortes drásticos no orçamento da área. A partir dessa aprovação, Leher (2021) chama atenção para o aprofundamento da Reforma do Estado, impulsionado pela Reforma Administrativa, o que se soma à emergência da (Contra)Reforma do Ensino Médio no país.

Tais medidas, sobretudo a contrarreforma do Ensino Médio, representam expressões evidentes da mercantilização da educação básica no século XXI. Essa reforma contou com amplo apoio dos aparelhos privados de hegemonia (APHs) empresariais, que expressam os interesses da classe dominantes na disputa pela hegemonia e pelo controle do Estado.

Nos documentos vinculados à contrarreforma neoliberal, é visível a difusão da ideologia de mercado por meio dos intelectuais orgânicos dos APHs da burguesia – como a OCDE e o Banco Mundial –, que promovem uma reconfiguração pedagógica baseada na equiparação da escola à lógica empresarial. É imprescindível também lembrar dos grandes conglomerados empresariais que atuam na formulação e monitoramento das políticas educacionais brasileiras, como a Fundação Lemann, o movimento Todos Pela Educação, a Fundação Roberto Marinho, entre outros.

Diante disso, a hegemonia empresarial no aparelho de Estado conduz à transformação da educação em mercadoria, esvaziando sua concepção como direito de desenvolvimento humano e acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade. No lugar disso, ela passa a ser entendida como um instrumento de difusão ideológica dominante, voltado à manutenção dos privilégios de classe e à redução dos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores.

Nesse processo de mercantilização radical, uma das estratégias adotadas pelos

empresários da educação tem sido a produção de cartilhas para uso dos professores – especialmente da rede pública –, o que repercute diretamente ao fazer pedagógico. Essas intervenções limitam a criatividade e a autonomia docente, promovendo uma padronização do trabalho que, para Gramsci, corresponde também à mecanização e, em certos casos, à proletarianização de antigas “profissões consideradas entre as mais ‘intelectuais’” (Durante, 2017, p. 1506).

Essa forma de adequação e adaptação psicofísica dos docentes também se manifesta por meio da proposta da BNC-formação, que estabelece competências e habilidades profissionais específicas que os professores devem desenvolver para implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas.

Por conseguinte, com base em Gramsci – e à luz das reflexões do tópico anterior –, é possível afirmar que as iniciativas “puritanas” do século XXI também se revelam nas ações do Movimento Escola Sem Partido. Sob o pretexto de combater uma suposta doutrinação ideológica por parte dos professores, esse movimento busca fiscalizar a atuação docente, propagando a imagem do professor como doutrinador e como inimigo da sociedade. A entrada do empresariado no campo educacional tem alimentado e difundido essa visão, consolidando mais uma frente de dominação ideológica e política sobre a educação. À vista disso, concordamos com Mendonça (2014) quando a autora destaca que

a transformação social e do Estado nas sociedades capitalistas ocidentais só pode ser obtida, para Gramsci, a partir da multiplicação dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil – ou seja, das visões de mundo/projetos (ou vontades coletivas organizadas) – que disputam entre si, todo o tempo, a manutenção de um projeto hegemônico ou a imposição de um contra-hegemônico, em busca da hegemonia. (Mendonça, 2014 p. 38).

Portanto, são muitos os desafios contemporâneos que impactam a subjetividade e as condições de trabalho dos professores. Resta-nos agora pensar em alternativas e diferentes formas de resistência capazes de frear e se contrapor ao projeto hegemônico neoliberal para a educação no Brasil.

Considerações finais

Considerando o que foi brevemente discutido neste texto, observamos que o aprofundamento da precarização do trabalho docente no Brasil está intimamente ligado ao processo de empresariamento da educação, consolidado por meio das contrarreformas

neoliberais. Tal processo inclui, ainda, a tentativa de adaptar psicofisicamente os professores brasileiros aos novos moldes da educação empresarial, cujas principais características envolvem: a competitividade exacerbada, a pressão por resultados, a burocracia excessiva, bem como a busca incessante pelo sucesso individual, tudo isso voltado para o atendimento às exigências do mercado.

Nesse sentido, podemos afirmar que a profissão docente caminha em direção ao processo que Marx denominou de alienação. Tal constatação deve-se ao fato de que o crescente distanciamento entre os professores e seus estudantes, que impacta no próprio processo de ensino-aprendizagem, impulsionado pelas políticas de cunho neoliberal, contribuem para que os docentes deixem de se reconhecer em sua própria atividade profissional. Uma das consequências desse fenômeno é o chamado mal-estar docente (Esteve, 1999), que pode ser compreendido também como uma crise de adaptação psicofísica.

Dessa forma, além de apresentar os desafios contemporâneos enfrentados no exercício da docência, este trabalho procurou, igualmente, evidenciar a atualidade e a potência explicativa dos conceitos gramscianos, ao apontar para a possibilidade de utilizá-los como ferramentas metodológicas em pesquisas no campo da Educação. Com isso, buscamos destacar algumas contribuições de um autor fundamental que, conforme lembra Coutinho (2011, p. 13), transitava com naturalidade “da filosofia à pedagogia, da sociologia à crítica literária, da teoria política ao serviço social”, permanecendo, ainda hoje, como uma referência incontornável para as pesquisas no campo da Educação.

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F. de; BRAGA, R.; RIZEK, C. (orgs.) **Hegemonia às avessas**: economia política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935 /Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007.

DURANTE, Lea. Taylorismo. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FONTES, Virgínia. 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 4 [recurso eletrônico]: Temas de cultura. Ação católica. **Americanismo e Fordismo**. Tradução Carlos Nelson Coutinho,

Luiz Sergio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

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.

LEHER, Roberto. Pandemia e pós pandemia: ataques ao direito à educação – desafios e tarefas das LEDOCS. **YouTube**, live, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uRqT02YKWuw&t=2733s>. Acesso em: 21 jul. 2025.

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

MENDONÇA, Sonia Regina de.; FONTES, Virgínia. História e Teoria Política. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.24, n.1, p.233-244. jan.-abr., 2015.

FORMAÇÃO HUMANA E PRÁXIS: REFLEXÕES A PARTIR DE GRAMSCI

Leandro dos Santos / SEDAM-RO¹

RESUMO

Este artigo discute o papel da educação na construção de consciência crítica e na transformação social, fundamentando-se nas contribuições de autores como Gramsci, Freire e outros teóricos marxistas. A partir da análise bibliográfica, evidencia-se que a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimentos, atuando como instrumento de emancipação das classes populares e de combate às hegemonias-capitalistas. A pedagogia deve promover a práxis, ou seja, a ação consciente que visa à transformação da realidade social, articulando teoria e prática (práxis). Além disso, destaca-se a importância de uma educação dialógica, democrática e libertadora, capaz de formar cidadãos críticos, cientes de sua condição de classe e de seu papel na luta por mudanças sociais. Conclui-se que reformulações nos modelos pedagógicos e políticas educacionais são essenciais para fortalecer uma educação emancipadora, que contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e participativa.

Palavras-chave: Educação. Consciência crítica. Conhecimento. Classe. Práxis. Emancipadora.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la educación en la construcción de la conciencia crítica y la transformación social, a partir de los aportes de autores como Gramsci, Freire y otros teóricos marxistas. A partir del análisis bibliográfico, se evidencia que la educación debe trascender la mera transmisión de conocimientos, actuando como instrumento para la emancipación de las clases populares y la lucha contra las hegemonías capitalistas. La pedagogía debe promover la praxis, es decir, la acción consciente que tiene como objetivo transformar la realidad social, articulando teoría y práctica (praxis). Además, se destaca la importancia de una educación dialógica, democrática y liberadora, capaz de formar ciudadanos críticos, conscientes de su condición de clase y de su papel en la lucha por el cambio social. Se concluye que las reformulaciones en los modelos pedagógicos y políticas educativas son esenciales para fortalecer una educación emancipadora, que contribuya a la construcción de una sociedad más igualitaria, democrática y participativa.

Palabras clave: Educación. Conciencia crítica. Conocimiento. Clase. Práctica. Emancipado.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

O processo de formação humana e a práxis são inseparáveis e indissolúveis, o ser humano se forma em um processo prático, ao ser afetado pelos diversos complexos sociais, inclusive e, principalmente, pela educação que, conforme Lukács (2013), é um complexo universal e, portanto, ineliminável, imanente e fundante do ser humano, capaz de produzir em cada novo indivíduo a sua humanidade (Sousa, 2017).

Vê-se, então, que a práxis de modo geral e, especificamente, a práxis revolucionária, para ter êxito, supõe que estejam preenchidas tanto as condições objetivas como as subjetivas. Com efeito, práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente (Saviani 2017).

A educação vincula-se ao processo de construção da sociedade socialista e se destina a formar o humano como ser capaz de ‘tornar-se dirigente’, de pensar por si mesmo de forma molecular, individual, mas também como sujeito histórico de convicção íntima que luta coletivamente para a conquista da emancipação humana (Santos, 2017).

Diante disto, torna-se relevante discutir sobre a concepção de educação defendida por Gramsci, tendo em vista que ela faz parte de uma totalidade onde há luta de classes, que se imprime no contexto do conhecimento que é transmitido. Este artigo tem como objetivo dialogar sobre a importância da educação que ocorre mediada pela práxis, onde teoria e prática se interconectam, num contexto em que a formação humana crítica deve servir de base para que o proletariado tenha consciência para si; onde a educação pública ofertada pelo Estado pode servir ou não como possibilidade de luta contra-hegemônica. Por isso Gramsci defende a “escola unitária”, a qual deve oferecer uma educação para o pensar e não para aceitar de forma acrítica o conhecimento dado, onde não haja diferença entre o que é ensinado a burguesia do que é oferecido ao proletariado.

Para isto fez-se uso de revisão bibliográfica que consiste no uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos; utiliza-se de fontes secundárias, ou seja, das contribuições de autores sobre determinado tema, o que a diferencia da pesqui-

sa do tipo documental que se caracteriza pelo uso de fontes primárias, as quais ainda não receberam tratamento científico (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009; Cavalcante e Oliveira, 2020)

Enquanto o idealismo, de modo especial na matriz hegeliana, considera a atividade humana como essencialmente teórica, dissolvendo a prática na teoria, o pragmatismo dissolve a teoria na prática. Diferentemente, o marxismo busca compreender a atividade humana como unidade essencial entre teoria e prática, traduzida no conceito de práxis, mais conhecida como “filosofia da práxis”, como destacou Gramsci (Saviani, 2017).

As ideias hoje hegemônicas consideram o marxismo como um pensamento próprio da modernidade, portanto, marcado pela metafísica do sujeito, mas o criticam por ter se limitado a análises totalizantes, objetivantes, sociologizantes, não deixando espaço para os indivíduos, os sujeitos e os aspectos psicológicos. No entanto, o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico, sendo um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. Trata-se de uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais (Saviani, 2017).

Saviani, ao discutir as bases da concepção dialética de educação passou a partir de 1984 a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, tendo como referência o “método da economia política” (Marx, 1973). Considerou que o movimento que vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). Considera-se então uma qualificada forma de chegar a uma pedagogia concreta, que possa superar tanto a pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. Desse modo:

Tabela 1: Formas de viés pedagógico

Pedagogia	Características
Tradicional	Considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana.
Moderna	Considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo.
Concreta	Considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais.
Histórico-crítica	Considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais.

Fonte: Adaptado de Saviani, 2017.

Portanto, este aluno concreto se encontra em uma condição que ele não escolheu, do mesmo modo que a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda das gerações anteriores. Assim, a forma como assimila as relações herdadas e as transforma é que define sua criatividade. O fato de sintetizarem relações sociais que eles não escolheram, anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha, mas isso não corresponde à realidade humana. (Saviani, 2017)

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos, imediatos. Desse modo, o conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e que integra o conjunto dos meios de produção pode não ser do interesse do aluno empírico, mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. Sendo tarefa da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (Saviani 2017). No que se refere a hegemonia:

Ora, a concepção de mundo hegemônica é aquela que, em função de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, obteve o consenso das diferentes camadas sociais convertendo-se em senso comum. Nessa forma, isto é, de modo difuso, a concepção dominante atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses da classe dominante impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos

III JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
FILOSOFIA DA PRÁXIS E HISTÓRIA INTEGRAL LATINO-AMERICANA

Faculdade de Educação 10 a 14 de novembro de 2025 – Fortaleza/CE

Anais da III JOINGG – ISSN 2526-6950

interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas como classe para-si. (Saviani, 2017)

Assim, um conhecimento universalizado, e geralmente produzido pela burguesia, que se cristalizou de tal forma que foi aceito e expresso pelas camadas populares, impede que estas tenham como direito o reconhecimento e organização suficiente para tornar-se classe par-si. Soma-se a isto a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e a divisão entre cidade e campo, que ininterruptamente se cruzam com o surgimento de classes sociais e os antagonismos de classes (Lukács, 2013). Sendo que “é o desenvolvimento da produção, de suas formas e limitações específicas, que determina o tipo da diferenciação de classe, da função social e da perspectiva das classes” (Lukács, 2013, p. 183).

No entanto, a transcendência da classe “em-si”, (sua condição alienada), que precisa ser criticada e superada, não resulta das manifestações espontâneas da consciência produzidas pela imediatez da práxis cotidiana, mas requer um complexo de mediações onde teoria e prática possam ocorrer por meio do conhecimento científico. O problema reside em ligar o “em-si” produzido na vida cotidiana pela consciência imediata, ao “para-si” construído por mediações com base na própria realidade objetiva: “toda a questão reside na busca da essencialidade das manifestações fenomênicas cotidianas” (Mazzeo, 2015, p. 12). Por isso, a concepção materialista histórico-dialética visando a emancipação humana indica ser imprescindível a passagem da consciência “em si” para a consciência “para si” (Marx e Engels, 2007; Lukács, 2013). O imediato, o comum, o cotidiano é contraditório, pois se constituem num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (Idem [Caderno 11], vol. II, p. 1385).(Saviani, 2017). Nesse contexto, a educação se constitui, pois:

[...] num instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – **o proletariado**. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na **elevação cultural das massas**. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na **crítica da concepção dominante** (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa **trabalhar o senso comum** buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (Saviani 2017). (grifo nosso)

O processo de elevação cultural das massas populares envolve o que Gramsci

chama de espírito de cisão, “[...] isto é, a progressiva aquisição da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se alargar da classe protagonista às classes aliadas e potenciais [...]”. (1977, p. 333). Por meio da organização da cultura possibilita-se aos grupos subalternos tomarem consciência de si e fazerem a própria história. Segundo o autor, a escola unitária se articula à criação de um centro homogêneo de cultura, com duas linhas principais de ação: divulgar uma concepção de mundo - a filosofia da práxis - e um programa escolar.

Gramsci considera a escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico. Gramsci concebe a escola unitária de caráter público, isto é, sob inteira responsabilidade do Estado. Contra a tendência em voga de abolir todo tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ele pensa a escola unitária exatamente com sentido desinteressado, ou seja, voltada para a formação cultural e não diretamente profissionalizante tendo como papel inserir os jovens na atividade social após tê-los preparado intelectual e praticamente (Gramsci, 1975a [Caderno 12], vol. III, p. 1534). (Saviani 2017).

Gramsci considerava a escola como dever do Estado, considerando-a como “escola comum, única e desinteressada”, trazendo à discussão o paradoxo entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa e a formação técnica voltada à classe trabalhadora. Neste contexto, a burguesia deparou-se com um dilema: qual educação oferecer à classe trabalhadora? Gramsci fez a crítica à divisão entre a escola clássica e profissional: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. “(Gramsci, 1991, p. 118). O termo “comum” quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum à todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo “única” está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais. Já a ideia de uma escola “desinteressada” está ligada à uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido, “[...] para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.” (Gramsci, 2001, p. 46). (Nascimento e Sbardelotto, 2008).

Gramsci conferia papel central ao corpo docente entendendo que, na escola, “o nexu instrução-educação só pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, pois o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos” (idem, p. 1542). Mas um corpo docente deficiente afrouxa a ligação entre instrução e educação e o ensino degenera em mera retórica que exalta a educabilidade do ser humano em contraste com um trabalho escolar esvaziado de qualquer seriedade pedagógica (Saviani 2017).

A teoria gramsciana defende o processo de formação práxica, ou seja, de um constante processo entre teoria e prática, pelo qual não só o indivíduo é afetado pela realidade e por esse conjunto de complexos, mas ele mesmo pode afetá-lo e os transformar. Aqui se revela o caráter revolucionário da práxis, o seu caráter rovesciante. Pois segundo a concepção marxiana, a práxis é uma atividade transformadora atravessada pelo constante processo de pôr finalidades na realidade, demonstrando que a essência da relação entre objetividade e subjetividade é a relação dialética entre teoria e prática. A atividade intelectual e manual, bem como, a relação objetividade e subjetividade, que segundo Lukács (2013) se originam no trabalho, constituem-se como elementos que formam a práxis, e por isso, a práxis é imanente ao homem, porque somente o homem põe finalidade nas coisas e pensa nestas finalidades antes de concretizá-la. A relação objetividade e subjetividade revela todo o processo de constituição do mundo material e espiritual produzido pelo homem, a partir das necessidades postas ou dadas historicamente (Sousa, 2017).

O pensamento gramsciano reflete como a sociedade se organiza nas dimensões estruturais e superestruturais, ou seja, compreendendo a relação dialética e contraditória entre o modo de produção capitalista, a economia e as formas culturais, políticas e filosóficas (linguagem, arte, etc.) dimensões ou mediações estas, que possibilitam as diversas formas do devir (Sousa, 2017).

A análise somente da esfera econômica (como propunha o marxismo vulgar) demonstrou-se insuficiente para Gramsci. Segundo Acanda (2010), o autor pressupõe a compreensão do ser social – historicamente determinado – e da sociedade como um sistema de relações sociais que os homens estabelecem entre si no processo de produção e reprodução da vida social. Assim, produção é concomitantemente reprodução, tanto da vida material e do modo de produção, quanto das formas de consciência e modo de vida na sociedade (Iamamoto; Carvalho, 1985). (Vasconcelos, Silva e Schmaller, 2013)

Nesse contexto, o bloco histórico é um conceito dialético na medida em que a

interação de seus elementos cria uma unidade maior; seria a “(...) unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”(Gramsci, 2002b:26). Para Gramsci a sociedade se apresenta como uma totalidade que deve ser abordada em todos os seus níveis. A justaposição e os relacionamentos recíprocos das esferas de atividade política, ética e ideológica com a esfera econômica evita o reducionismo, ou seja, evita que tudo seja reduzido tanto à economia quanto às ideias. Mas Gramsci, em pleno acordo com o método ontológico-social de Marx, não coloca a subjetividade acima da objetividade; em outras palavras, não há, por parte deste autor sardo a negação da “determinação em última instância” (como já afirmara Engels) da totalidade social pela economia (Coutinho, 1981). As ideias devem ser entendidas na sua relação com as circunstâncias materiais, que incluem tanto as relações sociais quanto os meios de produção. Destarte, “superestruturas de organização política e ideológica moldam o desenvolvimento de aspectos da produção e são moldados por eles” (Cox, 1994, p. 56). Um bloco histórico não pode existir sem uma classe social hegemônica. Ou seja, em uma situação na qual uma classe hegemônica é a classe dominante em um determinado país ou formação social, o Estado – entendido aqui em seu sentido “ampliado” – mantém a coesão e a unidade dentro do bloco mediante a difusão de uma cultura comum. Por outro lado, um novo bloco se forma quando uma classe subalterna estabelece sua hegemonia sobre os outros grupos subordinados, o que requer diálogo entre os líderes e os seguidores dentro de uma classe que aspira a hegemonia, o que remete ao papel dos intelectuais no raciocínio de Gramsci (Martins, 2008).

De acordo com Gramsci as modernas formações econômico-sociais ocidentais são resultantes de uma dinâmica entre duas esferas societárias, a sociedade civil e a sociedade política. O termo “sociedade civil” era para ele o conjunto de aparelhos, estruturas sociais, que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sobre o conjunto da sociedade; e a sociedade política seria uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa por meio dos aparelhos e atividades coercitivas do Estado, visando adequar as massas à ideologia e à economia dominantes. (Martins, 2008). Para Gramsci:

Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) [deve ser visto] como um equilíbrio da Socie-

dade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc. (Gramsci, 1987, p. 224).

Gramsci (2016) ao refletir sobre a articulação estrutura e superestrutura entende que o Estado tem como função educativa criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar as massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de definir um determinado modelo de humanidade a ser absorvido pelas massas (Santos, 2017). Quanto a sociedade civil no âmbito estrutural, Gramsci (2000) situa-a no terreno da superestrutura, na qual se fixam dois planos: a sociedade civil, conjunto dos organismos privados, e a sociedade política. Esses dois planos correspondem à função de hegemonia (consenso) que a classe dominante exerce sobre a sociedade, bem como ao domínio direto (coerção), expresso no aparelho de Estado (Junior, 2005).

Gramsci (2000) entende que, ao lado do uso da força física (militar/policial), institui-se a força "legal", objetivada no governo jurídico: o direito constitui, portanto, o aspecto repressivo e negativo da atividade civilizatória coordenada pelo Estado. Portanto, a sociedade política define sua atuação coercitiva por meio do controle, através do aparato jurídico, dos grupos sociais que não "consentem" com a direção da classe dirigente; extraordinariamente, quando a classe dominante perde o controle da sociedade civil, apoiando-se exclusivamente na sociedade política para manutenção da dominação (Junior, 2005). Conforme este autor:

Compreendo que o sistema educacional insere-se na dinâmica do tecido social como espaço de tensões latentes, configurando- o tanto como *locus* de imposição e resistência de valores, como de transmissão e reflexão da cultura erudita e da ciência oficial. Portanto, como conformador dos entendimentos acerca do real, torna-se ele um espaço profícuo ao consenso legitimador da estrutura social. Nesse sentido, as políticas educacionais manifestam a direção apontada por um grupo de intelectuais que, organicamente, atrelam-se a interesses efetivos de classe. Não obstante, o terreno da atuação prática do professor não comporta determinações numa leitura linear, pois o professor tanto pode acatar as determinações oficiais, quanto estabelecer resistência às mesmas (Junior, 2005, p.28-29).

A escola é tida como “instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, mas na sociedade capitalista, é a própria escola (seja ela pública ou privada) que produz tanto os intelectuais que vão servir à manutenção do poder do grupo dominante como os intelectuais que vão negar essa manutenção e, ainda propor a sua superação,

podendo surgir disto um novo "bloco histórico". Antes do rápido desenvolvimento industrial da sociedade moderna, existia de um lado a "escola clássica" que transmitia a "cultura geral ainda indiferenciada" para a classe dominante. e, de outro, "escolas profissionais" destinadas à formação de variadas especializações do trabalho, que seriam desenvolvidas pela classe subalterna (Oliveira, 1981).

O Estado e a Educação

O pensamento gramsciano não se fundamenta em erguer um Estado que distribua benefícios e proteção, mas para elevar intelectual e moralmente camadas cada vez mais amplas da população, ou seja, "para dar personalidade ao amorfo elemento de massa" (Caderno 11). A sua verdadeira preocupação é que os indivíduos saiam da condição de excluídos e de assalariados à de cidadãos que tomam parte não apenas do processo de produção mas também da direção política e cultural: "O valor mais importante não é que o camponês se torne agrônomo ou que o pedreiro se torne mestre, mas que o cidadão chegue a ser governante." (Ibidem). (Semeraro, 1999)

O direito à educação obriga os pais, os Estados, a Comunidade Internacional e os próprios educandos. Os pais são naturalmente os primeiros responsáveis pelo direito à educação dos filhos, mas o Estado é o principal responsável pela satisfação do direito à educação, por duas grandes razões: porque as famílias, sobre-tudo as mais pobres, não têm os recursos necessários para criar todas as possibilidades de satisfação do direito à educação, e porque o Estado é o órgão do Bem Comum formulado nas normas fundamentais de cada comunidade nacional e da Comunidade Internacional, as mais importantes das quais são as que reconhecem os direitos do ser humano (Monteiro, 2003, p.20).

Considerando o Estado como provedor da educação pública, na qual a cultura é concebida como saber enciclopédico, em que 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, 2004); (Santos, 2017).

A cultura conforme entendida não tem como objetivo provocar nos sujeitos a compreensão de si mesmos como seres condicionados pelos fatores econômicos, políticos e sociais; mas apenas para atender aos estímulos imediatos, mas nega-lhes a capacidade de si reconhecerem como sujeitos revolucionários (Santos, 2017). Esse tipo de

cultura não contribui para elevação da classe proletária, porque tem como finalidade adaptá-la ao mundo e não afirmá-la como potência de transformação que se efetiva de forma processual na construção da emancipação humana. Dessa cultura, espera-se resultados danosos aos trabalhadores, porque “serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade porque acumularam na memória um certo número de dados e de datas que vomitam em cada ocasião, criando assim uma barreira entre elas e as pessoas” (Gramsci, 2004, p. 57).

A burguesia é incapaz de promover o humano como ser omnilateral, porque isto ocasionaria a negação de si mesma enquanto classe dirigente e dominante. Há relação antagônica na qual a lógica de quem domina nega a potência emancipadora dos subalternos que demandam o reconhecimento de si como produtores da riqueza do mundo. Além disso, o pensamento pós-moderno não possui condições concretas para contribuir com a formação de intelectuais orgânicos da classe popular, acabando por contribuir com o pensamento conservador (Harvey, 2008). Assim, a construção de uma educação omnilateral na qual o fazer pedagógico é orientado por uma visão de mundo, que concebe a escola como instrumento da classe popular na construção de um mundo sem a divisão entre governantes e governados. Por isso “(...) é fundamental preparar e armar teoricamente os trabalhadores para o combate ao capital” (Cruz, 2010, p. 38); (Santos, 2017); (White e Pereira, 2019).

O pensamento pedagógico e educativo desenvolvidos por Gramsci se volta para a filosofia da práxis como projeto de elevação intelectual e moral das massas populares, como projeto de elaboração consciente de uma concepção de mundo que se opõe à hegemonia do grupo dominante visando a participação consciente, plena, ativa, na sociedade civil. As cartas de Gramsci que tratam da educação das crianças de sua família, trazem orientações didático-pedagógicas no que tange a necessidade de uma educação científica e cultural até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos. Mas, adverte que essa educação deve acontecer de forma dialética com o conhecimento do senso comum produzido pela classe popular, para que não se tornem técnicos abstratos e desenraizados (Nosella, 2010; White e Pereira, 2019). E de acordo com Maia (2022, p.18):

Assim, se a consciência dos indivíduos das classes populares não é autônoma, torna-se politicamente submissa aos grupos sociais dominantes. Em outros termos, autoconsciência crítica significa, sobretudo, a compreensão da própria condição de classe e da luta de classes na sociedade. Contudo, é importante perceber que essa consciência dos interesses de classe não é automática ou espontânea. A crítica das concepções de mundo confor-

mistas, dos sentidos comuns somente é possível por meio da educação e da formação política, que podem ocorrer no interior de diferentes aparelhos de hegemonia, mas sempre conectada a organização política.

O indivíduo é entendido a partir do momento que se reconhece como classe social e de que forma faz parte da sociedade, quais seus interesses, os quais não são reconhecidos de forma espontânea, mas por meio da práxis, na luta contra as formas de hegemonia existentes na sociedade capitalista. Além disso, o campo educacional caminha justaposto ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção, isto é, aos diferentes processos hegemônicos gerados pelo capital a partir do qual se encontram fixados, consecutivamente, específicos modos de regulação e regimes de acumulação (Mascaro, 2013; Maia, 2022)

Ainda há quem enalteça as chamadas teorias progressistas da educação e seus respectivos pressupostos axiológicos. Mas isso é exemplo de como a educação escolar ocupa posição privilegiada no campo da disputa pela difusão de projetos ideológicos. As concepções dos franceses, Bourdieu e Passeron (1992), assim como a de Althusser são a conservadora e a progressista, respectivamente. São teorias que se limitam à reprodução do conhecimento e à ideologia do aparelho ideológico do Estado, tomando a educação não como ato de transformação, mas como consolidação do poder sobre o sujeito, o qual permanece passivo no processo de estudar. Estas reduzem a função da escola a uma mera reprodução do poder dominante. O processo educacional histórico-crítico pode cumprir um papel fundamental nesse processo, haja vista a relação dialética da educação com a sociedade, que “sendo determinada, exerce determinação no processo de transformação social” (Saviani, 1999, p. 71); (Silva e Palhano, 2021)

Considerações finais

A escola representa uma das mais importantes ferramentas da luta pela hegemonia, uma vez que é um instrumento de grande potencial para veicular ideologias e projetos societários (Gramsci apud Soares, 2000). É um espaço que possibilita a existência de uma luta contra a hegemonia, e a livre circulação de distintas ideologias que não se propõe ao domínio. No entanto, segundo Soares (2000, p.450), “a forma que a organização escolar assume e os conteúdos por ela transmitidos estão intrinsecamente ligados à correlação de forças sociais nascida da disputa pela hegemonia”, o que determina sua função social. Se a configuração atual da escola é fruto de uma proposta do grupo dominante, pois é essa classe social que detém hoje o poder sobre toda a sociedade (Fer-

reira, 2019).

E “a educação, na medida em que deve ser universal e integral, não pode estar associada a princípios políticos de um grupo ou classe social, privilegiando-os” (Rosalino; Bordin, 2012, p.04), de forma a implicar a classe explorada a subordinação severa e passiva, perpetuada pela difusão de ideologias formadas historicamente. Nesse contexto, a educação deve se começar com o pressuposto de que o seu principal objetivo não é ajustar os alunos a sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária é estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática (Tonet, 2016; Ferreira, 2019)

Com base nas referências apresentadas ao longo do artigo, fica evidente que a educação desempenha um papel fundamental na transformação social e na formação de consciências críticas capazes de desafiar as estruturas hegemônicas. A perspectiva de autores como Gramsci e Freire reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço de liberdade, de estímulo à autonomia e de resistência às ideologias que perpetuam a opressão. Além disso, destacam-se a importância de uma pedagogia que valorize a práxis, promovendo a atuação consciente dos sujeitos na construção de um mundo mais justo e igualitário. Assim, a educação, ao transcender o caráter meramente instrumental, torna-se um instrumento de emancipação e de promoção da cidadania plena, contribuindo para o fortalecimento da classe subalterna e para a concretização de uma sociedade democrática e plural. Portanto, é fundamental repensar os modelos pedagógicos e as políticas educacionais, alinhando-os aos princípios de liberdade, autonomia e transformação social, conforme defendido pelos autores referenciados neste trabalho.

Referências

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CRUZ, César Albanes de Mendonça. **O processo de alienação e desalienação dos trabalhadores no capitalismo: um estudo sobre o papel da formação teórico-política na construção da consciência de classe.** Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

DANTAS, Diego Fonseca. Contribuições de Lukács e Gramsci no método dialético como processo educativo. **Rev. Práxis e Heg Popular**, Marília, SP v.9 n.14 p. 99-109 Jun/2024.

FERREIRA, Gilberto Pinto. **Os desafios do ensino público na construção da educação emancipatória.** [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

GRAMSCI, A. (1975a). **Quaderni del carcere (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana)**, 4 vol. Torino: Einaudi. (1975b). **L'Ordine nuovo (1919-1920).** Torino: Einaudi.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do Cárcere: Cultura, Ação Católica, Americanismo e Fordismo.** Vol. 45ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 83-225.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v3.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos (1910-1920).** Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v1.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna – uma pesquisa sobre a origem da mudança.* São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JUNIOR, Hamílcar Silveira Dantas. Estado, Educação e hegemonia: reflexões teórico-metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci. **Revista Histedbr On-line**, n. 20, p. 28-44, 2005.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013).

MAIA, Júlio César. Ideologia em Gramsci e o currículo escolar. © **Rev. Práxis e Heg Popular**, Marília, SP v.7 n.10 p. 123-139 Jun/2022 eISSN 2526-1843.

MARTINS, Marcos Francisco. Sociedade Civil e “Terceiro Setor”: apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 20, n. 26, p. 75-100, 2008.

MARX, K. (1973). **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Estampa

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação.... **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 763-789, 2003.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584

NOSSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, pp. 37-56

OLIVEIRA, Betty Antunes de. A educação nos escritos de Gramsci. **Reflexão**, [S. l.], v. 6, n. 19, 1981.

SANTOS, Pedro. A educação e o horizonte revolucionário: um nexos indissociável a partir do pensamento de Antônio Gramsci. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, nº 2, jul-2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, nº 2, jul-2017 - ISSN 2526-1843

SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 65-83, 1999.

SEMERARO, Giovanni. Práxis e formação humana: a concepção “integral” de Gramsci. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, nº 2, jul-2017 - ISSN 2526-1843

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. – 488p. – (coleção educação).

SOUSA, Joeline Rodrigues de. Práxis e formação humana: elementos de compreensão a partir da filosofia da práxis. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, nº 2, jul-2017.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da; SCHMAL- LER, Valdilene Pereira Viana. (Re) visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Revista katálysis**, v. 16, p. 82-90, 2013.

WHITE, Barbara; PEREIRA, Ana Valéria Dias. A presença do pensamento de Gramsci na área da educação brasileira. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 136-144, Ago/Dez, 2019 - ISSN 2526-1843

MAQUIAVEL EM GRAMSCI: A POLÍTICA COMO MEIO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Clarice Tavares Fonseca/UFPE¹

RESUMO

O artigo ora apresentado tem como objetivo central realizar uma breve análise e exposição no que tange a incorporação de Nicolau Maquiavel pelo marxista italiano Antonio Gramsci. Em vista disso, o estudo possui natureza qualitativa e sua elaboração se concretizou por meio de uma pesquisa bibliográfica empreendida, essencialmente, nas obras dos autores referenciados e de seus intérpretes. Inserido no contexto em que a península itálica se encontrava completamente fragmentada, a grande preocupação, política e intelectual, de Maquiavel girava em torno da política e do Estado. Logo, é exatamente na reflexão acerca destes elementos que Gramsci busca subsídio no autor florentino, adaptando e superando sua teoria. Neste sentido, o artigo apresenta, além de introdução e das considerações finais, duas seções: a primeira compreendendo algumas interpretações desenvolvidas por Gramsci com relação ao pensamento de Maquiavel; e a segunda tratando, especificamente, da ressignificação que Gramsci realiza *d'O príncipe* – principal contribuição de Maquiavel à Gramsci.

Palavras Chaves: Antonio Gramsci. Nicolau Maquiavel. O príncipe. O moderno príncipe. Política.

RESUMEN

El artículo que aquí se presenta tiene como principal objetivo realizar un breve análisis y exposición en torno a la incorporación de Nicolás Maquiavelo por parte del marxista italiano Antonio Gramsci. En vista de ello, el estudio tiene carácter cualitativo y su elaboración se realizó a través de una investigación bibliográfica realizada, fundamentalmente, en las obras de los autores referenciados y sus intérpretes. Insertado en el contexto en el que la península itálica estaba completamente fragmentada, la gran preocupación política e intelectual de Maquiavelo giraba en torno a la política y el Estado. Por tanto, es precisamente en la reflexión sobre estos elementos que Gramsci busca subvención en el autor florentino, adecuando y superando su teoría. En este sentido, el artículo presenta, además de la introducción y las consideraciones finales, dos apartados: el primero comprende algunas interpretaciones desarrolladas por Gramsci en relación con el pensamiento de Maquiavelo; y la segunda trata específicamente de la resignificación de Gramsci de *El Príncipe*, la principal contribución de Maquiavelo a Gramsci.

Palavras clave: Antonio Gramsci. El príncipe. El príncipe moderno. Nicolás Maquiavelo. Política.

¹Mestra em Serviço Social pela UFRN e doutoranda em Serviço Social pela UFPE. E-mail: claricetavares10@hotmail.com.

Introdução

Uma distância de, aproximadamente, quatro séculos separam os autores italianos Nicolau Maquiavel e Antonio Gramsci. Por outro lado, o interesse pela política, a preocupação com a realidade da Itália e a forte característica de serem, cada um, “homens do seu tempo”, aproximam, significativamente, nossos autores. Neste sentido, o objetivo deste artigo é apresentar algumas incorporações e releituras que Gramsci realiza acerca do pensamento de Maquiavel – todavia, sem a pretensão de encerrá-las.

O pensamento político de Maquiavel, assim como o de Gramsci, é marcado e determinado pela conjuntura histórica e sociopolítica de sua época. Diante disso, importa sinalizar que a “Itália”² à época de Maquiavel encontrava-se completamente fragmentada, dividida em Estados independentes e, muitas vezes, rivais. Esta divisão, somada aos conflitos que se desenvolviam entre os Estados da península, enfraqueciam o território italiano e o deixava ainda mais vulnerável às invasões das nações vizinhas – especialmente França e Espanha. Estas condições afastavam, cada vez mais, a possibilidade de uma unidade italiana. (Sadek, 2001; Santos, 2012).

Para Maquiavel (2007), a culpa sobre esta situação, que levava à decadência e ao atraso da península itálica, era, particularmente, da Igreja Católica, ou, ao fato desta escolher o território italiano como sede de seu poderio.

Em meio a esta conjuntura, o contexto da terra natal de Maquiavel, Florença, também se desenhava de forma conturbada. A república florentina esteve por muito tempo sob o governo dos Médicis, que se propagava hereditariamente. No entanto, em 1494, mediante uma invasão de Carlos VIII, rei da França, na península, o governo da cidade foi assumido pelo padre Savonarola. Este último esteve à frente da república de Florença até o ano de 1498, quando, por ocasião da morte de Carlos VIII, neste mesmo ano, é retirado do cargo. Na sequência, Piero Soderini é eleito para o cargo de gonfaloneiro e encarrega à Nicolau Maquiavel a responsabilidade do cargo de segundo secretário da Chancelaria de Florença, iniciando-se assim, o curso político do secretário florentino (Sadek, 2001; Santos, 2012).

Nesta função, exercida com maestria durante quinze anos, Maquiavel ganhou destaque na cena política de Florença e, até mesmo, junto a outros Estados. Contudo, em 1511 os Médicis retomam ao poder da república florentina; Maquiavel é destituído do cargo, multado, banido e exilado da cidade de Florença. É, no entanto, nesse “retiro forçado” que inicia a trajetória do seu pensamento político – ou, pelo menos, sua sistematização. A partir disto, o que guia as refle-

² Ao tratar da “Itália” da época de Maquiavel usaremos aspas, uma vez que no período referenciado o território não se configurava um Estado-nação como o que conhecemos hoje, e sim, um conjunto de variados Estados, de diferentes culturas e economias (Sadek, 2001; Santos, 2012).

xões de Maquiavel, não teria como ser diferente, é a concreta realidade da “Itália”. O secretário florentino identificava, e este é o espírito e o coração do seu pensamento, a necessidade de unificação do Estado nacional italiano. Sua grande preocupação é, portanto, o Estado – ou, a criação de um Estado.

Seguindo este raciocínio, o florentino atribui um novo tom a política. Conforme Sadek (2001), ele reinterpreta a questão da política uma vez que a compreende enquanto “[...] resultado de feixes de forças, proveniente das ações concretas dos homens em sociedade [...]” (Sadek, 2001, p. 18). Nesta lógica, Maquiavel instrumentaliza a política separando-a de questões morais e religiosas e elevando-a a uma esfera superior das relações sociais (Sadek, 2001; Martuscelli, 2008).

As reflexões do italiano florentino, no que lhe tocam, iluminaram aquelas desenvolvidas por Antonio Gramsci, quase quatro séculos depois, no que diz respeito, exatamente, a estes dois elementos: Estado e política. Gramsci, natural da Sardenha, região sul da Itália, vivencia, no século XX, o Estado nacional italiano unificado³, um país único, como desejava Maquiavel. Contudo, a nação italiana encontrava-se “dividida” diante das disparidades entre o Norte da península, região que se industrializava e se desenvolvia produtivamente, e o Sul, que era, basicamente, rural (Simionatto, 2011; Santos, 2012).

As disparidades entre Norte e Sul se acirravam de forma crescente. Ao Norte, desfraldava-se a bandeira do progresso econômico e do desenvolvimento. Notáveis eram os progressos que apareciam no setor industrial, concentrados na região setentrional. O Sul, porém, continuava marcado pela forte evolução dos problemas sociais, fruto da política de modernização conservadora assumida pelo Estado após o processo de unificação. (Simionatto, 2011, p. 34).

Esta situação italiana marca, portanto, as primeiras fases do pensamento político-intelectual gramsciano, sinalizando, como aduz Simionatto (2011), um “modo de sentir regionalista”, muito característico dos jovens intelectuais da região meridional, especialmente, os sardos. No entanto, em 1911 o jovem sardo muda-se para Turim, um dos principais centros urbanos ao norte da Itália. Nesta ocasião, Gramsci se aproxima do movimento socialista e, paulatinamente, substitui suas perspectivas regionalistas por uma visão mais abrangente. Em 1913 ingressa no Partido Socialista Italiano (PSI), colaborando, consideravelmente, com a

³ A Itália torna-se um Estado-nacional único no século XIX.

imprensa socialista e operária, por onde publica seus primeiros artigos que versam, particularmente, sobre a situação italiana. (Coutinho, 1989; Simionatto, 2011).

Neste sentido, entre 1919 e 1920 Antonio Gramsci vivencia a experiência dos Conselhos de Fábrica de Turim, o que, por seu turno, marca, notavelmente, a evolução do seu pensamento, tanto político, quanto intelectual. Mais tarde, em 1921, em virtude do processo de cisão do PSI entre reforma e revolução, Gramsci – enquanto ala revolucionária – participa do processo de fundação do Partido Comunista Italiano (PCI), conseqüentemente, ingressando como militante deste. Pelos anos seguintes Gramsci se destaca no âmbito do PCI, é eleito deputado pelo partido e se torna um dos seus principais dirigentes (Coutinho, 1989; Simionatto, 2011).

Neste curso, em 1926 instaura-se, oficialmente, na Itália o regime totalitário fascista de Benedito Mussolini, e o destaque de Gramsci enquanto intelectual e militante comunista o coloca na mira deste regime. Neste mesmo ano o parlamento italiano sofre um golpe, é destituído, e nosso autor, que era na ocasião deputado italiano, é preso. Desta forma,

Se a batalha estava perdida fora do cárcere, Gramsci lenta e obstinadamente a continuará dentro dele. O fascismo vencia por um lado, mas a resistência antifascista do sardo opunha-se, por outro, como um escudo forte e indestrutível. No drama vivido na prisão, no drama de ver pisoteada a liberdade do povo italiano, amadurecia nele uma força moral que por muitos anos permaneceria viva e explícita. (Simionatto, 2011, p. 38-9).

Em cárcere, Gramsci consegue permissão para escrever e expressa seu desejo de produzir uma obra destinada a durar, com caráter universal e menos circunstancial. Sendo assim, apenas na prisão fascista nosso autor consegue atribuir às suas reflexões um nível mais amplo (Coutinho, 1989), realizando, nesta oportunidade, uma frutífera interlocução com Nicolau Maquiavel. Antonio Gramsci é um intelectual revolucionário da tradição marxista, no entanto, protagonizou uma releitura e uma ressignificação do pensamento do autor florentino, especialmente a partir de sua obra *O príncipe*. Nesta perspectiva, o marxista sardo indica a aproximação de Maquiavel com os filósofos e políticos da filosofia da práxis (Gramsci, 2007).

⁴ A respeito da trajetória de Gramsci e dos acontecimentos políticos e sociais da época, certamente, faltam neste trabalho muitas, e importantes, informações. Neste sentido, especialmente no que diz respeito a influência da Revolução Russa sobre os acontecimentos italianos, a cisão do PSI e escolha de Gramsci pela revolução. Todavia, nossa contextualização é sumária e pretende apenas indicar os caminhos que levaram o intelectual sardo ao encontro com Maquiavel. Além disso, o espaço deste artigo limita maiores considerações sobre o contexto.

Conhecendo, sumariamente, nossos autores, assim como os contextos históricos, sociais e políticos que motivaram e determinaram suas reflexões, partiremos à discussão acerca da leitura e assimilação que Gramsci realizou de Maquiavel considerando seu tempo e contexto.

Gramsci: a interpretação e ressignificação de Maquiavel

Em seus estudos carcerários, um dos conteúdos que ocupou, significativamente, a mente de Gramsci foi a questão e a função dos intelectuais. Desta feita, para entender e analisar, historicamente, este tipo social, o marxista italiano desenvolveu quatro categorias fundamentais: intelectual tradicional; intelectual orgânico; intelectual cosmopolita; e intelectual nacional-popular. Não conseguiremos apresentar, qualificadamente, no espaço deste artigo, os quatro tipos de intelectuais, no entanto, tentaremos definir, minimamente, cada um.

O intelectual tradicional diz respeito àquele intelectual que sobreviveu à passagem de um modo e produção a outro, ou seja, que não é específico da forma de sociedade em que se encontra e, assim, não está, necessariamente, ligado a nenhuma das classes fundamentais desta sociedade. Em seu contraponto, o intelectual orgânico é produto de um determinado modo produtivo, surge a partir do nascimento desta nova sociabilidade e, está, organicamente, associado a uma das suas classes protagonistas (Coutinho, 1989; Gramsci, 2001; Simionatto, 2011). O intelectual cosmopolita refere-se aquele que não reconhece e, portanto, não se preocupa com os problemas específicos da sua realidade nacional. Este tipo, por sua parte, é bastante presente no período de Maquiavel e permanece até a Itália de Gramsci. (Gramsci, 2001; Reis, 2013).

Os intelectuais nacionais-populares correspondem àqueles que, não só reconhecem e se preocupam com a realidade nacional, mas se identificam com os anseios populares. Por este ângulo, esta categoria assume como tarefa descortinar e indicar as contradições presentes na realidade histórica, contribuindo para que as classes subalternas superem visões de mundo tradicionais, “atrasadas” e estranhas aos seus reais interesses. Neste raciocínio, é, ainda, função destes intelectuais expressar as ideias e os sentimentos do povo (Reis, 2013). Diante disso, conforme salienta Reis (2013), a preocupação de Maquiavel com a realidade nacional italiana leva Gramsci a identificar no florentino uma aproximação com este tipo intelectual.

Mais que isso, surge com/em Maquiavel e nas indicações realizadas em suas obras, de acordo com o marxista sardo, o “modo embrionário” do intelectual nacional-popular (Reis, 2013).

A preocupação do Secretário Florentino em pensar as soluções para a fragmentação da península e para a opressão das potências europeias sobre seu território dava ao príncipe-condottiere, seguindo sugestões gramscianas, a configuração de um intelectual nacional-popular. O próprio Maquiavel também pode ser entendido como uma forma originária de intelectual nacional-popular na península(REIS,2013,p.118)

Somado a isso, a figura de Maquiavel oferece à Gramsci as condições para pensar, e compreender, o processo de desenvolvimento histórico da Itália. Em acordo com Neres (2012), o autor florentino serve, praticamente, como um “cânone” para a interpretação histórica do sardo. A base maquiaveliana possibilita à Gramsci identificar os obstáculos que prejudicaram a conformação de uma *vontade coletiva nacional-popular* na época de Maquiavel e, ainda, a forte presença do cosmopolitismo entre os intelectuais italianos – seja na península fragmentada, ou, na Itália unificada.

Seguindo este raciocínio, é também por meio das formulações do florentino que Gramsci desenvolve suas reflexões sobre a política e sobre o lugar que esta ocupa na vida social (Martuscelli, 2008). Maquiavel, como já apontamos, concebe a política como resultado da ação concreta dos “homens” em sociedade. No entanto, nosso autor defende a existência de uma natureza humana malévola e inconstante, que leva estes mesmos “homens” a agirem guiados por seus instintos e paixões, que, por sua vez, só podem originar desordem e caos. Seguindo este raciocínio, Maquiavel acrescenta, ainda, em todas as sociedades, um embate constante entre duas forças, fundamentalmente, opostas – os que desejam dominar e os que não querem ser dominados (Sadek, 2001).

Diante destes elementos, o secretário florentino argumenta que a estabilidade, em qualquer que seja a sociedade humana, é passageira. Em sua teoria a ordem só pode ser realizada após um momento de desordem, e este, no que lhe toca, clama, necessariamente, por uma nova ordem (Sadek, 2001).

A partir disso, sempre pensando a realidade italiana e em uma perspectiva completamente radical à sua época, Maquiavel concebe a política como uma atividade – ou uma ciência – *autônoma*, que deve ser orientada por mecanismos e interesses distintos dos que regem a vida privada. Neste aspecto, a política em Maquiavel não deve ser subordinada à moral, à religião, ou, ainda, a questões técnico-militares (Sadek, 2001). Gramsci (2007), no entanto, alicerçado nas formulações maquiavelianas, interpreta a autonomia da política em termos relativos e não absolutos (Martuscelli, 2008; Santos, 2012).

Como ressalta Martuscelli (2008), pela leitura de Gramsci nosso autor florentino não

pretende desvincular a religião e a questão militar, por completo, da política, mas sim, subordiná-las a ela. Neste raciocínio, na interpretação do marxista sardo, Maquiavel pretendia conferir à política um lugar de destaque, elevando-a acima de qualquer outra relação social, a fim de atingir seu grande objetivo: a unificação da “Itália” (Martuscelli, 2008).

Relacionando-se a questão da política e, de certo modo, à manutenção da ordem – que tanto almejava Maquiavel – Gramsci (2017) evidencia que a supremacia de um grupo sobre outro, no grande “jogo de forças”, se manifesta de dois modos: como “domínio” – força/coerção – e como “direção intelectual e moral” – hegemonia/consenso. Com relação a isso, é perceptível que a proposta intelectual do autor sardo parte, em grande medida, de suas leituras de Nicolau Maquiavel, uma vez que não faltam passagens, especialmente *n’O Príncipe*, que remetam à relação coerção-consenso desenvolvida por Antonio Gramsci. Vejamos um exemplo:

A razão para tanto, além das já mencionadas, é que a natureza de um povo é diversa: é fácil persuadi-lo de algo, mas é difícil mantê-lo persuadido disso. Por isso convém fazer provisões para que, quando ele não estiver mais persuadido, seja persuadido pela força. Moisés, Ciro, Teseu e Rômulo não teriam conseguido que suas constituições fossem observadas por muito tempo, se estivessem desarmados; assim como, no nosso tempo, aconteceu com o frei Girolamo Savonarola, que viu a sua nova ordem ruir, quando a multidão começou a não acreditar em suas palavras, e ele não tinha como conservar aqueles que haviam acreditado nele, nem fazer com que os descrentes acreditassem. (Maquiavel, 2019, p. 27-8).

Sendo assim, a recorrência à figura de Maquiavel no tocante ao desenvolvimento desta discussão – relação coerção-consenso – torna-se evidente quando Gramsci (2007) afirma possuir Maquiavel uma “[...] natureza dúplice do centauro, ferina e humana [...]” (Gramsci, 2007, p. 33), referindo-se ao fato de que o florentino, através da figura *d’O príncipe*, indica tanto a força e a autoridade, quanto o consenso e a hegemonia para conquistar, construir e manter o poder.

Neste sentido, considerando as grandes preocupações de Maquiavel, Gramsci (2007) salienta que o secretário florentino se dedicou, essencialmente, a *grande política*. “Maquiavel examina sobretudo as questões de grande política: criação de novos Estados, conservação e defesa de estruturas orgânicas em seu conjunto; questões de ditadura e de hegemonia em ampla escala, isto é, em toda a área estatal, [...]” (Gramsci, 2007, p. 22).

Por este ângulo, a obra mais famosa de Maquiavel, e sobre a qual Gramsci dedica sua análise, – *O príncipe* – pode ser compreendida como uma sistematização que envolve, essencialmente, a grande política no sentido gramsciano. Nesta proposta, Maquiavel (2019),

indicando os “caminhos” que o príncipe deve seguir para conquistar a unificação da “Itália”, propõe não apenas a constituição de um novo, e uno, Estado, como também a destruição da estrutura – e do um modo produtivo – feudal (Gramsci, 2007).

É sob este prisma que Gramsci (2007) afirma não ser Maquiavel um cientista político, mas um homem de ação, de partido e de paixões poderosas, visto que seus escritos, como ressalta Martuscelli (2008), não tem o alcance, ou a intenção, de explicar a política em todos os tempos. Maquiavel é, como bem coloca Gramsci (2007), um homem do seu tempo, ligado às exigências de sua época e, principalmente, de sua realidade.

Nesta perspectiva, O príncipe (2019) não se trata de um livro de “ciência”, mas, de “paixão política imediata”, um manifesto de partido. (Gramsci, 2007). À vista disso, levando em consideração, os elementos revolucionários da obra maquiaveliana, Gramsci desenvolve a sua teoria *d'O moderno príncipe*, indicando, essencialmente, que o “príncipe” de Maquiavel na sociedade moderna não se refere à um indivíduo isolado, mas a um organismo que, historicamente, compreende os “germes” da vontade coletiva: o partido político (Gramsci, 2007; Martuscelli, 2008).

Do Príncipe ao Partido-príncipe

No momento histórico do nosso autor florentino o principado era uma das únicas forças políticas existentes que conseguiria impulsionar, concretizar e manter uma unidade nacional. Por este ângulo, Nicolau Maquiavel, diante de sua preocupação fundamental – a formação de um Estado nacional italiano – idealizou e fortaleceu a figura de um príncipe capaz de unificar, a partir de uma base popular, a fragmentada península itálica (Reis, 2013). O príncipe “construído” por Maquiavel deveria criar uma nova relação de forças, edificar um novo Estado e, ainda, ser o agente de transição à esta nova fase (Sadek, 2001): o intelectual nacional-popular que contribuiria com a construção de uma vontade coletiva – universal. (Gramsci, 2007; Martuscelli, 2008).

Neste sentido, o príncipe maquiaveliano possui como função indispensável e eminente “educar” as massas, fazendo-as compreender a urgência de um Estado unificado que só seria possível por meio da precisa ação de um principado (Sadek, 2001; Martuscelli, 2008). Assim,

Pode-se, portanto, dizer que Maquiavel propôs-se educar o povo, mas não no sentido que habitualmente se dá a esta expressão ou, pelo menos, lhe deram certas correntes democráticas. Para Maquiavel, "educar o povo" pode ter significado apenas torná-lo convencido e consciente de que pode existir uma única política, a realista, para alcançar o fim desejado e que, portanto, é preciso cerrar fileiras e obedecer exatamente àquele príncipe que emprega tais métodos para alcançar o fim, porque só

quem almeja o fim almeja os meios adequados para alcançá-lo. (Gramsci, 2007, p. 307).

A vontade coletiva que o príncipe deve buscar construir tem de ser, portanto, orientada por uma transformação estrutural – na época de Maquiavel, e diante de seu contexto, em favor da fundação de uma monarquia absoluta que destruísse o caos e a anarquia feudal (Sadek, 2001; Gramsci, 2007; Reis, 2013). Nesta perspectiva, como enfatiza Gramsci (2007), *O príncipe* é um chamado político direcionado ao povo para a construção de um novo Estado. Todavia, não o povo entendido em sentido “genérico”, e sim aquele que foi convencido e instruído pela figura do príncipe – ou do próprio Maquiavel – e do qual ele é parte, se identifica e confunde-se.

É a partir destes elementos, portanto, que *O príncipe* de Maquiavel ilumina e inspira a formulação do *Moderno Príncipe* de Gramsci (Coutinho, 1989; Martuscelli, 2008). Melhor dizendo: é, propriamente, o caráter revolucionário e “educador” presente na proposta maquiaveliana que Gramsci absorve – e adapta – para formular, como já sinalizamos, sua teoria do partido político da classe operária.

Desta forma, o moderno príncipe de Gramsci muito se assemelha com o príncipe idealizado e desenvolvido pelo nosso autor florentino. A grande novidade da formulação gramsciana consiste no fato de que “O moderno príncipe [...] não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação.” (Gramsci, 2007, p. 16). Logo, frente ao desenvolvimento e à complexidade das sociedades contemporâneas, o príncipe de Maquiavel assume uma outra forma, uma nova “matéria”: é o partido político, o único agente capaz de colocar em movimento as transformações sociais exigidas (Reis, 2013).

Se se devesse traduzir em linguagem 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 “partido político”. (Gramsci, 2007, p. 222).

Diante disso, o partido revolucionário e o príncipe de Maquiavel, percebe-se, compartilham de uma mesma função histórica: transformar, radicalmente, uma estrutura para construir um novo Estado (Neres, 2012). Deste modo, assim como o príncipe maquiaveliano teria sua função “educadora” visando formar uma vontade coletiva, o partido-príncipe tem como compromisso empreender, por meio do estabelecimento de relações pedagógicas, uma

reforma intelectual e moral subvertendo, conseqüentemente, todo o sistema existente.

O moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o anunciador e organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna. Estes dois pontos fundamentais – formação de uma vontade coletiva nacional-popular, da qual o moderno Príncipe é ao mesmo tempo o organizador e a expressão ativa e atuante, e reforma intelectual e moral deveriam constituir a estrutura do trabalho. (Gramsci, 2007, p. 18).

Posto isso, a reforma pretendida, ou a construção de uma vontade coletiva, na perspectiva de Gramsci (2007), não deve partir diretamente do organismo partidário, não poder ser suscitada “pelo alto” (Coutinho, 1989), precisa ser originada dos reais interesses das classes subalternas levando-se em conta seus “sentimentos espontâneos”. Conforme Coutinho (1989):

Esses sentimentos [...] devem ser educados, purificados, orientados, mas nunca ignorados. "Essa unidade da 'espontaneidade' com a 'direção consciente' (ou seja, com a 'disciplina') é precisamente a ação política real das classes subalternas, enquanto política de massa e não simples aventura de grupos que dizem representar as massas". (Gramsci *apud* Coutinho, 1989, p. 106).

Nesta ocasião, portanto, os intelectuais orgânicos das classes subalternas, bem como os intelectuais nacional-populares, exercem um papel determinante no seio do partido. Através da ação partidária, somados à sua classe e a partir da realidade nacional, estes intelectuais devem elaborar e difundir uma nova concepção de mundo, esclarecendo as relações antagônicas e as contradições profundas que atravessam a sociedade, bem como, suas possíveis formas de superação (Simionatto, 2011) – a exemplo do que propõe Maquiavel com a proposta do príncipe. Nesta mesma linha, os intelectuais devem ser agentes de atividades gerais buscando estabelecer e demonstrar as relações existentes entre a realidade nacional e internacional (Reis, 2013).

A incumbência de formar estes intelectuais, contudo, cabe ao partido político, de modo que suas funções se aproximam e se confundem. É, então, por esta ótica de análise, que os intérpretes gramscianos admitem ao moderno príncipe a tarefa de intelectual coletivo que, assim como o príncipe de Maquiavel, precisa organizar as massas e direcioná-las na construção de uma nova hegemonia (Simionatto, 2011).

Considerações finais

É inquestionável que a figura de Nicolau Maquiavel suscitou, significativamente, o

interesse de Gramsci. O marxista sardo, em condições completamente adversas, se dedicou em estudar não só o pensamento maquiaveliano, como, também, de alguns de seus intérpretes e interlocutores. Gramsci tinha um objetivo claro: revelar um verdadeiro Maquiavel, o homem de aspirações políticas revolucionárias. No espaço deste artigo não seria possível – tampouco pretendíamos – apresentar toda a herança, política e intelectual, que o secretário florentino repassou ao autor marxista. No entanto, tentamos analisar, e expor, aquelas que julgamos as principais inspirações do autor florentino à Antonio Gramsci.

Maquiavel, conforme apresenta o próprio Gramsci (2007), é expressão necessária de seu tempo, um homem estritamente ligado às condições e exigências de sua época. Neste sentido, a fragmentação do território italiano em repúblicas e principados independentes, deixando a península enfraquecida e suscetível, era objeto atenção e inquietação do nosso autor florentino, o indicando a urgência de pensar a constituição de um Estado nacional italiano, conseqüentemente, forte. Esta foi, portanto, a principal preocupação maquiaveliana: a constituição de um novo Estado (Sadek, 2001).

Nesta perspectiva, o interesse de Maquiavel em sua realidade nacional forneceu à Gramsci, em certa medida, as bases para pensar sua categoria de intelectual nacional-popular, aqueles que se dedicam à sua realidade nacional e tem como função desvelar as contradições presentes nela, contribuindo com a “elevação” das consciências (Reis, 2013). Assim, Gramsci (2001) aduz que este tipo intelectual tem seu modo embrionário na figura de Maquiavel. Somado a isso, ao jogar luz às análises de Maquiavel, consoante Rezende (2008), Gramsci aborda a questão nacional italiana com tamanha qualidade que não se identificava desde a dissolução do império romano.

Em continuação, como já salientamos, o imperativo que se colocava à Maquiavel era a constituição de um novo Estado. Isto, no entanto, só seria possível mediante a formação de uma base popular que sustentasse e fortalecesse o projeto nacional. Era preciso, então, a construção de uma vontade coletiva. A compreensão desse processo, por sua vez, colaborou com a construção da categoria gramsciana de hegemonia, assim como, possibilitou ao autor sardo a compreensão da relação hegemonia-domínio para a supremacia de uma classe (ou grupo) sobre outras. Em termos gramscianos, o que Maquiavel propunha, e Gramsci absorveu para construir seu pensamento, era dirigir aqueles que foram persuadidos e dominar, pela coerção, aqueles que não.

A obra maquiaveliana sobre a qual Gramsci se debruçou com afincos foi *O príncipe*, a última e mais conhecida formulação de Maquiavel. Nesta perspectiva, todos elementos expos-

tos anteriormente, em maior ou menor grau, constituem a proposta do autor florentino. Todavia, o componente pulsante, a substância principal, é a construção de um novo Estado italiano. O príncipe idealizado por Maquiavel é o agente da transformação e o “educador” das massas, e a sua proposta intelectual é o “manual” revolucionário, um livro propositivo, ao qual Gramsci, por essas características, atribui a qualidade de manifesto. Gramsci (2007) é incisivo quando afirma que *O príncipe* tem uma destinação precisa, foi escrito para todos, e não para um ser providencial.

Seguindo este raciocínio, vê-se que Gramsci (2007) apreende a criticidade maquiaveliana, sua proposta progressista e transformadora. É, então, a partir disso que o marxista sardo formula sua teoria do partido político revolucionário, o partido proletário, admitindo-o como o moderno, ou novo, príncipe. Logo, o partido-príncipe e o príncipe de Maquiavel partilham de uma mesma responsabilidade histórica – construir um novo Estado – e de funções semelhantes – “educar” as massas e contribuir com a formulação de reforma intelectual e moral (hegemonia), forjada a partir dos reais interesses e necessidades das classes subalternas.

Afirmou-se que protagonista do Novo Príncipe não poderia ser, na época moderna, um herói pessoal, mas o partido político, isto é, em cada oportunidade e nas diferentes relações internas das diversas nações, aquele determinado partido que pretende (e está racional e historicamente fundamentado para este fim) fundar um novo tipo de Estado. (Gramsci, 2007, p. 59).

Diante disso, acreditamos que o grande legado de Maquiavel a Gramsci é a concepção da política como meio para transformação social. Diante de todo exposto, embora Maquiavel não tenha conquistado o terreno do senso comum na vida nacional italiana, e sua natureza revolucionária seja apagada em função do avivamento de uma característica de déspota/tirano, seu legado continua vivo (Reis, 2013). Como evidencia Gramsci (2007) “O maquiavelismo serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos dirigentes conservadores, tal como a política da filosofia da práxis; isto não deve ocultar seu caráter essencialmente revolucionário, que é sentido ainda hoje e que explica todo o antimaquiavelismo [...]” (Gramsci, 2007, p. 58).

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

2001.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do cárcere**: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Tradução: Luiz Sergio Henriques. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução: MF. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora *Ltda.*, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **O príncipe**. Tradução: Marcelo Diogo. Barueri/SP: Ciranda Cultural, 2019.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Gramsci e Althusser como críticos de Maquiavel. **Revista de Sociologia e Política**, v. 16, p. 27-41, 2008.

NERES, Geraldo Magella. **Gramsci e o “Moderno Príncipe”**: sua teoria do partido nos Cadernos do Cárcere. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

REIS, Claudio. O legado de Nicolau Maquiavel para o pensamento de Antonio Gramsci. **Tempo da Ciência**, v. 20, p. 115-140, 2013.

REZENDE, Claudinei Cássio. Gramsci entre Maquiavel e Marx da negatividade do homem à ontonegatividade da política. **Aurora**, v. 1, n. 2, p. 69-75, 2008

SADEK, Maria Tereza. Nicolau Maquiavel: o cidadão sem fortuna, o intelectual de virtú. In: WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política**. Vol.1. Editora ática: São Paulo, 2001.

SANTOS, Marcelo Monteiro. **Um estudo historiográfico: maquiavel em Gramsci** (apropriação e ressignificação ou o príncipe-partido e a república-Estado). Dissertação (mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Severino Sombra, Vassouras (RJ), 2012.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NOTAS PARA PENSAR LA HISTORICIDAD DEL CONCEPTO GRAMSCIANO DE HEGEMONÍA

Javier Waiman / UNQ²

RESUMO

No presente trabalho, propomo-nos revisar brevemente as notas gramscianas que analisam o desenvolvimento da hegemonia na França, a fim de repensar as condições históricas para o surgimento desse fenômeno político, bem como identificar os elementos que podem marcar sua repetição em outros contextos. Partindo da relação entre história e teoria presente nos textos gramscianos, buscamos repensar as marcas que a historicidade deixa nos conceitos, para compreender a hegemonia em sua origem, rastreando-a na análise das últimas décadas do século XIX. Dessa forma, ao observar a emergência da hegemonia como resultado de mudanças na correlação de forças entre classes, expansão econômica e transformações estatais, propomos pensar a hegemonia não como um conceito geral que explica o tornar-se dirigente de toda classe em todo momento. Pelo contrário, entendemo-la como produto de uma constelação de condições que delineiam uma forma histórica particular de dominação e, com ela, uma forma distinta do desenrolar do conflito entre classes.

Palavras-chave: Hegemonia, Gramsci, História

RESUMEN

En el siguiente trabajo nos proponemos revisar brevemente las notas gramscianas que analizan el desarrollo de la hegemonía en Francia, para repensar las condiciones históricas para el surgimiento de este fenómeno político, así como identificar los elementos que pueden marcar su repetición en otros contextos. Partiendo del nexo entre historia y teoría presente en los textos gramscianos, buscamos repensar las marcas que la historicidad deja en los conceptos, para entender la hegemonía en su origen, rastreándolo al análisis de las últimas décadas del siglo XIX. De esta forma, advirtiendo la emergencia de la hegemonía como resultado de cambios en la correlación de fuerzas entre clases, expansión económica y transformaciones estatales, proponemos pensar la hegemonía no como un concepto general que da cuenta del devenir dirigente de toda clase en todo momento. Por el contrario, la entendemos como producto de una constelación de condiciones que delinean una forma histórica particular de la dominación y con ella de una forma distinta del despliegue del conflicto entre clases.

Palabras clave: Hegemonía, Gramsci, Historia

² Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires. E-mail: javierwaiman@gmail.com

Introducción

Al recorrer los ‘Cuadernos de la Cárcel’ nos encontramos constantemente con una presencia de los conceptos dictada por su inscripción en constelaciones históricas. La complejidad de la construcción de una teoría gramsciana de la política no responde únicamente, entonces, al carácter asistemático e inacabado del corpus carcelario, sino también a las singularidades aportadas por un método de articulación permanente entre análisis históricos y elaboración teórica (Mangoni, 1987). Los textos gramscianos no parten de un conjunto de conceptos definidos que luego son aplicados: presentan, por el contrario, una reflexión en la cual éstos se despliegan para analizar un conjunto de fenómenos políticos, culturales y sociales, temporal y geográficamente específicos. Partiendo de estas aplicaciones que se repiten en una diversidad de usos, los conceptos, en el propio desarrollo textual, se van constituyendo como instrumentos que trascienden la especificidad de los objetos históricos analizados y se vuelven plausibles de ser trasladados al análisis de diversos lugares y momentos de la historia (Liguori, 2013).

El concepto de hegemonía constituye un claro ejemplo de este movimiento de la reflexión gramsciana. Categoría presente sin mucha elaboración en escritos anteriores a los Cuadernos, en éstos parece cargarse de múltiples determinaciones teóricas, partiendo de un análisis histórico comparado entre Francia e Italia en el siglo XIX, pensando la formación de la dominación burguesa en cada país, y extendiéndose hasta el estudio de fenómenos políticos contemporáneos, como el fordismo (Waiman, 2023). Desde esta especificidad múltiple, aparece como un “criterio general” de constitución de la clase dominante como clase dirigente del conjunto social, que se va configurando, en el propio despliegue de la escritura, como un concepto para pensar las relaciones entre estructura y superestructura en el pensamiento marxista (Cospito, 2008).

Este nexo entre análisis histórico y teoría nos impone una serie de decisiones metodológicas. No es obvio cómo se debe construir un concepto de hegemonía desde su inscripción situada. La mayoría de los intérpretes proceden con una abstracción de las determinaciones concretas, generalizando los conceptos como si éstos pudieran escindirse de sus configuraciones históricas. Podríamos, en cambio, preguntarnos por las potencias de un enfoque que no tome las notas gramscianas de análisis histórico como “ejemplos” de un fenómeno, sino como contenidos fundamentales para pensar un concepto de hegemonía. Si ésta da cuenta de una particular relación de fuerzas entre las clases sociales, pensar cómo se forjó, se consolidó y se insinuó capaz de explicar su crisis, se

vuelve así central para su definición conceptual. A continuación nos proponemos un breve recorrido sobre el desarrollo histórico de la hegemonía en Francia, modelo paradigmático en los *Cuadernos*, para abordar esta lectura.

El surgimiento histórico de la hegemonía

Para pensar el concepto de hegemonía debemos enfrentarnos al problema de su advenimiento histórico, centrándonos en las diversas notas de los *Cuadernos* en las que habita una reflexión que parte de las transformaciones socio-políticas del siglo XIX y da cuenta del surgimiento de una nueva forma que asume la dominación de la burguesía y que podemos nombrar como hegemonía. Desde su primera mención, en, en el parágrafo 44 del primer cuaderno, el concepto de hegemonía se despliega en base a un análisis del proceso de constitución de la burguesía como clase dominante, que encuentra a Francia como modelo emblemático y como el espejo frente al cual comparar al resto de los países, y particularmente a Italia.

En este relato podemos observar diversas notas que parten del análisis del proceso revolucionario de 1789, como el momento de conformación de la burguesía en clase dominante y de la correspondiente construcción de su Estado, pero que se extiende hacia gran parte del siglo XIX, hacia cuyo final se produce el momento “clásico” de la hegemonía en el régimen parlamentario (momento que por tanto podemos asociar al establecimiento de la tercera república luego de la represión de la comuna en 1871). Debemos por lo tanto pensar que media entre la “toma del poder” y la consolidación de una forma estable de la dominación que representa la hegemonía de la burguesía. Comencemos entonces, citando unos fragmentos donde se describe este proceso:

El desarrollo del jacobinismo (de contenido) y de la forma de la revolución permanente puesta en práctica en la fase activa por la Revolución francesa ha encontrado su ‘perfeccionamiento’ jurídico-constitucional en el régimen parlamentario, que realiza, en el periodo más rico en energías “privadas” en la sociedad, la hegemonía permanente de la clase urbana sobre toda la población, en la forma hegeliana del gobierno con el consenso permanentemente organizado [...] El “límite” encontrado por los jacobinos en la ley Chapelier y en la del máximo, fue superado y alejado progresivamente a través de un proceso complejo en que se alternan la actividad propagandística y la práctica (económica, político- jurídica): la base económica, por el desarrollo industrial y comercial, es continuamente ampliada y profundizada [...], la sociedad entera está en continuo proceso de formación y de disolución seguida de formaciones más complejas y ricas en posibilidades; esto dura, en líneas generales, hasta la época del imperialismo y culmina en la guerra mundial. En este proceso se alternan tentativas de insurrección y represiones despiadadas, ampliación y restricciones del

sufragio político, libertad de asociación y restricción o anulación de esta libertad, libertad en el campo sindical pero no en el político, formas diversas de sufragio, [...] diverso equilibrio de los poderes, [...] diverso equilibrio interno de los organismos territoriales, [...] A este proceso contribuyen los teórico-filósofos, los publicistas, los partidos políticos, etcétera, para el desarrollo de la parte formal y los movimientos o las presiones de masas para la parte sustancial, con acciones y reacciones recíprocas, con iniciativas "preventivas" antes de que un fenómeno se manifieste peligrosamente y con represiones cuando las prevenciones faltaron o fueron tardías e ineficaces (*Q13 <37>*: 80).

En la interpretación gramsciana, la dominación burguesa sobre el conjunto de las clases encuentra importantes límites bajo la forma jacobina, típica de la Revolución. La fuerte resistencia de las antiguas clases dominantes, que permanentemente intentan la restauración, así como la incipiente presencia de la clase obrera como una nueva clase subalterna que se opone al gobierno en su prohibición de las asociaciones (Ley Chapelier) y en la fijación de topes salariales (máximum), producen una serie de golpes y contragolpes que ponen fin al gobierno jacobino. Esto no implica, claramente, el fin de la dominación burguesa tras el Termidor o la restauración monárquica, sino su continuación bajo otras fórmulas que marcan un horizonte político para el conjunto de Europa: “la restauración se convierte en la forma política en la que las luchas sociales encuentran cuadros bastante elásticos para permitir a la burguesía llegar al poder sin rupturas espectaculares, sin el aparato terrorista francés” (*Q10 <61>*: 231). Las intensas luchas durante todo el siglo XIX, la sucesión de estallidos revolucionarios y reconfiguraciones de las fuerzas políticas y sociales, se expresan así en las distintas formas que va asumiendo la dominación de la burguesía. Una continua conflictividad, que muestra, sin embargo, la imposibilidad de establecer una forma estable en la que esta pueda presentar su expansión como desarrollo del conjunto de la sociedad.

Pero advertimos, a su vez, que es justamente como resultado de este conjunto de conflictos, de las presiones de las masas nombradas como la parte sustancial del proceso, que se terminará articulando un “perfeccionamiento” de este dominio. Consecuencia de la lucha de clases, se irá conformando una nueva forma de la dominación en la que las energías privadas del conjunto de la sociedad son organizadas gubernamentalmente como un consenso permanente con respecto a la dirección burguesa. Bajo características asociadas al desarrollo del régimen parlamentario, se produce una articulación de coerción y consenso frente al conflicto social, se logra su mediación e incorporación en mecanismos estatales que perfeccionan y aseguran la dirección burguesa sobre el conjunto de las clases sociales. Ocurre así, una nueva forma

de la dominación burguesa nombrada como el ejercicio normal de la hegemonía.

El ejercicio “normal” de la hegemonía en el terreno que ya se ha vuelto clásico del régimen parlamentario, se caracteriza por la combinación de la fuerza y del consenso que se equilibran diversamente, sin que la fuerza domine demasiado al consenso, incluso tratando de obtener que la fuerza parezca apoyada en el consenso de la mayoría, expresado por los llamados órganos de la opinión pública [...] (Q13 <37>: 80).

La tercera república francesa, el momento efectivo de adopción del régimen parlamentario, aparece como la forma política que consolida y expresa la hegemonía burguesa; como su forma “normal”, producto de una serie de transformaciones socio-políticas que culminan en un nuevo modo de integrar el conflicto de clase bajo una forma estatal. Se produce, luego de las oleadas revolucionarias, un momento de estabilización de la dominación social en el cual es posible subordinar estatalmente al conjunto de las clases en lucha, incorporar sus organizaciones de la sociedad civil y producir un consenso que se expresa como opinión pública.

A su vez, el mismo relato nos plantea que esta nueva forma de articular la dominación encuentra sus bases en una transformación de la producción y el comercio que permite la ampliación de las propias fuerzas y los márgenes de acción de la burguesía. Históricamente, por lo tanto, este nuevo momento queda asociado así a la expansión de la segunda revolución industrial; momento de efectiva extensión de las relaciones capitalistas a todo el territorio nacional francés y de su expansión imperialista. Se trata, entonces, de un cambio económico que opera como base de profundas transformaciones sociales, del desarrollo de la sociedad de masas con su consecuente complejización de la sociedad civil, y que encuentra una articulación política novedosa a través de los cambios en las formas de representación y mediación entre las clases.

Son el conjunto de transformaciones que surgen *de* y *en* la propia dinámica del conflicto de clases las que hacen emerger, así, una nueva forma política de la dominación. La hegemonía supone entonces el desarrollo del contenido del jacobinismo, es decir, la dominación de la clase urbana, de la burguesía, sobre el conjunto social, pero bajo una forma política nueva, perfeccionada. Es solo en las últimas décadas del siglo XIX que la burguesía francesa, y en esto aparece diferenciada de otras, como la italiana, que recurren a otras formas de dominación, logra dirigir al conjunto de la sociedad sin negar las potencias antagónicas a las que se enfrenta, incorporándolas estatalmente. Solo aquí, tras una expansión en las condiciones econó-

mico-productivas y una transformación del estado, de su relación con la sociedad civil y con las masas que allí se movilizan, ha surgido, entonces, históricamente la hegemonía de la burguesía.

La hegemonía como transformación en la dinámica del conflicto de clases

En este relato hemos asistido así el advenimiento de una nueva forma de dominación política de la burguesía que podemos nombrar como hegemonía. Pero en el mismo sentido, y como producto del conflicto, esta nueva forma no sólo transforma las estructuras políticas de la dominación sino que modifica el terreno y la forma en que se despliega el conflicto de clases. La hegemonía no nace como una consolidación pacífica, ni como un mero desarrollo incremental a partir de la nueva configuración social. La serie de cambios políticos “formales” encuentra su sustancia en los movimientos de masas, la hegemonía burguesa es, entonces, una respuesta frente a un nuevo auge de masas, a la organización y la lucha de clase obrera.

En el relato gramsciano sobre Francia es claro que la coordenada histórica de 1871 como advenimiento histórico de la hegemonía no marca sólo la acumulación de cambios, de expansión económica y perfeccionamientos paulatino en los mecanismos de la dominación, sino que da cuenta de una transformación sustancial en las correlaciones de fuerza entre clases. La fecha hace de la hegemonía una respuesta a la ofensiva revolucionaria de la clase obrera en la Comuna de París.

En efecto, sólo en 1870-1871, con el intento de la Comuna, se agotan históricamente todos los gérmenes nacidos en 1789, o sea que no solo la nueva clase que lucha por el poder derrota a los representantes de la vieja sociedad que no quiere confesarse decididamente superada, sino que derrota también a los grupos novísimos que declaran ya superada la nueva estructura surgida de la transformación iniciada en 1789 y demuestra así ser vital tanto con respecto a lo viejo como con respecto a lo novísimo [...] Realmente las contradicciones internas de la estructura social francesa que se desarrollan después de 1789 encuentran su resolución relativa solo con la tercera república y Francia tiene 60 años de vida política equilibrada después de 80 años de trastornos en oleadas cada vez más largas: 89-94-99-1804-1815-1830-1848-1870 (*Q13* <17>: 34).

La constitución de la burguesía como clase hegemónica alcanza en Francia su realización en 1871; es en este momento en el que se consolida como clase dirigente del conjunto de la sociedad, por su capacidad de derrotar tanto a la antigua clase dominante como a las nuevas clases subalternas que luchan contra ella, garantizando así una

estabilidad política de largo alcance. La derrota de la Comuna inauguró un largo periodo que puede ser caracterizado como el propio de una hegemonía portadora de las características típicas del liberalismo burgués del siglo XIX; una forma en la dominación de la burguesía que no es extensible a toda la historia de su dominación como clase. La hegemonía no es entonces una constante en la historia; ni siquiera un fenómeno permanente en lo que hace al dominio burgués. Es una forma particular, posibilitada y marcada por una constelación de correlaciones de fuerzas, en el cual se forma un equilibrio entre la clase dominante y las subalternas que permite la constitución de una vida política relativamente estable que, siendo su resultado, contrasta con el conjunto de luchas anteriores.

La hegemonía no implica entonces solamente la constitución de nuevos mecanismos de dominación, sino también un cambio en la dinámica de la lucha de clases. Pareciera que, tras su advenimiento, la dinámica de la acción política cambia: del predominio de la confrontación directa y abierta, de las formas insurreccionales típicas del periodo anterior, a una creciente incorporación del conflicto a través de un conjunto de mediaciones institucionales estatales. Por esta razón, “con el 1870-71 pierde eficacia el conjunto de principios de estrategia y táctica política nacidos prácticamente en 1789 y desarrollados ideológicamente en torno al 48 (aquellos que se resumen en la fórmula de la “revolución permanente)” (*Q13 <17>*: 34). En una nueva marca de la historicidad específica del concepto, finaliza, entonces, la eficacia de una estrategia de revolución permanente, “expresión científica del jacobinismo” (*Q8 <52>*: 244), que ahora será reemplazada por la fórmula de una hegemonía civil.

Consecuencia de toda una serie de transformaciones sociopolíticas, lo que acontece hacia fines del siglo diecisiete es más que un cambio en las formas políticas y económicas, es un cambio en la morfología de las clases populares que ahora se expresan en grandes organizaciones de masas. Como reacción a esta nueva potencia de los subalternos, se produce, también, una transformación del propio Estado, que, contra sus opositores, hace de su actividad una ofensiva permanente para organizar al conjunto social, evitando la disgregación por medio de una intervención activa en la sociedad civil y las organizaciones de masas. Estas nuevas técnicas políticas, propias de las democracias masivas, conllevan, así, una nueva forma en la que se despliega el conflicto entre clases. En este sentido, la estrategia que funcionaba anteriormente ya no

parece aplicable en sociedades que muestran un diferencial en la forma de articular la dominación, que presentan una forma hegemónica que excede ampliamente el dominio estatal represivo. En éstas se ha producido una nueva dinámica, un cambio en las formas del conflicto de clases, que puede caracterizarse como el paso de una guerra ofensiva directa entre dos campos a una guerra de asedio.

[La revolución permanente] [...] propia de un periodo histórico en el que no existían todavía los grandes partidos políticos de masas ni los grandes sindicatos económicos y la sociedad está aún, por así decirlo, en un estado de fluidez en muchos aspectos: mayor atraso en las zonas rurales y monopolio casi completo de la eficiencia político-estatal en pocas ciudades o incluso en una sola (París para Francia), aparato estatal relativamente poco desarrollado y mayor autonomía de la sociedad civil respecto a la actividad estatal, determinado sistema de las fuerzas militares y del armamento nacional, mayor autonomía de las económicas nacionales respecto de las relaciones económicas del mercado mundial, etcétera. En el periodo posterior a 1870, con la expansión colonial europea, todos estos elementos cambian, las relaciones organizativas internas e internacionales del Estado se vuelven más globales y masivas y la fórmula del 48 de la “revolución permanente” es elaborada y superada en la ciencia política en la fórmula de la “hegemonía civil”. Sucede en el arte político lo que sucede en el arte militar: la guerra de movimientos se vuelve cada vez más guerra de posiciones y se puede decir que un Estado gana una guerra en cuanto que la prepara minuciosa y técnicamente en época de paz. La estructura masiva de las democracias modernas, tanto como organizaciones estatales cuanto como complejos de asociaciones en la vida civil, constituyen para el arte político lo que las trincheras y las fortificaciones permanentes del frente en la guerra de posiciones: hacen solamente parcial el elemento del movimiento que antes era toda la guerra, etcétera (Q13 <7>: 22).

A la hora de pensar el advenimiento de la hegemonía, los textos gramscianos describen una transformación caracterizada por el surgimiento y la actuación de organizaciones de masas, la expansión industrial y colonial, la mayor intervención del estado y el desarrollo de la democracia moderna, como formas de concentrar la hegemonía de la burguesía. Estos cambios se traducen en una nueva dinámica de la lucha política, aunque a su vez son producto de la propia fuerza del antagonismo entre las clases. No se trata de un plan consciente o de un continuo perfeccionamiento automático en las formas de la dominación por parte de la burguesía. Por el contrario, esta nueva forma de dominación, es un resultado de la lucha de clases, una respuesta a una fortaleza de la clase trabajadora. Asediada por las nacientes organizaciones de masas, se configura una nueva correlación de fuerzas que cambia la dinámica del conflicto y la forma de la dominación: “En la política el asedio es recíproco, no obstante, todas las apariencias, y el solo hecho de que el dominador deba desplegar todos sus recursos demuestra el cálculo que hace del adversario” (Q6 <138>: 106).

La hegemonía, como forma de dominación y de la lucha política, aparece,

entonces, en un determinado momento histórico y sólo en algunas sociedades en particular, a partir de una transformación en el desarrollo de la sociedad civil y del Estado. Producto de una correlación de fuerzas marcada por la acción de las masas, constituye una nueva forma de articular la dominación social, interviniendo y organizando las clases subalternas bajo nuevos modos de mediación política que permiten su incorporación en el Estado.

A partir de estas consideraciones, el concepto de hegemonía se sustrae, entonces, a su uso e interpretación recurrente en tanto explicación del proceso consciente de constitución de toda clase en dominante. Bajo la articulación metodológica de análisis históricos y construcción conceptual, encontramos otra forma de entender el concepto de hegemonía. La operación teórica que debemos realizar consiste, por lo tanto, en pensar cuáles son las características de esta dominación que pueden generalizarse en coordenadas históricas similares. Es decir, debemos definir cuáles son los elementos que en estos análisis se delinean para extender el uso del concepto más allá de aquel momento histórico, abriéndolo a un abanico de nuevas constelaciones políticas.

Elementos para pensar las condiciones históricas de la hegemonía

Los textos gramscianos nos permiten encontrar, de este modo, las bases para una forma particular del concepto de hegemonía, entendida como una configuración que puede adoptar la dominación en el capitalismo, como un resultado de una lucha de clases que modifica la dinámica del conflicto, produciendo nuevas formas de su integración estatal. En paralelo, y partiendo de la potencia de las lecturas del concepto operadas en Latinoamérica y por los estudios subalternos, podemos pensar la existencia de sociedades donde la hegemonía no se produce, donde está ausente. Este solo hecho implica toda una operación sobre el concepto, que no puede ya dar cuenta de una teoría general de la constitución de lo social, ni ser el nombre por el cual toda clase constituye siempre su relación de dirección y dominio sobre otras. La evidencia de su ausencia nos obliga entonces a pensar los elementos que deben construir su presencia, aquellos que pueden definir a la hegemonía como una forma diferenciada de la dominación. Es decir, implica interrogarnos por las maneras en las que extender el concepto de hegemonía más allá de aquel que hemos identificado como el momento de su surgimiento y pensar, por tanto, los elementos que definen la posibilidad de su repetición en nuevos contextos.

El primer elemento a destacar es la relación entre la hegemonía, y sus condiciones

materiales de posibilidad a partir de su articulación con la acumulación capitalista. Que la dominación política se dé en las relaciones sociales capitalistas bajo una separación de la explotación económica no debe llevarnos a ignorar la unidad subyacente que las constituye: su reproducción es siempre y al mismo tiempo, la del conjunto de sus formas políticas y económicas. En este sentido, existe un nexo entre acumulación, como reproducción ampliada del conjunto de las relaciones sociales, y las formas políticas que pueda asumir la dominación de clase.

Sí, como se planteaba en el texto gramsciano, “la hegemonía presupone indudablemente que se tomen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales la hegemonía será ejercida, que se forme un cierto equilibrio de compromiso, esto es que el grupo dirigente haga sacrificios de orden económico-corporativo” (Q13<18>: 42), deben existir ciertas condiciones materiales para satisfacer esos intereses, para otorgar ciertas demandas que permitan el equilibrio de compromiso. Pero al mismo tiempo, y nuevamente siguiendo a Gramsci, “es indudable que tales sacrificios y tal compromiso no pueden afectar en lo esencial, porque si la hegemonía es ético-político, no puede dejar de ser también económica, no puede dejar de tener su fundamento en la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo decisivo de la actividad económica” (Ibid.). Es decir, deben poder producirse en conformidad y en continuidad con las condiciones de acumulación de capital, la extracción de cantidades de plusvalor suficientes que permitan que una parte pueda reconducirse hacia demandas y beneficios para las clases trabajadoras. En este sentido, la capacidad hegemónica de la clase dominante descansa en que su expansión, su reproducción económica y social, pueda efectivamente universalizarse coincidiendo con la del conjunto de las clases. Esto implica condiciones históricas de expansión en las que exista cierto marco de crecimiento del conjunto de las fracciones del capital, pero también, una valorización que pueda producirse fundamentalmente sobre una base distinta a la del aumento de la plusvalía absoluta y con ella del deterioro del salario y las condiciones de vida de la clase obrera (Piva, 2009).

Estas condiciones, aparecen en el texto gramsciano como generalizadas por primera vez en la Europa de las últimas décadas del siglo XIX. Asociadas a la expansión propia de la segunda revolución industrial, marcan condiciones de productividad que permiten a la burguesía el otorgamiento de concesiones materiales, sea directamente por un aumento del salario, tal como Gramsci observaba en el caso del

fordismo, o indirectamente vía reconocimiento de ciertas demandas a partir del accionar del Estado. Son estas concesiones posibilitadas por la acumulación ampliada las que permiten entonces la constitución de un equilibrio de intereses primero, entre el conjunto de las fracciones de la burguesía, y luego, y principalmente, entre estas y la clase obrera. Estas condiciones no son, sin embargo, eternas, acompañan la propia dinámica de acumulación ampliada que puede mostrar períodos de crisis o estancamiento, momentos en los cuales los diferenciales de plusvalor por aumento de la productividad se reducen. Pero, así como no son eternas claramente han mostrado su repetición histórica, siendo el caso de los años de expansión de la segunda posguerra el periodo más notorio de una sostenida acumulación ampliada.

El segundo elemento que consideramos puede extraerse a partir de estos análisis, es el hecho de que la constitución de una dominación hegemónica debe ir acompañada por una profunda transformación del Estado mismo. Los mecanismos institucionales de integración de las clases en conflicto y de otorgamiento de demandas no nacen espontáneamente al interior del Estado como mero reflejo de las condiciones políticas. Por el contrario, debe darse un proceso de modificación de las estructuras estatales, de manera que estas puedan responder a las clases y sus luchas bajo las condiciones de su particular composición en distintos momentos.

Como respuesta a determinadas relaciones de fuerza sobre la que se busca operar, para pacificar y poder dirigir a las clases subalternas de forma integrada, deben producirse modificaciones que garanticen una intervención estatal eficaz para modificar las condiciones políticas y económicas (Poulantzas, 1980). Es decir, debe producirse una metamorfosis sobre elementos claves del conjunto institucional estatal de forma que este pueda expresar la correlación de fuerza entre clases bajo la hegemonía de una fracción de la burguesía. La constitución de una dirección hegemónica requiere de una serie de intervenciones y mediaciones estatales que deben plasmarse institucionalmente en sus propios aparatos. Las grandes transformaciones históricas en las formas del estado capitalista pueden así asociarse a la constitución de hegemonías en distintos territorios y periodos, dicho de otro modo, a la forma en que en los distintos aparatos de estado se condensa institucionalmente la hegemonía de una clase (Bonnet, 2007).

Este elemento ya se apreciaba en los textos gramscianos, en los que se describe una profunda transformación del estado capitalista asociada al advenimiento de la hegemonía burguesa a fines del siglo XIX y que se expresaba en la extensión de las for-

mas parlamentarias y democráticas desde las que se mediaba y operaba sobre las crecientes organizaciones de masas en la sociedad civil. Extendiendo su análisis teórico e histórico, podemos afirmar que toda dirección hegemónica que incorpore al conjunto social requiere de nuevas acciones estatales (legales, represivas, de concesión de demandas) que operen en la construcción y consolidación del equilibrio de fuerzas e intereses que conforman dicha hegemonía.

Para que estas puedan darse deben por lo tanto operarse cambios en el estado que permitan su ejecución; un cambio en la forma de estado que se expresa: 1] a su interior, en el conjunto de sus instituciones, pero también y fundamentalmente, en la forma de dar unidad a este conjunto, en la relación de poder y dirección entre los distintos aparatos con prioridad de aquel que mejor condensa los intereses y la dirección de la fracción hegemónica; y 2] en su relación hacia afuera, en su vínculo con el conjunto de las relaciones sociales, en su forma y capacidad de intervención en el mercado y en la representación del conjunto de las clases en el propio Estado (Jessop, 1990).

Solo a partir de estos dos elementos — acumulación ampliada y cambio en la forma de Estado —, y en su articulación podemos, en tercer lugar, considerar los aspectos ideológicos que acompañan a la hegemonía. No queremos plantear una total prescindencia de la ideología y la cultura a la hora de construir el consenso que acompaña la hegemonía. Sin embargo, consideramos que la ideología acompaña y refuerza estos aspectos políticos y económicos. Es decir, en las propias modalidades productivas que supone la acumulación ampliada en sus modalidades históricas se articulan discursos y prácticas sociales que la legitiman. Del mismo modo, las intervenciones políticas que permiten la exitosa gestión del conflicto, aparecen bajo el discurso de una nueva eficiencia estatal como consecuencia de sus transformaciones y como justificación de su profundización.

Por último, y en consecuencia con lo que aquí hemos desarrollado, resulta evidente que la configuración de este conjunto de elementos debe siempre pensarse a partir de la lucha de clases y sus resultados contingentes. En este sentido, podemos pensar un cuarto elemento para analizar esta forma de la hegemonía. Esta solo se produce a partir de una importante modificación de la relación de fuerzas entre clases como producto de sus luchas. Las condiciones para que la dominación de clase asuma una forma hegemónica supone una situación paradójica, en la cual es imposible una denominación meramente coercitiva o excluyente dada la fortaleza de las clases

subalternas, pero en la que a la vez se expresan límites en su potencia, ciertas condiciones de derrota o de debilidad de poder articular otra alternativa, que producen su subordinación bajo la hegemonía de la clase dominante. De esta forma, el concepto de hegemonía no sólo designa una forma que puede asumir la dominación burguesa en determinados momentos y territorios, sino que implica una conceptualización de la dinámica que asume el conflicto en dichas sociedades. Bajo la modalidad de incorporación subordinada por la mediación estatal, la lucha de clases asume una dinámica distinta que complejiza sus formas de expresión como conflicto directo. La hegemonía, por tanto, marca la constitución de una relativa estabilidad que puede asumir la dominación burguesa que, sin nunca eliminar el conflicto antagónico de clase, logra incorporarlo en una dirección estatal.

Consideraciones finales

En este breve trabajo hemos intentado retomar las consideraciones históricas que acompañan la definición gramsciana de hegemonía para pensar el momento de surgimiento de este fenómeno político, así como los elementos que lo definen. Si la hegemonía es una configuración posible pero no única que puede asumir la dominación, esto significa que las formas políticas, entendidas desde su especificidad como parte fundamental de las relaciones sociales capitalistas, se transforman a partir de la lucha de clases. Es el antagonismo que atraviesa y organiza a esta sociedad lo que va transformando a la propia relación de capital, en su unidad de existencia diferenciada de formas políticas y económicas, lo que nos marca las coordenadas para pensar los diversos fenómenos políticos.

La diversidad de formas que asume el conflicto y las formas de dominación en las sociedades capitalistas no son por lo tanto expresiones necesarias y determinadas de un fenómeno general siempre presente en la dominación, sino que deben ser derivados de la historia y los resultados contingentes de los conflictos sociales y políticos. Bajo esta interpretación, por lo tanto, la hegemonía, como forma particular de este conflicto, ya no da cuenta de un conflicto ontológico por la conformación de lo social, pero en cambio, nos permite pensar, desde elementos particulares como la expansión económica, la transformación del estado y el cambio en la dinámica del conflicto de clases, en las mediaciones posibles entre el antagonismo capitalista y su despliegue en

diversas formas políticas que surgen en y desde la lucha de clases.

Referências

BONNET, Alberto. El concepto de hegemonía a la luz de las hegemonías neoconservadoras. **Nuevo Topo**, v. 4, 2007.

Cospito, Giuseppe. Genesi e sviluppo del concetto di egemonia nei: Quaderni del carcere. **Egemonie**. Libreria Dante & Descartes, 2008. 187-207.

MASO, Juan dal. **El marxismo de Gramsci: notas de lectura sobre los cuadernos de la cárcel**. Buenos Aires: Ediciones IPS, 2016.

FRANCIONI, Giovanni et al. **L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del carcere"**. Bibliopolis, 1984.

GERRATANA, V. Stato, partito, strumenti e istituzioni dell'egemonia nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci. **de Giovanni, B. et al., Egemonia, Stato e partito in Gramsci**, Riuniti: Roma, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. Ediciones Era, 1981.

Jessop, Bob. **State Theory. Putting capitalist states in its place**, Cambridge, Polity Press, 1990.

Liguori, Guido. Los estudios gramscianos hoy, en Modonesi, M. (coord.), **Horizontes gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Gramsci**, UNAM, México, 2013.

MANGONI, Luisa. La genesi delle categorie storico-politiche nei "Quaderni del carcere". **Studi storici**, v. 28, n. 3, p. 565-579, 1987.

PIVA, Adrián. Hegemonía, lucha de clases y estado. **Nuevo Topo: Revista de historia y pensamiento crítico**, n. 6, p. 111-132, 2009.

POULANTZAS, Nicos. **Estado, poder y socialismo**. Siglo XXI editores, 19780.

WAIMAN, Javier. **La hegemonía en su laberinto. Reflexiones sobre teoría política y marxismo desde la polisemia del concepto gramsciano**. Tesis presentada para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2023.

A BIBLIOTECA PÚBLICA DE CARÁTER POPULAR E A FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCATIVA DOS SUBALTERNOS

Renato Lopes Vieira / UFF ¹
Elisabete Gonçalves de Souza / UFF ²

RESUMO

Aborda o conceito de popular, nas acepções gramsciana e freiriana, como princípio norteador para a discussão da função educativa e cultural das bibliotecas públicas. A abordagem se apoia nos estudos de Antônio Gramsci e de Paulo Freire a respeito da educação para as classes populares e da importância da biblioteca pública nesse contexto. Parte do princípio que as categorias aparelho de hegemonia, nacional-popular e intelectual orgânico, em Gramsci, e educação libertadora/Problematizadora e biblioteca popular, em Freire, possibilitam mobilizar um referencial teórico e metodológico que nos ajuda a pensar esta instituição como lugar propício à construção de uma nova direção intelectual e moral, que contribua para a elaboração de um projeto de sociedade pautado em práticas de mediação da educação e da cultura respaldadas pelo compromisso de promover a emancipação humana e social das classes subalternizadas, permitindo-lhes conhecer, garantir e ampliar seus direitos de cidadania.

Palavras-chave: Biblioteca Pública, Biblioteca Popular, Mediação cultural, Cidadania.

ABSTRACT

Aborda la noción de biblioteca popular como categoría a ser movilizada por las bibliotecas públicas, equipamientos culturales y de formación educativa para las clases populares, especialmente aquellas ubicadas en regiones con mayor vulnerabilidad social. El enfoque se basa en los estudios de Antônio Gramsci y Paulo Freire sobre la educación de las clases populares y la importancia de la biblioteca pública en ese contexto. Se parte de la base de que las categorías de aparato hegemónico, intelectual nacional-popular y orgánico, en Gramsci, y de educación liberadora y biblioteca popular, en Freire, posibilitan movilizar un marco teórico y metodológico que ayude a pensar esta institución como un lugar propicio para la construcción de una nueva dirección intelectual y moral, que contribuya a la elaboración de un proyecto de sociedad basado en prácticas de mediación de la educación y de la cultura sustentadas en el compromiso de promover la emancipación de las clases subalternas, permitiéndoles conocer, garantizar y ampliar sus derechos de ciudadanía.

Palabras clave: Biblioteca Pública, Biblioteca Popular, Mediación cultural, Ciudadanía.

¹ Bibliotecário e documentalista, mestre em Ciência da Informação (PPGCI-UFF). E-mail: renatovieira@id.uff.br

² Doutora em Educação, professora dos cursos de Biblioteconomia e Documentação e de Arquivologia e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: elisabetegs@id.uff.br

Introdução

Dentre os diversos tipos de biblioteca, a biblioteca pública, em termos ideais, des- ponta como aquela que se apresenta em caráter mais democrático em razão dos compo- nentes que a definem conceitualmente na literatura da Biblioteconomia e Ciência da In- formação. Alguns destes principais componentes são: sua gestão e financiamento são de responsabilidade pública; o seu público potencial é diverso e indistinto; e têm a função do atendimento das necessidades informacionais de comunidades locais em realidades específicas (Machado; Suaiden, 2015).

No Brasil, a primeira biblioteca pública foi criada em 1811, na cidade de Salva- dor, Bahia, tendo como função o apoio à educação. Entre 1848-1871, essa aproximação recebeu o apoio de intelectuais liberais como Rui Barbosa, que “defendia a formação da inteligência popular por meio da educação escolar, considerada fundamental para a re- constituição do caráter nacional do país” (Lombardi; Nascimento, 2002, p.34) e tinha como propósito norteador ensinar o homem a votar. Machado (2011, p. 93) corrobora dizendo que “[...] a discussão sobre a necessidade de investimento na educação estava relacionada à importância da formação do cidadão-eleitor”.

Outros destaques das reformas educacionais propostas na segunda metade do sé- culo XIX eram a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino primário. Contu- do, esses projetos não foram efetivados, pois não encontraram apoio do Estado e da so- ciedade. Machado (2011) explica que embora os discursos destacassem a importância da escola laica como direito, “a prática social demonstrou que esta afirmação estava em descompasso com a teoria, pois ela só foi implantada na segunda metade do século XX, quando emergiram as condições para tal empreendimento. (Machado, 2011, p. 101). Es- sa condição permanece até os dias atuais, tendo em vista que a universalização da bibli- oteca escolar ainda não se tornou uma realidade, o que faz com que a biblioteca pública continue fazendo a vez da escolar.

Assim, a ideia da biblioteca pública entendida como um espaço aberto ao público e com a finalidade de prover informação e serviços com liberdade e igualdade à comunidade em geral abre espaços para a crítica, no sentido de repensá-la como mecanismo de transformações sociais significativas para as camadas mais vulneráveis da sociedade. Esse olhar, conforme aponta Rabello (1987), embasou o surgimento, nos anos de 1960, da noção biblioteca popular, como proposta de ressignificação da biblioteca pública, trazendo em si a preocupação com o atendimento das demandas

informacionais e culturais das classes populares e o comprometimento com o movimento pelas transformações sociais necessárias para a construção de um novo projeto de sociedade. Conforme destaca Freitas Neta (2015):

A Biblioteca Popular aparece para preencher as lacunas deixadas pela Biblioteca Pública, propondo um trabalho com as classes menos favorecidas, para os quais toda a estrutura da Biblioteca Pública, desde o prédio até a forma como são oferecidos os serviços, funcionam como barreiras culturais. (Freitas Neta, 2015, p. 11)

Os preceitos liberais que fundamentam a noção de biblioteca pública se pautam na igualdade, enquanto a noção de biblioteca popular traz um ideal de equidade, de proporcionar condições adequadas para que os indivíduos provenientes das classes subalternizadas tenham acesso a esse equipamento cultural em condições compatíveis àquelas das classes hegemônicas, além do acesso à informação e cultura suficientes para que despertem o olhar crítico para a transformação da realidade em prol da superação das desigualdades sociais que afetam sua realidade. Rabello (1987, p. 38) pontua que “em uma democracia participativa, a biblioteca popular teria condições de desenvolver sua proposta alternativa de ação, isto é, uma biblioteca de ‘baixo para cima’, onde os serviços seriam prestados a partir das necessidades efetivas da comunidade.”

Com base nessas reflexões, levantamos as seguintes questões. Que contribuições as discussões em torno da noção de popular em Gramsci e em Freire contribuem para pensarmos a biblioteca pública como lugar de emancipação social das classes populares/subalternizadas? De que forma o conceito de emancipação social se aproxima das discussões sobre cidadania?

Esse trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado de Vieira (2025) realizada no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense, com o objetivo de aproximar as áreas da Biblioteconomia e da Ciência da Informação das análises de Gramsci sobre educação, cultura e emancipação humana e social, assim como das discussões proporcionadas pela pedagogia crítica latino-americana que tem Paulo Freire como um de seus principais teóricos.

Nas seções que seguem, apresentamos o conceito de biblioteca popular, tomando-o como uma forma de saber-fazer ou um princípio que deve nortear as ações da biblioteca pública enquanto aparelho hegemônico das classes subalternizadas na luta pela construção de uma nova hegemonia. Avançamos trazendo as reflexões de Gramsci e Freire sobre o tema e suas contribuições para repensarmos a função social e política da biblioteca pública e o papel dos bibliotecários neste contexto.

1 Cidadania e biblioteca pública

Para pautarmos nossa visão acerca da cidadania, iniciamos discutindo os limites do conceito pela perspectiva liberal, a fim de pensarmos uma ideia de cidadania em que “governados” possam ver a si mesmos como potenciais “governantes”, que promova a emancipação dos indivíduos nas relações históricas, políticas e sociais que determinam a realidade.

Saes (2017) explica que as revoluções ocorridas no mundo Ocidental entre os séculos XVIII e XX se configuraram como revoluções jurídicas e conferiram à burguesia a condição de classe politicamente hegemônica. Classe esta que, historicamente, se estabeleceu social e politicamente de modo a determinar, por meio do exercício do poder, o que é entendido por cidadania e a quem devem ser concedidos os direitos sociais. O autor esclarece que, desde o surgimento da sociedade burguesa, a cidadania se manifesta em dois planos:

No plano civil, ela se constitui como liberdade de ir e vir (isto é, de movimentar-se livremente no espaço territorial); de praticar atos de vontade (reconhecidos como legítimos pelo Estado); de celebrar contratos, inclusive o de trabalho (é a liberdade de trabalho, inexistente nos períodos históricos anteriores) e de ser proprietário (de si mesmo, de bens naturais ou de objetos produzidos pelo trabalho). *No plano político-institucional*, [...] exprime-se como possibilidade de todo indivíduo postular uma carreira profissional dentro do aparelho de Estado burguês, submetendo-se, para tanto, a uma aferição de competência administrativa, concretizada por meio do concurso público (Saes, 2017, p. 7-8, grifos nossos).

Segundo Saes (2017), a cidadania civil e a cidadania político-institucional são dispositivos jurídicos que compõem o que ele chama de *cidadania mínima*, que é o limite de cidadania que garante ao Estado burguês a manutenção e a reprodução do modelo capitalista de sociedade. Na avaliação do autor, este limite se estende, inclusive, ao ideal burguês de educação universal, que, no contexto da atualidade, seria o equivalente à ideia de educação básica. Em sua análise, considera que, nas sociedades capitalistas, o sistema educacional enfrenta fortes obstáculos sociais para o exercício do direito instrumental, ou seja, aquele cuja finalidade é orientar o cidadão quanto aos demais direitos. O autor detalha dois destes obstáculos: 1 - visão limitada da classe capitalista acerca das demandas de educação das classes trabalhadoras; 2 - a concepção que a burocracia de Estado tem da educação pública.

Saes (2017) considera que a ciência e a cultura põem em risco a classe capitalista por serem componentes com potencial de levar a classe trabalhadora a um nível intelectual suficiente para o questionamento das contradições engendradas pelo

capitalismo, o que levaria à luta pela alteração dessas relações.

Gramsci (2024, p. 57) considera a escola “como função educativa positiva do Estado”, sendo considerada um dos elementos fundamentais de sua teoria, dada a sua preocupação em elevar as massas a um nível cultural e moral que seja suficiente para fazer a crítica à manutenção e atendimento dos interesses das classes dominantes. Ou seja, a escola é um aparelho hegemônico que deve ser conquistado pelas classes subalternizadas em sua luta pela hegemonia. Nesse contexto, incluímos outros equipamentos de educação e cultura, como as bibliotecas públicas.

É neste sentido que acreditamos que a biblioteca pública, como lugar de formação cidadã, a partir de uma atuação consciente e engajada dos bibliotecários, pode possibilitar um movimento de transformação social - que significa também e sobretudo a transformação da biblioteca – para a formação de indivíduos cidadãos ativos, intelectuais orgânicos às causas das classes subalternas, capazes de se moverem em prol da construção de um novo projeto de sociedade.

A discussão acerca do conceito de cidadania no contexto do acesso dos indivíduos provenientes das classes subalternas à educação e à cultura como direito social é importante, pois se trata de uma categoria que se situa no centro das disputas de poder, entre as classes trabalhadora e a capitalista. Manzini-Covre (2006) complementa nossa análise afirmando que “[...] a luta entre trabalhadores e capitalistas se dá, de certa forma, pelos espaços do e no próprio Estado. Daí a conveniência de adotar a categoria cidadania como categoria estratégica dessa luta” (Manzini-Covre, 2006, p. 34).

Apesar dos avanços alcançados a partir do século XX com as conquistas dos movimentos sociais e políticos de luta das classes subalternizadas para ampliação e garantias de direitos sociais, sobretudo a partir da retomada democrática em 1988, a noção de cidadania ainda mantém seus traços aprisionantes. O corpus conceitual da ideia de cidadania carrega em si aspectos de privilégio de uma parcela da sociedade que está autorizada, por critério de classe, a usufruir dos direitos e deveres como cidadão, enquanto a outras parcelas resta a função da luta por esses mesmos direitos e deveres.

Cidadania é participação, protagonismo do indivíduo não só no usufruto dos direitos permitidos pelas classes dominantes e no exercício dos deveres, mas também na luta dos subalternos por direitos negados e na mobilização política em defesa dos interesses da classe trabalhadora. Gramsci destaca que, no contexto de uma sociedade burguesa,

**III JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
FILOSOFIA DA PRÁXIS E HISTÓRIA INTEGRAL LATINO-AMERICANA**

Faculdade de Educação 10 a 14 de novembro de 2025 – Fortaleza/CE

Anais da III JOINGG – ISSN 2526-6950

O direito não expressa toda a sociedade [...], mas a classe dirigente, que “impõe” a toda a sociedade aquelas normas de conduta mais relacionadas com sua razão de ser e com o seu desenvolvimento. A função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente a conformidade assinalada pelo direito, uma vez que todos podem se tornar elementos da classe dominante (Gramsci, 2024, Caderno 6, p. 850).

Assim, a informação e o conhecimento são elementos fundamentais para a mobilização dos indivíduos na direção da busca dos seus direitos, para o reconhecimento da sua condição de subalternidade e dominação. Concordamos com Araújo (1999), quando afirma que a relação entre informação e cidadania.

[...] caracteriza-se pelo elemento diretamente político, ou seja, a informação pode auxiliar na construção de espaços sociais de cidadania, entretanto tal fato só ocorrerá se a mesma for gerada para a ação política de forma direta, ou, ainda, se for recebida e analisada a partir de necessidades específicas e transferida para atender a estas mesmas necessidades. A gestão da informação e do conhecimento, por sua vez, também se dá sob tal orientação. Assim, a relação entre informação e cidadania não é algo gerado a partir do simples acesso/uso de informação. Tal relação exige reflexão e análise crítica por parte do usuário de informação (Araújo, 1999, p. 166).

Gramsci (2024) nos traz elementos para pensar a biblioteca pública como lugar de formação para a cidadania, que, em sua concepção, pode ser entendida como a capacidade que o indivíduo desenvolve para uma atuação consciente e crítica no que ele chama de ordem social (conjunto de direitos e deveres).

A educação e a cultura são direitos que devem se prestar à formação política do indivíduo, a partir de conhecimentos suficientes para o entendimento do universo social, no sentido atribuído por Gramsci ao Estado, entendendo-o como ético e educador. Esse movimento reflete uma expansão da sociedade civil, em que as organizações comprometidas com as classes populares ganham terreno “para ampliar o público e socializar os bens materiais e simbólicos” (Semeraro, 2011. p. 475). Nesse sentido, acreditamos que a biblioteca pública, apesar de toda a estrutura preestabelecida em uma cultura burguesa, deve se prestar a um movimento que mobilize uma revolução e que possibilite, no futuro, o alcance de um ideal de cidadania pautado em princípios que favoreçam à superação das desigualdades que afetam a vida das classes subalternas. Concordando com as palavras de Saviani (2013), trata-se da construção

[...] de uma nova sociedade que permita ao homem reconciliar sua essência com sua existência e seus princípios gerais com seus valores concretos. Nessa nova sociedade ascenderemos a uma ética e a uma cidadania mediadas por uma educação que realize a verdadeira emancipação humana (Saviani, 2013, p. 10).

As bibliotecas de um modo geral, e as públicas em particular, são ferramentas fundamentais no processo de emancipação das classes subalternas. Para isso, é preciso que haja engajamento do bibliotecário nos processos de desenvolvimento de coleções de modo que ela possa abarcar a diversidade da produção do conhecimento humano, em todas as suas expressões, sem deixar de ter em seu acervo obras que expressem o itinerário formativo, cultural e histórico da sociedade brasileira, definindo como prioridade a seleção de obras que possuam uma expressão da decolonialidade, obras que contestam as narrativas hegemônicas e que dão voz a grupos historicamente marginalizados: povos indígenas, afrodescendentes, entre outros.

2 A biblioteca pública de caráter popular: um espaço de educação dos subalternos

Em Gramsci, a dimensão cultural e educativa ocupa uma posição destacada em sua epistemologia, constituindo-se como um plano de ação capaz de alterar a estrutura político-econômica da sociedade. Na acepção gramsciana de sociedade, essas duas dimensões formam uma unidade e são elementos fundamentais para a constituição de um novo homem: autônomo, consciente, crítico, capaz de criar as condições necessárias para a superação das contradições sociais. Como destaca Silva (2019), o pedagógico para Gramsci está muito além da ação escolar. Apesar de a escola desempenhar um papel importante na formação dos sujeitos, ela não é o único aparelho hegemônico das classes subalternas e campo de lutas dos intelectuais orgânicos na luta pela hegemonia. Essa ideia está presente em Gramsci (1999) quando destaca 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 própria personalidade, histórica e culturalmente superior (Gramsci, 1999, p. 399).

Gramsci explica que o trabalho pedagógico envolve toda a sociedade no seu conjunto e todos os indivíduos e por isso enfatiza que a criação de espaços de cultura não minimiza o papel da escola, pelo contrário, o fortalece, pois como destaca no Caderno 19: “A atividade escolar, em todos os seus graus, tem uma importância enorme, inclusive econômica, para os intelectuais de todos os graus [...]” (Gramsci, 2024, Caderno 19, p. 73).

A biblioteca como um espaço de educação e cultura contribui de forma significativa para esse projeto. No que diz respeito à biblioteca pública de caráter popular, podemos pensá-la em seu potencial político e social de transformação da realidade dos su-

balternos, de servir à sociedade como equipamento de educação e cultura das classes populares em prol da emancipação dos indivíduos dessas classes. A atuação do bibliotecário no desempenho de sua função educativa ou pedagógica na biblioteca pública é fundamental, pois é este profissional que estará no centro da relação entre a biblioteca e o seu público, mediando informação e cultura. É neste sentido que ressaltamos a importância do olhar crítico e engajado do bibliotecário acerca do seu fazer, pois, a depender de sua postura e atuação, poderá desempenhar a sua função como intelectual orgânico, a partir da concepção de biblioteca pública como aparelho de hegemonia dos subalternos, com vistas na formação de novos intelectuais orgânicos vinculados às classes subalternizadas.

A cultura, a sua organização, na escola e na biblioteca, assim como sua difusão, faz parte do processo de afirmação política das classes subalternizadas, sendo mencionadas ao longo da obra de Gramsci. No Caderno 2, um dos Cadernos do Cárcere, o autor tece opiniões a respeito do artigo *Il primo venticinquennio delle Biblioteche popolari milanesi*, escrito por Ettore Fabietti, em 1928, que trata especificamente da biblioteca popular milanesa, situando esta instituição como “a mais conspícua iniciativa para a cultura popular do tempo moderno” (Gramsci, 2024, Caderno 2, p.276), revelando a sua visão sobre a importância da biblioteca popular como mecanismo de formação intelectual das classes populares e expressão da cultura popular. Gramsci (2024b, p.276) expõe que, no referido artigo, Fabietti destaca os operários como os melhores usuários das bibliotecas populares, citando casos em que operários.

[...] se propunham a pagar a metade dos livros caros para podê-los ler: operários que davam contribuições de até cem liras as bibliotecas populares; um operário tintureiro que (se) torno “escritor” e tradutor do francês com as leituras e os estudos feitos nas bibliotecas populares, mas que continua como operário.

Entendemos que o destaque de Gramsci às situações descritas na citação acima visa ressaltar a importância dada pelos operários à biblioteca popular, mostrando que ela pode se aproximar da classe trabalhadora prestando serviços como equipamento de educação e cultura.

Ainda se referindo à biblioteca popular, em análise sobre o artigo de Fabietti, Gramsci (2024) sugere um estudo ³ detalhado acerca da literatura das bibliotecas populares como meio para o levantamento de um panorama real sobre a cultura popular. Traçando esta leitura para o cotidiano dos bibliotecários, significa ouvir as classes populares, saber “quais os livros mais lidos por categoria e por autores etc.; [conhecer] suas

publicações das bibliotecas populares, suas características, tendências etc.” (Gramsci, 2024, Caderno 2, p.276), possibilita o conhecimento da cultura popular, a obtenção de informações que podem ser fundamentais para o desenvolvimento do acervo, lhes servindo de orientação de trabalho no movimento de aproximação da biblioteca pública com o seu público e com os contextos em que se inserem. Com este olhar, Gramsci contribui com a nossa análise sobre a necessidade de um movimento da biblioteca pública por uma atuação mais engajada em relação às demandas das classes populares, o que poderá lhe conferir ou restituir o caráter popular e revolucionário de sua práxis.

A pedagogia crítica de Paulo Freire também se destaca pela preocupação com a educação das classes populares e com a formação para o exercício da democracia e da cidadania. Freire aponta como objetivo primeiro da escola ensinar o educando a ler o mundo para transformá-lo. Sua epistemologia enfatiza o diálogo como ferramenta fundamental para as transformações sociais das classes oprimidas.

Em Freire (1989) a biblioteca popular, assim como em Gramsci, ganha lugar de destaque no movimento de transformação social das classes populares. Para este autor, a biblioteca popular, em uma posição crítico-democrática, é entendida como centro cultural e vista como ferramenta indispensável ao aprendizado e exercício de uma leitura contextualizada para o desenvolvimento da consciência crítica.

Na concepção freiriana, a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita, isto é, ler corretamente significa decodificar a palavra a partir de um raciocínio contextualizado com a realidade. E é a partir desta forma de ler que o indivíduo ganha protagonismo, que se torna capaz de se mover pela transformação da realidade, porque “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrivê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (Freire, 1989, p. 13)

Vale ressaltar a importância de pensarmos a relação entre o bibliotecário, no desempenho de sua função educativa, e o usuário da biblioteca pública de caráter popular como uma relação dialógica, baseada nos princípios freirianos da Educação Libertadora/Problematizadora. Esta noção possui “caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.” (Freire, 1989, p.40). Nas palavras do

³ Note-se que o olhar de Gramsci se aproxima da preocupação da Biblioteconomia e Ciência da Informação no que diz respeito ao campo dos *Estudos de Usuários*

autor:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 1987, p.40)

Com esta análise, Freire reforça a importância da atuação de um bibliotecário crítico e engajado na luta contra as desigualdades sociais e na transformação da realidade das classes populares. Para o bibliotecário da biblioteca pública, isso requer, inclusive, uma postura de rebeldia, pois em muitos aspectos as determinações formais de trabalho dos bibliotecários são limitadoras de uma postura mais crítica. Para tanto, faz-se necessário, sobretudo, um posicionamento político, pois, em uma perspectiva problematizadora/libertadora não há espaços para neutralidade.

Considerações Finais

A abordagem da biblioteca pública a partir da noção de popular em Antonio Gramsci e em Paulo Freire, potencializada com suas respectivas categorias, Aparelho de Hegemonia, Intelectual Orgânico e Nacional-popular e Biblioteca Popular e Educação Libertadora/problematizadora, permite o aprofundamento do olhar acerca da função e atuação da biblioteca pública e do bibliotecário diante das demandas das classes populares.

Pensar a biblioteca pública de caráter popular a partir dos preceitos gramscianos e freirianos possibilita uma visão mais ampla sobre o alcance da biblioteca pública em relação ao cotidiano do seu público, sobretudo aquelas bibliotecas situadas em regiões mais vulneráveis socialmente.

A leitura de Gramsci nos ajuda a pensar em uma atuação mais engajada do bibliotecário na biblioteca pública. A noção de intelectual orgânico potencializa seu papel político diante das desigualdades sociais, e a sua responsabilidade na formação de novos intelectuais orgânicos capazes de agir pela transformação da sociedade. E a biblioteca pública, pensada como aparelho de hegemonia, pode ser pensada como o epicentro desse movimento.

Freire nos traz o olhar da biblioteca popular como centro cultural ou círculo de cultura, noção que aparece também em Gramsci, como lugar de prática político-educa-

tiva para a formação de indivíduos críticos. A noção de Educação Problematicadora/Libertadora nos dá base para pensar a práxis biblioteconômica, a prática político-educativa do bibliotecário especificamente, nos processos de formação de indivíduos críticos capazes de buscar resposta de forma autônoma para os problemas que os cercam.

Como destacamos, a biblioteca pública de caráter popular, se coordenada por um bibliotecário crítico e vinculado ou envolvido com as causas das classes populares, carrega uma responsabilidade e um potencial de extrema importância na formação cidadã no contexto da luta de classes, situando-se entre as ferramentas sociais mais poderosas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. M. T. de. Gramsci e a perspectiva nacional-popular no âmbito da Cultura. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano XX, n. 39, p. 185-210, set./dez. 2017.

Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Acesso em: 20 abr. 2025.

AMORIM, I. S.; ALVES, U. S. Biblioteconomia e ciência da informação: uma perspectiva decolonial. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. especial, 2022.

ARAÚJO, C.A. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, set. 2009.

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Coordenadoria do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. **Biblioteca pública: princípios e diretrizes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perceus Abramó, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3a. ed. São Paulo: Centauro, 2001

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS NETA, A. de. Repensando as bibliotecas populares em Natal na década de sessenta. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, Curitiba, 2005. **Anais [...]**. São Paulo: FEBAB, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: obra completa**. tradução Marcos Del Roio, Leandro Galastri, Tatiana Oliveira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Foram utilizados os cadernos 2, 6, e 19.

LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M. I. M. Fontes, história e historiografia da Educação. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/41>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LOPES, R. V. **Letramento e competência crítica em informação nas bibliotecas escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói: reflexões à luz dos pensamentos de Gramsci e de Paulo Freire**. Niterói, 2025. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação.

MACHADO, E. C. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária. **RDB-CI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 80–94, 2009.

MACHADO, M. C. G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, v.2, p.91-103, 2011.

MACHADO, F. B., & SUAIDEN, E. J. Biblioteca pública, entre teoria e prática. **BIBLOS**, Rio Grande 29 (2), 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/4909>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MANZINI-COVRE, M.L. O que é cidadania. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NOGUEIRA, M. C. D. Biblioteca pública: a ambivalência de seu papel **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG.**, Belo Horizonte, 15(2):222-248, set. 1986.

RABELLO, O. C. P. Da biblioteca pública à biblioteca popular: análise das contradições de uma trajetória. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 19-42, 1987.

RODRIGUES, M. M. ALMEIDA, L.S., SILVA, E. N. **A influência de Paulo Freire nas bibliotecas populares: uma análise sobre a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo**. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 213-230, jan.-abr. 2023.

SAES, D. A.M. Cidadania e educação. In: PREVITALI, F.S.; LUCENA, C.; LIMA, A.B. (orgs.). **Desafios do trabalho e educação no século XXI**. Uberlândia: Navegan-

III JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
FILOSOFIA DA PRÁXIS E HISTÓRIA INTEGRAL LATINO-AMERICANA

Faculdade de Educação 10 a 14 de novembro de 2025 – Fortaleza/CE

Anais da III JOINGG – ISSN 2526-6950

do, 2017.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEMERARO, G. A “utopia” do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares. **R. Educ.**, Cuiabá, V.20, n. 44, p. 465-480, set./dez. de 2011.

SILVA, D. R. A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico:** olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 141-170.

A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL À LUZ DA ESCOLA UNITÁRIA EM ANTONIO GRAMSCI

João José Tomaz Aquino de Moraes / URCA¹
Thiago Alves Moreira Nascimento / URCA²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo uma análise à luz da atual conjuntura em que a educação e consequentemente o trabalho nos estão postos. Neste sentido, percebemos que se trata de uma educação reduzida a sua forma unilateral, uma vez que está organizada com o saber técnico, voltada somente para o mercado de trabalho, prevalecendo assim o objetivo do capital para sua acumulação e aumento de lucros, sobrepondo e oprimindo a classe trabalhadora. Sobre isto, apresentamos o modelo educacional proposto por Antonio Gramsci (1891-1937). A Escola Unitária surge como uma possibilidade para a quebra deste paradigma, para a superação da divisão histórica entre o conhecimento técnico e o conhecimento clássico. A partir disto, teríamos um horizonte de emancipação humana perante a sociedade capitalista, onde o indivíduo passaria a se reconhecer e superar a alienação e a opressão posta pelo capital. Mediante isto, este trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em escritos de Antonio Gramsci e em autores que incidem sobre o referido tema, formulando um referencial teórico marxista em busca de uma educação omnilateral para que consigamos ter uma sociedade justa, igualitária e emancipada.

Palavras-chave: Educação Omnilateral. Escola Unitária. Classe Trabalhadora. Trabalho e Educação. Formação Humana.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis a la luz de la coyuntura actual en la que se encuentran la educación y, por consiguiente, el trabajo. En este sentido, percibimos que se trata de una educación reducida a su forma unilateral, ya que está organizada en torno al conocimiento técnico, orientada únicamente al mercado laboral, prevaleciendo así el objetivo del capital de su acumulación y aumento de beneficios, superponiéndose y oprimiendo a la clase trabajadora. Sobre esto, presentamos el modelo educativo propuesto por Antonio Gramsci (1891-1937). La Escuela Unitaria surge como una posibilidad para romper este paradigma y superar la división histórica entre el conocimiento técnico y el conocimiento clásico. A partir de esto, tendríamos un horizonte de emancipación humana frente a la sociedad capitalista, donde el individuo pasaría a reconocerse y superar la alienación y la opresión impuestas por el capital. En este sentido, este trabajo es el resultado de una investigación cualitativa de carácter bibliográfico en escritos de Antonio Gramsci y de autores que inciden en el tema mencionado, formulando un referencial teórico marxista en busca de una educación omnilateral para que podamos tener una sociedad justa, igualitaria y emancipada.

Palabras clave: Educación omnilateral. Escuela unitaria. Clase trabajadora. Trabajo y educación. Formación humana.

¹Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA e-mail: joao.aquino@urca.br

²Doutor, professor do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA e-mail: thiago.moreira@urca.br

Introdução

No atual contexto educacional, vemos que não dispomos de uma educação que forme o ser de forma plena. Neste sentido, temos uma formação unilateral, com forte vínculo econômico e para a formação de operários com mão de obra barata e qualificada. Outrossim, o objetivo desse trabalho se trata da apresentação de um modelo educacional como possibilidade para a emancipação humana frente ao Capital.

A Escola Unitária de Antonio Gramsci (1891-1937) surge como uma possibilidade para a construção do ser humano omnilateral, intencionando prover a capacidade de homens e mulheres superarem a forma desumana de sociabilidade do capital. A formação plena não se limita à dimensão técnica, e sim à promoção do acesso à formação cultural ampla, evidenciando assim a importância de uma educação omnilateral face a uma educação unilateral, signo da formação do trabalhador sob o jugo do capital.

Ao analisarmos a complexidade da formação do homem e sua associação com a educação, assim como os desdobramentos que a divisão social do trabalho tem na educação, conseguiremos instrumentalizar caminhos para a construção de uma nova práxis social que proporcione uma sociedade unitária e humana. A ligação dialética entre trabalho e educação é a âncora para o debate teórico e a materialização da Escola Unitária contra-hegemônica, para a formação do ser humano omnilateral.

Dado o exposto, este trabalho tem por objetivo uma explanação à luz da Escola Unitária de Antonio Gramsci como uma esteira para a formação do ser humano Omnilateral voltada para a construção de uma sociedade justa, humana e emancipada.

Assim, esse artigo se constitui em uma revisão de literatura, recaindo em escritos de Antonio Gramsci (1982, 2000), Marx e Engels (2007, 2011), Saviani (1989, 2003), Nosella (2007), dentre outros autores que abordam a referida temática. Vale-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com referencial teórico acerca da formação humana omnilateral, como um horizonte de emancipação humana.

Trabalho e Educação

Sabemos que a origem do ser humano se confunde a partir da própria criação do trabalho, que se trata de um complexo indissociável entre produção e conhecimento transmitindo às novas gerações por meio dos conhecimentos historicamente acumulados. Neste sentido, de acordo com Sousa (2014), a formação do homem:

Surge com o processo de trabalho, como um complexo indissolúvel entre produção e

conhecimento, específico do ser humano, justamente pela necessidade de transmitir o conhecimento produzido e adquirido às novas gerações as quais através do processo de objetivação e consciência podem transformar a realidade (Sousa, 2014, p. 131).

Deste modo, a partir dos processos objetivos que o ser humano exerce a partir do trabalho, vislumbram outros modos da vida em sociedade, não pensados antes, como a agricultura, que possibilitou ao homem viver nas terras férteis, pondo fim à vida nômade. Entretanto, surgiu a divisão do trabalho, dando origem às classes sociais, gerando a exploração do homem pelo homem. Sousa (2014).

Por conseguinte, o conhecimento acaba por ser também fragmentado. Neste sentido, passa a ser ofertado somente para as classes dominantes que são caracterizadas para o exercício e manutenção do poder, ou seja, o saber deixa de ser universalizado para todos e passa a ser regalia para poucos, evidenciando assim a cisão entre trabalho manual e intelectual.

A partir da Revolução Industrial, a ciência deixa de ser força espiritual e passa a ser força material, ou seja, configurando-se em um modo de produção. Em outras palavras, a ciência antes “apresentava-se como busca desinteressada da verdade, dado de contemplação” (Mancorda, 2010b, p. 30). Assim, a ligação entre ciência e indústria evidenciou novas formas de vida e estruturas sociais.

Para Nosella (2007), o trabalho e a educação têm a possibilidade de inferir um fato existencial e um princípio pedagógico. O fato existencial configura-se frente ao tamanho do homem em seu contexto histórico, visto que desde o começo o mesmo se reconhece em sua formação e na relação entre as atividades que fortalecem sua existência e suas atividades de sobrevivência. No que tange a uma base pedagógica, essa correlação obtém importância frente à revolução industrial, onde o capital necessita que o operário fabril passe a necessitar de uma formação mínima para a execução de suas tarefas, evidenciando assim o princípio educativo burguês. Na sociedade capitalista, os processos de formação em sua grande parte têm por objetivo aumentar a eficiência na exploração do trabalho. Assim, junto a uma série de estratégias de coerção, o sistema consegue se manter nos seus mais diversos momentos de crise ao longo de sua história. Isto posto, nesse contexto histórico se procura uma maior produção num menor espaço de tempo, mediante a fragmentação do trabalho e a tentativa – incontornável – de redução do trabalho vivo. Ao fazer a divisão das atividades específicas, o trabalho só trará resultados a partir da soma das partes antes divididas, em que o operário não necessita dominar vários conhecimentos, mas sim o conhecimento de sua área específica, em um caráter frequentemente elementar ou estritamente técnico.

Porém, o trabalhador não permanece sempre em sua função principal, uma vez que, com a reestruturação produtiva, há a necessidade de os trabalhadores executarem diversas tarefas como uma condição para a ampliação do capital. Portanto, ao tempo em que habita um conhecimento fragmentado e característico, os mesmos trilham por diversas outras funções, sem o entendimento e a reflexão de que o trabalho que se executa no momento termina com a outra antes realizada, fazendo assim parte de um todo.

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (Marx e Engels, 2011, p. 114)

Podemos compreender então que uma formação efetivamente humana será materializada quando o trabalhador tiver o domínio dos conhecimentos científicos, teoria e prática, e os meios de produção. Não só a educação, como toda a forma de sociabilidade, deverá ser diferente, pois somente em uma sociedade que alcance a emancipação humana é que uma proposta de educação omnilateral conseguiria se efetivar de forma ampla. Contudo, na luta por uma educação de qualidade e formativa à classe trabalhadora, a disputa pelos rumos da educação e de como a escola se organiza é urgente. O horizonte de uma educação emancipada deve ser concomitante à luta por uma sociedade emancipada. A relação dialética entre formação e ação pode colaborar efetivamente na luta contra-hegemônica. Nessa esteira, é de suma importância o aperfeiçoamento do sistema de ensino com a criação de possibilidades para a emancipação dos trabalhadores, em que se trata de condições históricas (Sousa, 1999).

Marx (1988) nos dá o exemplo do arquiteto e da abelha. Para o referido autor, o arquiteto trabalha já com uma concepção existente em sua consciência de como realizará seu trabalho. Já a abelha trabalha de forma instintiva, seguindo aquilo que está circunscrito em seu DNA. Sua ação não tem consciência, não tem planejamento, não possui existência primeira em plano da abstração. Isso é o que difere o homem dos outros animais. A intencionalidade consciente que existe no homem é o fio de condução para que aconteça a superação da alienação e isso só virá a acontecer mediante o seu trabalho consciente. E para que isso aconteça, precisamos utilizar a educação de maneira correta.

Saviani (1989) argumenta que na sociedade capitalista, o trabalhador necessita de conhecimentos para que possa utilizar os instrumentos de produção de forma correta. Porém, esse conhecimento não é repassado de forma adequada, pois só quem detém tais conhecimentos são

os detentores dos meios de produção. Deste modo, vemos que o conhecimento é repassado para a Classe Trabalhadora de forma fragmentada, não lhe permitindo dominar os conhecimentos mais elaborados sobre o processo de trabalho, bem como o seu entendimento. Neste sentido, “os trabalhadores são exigidos apenas como executores de tarefas previamente elaboradas” (Sousa, 1999, p. 103).

Para que consigamos entender a relação entre trabalho e educação, para a construção da sociedade, devemos, primeiramente, termos a compreensão de uma formação para um horizonte de emancipação humana. Porém, a dificuldade para tal entendimento, segundo Saviani (1989), se dá a partir da sociedade moderna à luz do capitalismo, revolucionando o modo de trabalho continuamente, inferindo o conhecimento das forças produtivas. Deste modo, a ciência passa de força espiritual para força material, transformando-se em um meio de produção. Assim, cada vez mais se torna difícil o homem se reconhecer e compreender o trabalho no contexto da sociedade capitalista.

Para Marx, no capitalismo a atividade produtiva é acentuadamente marcada por um caráter alienado que nega o homem e o trabalho enquanto atividade humana. Portanto, o homem que se apresenta como expressão das relações sociais burguesas é um homem alienado, tanto o que se apropria dos produtos do trabalho quanto o que deles é desapropriado, precisamente no sentido de que ambos estão sob a égide do capital, numa sociabilidade em que se impõe de maneira universalizante a forma mercadoria como forma de realização do trabalho e do intercâmbio entre os indivíduos. (Sousa, 1999, p. 102).

Deste modo, a negação do trabalho faz parte da vida humana e acaba influenciando a educação, escondendo a ideologia do capital e impedindo que as pessoas no processo educacional percebam a ligação entre trabalho e educação.

No mundo contemporâneo, os vínculos produtivos transformaram-se de maneira veloz, demandando que a Classe Trabalhadora exerça um trabalho multiprofissional, em que, além de ter o conhecimento para desempenhar sua função, precisa também ter diversos outros conhecimentos. Deste modo, a escola é estabelecida pelo capital como um espaço para a reprodução de um currículo com o saber fragmentado para uma formação em que o indivíduo exerça determinadas técnicas no mercado de trabalho.

Nessas circunstâncias, o trabalho está inserido como um exercício para uma divisão social do ser humano, onde ele é separado da sociedade deixando de ser humano, reificando-se como a mercadoria que produz lucro. Ou seja, ele perde sua essência enquanto ser humano e passa a ser só mais uma peça na engrenagem da sociedade capitalista.

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (Marx e Engels, 2011, p. 43).

Um desenvolvimento omnilateral do ser humano perpassa pelo combate à visão de educação unilateral e dicotômica, voltada aos interesses da ordem do capital, onde o indivíduo é fragmentado e determinado de acordo com as relações econômicas e sociais. A escola unitária de Antonio Gramsci surge com o objetivo de um desenvolvimento e formação do ser humano de forma integral, não se restringindo à ciência e à tecnologia.

Escola Unitária de Antonio Gramsci: em busca de uma Formação Omnilateral para a emancipação humana

A Escola deve possibilitar ao ser humano uma formação que seja construída como base de uma formação omnilateral que forme o indivíduo não somente com conhecimentos de base técnica, mas também com os conhecimentos clássicos e de base científica. Esta escola deve ser pública, gratuita e laica ³. Não se deve favorecer apenas uma dimensão, mas através de formação que forme o ser humano de forma integral, possuindo uma práxis entre a organicidade e a formação (Marx e Engels, 2011).

De acordo com Sousa (2014), em um conjunto de textos ⁴ desenvolvidos, Gramsci tece severas críticas ao modelo educacional italiano: *A escola do trabalho* (1916), *A escola vai à fábrica* (1916), *A universidade popular* (1916), *Homens ou máquinas?* (1916) e *A escola de cultura* (1919). ⁵

Em resumo, nos referidos textos, Gramsci desenvolve críticas ao modelo escolar italiano, onde o mesmo é reduzido em sua forma unilateral preparando a classe trabalhadora somente para o mercado. Assim, o autor sardo explana sua concepção de educação como processo histórico, social e político, voltado para a formação integral de homens e mulheres para a emancipação da classe trabalhadora, rejeitando tanto o ensino tradicional e autoritário, como o tecnicismo, enfatizando o modelo educacional omnilateral que a educação esteja liga-

³ 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, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-se mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões em grupos ou castas (Gramsci, 2000, p.36).

da ao trabalho, cultura e consciência crítica, ou seja, formar homens, não máquinas, sujeitos históricos, não instrumentos.

No início do século XX, a partir do entendimento das escolas no contexto italiano da época, Gramsci observou que se tratava de escolas de cunho liberal, ou seja, para atender às demandas das empresas e fábricas. Em contrapartida, Gramsci desenvolveu um modelo de escola única, desinteressada que criasse para a classe trabalhadora a possibilidade de emancipação diante da sociedade capitalista. Em outras palavras:

Gramsci, no início do século XX, ciente da discussão da escola como dever do Estado, acompanhava o debate, imprimindo em seus escritos e prática militante, na contramão desse ideário liberal, a defesa de uma “escola comum, única e desinteressada”, destinada à classe trabalhadora e afinada com os princípios da revolução socialista, circunscrita em sua proposta de escola unitária (Sousa, 2014, p. 20).

Gramsci (1982) desenvolveu uma concepção da escola enquanto um espaço de formação que forme o ser humano em ambas as dimensões, afirmando que todos são intelectuais, mas nem todos exercem o papel de intelectuais. O autor considera:

A crise terá uma solução que, racionalmente deveria seguir esta linha: a 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, 2000, p. 33).

Gramsci (1982) entende que não há a possibilidade de existir o trabalho manual sem o trabalho intelectual e o manual sem o intelectual. O trabalho que todo homem desenvolve habita ambas as dimensões, que trabalham entre a forma dialética e a forma unitária. Deste modo, a Escola Unitária versa sobre a dominação de diferentes técnicas científicas inseridas no mundo do trabalho, do modo em que desenvolve o trabalho, assim como o conhecimento humanista e da cultura em geral. Deste modo, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2000, p.40).

⁴ Embora desenvolvidos em sua juventude e antes de desenvolver a ideia da Escola Unitária, trata-se de textos com alta reflexão do autor sardo sobre o papel educativo na sociedade.

⁵ Para mais informações, consultar o livro de Joeline Sousa: Gramsci: educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana. Mais especificamente, no capítulo 3.

Domínio do trabalho intelectual e abstrato, dando força ao trabalho manual, permitindo uma dialética continua junto ao intelectual, materializando uma organicidade criativa do ser humano está no bojo da Escola Unitária, em contrapartida à uma formação inteiramente técnica, permitindo ao trabalhador ter uma consciência crítica sob sua condição de existência no mundo, buscando uma construção de conhecimento para sua emancipação.

A Escola Unitária tem por objetivo permitir o fundamento de diversos estudos científicos que evidenciam o trabalho contemporâneo, da concepção-criação à sua execução. Quando abordamos o conceito de concepção-criação, não nos referimos somente às mais complexas, mas também às mais simples elaboradas pelo trabalhador em suas funções diárias. Um de seus fundamentos se trata da relação dialética entre teoria e prática, firmando um caráter na construção do ser como um todo, abrindo caminho para o desenvolvimento humano enquanto ser que está em contínua mudança e construção. Neste sentido, refere-se a uma formação ancorada no trabalho manual e que insere a intelectualidade como um outro lado indissociável da formação.

Ao ter ciência do trabalho, do saber humanista e da cultura, o educando passa a ter condições de desenvolver o trabalho com senso crítico, entendendo que ele é um meio de produção, que de fato ele é orgânico e dialético, não se tratando apenas de uma realidade ligada ao consumo e à produção, evidenciando assim a alienação. Ao ter acesso a uma formação omni-lateral, o homem atingirá um desenvolvimento que contemplará todos os aspectos voltados à vida humana e consequentemente sua emancipação.

De acordo com Gramsci (1982), a educação no mundo contemporâneo está intimamente ligada a uma formação técnica relacionada ao trabalho capitalista e, assim, infere um novo alicerce para a educação dos indivíduos na escola, na qual se configura a educação técnico-trabalhista para chegar a atingir a educação técnico-científica. A educação necessita ter um objetivo a ser trabalhado com os educadores e posteriormente ser repassado aos alunos, uma compreensão humanística histórica, compreensão esta intercessora do trabalho com a ciência. O referido autor aponta que sem essa compreensão humanística histórica o trabalhador continuará apenas como um especialista e não chegará a ser um dirigente.

Deste modo, aos educadores, sua função é ajudar os homens “[...] a se tornarem homens livres, justos e contemporâneos, não podem esquecer de atualizar seus conhecimentos, sua linguagem, seus métodos e programas escolares” (Nosella, 2007, p. 148).

Necessitamos, portanto, buscar por uma escola que seja universalmente unitária, adequada a educandos e educadores e que se defronte ao atual modelo escolar que está sendo praticado no mundo contemporâneo. Ao lançar mão desta conjuntura escolar, os educandos terão a chance de serem homens livres, críticos, que conheçam todos os lados da vida na sociedade e de expandir diversas atividades quando posto na reprodução da vida material, para que eles adquiram o conhecimento intelectual e independência para a escolha de qual trabalho almejam desenvolver.

Para Gramsci (1982), a Escola Unitária pode mostrar uma porta para a superação das incoerências no sistema educacional moderno. Porém, para que a efetivação do trabalho e do conhecimento seja humanista de cultura universal, precisamos entender que a valorização do ser humano é “problemática” fundamental na procura pela mudança.

Mesmo a realidade contemporânea sendo difícil e restritiva, devemos abrir caminhos para a formação da sociedade, mesmo assemelhando-a a uma utopia. Não devemos restringir-nos à ideia de primeiramente transformar a consciência e posteriormente a realidade, haja vista que esta mudança incide de forma mútua, orgânica e unitária, ao modo em que a realidade define a consciência, a consciência também pode definir a realidade (Saviani, 2003).

Compete [...] aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. [...] o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação (Nosella, 2007, p. 150).

Sabemos que a construção de uma formação omnilateral é algo muito difícil perante a sociedade em que vivemos que está materializada de forma fragmentada, onde existe a divisão através dos meios de produção, gerando consequências como a separação do conhecimento e do trabalho, diferenciando os trabalhadores entre os que pensam e os que fazem.

A escola Unitária de Gramsci (1982) é uma condição difícil de ser implantada diante do atual contexto da sociedade capitalista, pois vai na contramão do que defende este sistema. Entretanto, como já mencionado antes, é essencial lançar mão das condições em que nos encontramos enquanto indivíduos na sociedade buscando possibilidades para a superação do atual *status quo*. Neste sentido:

O caminho da humanidade parte da genérica natureza humana originária, caracteriza-se por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho e chega à conquista de uma capacidade omnilateral baseada, agora, em uma divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas.

vas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade (Saviani, 2003, p. 147-148).

Para conseguir essa formação emancipatória, necessitamos desenvolver um trabalho de modo orgânico e dialético tendo como foco a dimensão manual e intelectual, permitindo um novo grau de entendimento criativo, para além da formação unilateral técnica, possibilitando ao trabalhador desenvolver um senso crítico para o desenvolvimento de sua emancipação. Portanto, acreditamos que a Escola Unitária tem a capacidade para uma perspectiva emancipatória.

Um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano, e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e, ao mesmo tempo, sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsabilmente, para gozar todos os prazeres humanos (Manacorda *apud* Nosella, 2007, p. 149).

Para (Marx *apud* Saviani, 1989, p. 32), “[...] Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada, é preciso ter uma educação transformada”. Portanto, tal transformação só será possível se lutarmos no contexto da sociedade capitalista, uma vez que sabemos das mais diversas contradições que nela existem.

A Escola Unitária é ainda só uma esperança, uma saída, ou quem sabe uma utopia, porém necessitamos confiar e atuar sob o viés da práxis transformadora. Ficar esperando a transformação chega a ser contraditório, pois tal transformação não acontece por meio de decretos ou pensamentos. Para a materialização dessa mudança, carecemos de uma práxis humana e revolucionária que mostre os meios necessários para um horizonte de emancipação humana.

Atualmente parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais. O processo de produção se automatiza; em outras palavras, se torna autônomo, autorregulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre, atingindo-se o “reino da liberdade” (Saviani, 2003, p. 148).

Neste sentido, vemos que a formação omnilateral tem por objetivo a formação do indivíduo de forma integral. Com efeito, precisamos, diante da realidade concreta, observar e refletir sobre a barbárie a qual homens e mulheres passam diariamente. Diante do exposto, pre-

cisamos buscar um ambiente “real e não-fictício” para a formação do ser, com o objetivo de construir uma educação emancipadora.

De acordo com (Marx apud Sousa, 1999, p. 102), “[...] o desenvolvimento do homem, sua formação, se dá como resultado da relação dialética entre o homem e toda a exterioridade com a qual ele se confronta”. Assim, a ideia marxiana de que os homens produzem suas condições e as condições produzem o homem surge como um importante contexto para um estudo da formação Omnilateral, onde estamos vinculados ao nosso meio e somos capazes de agir sobre ele.

A omnilateralidade faz jus a humanização do ser humano, moldando o indivíduo que recusa ser apenas um operário ou um intelectual, que se entende como um ser de várias mudanças e formações ao longo do tempo, onde torna-se dialético e que se desenvolve para uma práxis revolucionária, concretizando-se em um “ser genérico dotado de uma quantidade de manifestações verdadeiramente humanas, como homem não-alienado.” (Sousa, 1999, p. 101). Nessa esteira, a formação omnilateral se apresenta como essa formação ampla, em todos os sentidos do ser humano, ao tempo que se é um ser livre, constituindo-se na convivência livre e emancipatória. Em outras palavras:

Assim, para atingir a genuína omnilateralidade, uma formação humana integral, exige-se o fim da alienação tanto do homem pelo homem quanto do homem em relação aos fetiches criados pelo modo de produção hodierno e a retomada de posse da própria natureza imanente, da natureza humana que é o desenvolvimento “de” todos os sentidos e “em” todos os sentidos, de forma integral, no qual investirá suas faculdades e forças produtivas não somente para prover os meios imprescindíveis às suas necessidades materiais, mas, sobretudo, para sua satisfação espiritual (Sousa, 2014, p. 148).

Deste modo, conseguiremos um potencial libertador do ser humano e consequentemente, venceremos a alienação que o homem sofre (Saviani, 2003). Vemos, portanto, que omnilateralidade constitui no conjunto, na totalidade das coisas. Ao modo que a unilateralidade traz consigo a constituição de apenas um lado. Porém, isso só fará sentido quando nos utilizarmos delas para a formação do ser humano emancipado e envolvido com os demais. Envolver este, que possibilita a materialização de uma nova sociedade e educação, orgânica e unitária, desenvolvida para o homem e a mulher e que não seja organizada por um sistema e fragmentada por meio das classes sociais, na qual os oprimidos ficam postos à margem (marginalizados) sem a menor condição de uma vivência decente, uma sociedade que seja verdadeiramente humana.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho evidenciamos o atual contexto educacional que nos está posto. Vemos, portanto, que se trata de uma educação que se reduz a sua forma unilateral, ou seja, trata-se de uma educação voltada somente para o mercado de trabalho com sua formação técnica, beneficiando e contribuindo para a manutenção do capital e da sua opressão para a classe trabalhadora.

Sobre isto, apresentamos o modelo educacional proposto por Antonio Gramsci. A Escola Unitária surge com o objetivo de pôr fim a essa separação histórica entre o conhecimento técnico e o conhecimento clássico. Nesse sentido, vem à luz a formação omnilateral, ou seja, na medida em que somos inseridos na formação técnica, também devemos ter a formação clássica. Assim, a formação omnilateral do ser humano proporciona a possibilidade de constituir-se em um sujeito emancipado.

Estudando sobre a relação entre trabalho e educação, compreenderemos as incoerências do sistema educativo, como também da sociedade. Portanto, devemos buscar a práxis transformadora frente às atuais relações sociais que vivemos, discutir e contestar a ideologia dominante para que as encruzilhadas que o sistema capitalista nos impõe possam ser mostradas e superadas.

À vista disso, necessitamos de uma educação de qualidade e omnilateral para que a classe trabalhadora consiga superar a exploração e a opressão imposta pela sociabilidade do capital, uma vez que este sistema não oferece uma qualidade de vida genuinamente humana.

Diante do exposto, precisamos de uma educação em sua práxis transformadora e emancipatória. Assim, acreditamos que a partir de uma educação que tenha seu alicerce materialista, poderemos ter uma real qualidade educativa, para que consigamos conduzir às massas para a construção da consciência de classe e, por fim, a desnaturalização deste *status quo*.

Referências

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos, Vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010b.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.

MARX, Karl. **O Capital**. 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural, volume 1, 1988.

NOSELLA, P. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores**: Para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SOUSA Jr., Justino de. **Politecnia e omnilateralidade em Marx**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci: educação, escola e formação** – caminhos para a emancipação humana / Joeline Rodrigues de Sousa. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2014.

APROXIMAÇÃO AO ESTUDO DO MÉTODO DE MARX: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE APREENSÃO DO REAL

Rogério Paes de Oliveira / URCA¹

RESUMO

O presente trabalho teve como temática o método ontológico de pesquisa de Marx e como os pressupostos desse método – o Materialismo Histórico – possibilitam a investigação de um objeto e seu desnudamento. Objetivamos nesse ensaio debater as possibilidades metodológicas de apreensão do real enquanto ferramenta metodológica a ser utilizada na pesquisa, não de forma arbitrária, mas como uma busca ideal de compreender o movimento do real. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual os caminhos analíticos de Marx, ou seja, os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico formulados por Marx e Engels, foram referenciais matriciais para a elaboração desse trabalho. Chegamos ao resultado que o método para Marx é uma determinada posição que põe o sujeito que pesquisa em relação ao objeto extraíndo suas múltiplas determinações. Nesse sentido, concluímos que não existe uma receita pronta que o pesquisador possa seguir para enquadrar suas categorias e pré-conclusões no objeto a ser investigado.

Palavras-chave: Método de pesquisa em Marx. Possibilidades Metodológicas. Pesquisa. Materialismo Histórico.

RESUMEM

El presente trabajo tuvo como temática el método ontológico de investigación de Marx y cómo los presupuestos de este método – el Materialismo Histórico – posibilitan la investigación de un objeto y su desnudez. Objetivamos en este ensayo debatir las posibilidades metodológicas de aprehensión de lo real como herramienta metodológica a ser utilizada en la investigación, no de forma arbitraria, sino como una búsqueda ideal de comprender el movimiento de lo real. Se trata de una investigación bibliográfica en la cual los caminos analíticos de Marx, es decir, los presupuestos teórico-metodológicos del Materialismo Histórico formulados por Marx y Engels, fueron referentes matriciales para la elaboración de este trabajo. Llegamos a la conclusión de que el método para Marx es una determinada posición que coloca al sujeto que investiga en relación con el objeto, extrayendo sus múltiples determinaciones. En ese sentido, concluimos que no existe una receta lista que el investigador pueda seguir para encuadrar sus categorías y preconclusiones en el objeto a ser investigado.

Palabras clave: Método de investigación en Marx. Possibilidades Metodológicas. Investigación. Materialismo Histórico.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Regional do Cariri, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. rogerio.paes@urca.br

Introdução

As discussões que seguirão ao longo desse texto têm como enfoque a temática do método em Marx e de como a pesquisa, a teoria e as formulações contribuem como possibilidade de abstrair do objeto sua essência e não meramente uma contemplação da sua aparência. Parafraseando Marx, *em qualquer tipo de ciência, o início é sempre difícil*; além disso, esse início aparenta muitas vezes ser obscuro e nebuloso. É difícil! Considerando essa dificuldade, elencamos dois motivos: o primeiro diz respeito a como observamos o objeto, e o segundo é que este objeto está em constante movimento.

Ao nos depararmos com nosso objeto de pesquisa, entramos em contato com ele pela sua aparência, ou seja, como ele se apresenta a um simples olhar; entretanto, como ele inicialmente aparece não constitui o que ele é realmente e quais as relações que ele estabelece com a totalidade social e, portanto, é plausível que o pesquisador olhe mais de perto esse objeto na tentativa de identificar sua estrutura e sua dinâmica. A busca por qualquer conhecimento do objeto está vinculada aos processos de conhecimento com a natureza e, por conseguinte, ao processo metabólico de transformação da natureza, ou seja, o trabalho. Nossos estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas Onto-Histórico em Educação Física e Esporte (GEPOHEFES) nos possibilitaram refletir sobre a temática do método científico de forma ontológica. O homem para produzir esse método necessita, antes de tudo, existir empiricamente e estar sob determinadas circunstâncias que mantenham essa sua existência.

Estando o homem vivo, sabendo da gênese do conhecimento e tendo um objeto que está sempre em movimento a ser analisado e compreendido, perguntamos:

Quais são as possibilidades de apreensão desse movimento? Quais metodologias/ferramentas devem ser utilizadas?

Segundo Costa (2007), o retorno a Marx é condicionado pela luta de classes. Condições essas que são objetivas e subjetivas, impondo uma descoberta de pontuações novas e possíveis conquistas teóricas de uma maneira diferente. Tornou-se cada vez mais imprescindível, principalmente com a disseminação de “teorias do tudo depende” do “sim ou não”, compreender o momento histórico, recuperando a ontologia materialista, assim como Lukács o fez, apreendendo as problemáticas a partir das relações sociais entre homens reais e não suas ideias como se independessem das circunstâncias nas quais foram criadas. Como esse “fardo histórico” se faz necessário, estabelecer os

nexos causais entre as ideias e a realidade concreta, não de forma arbitrária, mas sob circunstâncias históricas postas.

Para que essa apreensão aproxime-se ao máximo da realidade, faz-se necessário um estudo imanente do objeto, ou seja, uma pesquisa, com a finalidade de dizer o que ele é realmente, como se relaciona com a totalidade social e, ainda, como se relaciona com as mudanças nas relações de produção. Caso possível, apontar alternativas de superação das problemáticas.

O presente trabalho tem como objetivo debater as possibilidades metodológicas de apreensão do movimento real, ou seja, compreender o objeto a ser pesquisado tal qual como ele é. Para tal, partiremos das formulações e pressupostos teóricos-metodológicos da teoria social desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Como consequência dessa assimilação teórica, buscamos fazer uma análise racional do objeto de investigação a partir dos conhecimentos dos processos históricos reais, analisando seu movimento, sua estrutura e dinâmica.

Indubitavelmente é a teoria que mais foi falsificada ou sofreu deformações; isto porque está vinculada com um projeto revolucionário e suas análises estão a serviço de uma determinada classe – a classe proletária (Marx, 2008a). Fato que também tornar a recuperação dessa teoria um fardo histórico. Durante o século XX, nas chamadas “sociedades democráticas,” ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano - mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas (NETTO, 2011, p. 10).

Para conseguir explicar as problemáticas das pesquisas, não se trata de uma escolha a priori do método de pesquisa e arbitrária. A pesquisa que priorize descrever o objeto tal qual como ele é, pode se utilizar de qualquer procedimentos metodológicos historicamente criados pela humanidade, desde que seja adequado tal finalidade. Nesse sentido, nossa pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, teórico-bibliográfica (SEVERINO, 2016), e sua exposição está organizada em dois momentos, a saber: no primeiro momento, rastreamos o papel do trabalho na formação do ser social e como categoria fundante, é protoforma para as demais práxis e, portanto, é fundamento para a pesquisa em particular e para a ciência em geral. No segundo momento, apresentamos os elementos que tornam a afirmação de que existe um método em Marx possível, de-

monstrando que o caráter da escolha metodológica da pesquisa e da investigação científica não pode ser dado a priori.

O trabalho como práxis fundante da pesquisa

A natureza é a base para o desenvolvimento do homem e da sociedade, constituindo-se o corpo inorgânico do homem. Na natureza estão contidas as possibilidades dos homens se fazerem vivos a cada dia e, sendo um homem um ser natural e biológico, necessita entrar em metabolismo com a natureza, transformando-a em sua ação teleológica. Contudo, o homem não é apenas isso; o homem é, também, um ser social, diferenciando dos demais animais pela própria atividade vital. A natureza é transformada pelo trabalho, que propicia as condições da manutenção da vida dos membros da sociedade. *“A sociedade não pode existir sem a natureza [...]. Toda e qualquer sociedade humana tem sua existência hipotecada à existência da natureza”* (NETTO; BRAZ, 2011, p. 45, itálicos dos autores).

O trabalho é a protoforma das demais práxis humanas; ao mesmo tempo, ele requer que determinadas práxis humanas sejam estabelecidas para a sua realização, como, por exemplo, a linguagem. “O trabalho jamais é um processo capaz de surgir, de se desenvolver ou, ainda, de se realizar em qualquer tempo, como atividade isolada de um ou de outro membro da espécie humana. O trabalho é, sempre, atividade coletiva” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 43-4).

Na esteira de Marx, György Márkus, no livro *Marxismo e Antropologia*: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx, explicita sua compreensão da atividade vital: “O trabalho torna seus objetos apropriados para uso humano, transformando-os com a ajuda de outros objetos enquanto instrumentos – dados pela natureza ou (normalmente) pelo próprio homem” (MÁRKUS, 2015, p. 27). Portanto, necessariamente, o homem necessita suprir suas necessidades vitais para posteriormente produzir pesquisa, ciência e estratégias metodológicas que podem atender a demandas criadas pelo seu próprio gênero, seja das mais simples as mais complexas atividades. “O homem só pode suprir suas necessidades mediante uma relação metabólica de transformação da natureza, relação necessária e eterna para qualquer formação de sociabilidade humana” (MARX, 2011, p. 211).

Para a realização desse ato vital, o homem necessita de conhecimentos sobre a natureza em que vai atuar, sobretudo para as escolhas das melhores maneiras de atuar sobre essa natureza de forma consciente. É no trabalho que o ser social “cria novas necessidades que não podem ser atendidas somente com a relação homem x natureza, assim, a atividade social humana não se esgota no trabalho” (OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 7). O ato vital, portanto, já pressupõe, entre outras coisas, o conhecimento que é de fato a gênese ontológica da ciência. A existência da ciência pressupõe o ato do trabalho já consumado, diz Lukács:

[...] a busca dos objetos e processos na natureza, que precede a posição da causalidade na criação dos meios, consiste (ainda quando durante muito tempo não seja reconhecida conscientemente) em atos cognitivos reais, e por isso traz em essência, objetivamente, o início, a gênese da ciência. [...] qualquer conhecimento e utilização dos nexos causais – vale dizer, qualquer posição de uma causalidade real – sempre se insere no trabalho como meio para um único fim, mas tem objetivamente a propriedade de ser aplicável a outro distinto, e até a algo que à primeira vista pareça completamente heterogêneo (LUKÁCS, s.d, p. 21).

O que nos autoriza a afirmar que a dependência da ciência ao ato vital de sobrevivência do gênero humano não se dá na cronologia de quem surge primeiro, mas na relação ontológica de dependência e que possui uma relativa autonomia além de uma determinação recíproca. Em outras palavras, o trabalho é a protoforma das demais práxis humanas, a única categoria que intermedia a relação do homem com a natureza, tendo os demais complexos em seu “código genético” o ato vital do trabalho. Os homens se enriquecem no sentido de produção e apropriação cultural e da arte por sua própria atividade (MARX, 2006a). “Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas (LEONTIEV, 1978, p. 264).

A pesquisa possui um elo ontológico com a ciência ² e, nesse sentido, tendencialmente, toda pesquisa tem a função de produção científica e aproximação do real, que é inesgotável, e a ciência é compreendida como uma práxis social humana capaz de re-

² No texto *Noções introdutórias a partir do prólogo da estética de Lukács* escrito por Araújo, Silva e Paiva, e publicado em 2012 na coletânea *Ontologia, Estética e Crise Estrutural do Capital* como esforço investigativo no Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará – IMO/UECE. Os autores debatem as categorias basilares para a compreensão da estética. Entre essas categorias está o complexo da ciência, tratando esse complexo, como um dos complexos ontológicos e universais do ser do social.

produzir o objeto tal qual como é, independentemente da consciência, um elo, portanto, com a própria atividade vital humana com a função de compreender a realidade.

Uma vez que a pesquisa da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de mais nada, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal instrumento de garantia social de que os resultados dos processos de trabalho permaneçam fixados, que haja uma continuidade na experiência de trabalho e especialmente que haja um desenvolvimento ulterior. É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (utensílio, etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (finalidade) (Lukács, s.d, p.10).

O conhecimento prévio do objeto é o que possibilita meios para o pesquisador escolher o melhor método de pesquisa para a produção de ciência. No processo de trabalho já surge o germe da ciência, uma atividade humana orientada. Nesse âmbito, a finalidade que orienta a ação pode desaparecer ao ser suprida a necessidade histórica social que lhe deu origem, mas na “busca dos meios” o conhecimento adquirido, principalmente se apanhou corretamente os nexos causais, subsiste ao tempo, pois é incorporado nas relações sociais, é generalizado e pode ser utilizado para as mais variadas finalidades que em princípio nada lembram e não se parecem com finalidades que lhe deram origem. Os meios possuem uma sobrevivência histórica e não os fins (MELLO, 2014, p. 78-9).

Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas num outro trabalho, elas se tornam gradativamente autônomas – em um sentido relativo – ou seja, são generalizadas e fixadas determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um determinado procedimento, mas, ao contrário, adquirem certo caráter de generalidade como observações que se referem a fatos da natureza em geral. São estas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem na noite dos tempos. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disto, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências de fato autônomas (LUKÁCS, s.d, p. 25).

Segundo Mello (2014), A ciência possui teleologia e causalidade e, emana na atividade humana do trabalho, mas, não pode ser confundida como tal. No processo eterno do trabalho, intercâmbio metabólico com a natureza, o ser humano parte de uma necessidade a ser satisfeita (estômago à fantasia) para atingir uma finalidade (objetivação). Pressupõe, portanto, teleologia (consciência) e causalidade (materialidade). A teleologia possui fins (objetivo prévio a ser alcançado) e meios (alternativas e escolhas). Esses meios pressupõem conhecimento da realidade a ser transformada, um conhecimento objetivo do objeto que só é possível tendo relações sociais já estabelecidas.

Nesse sentido, a apreensão do real é o objetivo do pesquisador. As relações concretas são seu ponto de partida, é a condição que torna possível realizá-la, ou seja, a condição de possuir sujeitos vivos para pesquisar e serem pesquisados, em condições concretas e objetivas postas, portanto, a produção social da existência dos homens. É a produção dessa existência—modo de produção material—que condiciona, em certos graus do desenvolvimento das forças produtivas, a vida social e intelectual, sendo a consciência, portanto, um construto das relações sociais e não o contrário (MARX, 2006b).

A objetividade das relações sociais cria as subjetividades que são particularizadas pelos indivíduos, ao mesmo tempo em que são as subjetividades da genericidade desses indivíduos que criam a objetividade. Ou seja, os homens são criaturas de sua própria criação, sempre condicionadas à materialidade objetiva posta da qual fazem parte. São sujeitos históricos sob circunstâncias históricas dadas.

O objeto de pesquisa, por sua vez, estando presente em uma sociedade capitalista, por exemplo, só pode ser compreendido nessa forma de organização social histórica. Esse objeto, seja ele qual for, faz parte da totalidade social e é fruto da construção histórica, sendo o pesquisador o responsável por identificar a sua essência concreta e teorizar a sua explicação para os demais indivíduos, ou seja, para o próprio gênero humano.

A teoria desenvolvida nesse processo, não é outra coisa senão o movimento do real, do objeto, transportado ao cérebro do pesquisador. Nas palavras de Netto, “é o real reproduzido e interpretado no plano ideal” (2011, p.21). Ou seja, interpretar o objeto e explicar suas formulações ideais a partir do concreto, nesse sentido, a teoria é o próprio concreto, só que pensado. Para Marx, é desenvolver o processo real de produção a partir da produção material e, portanto, concreta.

A teoria, portanto, é modalidade peculiar – serve como ferramenta de alfabetização do pesquisador, necessária para análises. Uma bússola que orienta o caminho a ser percorrido durante o processo de pesquisa – de conhecimento do real que possui sua própria estrutura e dinâmica e independe dos desejos do investigador (NETTO, 2011).

O ponto de partida é o próprio objeto –concreto real– que será investigado durante o processo de pesquisa. O método ou caminho da análise, portanto, inicia-se pelo que é concreto que aparecem como dados caóticos de uma totalidade e, a partir das ana-

lises, são abstraídas elementos chegando a conceitos – concreto pensado. Para a realização dessas análises, faz-se necessário a utilização de ferramentas metodológicas que contribuirão para as formulações de sínteses sobre o objeto investigado. A pesquisa, por conseguinte, se utilizará de técnicas criadas historicamente na tentativa de se compreender o objeto tal como ele é. Isso de forma alguma nos autoriza a afirmar que existe um método a priori, com um conjunto de receitas e um rol de regras a serem seguidas, e que somente assim se consiga entender e abstrair do objeto o que ele é realmente.

O método em Marx

Existe um método analítico na teoria social formulado por Marx e Engels; porém, não existe um esquema a ser seguido, como uma receita pronta, de forma engessada e rígida para o pesquisador seguir nas suas investigações. Nesse sentido, a pesquisa e, posteriormente, a sua síntese não poderão partir de categorias prévias ordenadas para a consciência do pesquisador. O objeto a ser entendido tem sua estrutura e dinâmica própria, e essas características são o objetivo do pesquisador. Compreender a estrutura e a dinâmica do objeto é verdadeiramente a função do pesquisador frente ao seu objeto. Nesse movimento, o pesquisador abstrai do objeto as categorias a serem analisadas para explicar o objeto tal qual como ele é.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, **o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado** (Ibid, 2011, p. 28, **grifos nossos**).

A inexistência de aspectos econômicos e industriais, ou qualquer outro ramo na produção e reprodução da sociabilidade burguesa na época de Marx, não invalida suas formulações acerca da relação social capital, pelo contrário, afirma-nos ainda mais, pois a razão de ser da ordem social só pode se dar pela produção e reprodução de capital em níveis cada vez mais ampliados. Essa possibilidade só é possível, segundo Lazarini (2010), mediante a extração de mais-valia relativa e da mais-valia absoluta da classe trabalhadora mundial. Fato este que nos autoriza a afirmar que o conjunto da obra teórico-política de Marx ainda é atual. O legado teórico de Marx interessa na medida em que ele continua sendo o mais poderoso instrumento teórico para a compreensão dos

fundamentos sobre os quais se desenvolve a sociedade capitalista (LAZARINI, 2010, p. 101), isso depois de decorridos mais de 130 anos da sua morte.

Por razões fundamentais como essa (que está longe de esgotar os elementos históricos que demonstram a atualidade da obra marxiana), compreendemos que a obra de Marx (especialmente *O Capital*) nunca deixou de ser atual e não deixará de sê-lo enquanto a forma social do capital permanecer sendo a mediação fundamental a partir da qual os homens organizam a produção e reprodução social das suas vidas, tal qual ocorre com o modo capitalista de produção, que é justamente aquele que produz a referida mediação (LAZARINI, 2010, p. 30).

Fromm (1962) afirma que várias críticas feitas a Marx existem pelas incompreensões do que seja o “materialismo”. Fatos que levaram a concluir, equivocadamente, que Marx teria negligenciado o indivíduo. Essas críticas, segundo Fromm, sustentaram que Marx, ao fazer a crítica à religião, equivalia à negação de todos os valores individuais. Indubitavelmente é a teoria que mais foi falsificada ou sofreu deformações; isso porque está vinculada com um projeto revolucionário e suas análises estão a serviço de uma determinada classe—a classe proletária. Essas críticas a Marx não passam de incompreensões, quando não, conscientes deturpações do pensamento do revolucionário alemão que possuía a finalidade da plena realização do indivíduo com sua emancipação humana. “A meta de Marx era a emancipação espiritual do homem, sua libertação dos grilhões do determinismo econômico, sua reintegração como ser humano, sua aptidão para encontrar unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza” (FROMM, 1962, p. 15).

Segundo Costa (2009), deformações da tradição marxista não foram exclusividade dos opositores teóricos e políticos de Marx; o denominado “marxismo da Segunda Internacional,” em sua divulgação do pensamento posterior de Marx, importou numa série de desfigurações teóricas provocadas pela intromissão de elementos alheios à essência da obra marxiana.

Destarte, a recuperação dessa teoria torna-se um *fardo histórico*. Somente “com as pesquisas lukacsianas que vem à tona a problemática ontológica como aspecto essencial da obra marxiana” (COSTA, 2009, p. 9). Segundo Lukács, relatado por Costa (2009), Marx inaugura os fundamentos de uma ontologia de um novo tipo (nova) que pensa as relações do homem com sua história, sobretudo na perspectiva do ser social

historicamente determinado. Marx faz isso não de forma especulativa, como muitas vezes é divulgado que o seu pensamento é recheado de determinismo economicista (Ibid, 2009, p. 9). Essa é a finalidade de Lukács ao recuperar a materialidade do pensamento de Marx. Ele afirma que a ontologia materialista marxiana estabelece articulação com o conhecimento científico e a nova filosofia.

Mesmo Marx sofrendo críticas de seus adversários que consideram que sua teoria esteja recheada de determinismo da esfera econômica sobre as outras instâncias da vida social, Marx se funda na concepção da determinação recíproca das categorias que compõem a totalidade da sociabilidade humana. Segundo Lukács (2012):

Esse método dialético peculiar, paradoxal, raramente compreendido, baseia-se na já referida convicção de Marx de que, no ser social, o econômico e o extraeconômico convertem-se continuamente um no outro, estão numa irrevogável relação recíproca, da qual porém não deriva, como mostramos, nem um desenvolvimento histórico singular sem leis, nem uma dominação mecânica “por lei” do econômico abstrato e puro, mas da qual deriva, ao contrário, aquela orgânica unidade do ser social, na qual cabe às leis rígidas da economia precisamente e apenas o papel de momento predominante (p. 310).

A teoria desenvolvida nesse processo, não é outra coisa senão o movimento do real, do objeto, transportado ao cérebro do pesquisador. Nas palavras de Netto, “é o real reproduzido e interpretado no plano ideal” (2011, p. 21). Ou seja, interpretar o objeto é explicar suas formulações ideais a partir do concreto; nesse sentido, a teoria é o próprio concreto, só que pensado.

Não existe, portanto, um método a ser seguido a priori em uma pesquisa que se queira ter proximidade de explicação do objeto em seu contexto histórico concreto e, portanto, síntese de múltiplas determinações. O objeto a ser pesquisado faz parte da totalidade social e é fruto da construção histórica, sendo o pesquisador o responsável por identificar a sua essência concreta e teorizar a sua explicação para os demais indivíduos, ou seja, para o próprio gênero humano. Isso só é possível por sucessivas abstrações, pois seja qual for o objeto de pesquisa, não pode ser isolado de suas relações sociais; por esse motivo, concordamos com Lukács e sua advertência a esse respeito.

Uma vez que no âmbito do ser social é ontologicamente impossível isolar os processos singulares mediante experimentos efetivos, tão somente os experimentos ideais da abstração permitem aqui investigar teoricamente como determinadas relações, forças etc. de caráter econômico atuam se todas as circunstâncias que habitualmente obstaculizam, paralisam, modificam etc. a presença delas na realidade econômica fossem idealmente eliminadas para os propósitos da investigação (2012, p. 309).

Segundo Netto (2011), o método para Marx é uma determinada posição do pesquisador que põe o sujeito que pesquisa em relação ao objeto extraindo suas múltiplas determinações. Para Mészáros (2016), toda a estrutura da teoria desenvolvida por Marx é dialética e só pode ser compreendida na sua inter-relacionalidade dialética, que por muitas vezes aparenta ser contraditória. Sobre essa questão:

[...] em contraste como um bom número de concepções filosóficas, na visão de Marx, o ser humano não é só “humano” nem só “natural”, mas ambos: isto é “*humanamente* natural” e “*naturalmente* humano” concomitantemente. Ou então, em um nível mais elevado de abstração, “específico” e “universal” não são *opostos* um ao outro, mais constituem uma *unidade* dialética. Isso quer dizer: o ser humano é o “ser *universal* da natureza” apenas porque ele é o “ser *específico* da natureza”, cuja especificidade única consiste precisamente em sua universalidade única enquanto oposta à parcialidade limitada de todos os demais seres da natureza (p. 19, *itálicos do autor*).

Toda pesquisa é, portanto, aproximativa ao objeto que é inesgotável. Cabe ao pesquisador analisar e descrever a lógica única do objeto investigado, elaborando com coerência e consistência uma teoria do objeto que deve expressar o movimento do real. Marx, na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico, sempre preconizou a necessidade da investigação detalhada do objeto a ser analisado. É apresentado no *Posfácio à Segunda Edição d’ O Capital*, escrito em 1873, onde ele diferenciou o método de investigação do método formal de exposição.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar as suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre eles. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 2011, p. 28, *itálicos do autor*).

A “matéria” a ser apoderada por Marx era a sociedade burguesa, ou seja, o Modo de Produção Capitalista. Para ele era mister e decisiva se compreender a base econômica da sociedade, ou seja, a “anatomia da sociedade burguesa”, para conseguir decodificar os complexos sociais que dela emergem. Segundo seus termos:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendida sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. [...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez

obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2008b, p. 47).

Não obstante, o método de Marx, possui pressuposto para análise do real. O objetivo da pesquisa, sempre possui caráter político, mas não pode perder de vista a centralidade do trabalho, enquanto categoria fundante do ser social; a historicidade dos objetos, na tentativa de desvendar sua gênese, origens e funções sociais; parte sempre do real, nesse sentido, caracteriza-se por uma pesquisa puramente empírica; a totalidade das recíprocas relações dos complexos. Nesse ínterim, compreender os passos/caminhos de Marx é entender os procedimentos para uma melhor aproximação da explicação do real.

[...] a análise marxiana capta a essência dos indivíduos em sua objetividade dinâmica, como um movimento autoconstrutivo, [...]. Marx apreende, assim, a centralidade do trabalho no mundo dos homens evidenciando-o, por sua processualidade essencial, como motor onto-histórico da produção e reprodução das condições objetivas de existências dos indivíduos e da formação e transformação da individualidade humana (GONÇALVES; MORAES; JIMENEZ, 2012, p. 65)

Segundo Gonçalves, Moraes e Jimenez (2012), Marx capta a essência dos indivíduos em sua subjetividade que é essencialmente dinâmica, e em seu processo de auto- construção no qual os elementos se desenvolvem mediante a relação com o outro, alcançando sempre um novo patamar, deixando para trás o desenvolvimento passivo da processualidade da reprodução.

Nesse sentido, o método de Marx possui pressupostos para análise do real. O objetivo da pesquisa, que sempre possui caráter político, 1) não pode perder de vista a centralidade do trabalho, enquanto categoria fundante do ser social; 2) a historicidade dos objetos, na tentativa de desvendar sua gênese, origens e funções sociais; parte sempre do real, nesse sentido, caracteriza-se por uma pesquisa puramente empírica; 3) a totalidade social e as recíprocas relações dos complexos. Nesse ínterim, compreender os passos/caminhos de Marx é entender os procedimentos para uma melhor aproximação da explicação do real, o que de forma alguma nos autoriza a pegar os escritos de Marx como uma receita e aplicá-los nos objetos a serem investigados.

Considerações finais

O objetivo desse trabalho foi debater o uso desses procedimentos metodológicos não como uma escolha arbitrária ou a priori, mas como uma ferramenta que será necessária para a apreensão do real. O que foi debatido nesse texto são reflexões de Karl Marx no *O Capital* e na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, assim como recentes formulações de José Paulo Netto na *Introdução ao Estudo do Método de Marx* sobre o método de pesquisa materialista histórico, entre outros autores da tradição marxista. Textos que nos ajudaram a compreender sobre a necessidade da pesquisa e sua função de apreensão do real, e a postura do pesquisador frente ao objeto e sua problemática.

Portanto, os pressupostos de que partimos fundam-se no entendimento teórico-filosófico que parte do ser em sua existência concreta não isolada da totalidade social em que está inserido e, portanto, sendo determinante o entendimento do funcionamento da ordem social vigente e de que forma ela se alicerça suas relações de produção da existência. Nesse sentido, entendemos que a teoria capaz de contribuir, não só para o entendimento da lógica, mas para uma transformação, é a teoria fundada por Marx e Engels e recuperada por Lukács.

O que podemos concluir é que não existe uma receita pronta onde o pesquisador irá seguir ou enquadrar suas categorias e pré-conclusões no objeto a ser investigado e, por fim, compreender a estrutura e dinâmica do objeto é o objetivo real da pesquisa e sua síntese será a explicação de algumas – a totalidade das categorias é inesgotável – categorias abstraídas do real e transpostas para o cérebro do pesquisador, ou seja, a reprodução ideal do movimento do real.

REFERÊNCIAS

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará (Tese de Doutorado em Educação), 2007.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch, de 21/22 de setembro de 1890**. Disponível em: <[http:// www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm)>. Acesso em: 14/09/2016.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUKÁCS, George. IL Lavoro. In: **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Tradução Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas, s.d.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015

MARX, K; ENGELS, F. **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 (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Alex Marins. 2º reimpressão. São Paulo: Martin Clarent, 2006a.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Martin Clarent, 2006b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. v. I. 28º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MELLO, Rosangela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

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

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Rogério Paes de; GOMES, Valdemarin Coelho. A Educação Física como elemento necessário na formação do ser social. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(264), 2-14, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA: PROLEGÔMENOS ACERCA DE UM CURRÍCULO PARA O TRABALHO

Sofia Domingues Carvalhaes / UFRJ¹

RESUMO

O presente excerto tem como objetivo discutir o ensino de ciências a partir da perspectiva educativa de Gramsci expressa no conceito de escola unitária e indicar contribuições possíveis desse conceito para o currículo dessa área de conhecimento no âmbito da educação básica. Assim, o trabalho consiste em um ensaio teórico, que para levar à cabo seu objetivo, lança mão das formulações de Antônio Gramsci acerca da escola e da educação contidas em sua obra, a qual está imersa na tradição marxiana; e da abordagem crítico-superadora, a qual está ancorada em uma teoria pedagógica de inspiração gramsciana (a pedagogia histórico-crítica). A partir da compreensão de que a escola pode contribuir para a elevação da consciência da juventude filha da classe trabalhadora à sua condição de classe, elemento relevante para sua organização enquanto classe dirigente, propõe-se aqui que um currículo de ciências transformador deve embasar sua seleção, organização e sistematização de conhecimentos no desvelamento das relações existentes entre o corpo de conhecimento teórico-prático objetivado pela produção científica e a prática social concreta, histórica e material.

Palavras-chave: Educação científica. Ciência e tecnologia. Currículo de ciências. Trabalho-educação.

RESUMEN

El presente extracto tiene como objetivo discutir la enseñanza de las ciencias desde la perspectiva educativa de Gramsci, expresada en el concepto de escuela unitaria, e indicar posibles contribuciones de este concepto para el currículo de esta área de conocimiento en el ámbito de la educación básica. Así, el trabajo consiste en un ensayo teórico que, para alcanzar su objetivo, se basa en las formulaciones de Antonio Gramsci acerca de la escuela y la educación presentes en su obra, la cual está inmersa en la tradición marxiana, y en la abordagem crítico-superadora, anclado en una teoría pedagógica de inspiración gramsciana (la pedagogía histórico-crítica). Partiendo de la comprensión de que la escuela puede contribuir a elevar la conciencia de la juventud de la clase trabajadora sobre su condición de clase —un elemento relevante para su organización como clase dirigente—, aquí se propone que un currículo de ciencias transformador debe fundamentar su selección, organización y sistematización de conocimientos en la revelación de las relaciones existentes entre el cuerpo de conocimiento teórico-práctico objetivado por la producción científica y la práctica social concreta, histórica y material.

Palabras-clave: Educación científica. Ciencia y tecnología. Plan de estudios de ciencias. Trabajo-educación.

¹ Doutoranda em Educação, PPGE/UFRJ, E-mail: sofiadominguescarvalhaes@gmail.com

Introdução

O presente artigo consiste em um ensaio acerca das possibilidades de contribuição da concepção de educação e escola revolucionária de Gramsci, expressa no conceito de escola unitária e seu princípio educativo, para o ensino de ciências, especificamente no que tange à sua sistematização curricular na educação básica.

A discussão realizada aqui, lança mão da produção gramsciana contida principalmente no caderno 12 da obra *Cadernos do Cárcere*² (Gramsci, 2001), e dos aprofundamentos posteriores de alguns pesquisadores que se debruçam sobre a sua obra no que tange a questão educativa (Machado, 1991; Martins, 2021; Semeraro, 2021). E a fim de realizar a discussão de quais seriam elementos fundamentais para um currículo de ciências referenciado na formação para o trabalho como princípio educativo, como proposto por Gramsci, a abordagem crítico-superadora (ancorada na pedagogia histórico-crítica, a qual tem inspiração gramsciana) é utilizada articulada ao pensamento contido no caderno supracitado.

Trabalho, ciência e tecnologia: a relação indissociável entre estrutura e superestrutura

Antonio Gramsci, em suas produções teóricas, realiza reflexões (sempre vinculadas a um compromisso com a prática na realidade concreta) acerca da história da sociedade italiana, principalmente em sua forma sob o modo de produção capitalista. No presente trabalho interessa o que da formulação Gramsciana ajuda a pensar, primeiro, em uma educação revolucionária que não seja ilusória em seu potencial de transformação e nem fadada ao fracasso nesse potencial, e segundo, como essa educação é capaz de apontar caminhos para um currículo de ciências que contribua para a superação acima descrita, por meio da escola. E ao analisar a sociedade italiana e sua história, Gramsci propôs três conceitos caros para levar à cabo o objetivo colocado para o presente artigo, são eles: Estado ampliado, hegemonia e intelectuais orgânicos, os quais são faces indissociáveis da constituição da superestrutura da sociedade capitalista a partir do século XX.

² Nos referenciamos aqui na edição dos cadernos do cárcere publicada pela editora Civilização Brasileira no final dos anos 1990, e que traz contribuições da “edição temática”, da “edição crítica” e das sugestões críticas a elas. A escolha por usar essa edição quando já há uma edição mais recente e completa dos cadernos se vincula à concomitância dessa nova publicação com a escrita deste artigo.

A partir do conceito de crítica da economia política, proposto por Marx (2008), Gramsci apresenta uma compreensão da superestrutura jurídica e política que enriquece as determinações de como Estado e sociedade civil se conformam em face das relações produtivas de trabalho (entendido enquanto atividade humana transformadora da natureza), cunhando a concepção de Estado ampliado, na qual sociedade política (Estado *strictu sensu*) e sociedade civil não são entidades distintas, mas elementos integrantes do próprio Estado, as quais agem de maneira diferente na produção da hegemonia, definida como o exercício da dominação de uma classe sobre a outra (na sociedade capitalista, da classe burguesa sobre a classe trabalhadora). A sociedade política ou Estado *strictu sensu* busca garantir a hegemonia por meio da coerção (força física ou simbólica), já a sociedade civil age por meio da produção de consenso (aceitação ativa e/ou passiva da dominação). E é na intersecção entre a superestrutura constituída sob o Estado ampliado e o conjunto das relações sociais de produção que sustentam aquela, que emerge a definição de intelectual orgânico. Para Gramsci:

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. (Gramsci, 2001, p. 15)

E os intelectuais orgânicos são aqueles que agem “para promover um projeto moderno de Estado baseado nas forças de caráter nacional-popular” (Semeraro, 2021, p. 51), e, assim, são agentes ativos da produção do consenso, podendo ser agentes da classe burguesa ou da classe trabalhadora. Em síntese, o conceito de Estado ampliado, junto ao de hegemonia e de intelectual orgânico permite identificar que há disputa de projeto político-econômico-social no âmbito da superestrutura, e que, embora o conjunto das relações sociais seja favorecedor dos interesses da classe burguesa, a estrutura sozinha não garante o exercício da hegemonia e sua perpetuação nesse *locus* de dominação, ou seja, não garante que essa classe seja dirigente. E é sob a disputa no âmbito do Estado ampliado, por meio da coerção e do consenso que a hegemonia será construída. Por essa razão, Gramsci afirma que:

[...] 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 orga-

nismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe. (Gramsci, 2001, p. 15)

Ou seja, criar as condições para que, não só a hegemonia exercida no âmbito da superestrutura se perpetue, como as próprias relações sociais de produção capitalistas sejam eternas. A criação dessas condições se dá a partir dessa unidade dialética estrutura/superestrutura, em que todas as ações da classe dominante são vinculadas ao objetivo final³ de aumento da taxa de lucro, a qual consiste na razão entre o trabalho não pago ao trabalhador (mais-valor) e o capital investido pelo burguês na produção (Rolo, 2022).

A teoria do valor de Marx articulada com a definição das relações entre estrutura e superestrutura em Gramsci são a base para explicitar, nesse texto, o lugar da produção científica e tecnológica no desenvolvimento do capitalismo e na sua perpetuação. A ciência moderna participa historicamente do processo de consolidação do capitalismo e de suas transformações. Como afirma Rolo (2022, p. 25):

[...] pode-se dizer que há uma ‘afinidade estrutural’ entre a produção capitalista de mercadoria, a produção do conhecimento científico e, por conseguinte, a educação científica que se pratica na escola. Trata-se de uma estrutura que adveio como resultado de uma internalização da lógica que permeia a divisão social e técnica do trabalho capitalista pela ciência e pela educação nos dois últimos séculos. (Rolo, 2022, p. 25)

Essa incorporação da lógica social e técnica do trabalho capitalista pela ciência não ocorre somente na forma como suas objetivações teórico-práticas são apropriadas pela estrutura produtiva, mas também na própria forma e conteúdo da produção dessas objetivações. A visão da ciência como resolução de problemas é fruto dessa lógica, em que os temas e perguntas válidas de serem investigadas são aquelas que se relacionam diretamente com responder a questões práticas. Dessa forma, aquilo que é teórico está submetido à prática, mas não àquela a que Marx e Gramsci se referenciam, a práxis, mas sim a uma prática pragmatista em que teoria e prática são cindidas uma da outra (Santos, 2005).

Nesse sentido, a história das ciências físicas (ou naturais) se vinculam diretamente ao desenvolvimento das forças produtivas adequado às necessidades das relações de produção capitalistas, pois dão respostas teórico-práticas que levam ao aumento de

³ Importante apontar que essas ações não são lineares e nem mesmo homogêneas, pois a classe burguesa não é um bloco monolítico e homogêneo. Muitas vezes as diferentes frações dessa classe agem por interesses imediatos e até mesmo de longo prazo divergentes. Mas o fim último de suas ações sempre será a manutenção das relações de produção vigentes, uma vez que são elas que, em última instância, as sustentam enquanto classe dominante.

trabalho morto no processo produtivo, reduzindo tanto o tempo socialmente necessário para produzir, como os custos da produção, e aumentando a produtividade do trabalho e a taxa de lucro do capitalista. É o caso do desenvolvimento da mecânica, que foi:

[...] acompanhado pelo desenvolvimento de diversas novas áreas do conhecimento científico, como a termodinâmica, o eletromagnetismo, a microeletrônica, a bioquímica, a biofísica, a ciência do solo, etc. [E] todo esse processo resultou numa enorme produtividade do trabalho, isto é, na capacidade de realizar o máximo de trabalho possível com mínimo de recursos necessários. (Rolo, 2022, p. 94, editado pela autora)

Esse é um exemplo concreto da concepção de Gramsci de que “no mundo moderno, com a expansão do ‘sistema social democrático-burocrático’, tem ocorrido uma ampliação inédita dos intelectuais e uma ‘multiplicação de especializações’ em todos os campos da ciência, da arte, da técnica, da produção e da organização do Estado” (Semeraro, 2021, p. 49). Nesse sentido, pode-se entender os cientistas, dentro da produção científica vinculada aos interesses da classe burguesa, como intelectuais orgânicos conservadores, ou seja, como agentes de conservação das relações de produção capitalistas; e as objetivações produzidas pela ciência (seus conceitos, teorias, tecnologia, etc.) como capazes de contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas adequado a essa conservação.

E aqui está a pedra de toque para se elucidar o papel da educação escolar, de maneira geral, e do ensino de ciências, em específico, na construção da hegemonia da classe burguesa. Pois, para que o conhecimento científico teórico-prático seja incorporado às forças produtivas e participe efetivamente da produção é preciso que o/a trabalhador/a seja capaz de operar com tais ferramentas, e para isso ocorrer, esse conhecimento precisa ser socializado. E a escola na sociedade capitalista é o espaço *sui generis* para levar isso à cabo.

A função social da escola: da formação para o emprego à formação para o trabalho

A partir da discussão realizada acima é possível entrever o lugar de relevância da educação escolar para a perpetuação da dominação da classe burguesa e da estrutura produtiva capitalista. No entanto não é a mera socialização de conhecimento que garante que a escola seja interessante à essa classe, mas sim um dado tipo de socialização e um dado tipo de conhecimento para que o consenso almejado por essa

classe seja alcançado. A história de institucionalização da educação escolar, assim como a da ciência moderna, é a história de consolidação do capitalismo. Por isso é preciso definir qual é a ideia de escola que anda *pari passu* à tal consolidação. Machado (1991), ao discutir o posicionamento de Marx e Engels acerca da proposta liberal de unificação da educação escolar, sintetiza que ela:

principia por advogar a supressão de todas as barreiras (econômicas, políticas, religiosas, sexuais, raciais, etc.), que impedem o livre acesso das crianças e jovens à educação correspondente à sua capacidade, vontade e aptidão. [E *transpõe*] para o plano educacional o limitado horizonte do direito burguês, pois considerando isoladamente as diferenças sociais e as diferenças individuais, institui uma unidade de medida (difícil mesmo de uma precisão objetiva, pois carregaria a marca dos interesses de classe) chamada aptidão, capacidade, interesse, etc. Através deste parâmetro seria feita a triagem dos indivíduos, preservando-se (teoricamente) o princípio da supressão das barreiras ao acesso à educação. (Machado, 1991, p. 95, editado pela autora)

É uma escola que busca garantir acesso à escolarização de maneira “igualitária” ao mesmo tempo que está calcada em uma sociedade inerentemente desigual, caracterizada por contradições entre as classes sociais que possuem interesses inconciliáveis porque opostos. Por essa razão, Machado (1991, p. 93-94) afirma que “este objetivo, no entanto, seria inalcançável, segundo a teoria marxista, no âmbito da sociedade burguesa por entrar em conflito com o estado econômico vigente”. Assim, a escola que se delineia concretamente é aquela que, em realidade, perpetua a desigualdade através dos processos de padronização acima descritos por Machado (1991), os quais definem qual tipo de socialização torna a escola interessante à classe burguesa.

A partir da definição de Gramsci de que para se tornar dirigente e exercer a hegemonia é preciso que a classe burguesa forme intelectuais orgânicos que atuem ativa e passivamente na produção de consenso, é possível delimitar que a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos é interessante à burguesia se: 1) oferecer ferramentas para a perpetuação e aumento da produtividade do trabalho na esteira das relações de produção vigentes e 2) conformar a subjetividade dos trabalhadores à estrutura de dominação necessária a perpetuação da hegemonia burguesa.

Essas duas características da escola que se delineia sob a conformação do Estado burguês atuam no sentido de aumentar as possibilidades de exploração da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, e por essa razão é uma escola não vinculada aos interesses dessa última. No entanto, como Gramsci bem aponta, a superestrutura é histórica e constituída no seio da luta de classes, e por isso está em disputa (assim como a pró-

pria estrutura), e isso coloca uma questão fundamental, a qual foi objeto de estudo de Gramsci e é objeto do presente artigo: é possível pensar uma educação escolar que seja vinculada aos interesses da classe trabalhadora?

Partindo do referencial marxista e gramsciano entende-se que o interesse principal da classe trabalhadora é transformar a sociedade e se libertar da condição de dominada, e para isso acontecer é preciso fazer com que os trabalhadores se enxerguem enquanto classe historicamente constituída e torná-la classe dirigente para constituir outra hegemonia, que ao invés de conservar, se colocará em favor da transformação das relações de produção vigentes. E isso demanda uma outra concepção de ser humano e sociedade, e por consequência educação, a qual:

[...] para Gramsci é todo e qualquer processo de formação humana, desenvolvido para tornar o ser humano atual à sua época, isto é, processo que o faz ser o que é em todas as dimensões que o identificam (objetivas e subjetivas) e que estão sujeitas a ganhar determinado perfil de acordo com a correlação de forças sociais presente no contexto vivido. (Martins, 2021, p. 6)

Isso quer dizer que “não é uma opção ser ou não educado, pois a educação é inerente à humanidade” (Martins, 2021, p. 8), uma vez que, o que a funda enquanto humanidade é o trabalho, definida na tradição marxista como atividade propriamente humana caracterizada pela prévia-ideação da ação sintetizada na ação (Saviani, 2021). Por essa razão, Gramsci (2001, p. 52-53) afirma que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens”, ou seja, trabalho intelectual e trabalho manual é uma dicotomia falsa, pois são faces de uma unidade dialética indissociável. Dicotomia essa que se constitui em outra característica fundamental da escola liberal. Como o que interessa ao *modus operandi* das relações de produção capitalista é a prática (pragmatista), a teoria aparece na escola “única” liberal como mero instrumento de resposta às necessidades dessa prática (é o mesmo sentido que a ciência e o papel do conhecimento científico adquire, respectivamente, na cadeia produtiva e na educação escolar). Como discute Santos (2012), nessa perspectiva, o conhecimento só é verdadeiro porque resolve problemas.

Dessa maneira, a forma de socialização do conhecimento científico (e de todos os outros conhecimentos historicamente produzidos) nessa escola é utilitarista por definição, educando para o trabalho em sua forma exploratória assumida no capitalismo sob o nome de emprego (Martins, 2021), e conformando o ser humano subjetiva e objetivamente ao que é exigência para se inserir nas relações sociais de produção vi-

gentes, ou seja, formando para ser trabalhador/a nas condições de aceitação da dominação.

Ainda, a escola “única” liberal não é única, mas sim dual: educa a classe trabalhadora para o consenso e para o emprego, e educa a classe burguesa para o exercício da dominação. Marx já havia entendido isso em sua atuação política e filosófica em meados do século XIX e:

Por ter consciência da impossibilidade de uma mesma educação para todos sob o capitalismo, Marx demanda do Partido Operário Alemão que reivindicasse aquele tipo de escola, que sendo específica à classe trabalhadora fosse, ao mesmo tempo, a que mais contribuiria para o processo de transformação da sociedade, ou seja, escola técnica teórica e prática adjunta à escola primária. Marx prefere garantir esta possibilidade de ensino, diferente inclusive da instrução da elite, a acreditar no que ele chama de ‘milagre democrático’ (Machado, 1991, p. 99).

Ou seja, a educação escolar que parte dos interesses da classe trabalhadora deve ser uma escola que assuma posição sobre a própria luta de classes e que contribua por meio do processo educativo para compor as ferramentas para superação do modo de produção que a torna explorada. Para Gramsci, a escola pode contribuir nessa tarefa ao formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. E na esteira da defesa de Marx da necessidade de, na luta de classes “definir pautas de reivindicações concretas, situadas historicamente, correspondentes ao estágio de desenvolvimento da sociedade em que vivem e que poderiam ter alguma possibilidade de atendimento” (Machado, 1991, p. 101), elabora um novo princípio educativo, sintetizado na proposta da “escola unitária”.

Gramsci define que a educação primária, ou básica, deve ter como princípio o trabalho, como atividade teórico-prática, pois é por meio dela que o ser humano se faz ser humano na própria natureza (que em si é relação dialética entre ordem natural e social). Então, se se quer que o ser humano se entenda concretamente no mundo, em sua materialidade, historicidade e dialeticidade, é preciso partir do trabalho (Gramsci, 2001). E, sendo o trabalho aquilo que produz e produziu todo o corpo de conhecimento disponível à humanidade, para se entender como sujeito concretamente no mundo é necessário se apropriar desse corpo de conhecimento. Nas palavras de Gramsci:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações 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; a lei civil e estatal or-

ganiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (Gramsci, 2001, p. 42)

Mas essa perspectiva humanista não é suficiente para que a escola seja transformadora e revolucionária. O princípio educativo dessa escola requer a noção de totalidade, ou seja, da rede de mediações que compõem a realidade naquilo que é essencial para explicá-la objetivamente. Assim, a socialização do conhecimento historicamente produzido, e a própria concepção de conhecimento em uma escola revolucionária deve estar pautada nessa noção, pois ela não cinde a realidade em ordem natural e social, em teoria e prática, em política e economia, entre tantas outras dicotomias que acabam por mistificar a explicação da realidade.

O novo princípio educativo, fundado na concepção de que “o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica” (Gramsci, 1999, p. 413), assume essas relações como fundamento para a escola que seja capaz formar o intelectual necessário a transformação social. Em outras palavras “o ponto de partida da pedagogia socialista é, pois, o ponto no qual o universo das relações físico-naturais e o universo das relações sociais se tangenciam, se tocam inextricavelmente, qual seja, o trabalho” (Rolo, 2022, p. 30), seja no âmbito dos conhecimentos das ciências humanas e sociais, seja no âmbito das ciências naturais e das linguagens, fazendo “fluir diante dos estudantes a vida em seu realismo, mas isso com o distanciamento necessário para que eles possam, gradualmente e no tempo devido, elaborar a realidade vivida como objeto teórico. O trabalho entra assim na escola mediado pela teoria” (Rolo, 2022, p. 30). Dessa maneira, “Gramsci associa de modo inseparável a educação humanista, histórica e política, o entrelaçamento dialético com a qual forma o novo princípio educativo” (Semeraro, 2021, p. 60).

Em suma, a escola revolucionária proposta por Gramsci fornece elementos para pensar a possibilidade de operar no seio da luta de classes uma educação escolar que se coloque a favor dos interesses da classe trabalhadora pois a transforma em um espaço de desvelamento da realidade em sua totalidade e de formação teórico-prática indissociável para a compreensão de si enquanto ser historicamente, materialmente e dialeticamente constituído em uma realidade concreta. Ou seja, uma formação para a

consciência de si enquanto classe, vinculada ao objetivo de ação revolucionária sobre a realidade.

Um currículo de ciências na perspectiva da Escola Unitária

A proposta de uma escola para o trabalho, parte assim de uma concepção de mundo praxicamente orientada, ou seja, da ação teoricamente orientada e da teoria praxicamente orientada como fundamento da organização escolar em todas as suas esferas, o que significa uma escola que se referencia no trabalho para a formação de outra forma de trabalhar. Em outras palavras, quer dizer organizar a escola visando formar intelectuais orgânicos para a luta pela superação da estrutura produtiva vigente.

Acima foi definido que “de costas para os interesses sociais, a indústria subordinou a seus interesses os da ciência e, por extensão, os da escola.” (Rolo, 2022, p. 26). Dessa maneira:

[...] o arsenal de conhecimentos produzidos na era industrial deu origem às diversas disciplinas que compõem o atual currículo escolar. Algumas delas têm por função ‘disciplinarizar’ o universo físico-material – caso da Matemática, da Química, da Física, da Biologia, etc. – e outras o universo social por meio de um adestramento do trabalhador aos códigos vigentes na produção. (Rolo, 2022, p. 26-27)

Na escola liberal, essa disciplinarização está voltada ao atendimento das necessidades das relações de produção vigente e da perpetuação da hegemonia burguesa, por isso forma a partir do emprego como princípio educativo. E disso:

[...] decorrem processos de ensino-aprendizagem voltados à formação de mão de obra ao mercado, como o que é preconizado pela pedagogia tecnicista ou mesmo por sistemas educativos duais, que impõem a dicotomia entre saber e fazer, entre trabalho intelectual e trabalho manual, oferecendo o saber à minoria privilegiada e apenas o fazer à maioria trabalhadora. (Martins, 2021, p. 10)

Em oposição a essa escola, Gramsci defende a adoção do trabalho enquanto princípio educativo, e isso “implica o escopo de formação integral (teórica e prática) dos educandos, alcançada somente por processos educativos omnilaterais” (Martins, 2021, p. 10), ou seja, por processos que permitam a formação integral do ser humano em suas máximas potencialidades e que, elaborem:

[...] criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esfor-

ço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (Gramsci, 2001, p. 53).

É sob essa concepção de educação escolar que aqui é realizado o exercício de se pensar um currículo de ciências que através da socialização dos conhecimentos científicos historicamente produzidos possibilite compreender que “as relações sociais se ligam de modo necessário às relações físico-naturais mediante as atividades humanas” (Rolo, 2022, p. 23), e que, de modo dialético, a atividade humana (trabalho) requalifica a natureza em face das novas objetivações produzidas pelo próprio trabalho.

Rolo (2022, p. 23) afirma que “as mãos de um trabalhador estão sempre postas a serviço de um projeto político, tenha ele consciência disso ou não”, e assim, é papel de um ensino de ciências pautado na perspectiva da escola unitária evidenciar, por meio dos conhecimentos científicos, o projeto político que o condiciona ao lugar de explorado e o porquê desse projeto estar muitas vezes velado na prática social. Esse ensino de ciências deve levar os alunos a compreender em sua totalidade a realidade de ordem natural e a de ordem social enquanto pares dialéticos; a compreender que a produção de conhecimento científico pela ciência moderna está vinculada à história do desenvolvimento do modo de produção capitalista; e, ao mesmo tempo, a compreender que, sendo o conhecimento científico e a ciência moderna historicamente produzidos, eles podem também contribuir para transformar a sociabilidade vigente, se vinculados ao questionamento e à explicitação das contradições constituintes da realidade em que são produzidos.

Para que isso seja possível é preciso dosar e sequenciar os conhecimentos científicos para que se adequem às necessidades pedagógicas nos diferentes períodos da escolarização. A abordagem crítico-superadora, vinculada a pedagogia histórico-crítica, oferece critérios para a seleção, organização e sistematização dos conhecimentos escolares a fim de elaborar um currículo escolar pautado no princípio educativo gramsciano (Coletivo de Autores, 1992; Saviani, 2021). Para essa abordagem, a seleção dos conhecimentos deve se orientar por quatro critérios, quais sejam: relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, objetividade e enfoque científico do conhecimento, e adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno (Gama; Prates, 2020), sendo que eles estão vinculados a noção de clássico, ou seja, de conhecimentos que perduraram no tempo, captando questões nucleares a respeito da realidade social ou

natural, possibilitando a transformação qualitativa do alcance abstrativo dos sujeitos quanto à compreensão mais rica e objetiva da realidade (Saviani; Duarte, 2012; Martins, 2013). Dessa maneira, para selecionar os conhecimentos científicos que permitam formar os alunos sob as concepções de educação, escola, currículo e sociedade defendidas por Gramsci, é preciso, como afirmam Santos e Neto (2023, p. 17-18):

[...] a) investigar a estrutura lógica do conhecimento a ser ensinado. [...] sem perder de vista a prática social, e, assim, encontrar os conceitos estruturantes do objeto e suas manifestações concretas; b) entender o movimento de seleção dos conteúdos ao longo da história de consolidação da disciplina escolar do objeto específico; c) investigar a história do desenvolvimento da ciência de referência sem abrir mão das contradições políticas. (Santos; Neto, 2023, p. 17- 18)

E após a realização desse processo é preciso organizar e sistematizar os conhecimentos selecionados. Assim, a abordagem crítico-superadora propõe que ao longo da escolarização os conhecimentos sejam dispostos partindo da síntese para a síntese (da aparência para a essência); sistematizados tendo como pressuposto a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; levando a compreensão de que eles são provisórios e historicamente constituídos; e possibilitando uma apropriação cada vez mais ampla e complexa dos próprios conhecimentos e de sua relação com a prática social concreta (Coletivo de Autores, 1992).

Assim, para selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos científicos em um currículo de ciências ancorado na concepção da escola unitária deve-se: 1) partir da concepção dialética do trabalho e de ciência enquanto trabalho, para evidenciar como o conhecimento científico está intrinsecamente ligado às práticas sociais e produtivas; 2) assumir a definição de intelectual orgânico e de superestrutura de Gramsci para desmistificar a atividade do cientista, enquanto neutra, inequivocadamente progressista, e isolada da prática social; 3) conceber o conhecimento científico enquanto síntese teórico-prática indissociável, superando a concepção pragmatista de ciência em direção a formação de uma concepção transformadora da prática científica; e 4) através dos critérios de sistematização dos conhecimentos elencados pela abordagem crítico-superadora contribuir com o desvelamento da realidade em suas contradições, a partir da socialização dos conhecimentos científicos.

Considerações finais

No presente texto é defendida a necessidade da elaboração de uma escola na prática social concreta, que esteja vinculada à luta de classes em direção a superação do modo de produção capitalista, para o que o conceito de escola unitária, fundado no trabalho como princípio educativo, fornece elementos fundamentais. E a partir dessa concepção foram indicados possíveis subsídios teórico-práticos que possam contribuir para elaboração de um currículo de ciências que se volte aos interesses da classe trabalhadora, e não das necessidades de manutenção de sua condição de dominação sob as relações sociais de produção vigentes.

Em síntese, é possível afirmar, que as contribuições de Gramsci para o ensino de ciências apontam para a necessidade de um currículo que supere a visão utilitarista e pragmatista da ciência, promovendo uma formação integral e crítica. Nesse sentido, o currículo de ciências deve ser pensado como um instrumento de desvelamento da realidade, capaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com a superação das estruturas de dominação capitalistas. Nas palavras de Gramsci, um currículo que seja capaz de inaugurar “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2001, p. 40).

Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1 / 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 / edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, educação e escola unitária.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, 2001, p. 1-18.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ROLO, Márcio. **Modos de produção da vida:** o ensino de Ciências e a teoria do valor de Marx. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de ciências:** abordagem histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

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

PARA ALÉM DO “APRENDER A APRENDER”: A POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO DE DIRIGENTES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERS- PECTIVA GRAMSCIANA

Luiz Fernando Rodrigues Pires / UFLA¹

RESUMO

O artigo discute as contradições produzidas pelo “lema aprender a aprender” no campo da Educação Matemática, analisando-o como expressão de um projeto educacional alinhado à racionalidade neoliberal e às políticas de adaptação subjetiva ao mercado. A partir da filosofia da práxis de Antonio Gramsci, examina-se a necessidade de formar intelectuais orgânicos e dirigentes culturais capazes de disputar a hegemonia no interior da escola, buscando ressignificar o ensino de Matemática como instrumento de emancipação humana e elevação cultural. O texto realiza uma análise histórico-crítica da constituição da Educação Matemática brasileira, evidenciando como as reformas curriculares e as pedagogias do aprender a aprender deslocaram o papel docente e fragmentaram o conhecimento. Em contraponto, propõe-se uma formação de educadores matemáticos fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, orientada pela práxis e pela construção coletiva de uma nova hegemonia. Conclui-se que a formação de dirigentes em Educação Matemática, inspirada em Gramsci, implica compreender o professor como intelectual coletivo, agente de transformação e articulador de um projeto educativo voltado à emancipação das classes subalternas.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de Dirigentes. Antonio Gramsci. Pedagogia Histórico-Crítica. Neoliberalismo.

RESUMEN

El artículo discute las contradicciones producidas por el “lema aprender a aprender” en el campo de la Educación Matemática, analizándolo como expresión de un proyecto educativo alineado con la racionalidad neoliberal y con las políticas de adaptación subjetiva al mercado. A partir de la filosofía de la praxis de Antonio Gramsci, se examina la necesidad de formar intelectuales orgánicos y dirigentes culturales capaces de disputar la hegemonía en el interior de la escuela, buscando ressignificar la enseñanza de la Matemática como instrumento de emancipación humana y elevación cultural. El texto realiza un análisis histórico-crítico de la constitución de la Educación Matemática brasileña, evidenciando cómo las reformas curriculares y las pedagogías del aprender a aprender desplazaron el papel docente y fragmentaron el conocimiento. En contraposición, se propone una formación de educadores matemáticos fundamentada en el materialismo histórico-dialético y en la Pedagogía Histórico-Crítica, orientada por la praxis y por la construcción colectiva de una nueva hegemonía. Se concluye que la formación de dirigentes en Educación Matemática, inspirada en Gramsci, implica comprender al profesor como intelectual colectivo, agente de transformación y articulador de un proyecto educativo orientado a la emancipación de las clases subalternas.

Palabras clave: Educación Matemática. Formación de Dirigentes. Antonio Gramsci. Pedagogía Histórico-Crítica. Neoliberalismo.

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto do curso em Licenciatura Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras. E-mail: luiz.pires@ufla.br

Introdução

O campo da Educação Matemática no Brasil, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, vem sendo marcado por profundas disputas em torno dos sentidos da formação docente e das finalidades do ensino. Dentre os discursos hegemônicos que permeiam políticas curriculares, materiais didáticos e práticas escolares, destaca-se o “lema aprender a aprender”, cuja ascendência revela tanto o avanço das concepções neoliberais no campo educacional quanto a emergência de um sujeito autônomo e adaptável às demandas do mercado de trabalho. Tal orientação, embora revestida de uma aparência progressista e centrada no estudante, resulta, frequentemente, na fragmentação do conhecimento, na valorização de competências instrumentais e na diluição do papel social da escola e do professor (Pires, 2022).

Fatos que se pode ser identificado aos contínuos ataques sofridos pela educação pública brasileira, por meio da atuação das frentes social-liberal (conduzida pelo movimento Todos pela Educação) e liberal ultraconservadora (movimento Escola sem Partido). A crítica a essa lógica exige, por um lado, compreender as raízes históricas e ideológicas que sustentam o “lema aprender a aprender” e, por outro, recuperar projetos formativos capazes de promover a elevação cultural, a consciência crítica e a formação omnilateral dos sujeitos.

É nesse contexto que a filosofia da práxis de Antonio Gramsci e suas formulações sobre hegemonia, intelectuais e reforma intelectual e moral se apresentam como referenciais teóricos incontornáveis para pensar alternativas à educação pautada pela adaptação e pelo tecnicismo (Del Roio, 2018).

Gramsci compreendeu a escola como um dos principais aparelhos privados de hegemonia, espaço de disputa pela direção intelectual e moral da sociedade (Sobral; Ribeiro, 2020). Para ele, a formação de intelectuais – em especial, dos chamados intelectuais orgânicos – é fundamental para o fortalecimento de projetos que possam ir contra as propostas hegemônicas, capazes de romper com a subalternidade e promover uma nova concepção de mundo (Martins, 2011). Pois, conforme justifica, Schlesener (2016), Gramsci não foi um liberal e não pode ser lido nem instrumentalizado nessa perspectiva, ele foi um revolucionário que contribuiu para explicitar, entre outros fatores, a dimensão ideológica da política para ampliar as possibilidades revolucionárias das classes subalternas e é neste sentido que podemos falar de sua atualidade.

No campo da Educação Matemática, a discussão acerca da formação de dirigentes, ou seja, de sujeitos coletivos capazes de orientar criticamente a produção e circulação do conhecimento matemático na escola e na sociedade, torna-se estratégica diante da ofensiva neoliberal. O desafio é construir possibilidades de formação que resistam à lógica que vem sendo instituída pelo “lema aprender a aprender”, e que se orientem pela práxis, pelo engajamento coletivo e pelo compromisso com a elevação cultural das massas (Roio, 2006) que devem estar fundamentadas no materialismo histórico-dialético (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Diante disso, este ensaio propõe na analisar, à luz do pensamento gramsciano e do debate contemporâneo sobre a Educação Matemática brasileira, caminhos para a formação de dirigentes que superem a subjetividade instituída pelas pedagogias hegemônicas relacionadas as propostas denominadas de “pedagogias do aprender a aprender”, tendo também objetivo de mostrar possibilidades no campo da Educação Matemática de pesquisadores que vão na contramão das tendências articuladas as concepções de reprodução ou naturalização do sistema neoliberal por meio dessas pedagogias.

Para tanto, articula-se o debate sobre hegemonia, intelectuais, reforma intelectual e moral e formação omnilateral, buscando demonstrar que a educação matemática pode, e deve ser, um instrumento de transformação social e de construção de uma nova hegemonia no campo educacional se estiver fundamentada a uma práxis, conforme sustenta Manacorda (2007), que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, propõe-se realizar a não-separação dos homens em esferas alheias, que são estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda.

O movimento histórico da educação matemática no Brasil e o lema aprender a aprender: rupturas e permanências na formação docente

A constituição da Educação Matemática como campo de conhecimento e prática no Brasil é marcada por permanente tensão entre projetos social, concepções pedagógicas e demandas políticas (Burigo, 2019). Esse processo de estruturação está longe de ser linear, refletindo disputas em torno do papel social da matemática escolar, da função do professor e do significado da formação humana (Miguel, 2016).

Desde o início do século XX, o ensino de matemática foi submetido a sucessivas reformas curriculares, ora de orientação tecnicista e conteudista, ora defendendo perspectivas de maior contextualização e humanização do saber matemático. Movimentos como o da Matemática Moderna, nas décadas de 1960 e 1970, importaram modelos internacionais de renovação curricular, valorizando a abstração e a formalização, mas frequentemente descolando-se das realidades sociais e culturais brasileiras (Miguel; Garnica; Ambrosio, 2004).

Já nos anos 1980, com o processo de redemocratização e a emergência de novos sujeitos coletivos, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) criada em 27 de janeiro de 1988, como sociedade civil, de caráter científico e cultural, sem fins lucrativos e sem qualquer vínculo político, partidário ou religioso, cuja finalidade era congregar profissionais da área de Educação Matemática e de áreas afins (D'Ambrósio, 1988) e o Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM) primeira vez realizado, em 1987, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que consolidaram a Educação Matemática como campo autônomo de investigação. Esses avanços permitiram o movimento pela construção de uma agenda nacional, crítica e inclusiva para a área, buscando articular o rigor científico ao compromisso social (Pinto, 2019; Burigo, 2019).

Ressalta-se ainda a emergência de tendências, que marcam o processo de formação dos professores determinando a prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar como, por exemplo, a Resolução de Problema, a Etnomatemática, a Modelagem Matemática e a Educação Matemática Crítica que propuseram caracterização do campo da Educação Matemática como uma área de estudos de caráter interdisciplinar e com objeto próprio de pesquisa. Um processo que foi acompanhado por debates sobre a função social da matemática escolar, as políticas de formação docente e o papel dos educadores enquanto sujeitos históricos e agentes de transformação (Teixeira; Sousa; Oliveira, 2020).

Soma-se a isso, a criação e fortalecimento de grupos de pesquisa, o crescimento da produção acadêmica nacional, os vários grupos de pesquisas cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil e a organização da comunidade em eventos e associações (como a SBEM e os ENEMs) que também abriram espaço para o questionamento dos paradigmas importados e a valorização de experiências locais, saberes docentes e projetos contra-hegemônicos (Burigo, 2019).

Contudo, apesar dos avanços institucionais, a consolidação do campo da Educação Matemática, não se deu sem forte influência de Organismos Internacionais e das políticas globais impostas pelo avanço do neoliberalismo e pela adoção de políticas curriculares pautadas pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Como destaca Pires (2022), a partir das décadas de 1990 e 2000, especialmente sob a ascensão do ideário neoliberal, a formação docente e o ensino da matemática passaram a ser orientados cada vez mais por agendas globais que priorizam a performatividade, a *accountability* e o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Organismos como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco desempenharam papel central ao promoverem reformas curriculares e avaliações em larga escala que influenciaram diretamente a organização do ensino, a definição de conteúdo e a própria identidade do campo. Esse processo intensificou a fragmentação curricular e deslocou o debate sobre a função social da matemática, reduzindo sua potência crítica e cultural.

No bojo das reformas que atingiram o Brasil durante a década de 1990, o discurso do “aprender a aprender” foi incorporado como resposta à chamada “sociedade do conhecimento” e às demandas de flexibilidade, adaptabilidade e empreendedorismo do sujeito contemporâneo. Tal discurso, conforme, analisa Duarte (2011), tem relação com avanço das concepções inovadoras e progressistas, afinadas com as demandas dos indivíduos e da sociedade contemporânea que está marcada, segundo ele, pelos ideais e valores do neoliberalismo e pós-modernismo que buscam, antes de qualquer coisa, a retirada de uma das principais tarefas da escola: a [...] transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos ao acesso a verdade (Duarte, 2013, p. 5) para colocarem no lugar uma visão subjetiva da realidade a partir de conhecimentos prévios que buscam valorizar as avaliações em larga escala e a preparação para mercado neoliberal por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, como afirma, Saviani (2008, p. 9), procurou deslocar “[...] o eixo da questão pedagógica do in- telecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico”.

Documentos internacionais, como o Relatório Delors (Unesco, 1996) e os Estudos da OCDE sobre competências (OCDE, 2015), já apontavam para a centralidade da aprendizagem ao longo da vida, deslocando o foco da transmissão de conteúdo para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais consideradas essenciais para a formação do sujeito do século XXI.

Pires (2022) destaca que esse movimento foi rapidamente apropriado pelas políticas públicas nacionais, influenciando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a LDB de 1996 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sob o argumento de promover a autonomia do estudante e prepará-lo para um mundo em constante transformação, principalmente com o discurso das transformações tecnológicas, justificando que,

[...] enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (Duarte, 2008, p. 10).

Sendo assim, as concepções neoliberais buscaram se moldar às novas exigências do mercado econômico, o que permitiu ao “lema aprender a aprender” tornasse central no discurso pedagógico, sendo apresentado como horizonte inovador e democrático, mas ocultando sua natureza adaptativa e funcionalista do processo educacional.

O impacto desse paradigma na Educação Matemática foi evidente, como, pode-se perceber nos vários programas de pós-graduações criados nos Estados brasileiros, fato que permitiu à sedução e à alienação dos professores (Rossler, 2006) de Matemática pelo discurso escolanovistas (Bassiello; Soares; Valente, 2014; Felisberto, 2019) e construtivista (Agranionih, 1991; Carraro; Andrade, 2009; Moro 2009) no qual as tendências em Educação Matemática buscaram se fundamentar como base teórica com objetivo de superar e vencer as dificuldades relacionadas ao Ensino de Matemática (Me-deiros, 2016) e, principalmente, conseguir colocar em prática as novas diretrizes de ensino-aprendizagem concebidas pelo MEC que também estavam aliadas às formas pedagógicas da escola nova e do construtivismo (Duarte, 2011).

Processo que permitiu a aprendizagem ser orientada pela ênfase em processos, métodos e estratégias individuais, em consonância com a lógica de competências e a fragmentação curricular impulsionada por avaliações externas e metas de desempenho. Assim, o “lema aprender a aprender” consolidou-se como expressão de um projeto social e econômico afinado à racionalidade neoliberal, priorizando sujeitos flexíveis, autônomos e prontos a se adaptar às dinâmicas do mercado, em detrimento da formação omnilateral que marca os projetos de educação comprometidos com a transformação social (Pires, 2022).

Ao assumir centralidade nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas, o lema “aprender a aprender” também reconfigurou o papel do professor e o próprio sentido da formação docente. Como aponta Pires (2022), esse paradigma deslocou a ênfase do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento de competências gerais, priorizando habilidades consideradas úteis para o desenvolvimento econômico de acordo com as demandas momentâneas, que favoreça a adaptação flexível ao mercado de trabalho.

Entende-se que essa reconfiguração não é neutra nem meramente técnica, pois ela está enraizada em um projeto de formação de subjetividades aptas à flexibilidade, ao protagonismo individual e à responsabilização do próprio estudante por seu sucesso ou fracasso. Como evidencia a análise gramsciana, trata-se de um movimento que despolitiza o trabalho docente e naturaliza a fragmentação do conhecimento, limitando o potencial emancipador da educação, isto é, a perda de centralidade do educador como intelectual orgânico e dirigente (Semeraro, 2006).

Importante evidenciar que a crítica ao lema “aprender a aprender” não nega a importância do protagonismo estudantil, mas afirma que a formação docente – e, em particular, a do professor de matemática – deve superar a dicotomia entre ensino transmissivo e aprendizagem ativa, reivindicando a unidade entre transmissão crítica do saber, a práxis pedagógicas e compromisso com a transformação social. Assim, somente uma formação que valorize o professor como dirigente, intelectual orgânico e sujeito coletivo pode promover a elevação cultural dos estudantes, superando as limitações impostas pela lógica adaptativa e fragmentada da formação neoliberal educacional (Laval; Vergne, 2023).

No campo da Educação Matemática, as consequências desse paradigma são particularmente visíveis a partir de práticas como projetos temáticos, trabalhos colaborativos e uso instrumental de tecnologias que passaram a ser valorizadas em detrimento do estudo sistemático da álgebra, da geometria e de outros campos do conhecimento matemático historicamente acumulado. Conteúdos “clássicos” – aqueles que exigem esforço, mediação e historicidade – foram relativizados ou fragmentados, sendo convertidos em habilidades pontuais que devem ser desenvolvidas e avaliadas por testes padronizados e exames externos (Giardinetto, 2023).

Soma-se a isso, os professores que passaram a ser vistos como “motivadores”, “facilitadores” e “coachs” do processo de ensino e aprendizagem. O risco, nesse cená-

rio, é a formação de educadores matemáticos mais preocupados em motivar ou inspirar do que em garantir a apropriação crítica dos conhecimentos como patrimônio cultural e instrumento de transformação social.

Dessa forma, torna-se imprescindível retomar o debate sobre o papel do educador como intelectual coletivo e dirigente cultural, capaz de tensionar a lógica adaptativa e fragmentada e afirmar a práxis pedagógica orientada pela emancipação humana. É neste horizonte que se coloca a crítica ao “aprender a aprender”, como expressão de um projeto societário hegemônico que, ao mesmo tempo em que promete inovação e autonomia, restringe o potencial transformador da escola e da formação docente para além das objetivações genéricas em si que são sustentadas pelas concepções capitalistas.

Hegemonia, intelectuais, escola e formação humana: uma possível proposta gramsciana para o campo da educação matemática

A educação escolar é, para Antonio Gramsci, um espaço estratégico na luta pela hegemonia, pois atua como aparelho privado de direção intelectual e moral da sociedade. Tal perspectiva amplia o papel da escola para além da mera reprodução de saberes e normas sociais, conferindo-lhe centralidade nos processos de construção do consenso e na formação de sujeitos históricos. Na ótica gramsciana, a hegemonia não se exerce apenas pela força, mas principalmente pela conquista do consenso e pela direção cultural dos grupos sociais, o que transforma a escola em campo privilegiado de disputa entre projetos sociais.

Essa dimensão formativa da escola é indissociável da ideia de “reforma intelectual e moral”, entendida como a elevação da consciência crítica dos indivíduos e grupos subalternos, criando condições para que possam participar na transformação da realidade (Sobral; Ribeiro, 2020).

Gramsci (2011), distingue claramente dois tipos de intelectuais: os tradicionais e os orgânicos. Os intelectuais tradicionais, para Gramsci, são aqueles ligados a uma formação socioeconômica já superada – um grupo que, historicamente na Itália, representava o clero, os funcionários do Estado, os militares e os acadêmicos, especialmente vinculados ao mundo agrário do Sul. Esses intelectuais permanecem alheios às transformações sociais, ocupados em atividades eruditas, abstratas e livrescas, o que os mantinham distantes das dinâmicas concretas da sociedade e das lutas políticas de seu tempo. Ao se considerarem “neutros” e acima das classes, perdem a capacidade de com-

preender a totalidade das relações de produção e dos conflitos hegemônicos, tornando-se figuras anacrônicas e pouco influentes nos rumos da história.

Em contrapartida, os intelectuais orgânicos são aqueles que emergem como parte ativa das classes em ascensão, integrando-se às transformações do mundo do trabalho, das organizações políticas e culturais que buscam dirigir a sociedade. Eles estão conectados ao modo de produção de sua época, atuando como técnicos, especialistas e formuladores de projetos coletivos, capazes de articular conhecimentos avançados à construção de uma nova hegemonia. Mais do que detentores de saber técnico, esses intelectuais são conscientes de seu papel de classe, desenvolvendo uma atuação ética, política e organizativa para assegurar o consenso em torno do projeto da classe que representam. Exercem suas funções tanto no âmbito do trabalho produtivo quanto na sociedade civil (construindo consensos e difundindo ideias) e na sociedade política (atuando em funções administrativas e de poder) (Semeraro, 2006).

Assim, para Gramsci, de acordo com Semeraro (2006), a relevância histórica dos intelectuais não está em seu saber abstrato, mas em sua capacidade de se vincular organicamente à luta social, ao processo produtivo e à direção cultural e política de seu tempo. O intelectual orgânico é, portanto, agente central na produção da hegemonia e na transformação social articulando teoria e prática, contribuindo assim, para a elevação do senso comum a novos patamares de consciência (Semeraro, 2006).

Sendo assim, no campo educacional, o dirigente não é apenas aquele que transmite conteúdos, mas quem mobiliza e organiza práticas coletivas, forjando um projeto que busque a compreensão de si mesmo e das contradições da sociedade que acontecem pela inserção ativa nos embates hegemônicos capaz de direcionar os rumos da escola e da sociedade.

Miguel (2016) aponta que a Educação Matemática brasileira, embora tenha consolidado sua legitimidade acadêmica e institucional, precisa avançar na direção de uma agenda política de resistência que recoloca a escola e o ensino da matemática a serviço da democratização cultural, econômica e social, questionando a centralidade da racionalidade técnica e das competências instrumentais.

É essa a racionalidade técnico-científica que permeia o jogo estratégico das nações voltadas à promoção de políticas neoliberais de governo. Neobiopolíticas globais de governo que operam tirando o máximo partido das potencialidades dos jogos normativamente regrados de linguagem, visando à máxima eficiência maquinal do trabalho do capital sobre o capital gerado pelo trabalho de máquinas humanas ou de humanos-máquinas (Miguel, 2016, p. 349).

Pensar a formação de dirigentes em Educação Matemática exige retomar o conceito gramsciano de intelectual orgânico, aquele que, enraizado nas necessidades e experiências do seu grupo social, atua como articulador de saberes, promotor do consenso e agente de transformação. Para Gramsci, a escola deve ser espaço privilegiado de formação desses intelectuais, promovendo a passagem do senso comum à consciência crítica e à construção de uma nova cultura (Gramsci, 2011).

Cabe ressaltar que, ao disputar a hegemonia no interior da escola, educadores matemáticos podem agir como dirigentes na formação de uma nova cultura, abrindo espaço para práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica e a emancipação humana – objetivo maior de uma educação comprometida com a transformação social.

Diversas experiências históricas e atuais apontam caminhos para essa formação dirigente. A própria trajetória da SBEM, com seus grupos de trabalho, encontros nacionais e publicações, evidencia a importância da organização coletiva para a construção de agendas políticas e pedagógicas alternativas ao projeto hegemônico (Miguel, Garnica; Ambrosio, 2004).

O envolvimento de professores em movimentos sociais, projetos interdisciplinares e pesquisas colaborativas fortalece sua atuação como intelectuais orgânicos, capazes de intervir na realidade escolar e social a partir de uma perspectiva crítica e transformadora (Roio, 2006).

É nesse contexto que emerge uma importante reflexão, embora o campo da Educação Matemática conte com diferentes linhas de pesquisa de orientação crítica como, por exemplo, a Educação Matemática Crítica, fundamentada nos trabalhos de Skovsmose e outros autores, tais vertentes, em geral, se mantêm no âmbito da crítica reformista, operando dentro dos limites da sociabilidade capitalista, conforme estabelece Saviani (2008, p. 13), simplesmente por serem teorias denominadas de teorias crítico-reprodutivistas “que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças”.

Wagner (2017; 2024) mostra que a perspectiva crítica de Skovsmose, não rompe com as bases do capitalismo. Ao contrário, como mostra Wagner (2017), a filosofia de Skovsmose se apoia em um relativismo epistemológico e ontológico que recusa a possibilidade de uma crítica ontológica radical e, consequentemente, de uma emancipação humana que vá além dos limites do sistema vigente. Na Educação Matemática

Crítica, a ideia de emancipação é relativizada, vista como ambígua ou mesmo ingênua, sendo reduzida à formação de competências democráticas para a cidadania em uma sociedade altamente tecnológica, e não à transformação estrutural da ordem social.

Nessa perspectiva, a crítica promovida pela Educação Matemática Crítica permanece circunscrita à ampliação das interpretações, à multiplicação de “respostas” às crises sociais e à adaptação dos sujeitos às exigências da contemporaneidade, sem estabelecer uma hierarquia de crises nem apontar para a superação da alienação produzida pelo capital. Em última instância, como afirma Wagner (2017), o horizonte da Educação Matemática Crítica é o aprimoramento do sujeito para a participação na democracia liberal e na sociedade tecnológica, consolidando uma crítica política restrita à esfera da cidadania, sem avançar para a crítica ontológica do trabalho e das relações materiais que fundamentam a dominação capitalista. Assim, a Educação Matemática Crítica contribui, mesmo sob o signo da criticidade, para a reprodução do *status quo*, esvaziando o potencial da educação matemática enquanto instrumento para a superação da alienação e construção de uma sociedade socialista.

Esse entendimento reforça a ideia de que, apesar das inegáveis contribuições das correntes críticas, é na Pedagogia Histórico-Crítica que se encontra, de fato, uma proposta teórico-metodológica orientada para a superação do capitalismo por meio da educação e do ensino da matemática. Como afirma Wagner (2024), a criticidade na Pedagogia Histórico-Crítica não se limita à reação às crises existentes, mas toma a luta de classes e a transformação radical da sociedade como horizonte, tornando-se, assim, referência fundamental para aqueles que almejam construir uma formação de dirigentes e intelectuais orgânicos comprometida com a emancipação dos trabalhadores e a construção de uma nova hegemonia.

Diante do alinhamento cada vez mais explícito da Educação Matemática brasileira com os princípios e diretrizes disseminados por organismos internacionais pautados pela lógica das competências, da aprendizagem flexível e da adaptação ao mercado, torna-se urgente buscar alternativas teóricas e metodológicas que permitam romper com o horizonte da reprodução capitalista. Como destacam Wagner (2024) e Pires (2022), a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como referência central nesse movimento, justamente por fundamentar-se no materialismo histórico-dialético e na luta coletiva pela emancipação humana. Diferentemente das abordagens críticas de caráter reformista, a Pedagogia Histórico-Crítica orienta-se pela formação de sujeitos capazes de apropriar-

se criticamente dos conhecimentos historicamente elaborados, compreendendo-os como mediação para a transformação radical da sociedade.

Nessa perspectiva, inspirada em Gramsci, a escola e a Educação Matemática deixam de ser espaços de mera adaptação e passam a assumir papel estratégico na formação de intelectuais orgânicos, ou seja, sujeitos que se inserem de modo ativo nos embates hegemônicos, promovendo a elevação do senso comum a partir da práxis coletiva. Como aponta Duarte (2013), o processo formativo deve ser voltado para a construção das “objetivações genéricas para si”, isto é, para a apropriação consciente dos conhecimentos como instrumentos de transformação pessoal e social, superando tanto a alienação quanto a fragmentação imposta pela racionalidade neoliberal.

Portanto, uma proposta de Educação Matemática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica articula o ensino ao projeto histórico de superação do capitalismo, formando não apenas indivíduos “competentes” ou “adaptáveis”, mas dirigentes culturais na luta por uma nova hegemonia. Essa é a tarefa central dos educadores matemáticos comprometidos com a construção do coletivo orgânico gramsciano de disputar o sentido da escola e da matemática, não para reproduzir a lógica do capital, mas para abrir caminhos para a emancipação e a construção de uma sociedade que possa ser verdadeiramente humana.

Considerações finais

A reflexão sobre a formação de dirigentes em Educação Matemática, ancorada na filosofia da práxis gramsciana, revela o quanto ainda é necessário tensionar os fundamentos hegemônicos que sustentam o ensino escolar na contemporaneidade. O avanço das políticas neoliberais, com sua ênfase na subjetividade adaptativa, no empreendedorismo de si e na flexibilização curricular, tem produzido não apenas a fragmentação do conhecimento matemático, mas também o esvaziamento do papel social da escola e do educador.

Superar tal cenário exige mais do que propor novos métodos ou atualizar conteúdos: é preciso construir, no cotidiano escolar, coletivos de educadores matemáticos comprometidos com a práxis, a luta contra-hegemônica e a elevação cultural das classes subalternas. O intelectual orgânico, nesta perspectiva, não é um sujeito isolado, mas fruto de processos históricos e coletivos, capaz de promover deslocamentos no senso

comum e de disputar os sentidos da educação para além dos limites postos pela lógica mercadológica.

Os exemplos discutidos ao longo deste ensaio demonstram que a práxis gramsciana encontra terreno fértil nas resistências cotidianas: seja na produção de materiais didáticos críticos e contextualizados, na participação ativa em movimentos sociais e conselhos escolares, ou na realização de projetos interdisciplinares enraizados nas experiências dos sujeitos. Tais práticas evidenciam que a formação omnilateral não é apenas horizonte distante, mas pode (e deve) ser construída em meio às contradições, às lutas e aos desafios concretos da escola pública brasileira.

A luta pela emancipação, no entanto, não se encerra na denúncia ou na resistência. É necessário apostar na produção de conhecimento coletivo, na formação política dos educadores e na ampliação dos espaços de diálogo entre universidade, escola e sociedade civil organizada. Implica, também, o permanente esforço de produzir pesquisas, debates e políticas educacionais que reconheçam o papel estratégico do educador matemático enquanto dirigente cultural e agente de transformação.

Por fim, este trabalho convida à continuidade da reflexão e da ação. Que novas formas de organização coletiva, que estratégias curriculares e que alianças político-pedagógicas podem ser forjadas para enfrentar os desafios do tempo presente? Como reinventar a escola e o ensino de Matemática para que sejam, de fato, instrumentos de elevação cultural e emancipação humana? Tais perguntas permanecem em aberto, como provocações à práxis, à pesquisa e ao engajamento de todos que acreditam na proposta transformadora da educação pública e democrática.

Referências

AGRANIONIH, N. T. **O ensino e a aprendizagem matemática**: uma intervenção construtivista. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porta Alegre: UFRGS, 1991.

BASSIELLO, Ieda. SOARES, Marcia Guedes. VALENTE, Wagner Rodrigues. LOURENÇO FILHO E A MATEMÁTICA DA ESCOLA NOVA. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**. v.1, n. 1, 2014. Disponível em: https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/2. Acessado em: 12 mai. 2025.

BÚRIGO, E. Z.. (2019). A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e as Políticas Educacionais. **Bolema**: Boletim De Educação Matemática, 33(64), 7–26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64e01>. Acessado em: 12 mai. 2025.

CARRARO, P. R., & Andrade, A. dos S.. (2009). Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escolar E Educacional**, 13(2), 261–268. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200008>.

D'AMBRISIO, U. A Educação Matemática na Década de 1990: Perspectivas e Desafios. **Anais do I ENEM**. Encontro Nacional de Educação Matemática de 2 a 6 de fevereiro de 1987. Org.: Tânia Maria C. Campos, 1988.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a reforma intelectual e moral. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 55, n. 2, 2018. DOI: [10.36311/0102-5864.2018.v55n2.05.p38](https://doi.org/10.36311/0102-5864.2018.v55n2.05.p38). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8653>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Editora Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 86).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. e ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. **A pedagogia da Escola Nova e a concepção de concreto**: o ensino dos Saberes elementares matemáticos no Paraná (1920-1960). Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019. 180 f.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Escola, matemática e cultura**: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.2**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 131–148, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643249>. Acesso em: 09 mai. 2025.

MEDEIROS, Robson André Barata de. **Novas pedagogias e educação matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9064>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MIGUEL, A. Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2877>. Acessado em: 12 mai. 2025.

MIGUEL, A. GARNICA, A. V. M. IGLIORI, S. B. C. D'AMBRÓSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira De Educação**, (27), 2004, p. 70–93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300006>. Acessado em: 12 mai. 2025.

MORO, M. L. F. Construtivismo e Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2135>. Acesso em: 20 jun. 2025.

OCDE. **Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. Tradução Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GncquJ>. Acesso em: 01 jun. 2025

PIRES, Luiz Fernando Rodrigues. **A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em educação matemática**: projetos de formação em disputa. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. - Belo Horizonte, 2022.

PINTO, N. B. A SBEM e a Produção de Conhecimento em Educação Matemática. **Boletim**: Boletim De Educação Matemática, 33(65), 2019, p. 1–16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65e01>. Acessado em: 15 mai. 2025.

ROIO, Mario Sergio. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300003>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Editora Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, A. H. **Grilhões invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 195 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SEMERARO, G.. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Cadernos CEDES**, 26(70), 2006, p. 373–391. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300006>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOBRAL, K. M.; RIBEIRO, E. C. dos S. A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 90–106, 2020. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v3i2.3361. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/3361>. Acesso em: 20 jun. 2025.

TEIXEIRA, Cristiana Barra. SOUSA, Maria Cezar de. OLIVEIRA, Guilherme Sarama-

go de. As tendências pedagógicas que permeia o ensino da matemática: reflexões e enlances teóricos. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.38, 2020, p.159-177. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2141>. Acessado em: 16 mai. 2025.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Coord. Jacques Delors. São Paulo: Cortez, 1996.

WAGNER, Alexandre. Educação Matemática e democracia: análise de duas perspectivas críticas. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 1–16, 2024. DOI: 10.37001/recem.v3i4.3681. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/recem/article/view/3681>. Acesso em: 21 jun. 2025.

WAGNER, Alexandre. É possível uma perspectiva emancipatória em Educação Matemática? **EMR-RS**. Ano 18, n. 18 - v.2, 2017 - pp. 110 a 120. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/1845/1278>. Acessado em: 10 jun. 2025.

A DISSEMINAÇÃO DA IDEOLOGIA DO AGRONEGÓCIO VIA APARELHOS HEGEMÔNICOS: NOTAS PARA UMA ANÁLISE GRAMSCIANA SOBRE O “AGRONEJO”.

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro – IFF¹

RESUMO

Este trabalho aborda, de modo introdutório, alguns dos mecanismos de propagação do discurso do agronegócio, viabilizados por seus aparelhos hegemônicos de âmbito cultural. De modo a demonstrar as diferentes e novas formas utilizadas pelo setor para a disseminação de sua ideologia, optamos por apresentar sua ação mais recente no segmento musical. Assim sendo, tomamos por base músicas do chamado “agronejo”, associadas direta ou indiretamente ao agronegócio. Como intuito de entender os pressupostos e intencionalidades desses discursos, defendemos a utilização do ferramental gramsciano, fundamentalmente, os conceitos de ideologia e hegemonia. Com efeito, constatamos consideráveis evidências de que o meio cultural é uma via para a obtenção e expansão da hegemonia do setor, de forma a disseminar sua ideologia, garantindo assim o consenso. Ademais, observamos indícios de que o “agronejo”, ao menos em parte, é uma estratégia que, para além da persuasão, opera na legitimação e exaltação da coerção.

Palavras-chave: Agronegócio. Hegemonia. Ideologia. Agronejo.

RIASSUNTO

Questo studio affronta, in modo introduttivo, alcuni dei meccanismi di diffusione del discorso dell’agrobusiness, resi possibili dai suoi apparati egemonici in ambito culturale. Al fine di mostrare le diverse e nuove modalità utilizzate dal settore per propagare la propria ideologia, abbiamo scelto di presentare la sua azione più recente nel campo musicale. A tal proposito, prendiamo come riferimento brani del cosiddetto “agronejo”, associati direttamente o indirettamente all’agrobusiness. Con l’intento di comprendere i presupposti e le intenzionalità di tali discorsi, sosteniamo l’utilizzo degli strumenti teorici gramsciani, in particolare i concetti di ideologia e egemonia. Abbiamo così riscontrato numerose evidenze che indicano come l’ambito culturale costituisca una via per l’acquisizione e l’espansione dell’egemonia del settore, permettendo la diffusione della sua ideologia e assicurando il consenso. Inoltre, rileviamo segnali che l’“agronejo”, almeno in parte, rappresenti una strategia che, oltre alla persuasione, agisce nella legittimazione e nell’esaltazione della coercizione.

Parole-chiavi: Agribusiness. Egemonia. Ideologia. Agronejo.

¹ E-mail: tassia.cordeiro@gmail.com

Introdução

Inúmeras pesquisas vêm apontando e problematizando os efeitos da consolidação do agronegócio no Brasil, considerando tanto os aspectos socioeconômicos como os ambientais. Alentejano (2020) é um dos autores que vem denunciando os efeitos da expansão do setor na questão agrária brasileira, ressaltando a insegurança alimentar e a continuidade da violência no campo como marcas desse modelo de agricultura. Mitidiero Junior e Goldfarb (2021) buscam romper com o discurso econômico dominante dissecando os dados do setor, demonstrando que seus indicadores e argumentos se mostram falhos. Já a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Carneiro, 2015) e Bombardi (2023) expuseram a relação entre agronegócio, o uso de agrotóxicos, a saúde humana e os problemas ambientais.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma entidade que historicamente contabiliza e pública a violência no campo, através dos *Cadernos dos Conflitos no Campo*, nos quais observa-se o agronegócio como um dos principais agentes da violência. Chama a atenção o fato de 2023 e 2024 terem sido os anos com os maiores registros de conflitos desde 1985, ano em que a CPT passa a fazer os registros (CPT, 2025). Isso indica que a violência no campo, entendida no sentido gramsciano da coerção, força e domínio, vem aumentando no Brasil.

Todavia, a imagem do setor é alvo de uma intensa campanha de propaganda que visa atribuir ao prefixo “agro” uma positivação. Neste aspecto, destacamos os trabalhos mais atuais que denunciam o uso da educação como forma de disseminação e legitimação do setor perante a sociedade brasileira, como exposto nas teses de Cordeiro (2022a) e Monteiro (2024), bem como nos artigos de Alentejano *et al* (2021) e Cordeiro (2022b). Também salientamos os estudos que articulam a ofensiva do agronegócio na educação com a questão ambiental, especialmente por meio da Educação Ambiental Empresarial, como forma de *melhorar a imagem do setor*, como discutido em Lamosa e Loureiro (2014) e Cordeiro (2023). No que concerne ao meio cultural, alguns trabalhos vêm descrevendo e analisando as estratégias utilizadas com o propósito de criação e naturalização de uma identidade “agro” (Chã, 2018).

Logo, é perceptível que a violência passa a ser contrabalançada por uma investida do setor na criação do consenso, objetivando-se a sustentação da sua hegemonia. Considerando os estudos que apresentam indícios e/ou comprovações dos impactos negativos do setor em suas múltiplas dimensões, causa preocupação os possíveis reflexos da inserção deste segmento nos campos educativos e culturais, fato que motiva o desenvolvimento deste trabalho.

Nesse sentido, o recorte analítico definido foi o segmento musical, especificamente os discursos presentes na vertente denominada de “*agronejo*”.

Este artigo, estruturado em três seções, tem por premissa a abordagem qualitativa e a pesquisa exploratória. Na primeira parte, apresentamos uma breve síntese sobre a relação entre o agronegócio, a educação e a cultura, especialmente no que se refere ao subgênero *agronejo*. Em seguida, ancorados na obra do intelectual e militante comunista Antonio Gramsci, contextualizamos as categorias teóricas que nos servem de lente analítica para o entendimento das ações do agronegócio no campo cultural, notadamente as reflexões que permeiam o conceito de *hegemonia* (Gramsci, 2024d). Por fim, na terceira seção buscamos exemplificar a discussão teórica por meio do exame de duas músicas do subgênero selecionado.

Com isso, pretendemos contribuir com o debate acerca dos impactos negativos do setor não apenas na materialidade da estrutura econômica, mas também na superestrutura. Para tanto, procuramos defender o ferramental gramsciano como chave de análise, entendendo a pertinência da *filosofia da práxis* para uma abordagem que tenha como o horizonte o enfrentamento teórico e prático da questão.

1. Agronegócio e cultura

Com o intuito de contextualizar o objeto de análise, isto é, a relação entre agronegócio e cultura, realizamos uma revisão de literatura sobre o tema, expondo nesta seção os resultados e considerações que mais dialogam com este trabalho. Vale ressaltar que, ainda que a expansão do setor na educação, meios de comunicação e indústria cultural – ou seja, na superestrutura – pareça ser significativa nas últimas duas décadas, são relativamente poucos os trabalhos que versam direta e criticamente sobre os seus reflexos para além da sociedade política, havendo um destaque maior no campo da educação escolar.

Porto (2014) apontou na década de 2010 como o discurso do agronegócio buscava remodelar sua imagem, promovendo uma conotação benéfica diante da opinião pública. O autor, ao analisar declarações de dois senadores publicadas na mídia convencional e no *site* da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), identificou o quanto a produção discursiva intencionava configurar o setor como uma “‘verdade’ incontestável e irrevogável” (Porto, 2014, p. 28).

[...] o que não pode ser deixado de lado é o fato de que tal fenômeno está intimamente ligado à capacidade de reprodução e de renovação do discurso da classe política vinculada à posse da terra, presente historicamente no con-

texto nacional e que soube renovar-se de maneira bastante significativa, acoplando e reconfigurando semanticamente suas bandeiras no que chamamos hoje, mesmo que genericamente, de agronegócio (Porto, 2014, p. 26).

Ao mobilizar ideias-força, como a sustentabilidade e o combate à fome, e adaptar sua linguagem utilizando metáforas ou elementos populares, como o futebol e o carnaval, o autor ponderou que há uma “intencionalidade cada vez mais crescente de difundir, naturalizar e normalizar as práticas, os instrumentos e o *modus operandi* do agronegócio no dia-a-dia popular, tornando-o cada vez mais aceitável, mais cotidiano, mais normal” (Porto, 2014, p. 31).

A pesquisa de Ana Chã (2018) expõe de maneira profunda a disseminação da propaganda do agronegócio via cultura, demonstrando os meandros e a complexidade desta inserção. Primeiramente, a autora observou que, em geral, as análises do setor privilegiam os elementos econômicos e políticos, em detrimento da dimensão cultural.

A realidade, porém, com a crescente aposta do setor na ampliação da sua atuação para aparelhos privados de hegemonia, como as escolas e o *marketing cultural*, tem mostrado que o processo de expansão do agronegócio, que ameaça a agricultura camponesa e as comunidades tradicionais, implica também uma territorialização da indústria cultural no meio rural, que passa a ocupar um espaço central na vida dessas populações cumprindo muitas vezes um importante papel de desmobilização e perda de identidade com a vida no campo (Chã, 2018, p. 18-19).

De fato, entendemos que Chã (2018) chama a atenção para a necessidade de uma análise que compreenda a totalidade do processo de hegemonia do agronegócio, isto é, que englobe a historicidade e a multidimensionalidade. Isto porque a construção do consenso envolve não somente elementos econômicos e políticos *stricto sensu*, mas também ideológicos. E é neste campo que a autora cita uma diversidade de segmentos nos quais o agronegócio vem se capilarizando: desde as ações na educação, passando por produções artístico-culturais, eventos e *marketing cultural*, até as produções ficcionais de novelas; considerando ainda o forte aporte de dinheiro público, inclusive por meio da Lei Rouanet (Chã, 2018).

É assim que chegamos no subgênero do sertanejo que passou a ser conhecido como “*agronejo*”, quando o prefixo *agro* se acopla, em nosso ver, de forma invasora ao que era conhecido como sertanejo ou sertanejo universitário. Nesse movimento, o gênero musical se confunde, ideologicamente, com o processo de hegemonização do agronegócio, passando a ser instrumento e/ou vetor de propaganda ideológica.

1.1 O “Agronejo” como vertente do sertanejo e do agronegócio

De acordo com o portal *Letras*, especializado no segmento musical, o *agronejo* é uma nova vertente do sertanejo, que celebraria a “tecnologia agro no Brasil”, sendo muito mais do que um simples estilo musical, mas “uma expressão cultural que nasceu das raízes do campo”

(Marques, 2024, s.p.). Uma das características apontadas pela reportagem é a apresentação do lado mais positivo do campo, juntamente com a exaltação do agronegócio, por meio da articulação entre tradição e novas influências musicais. Cabe mencionar que a emergência do *agronejo* culminou em uma produtora própria, a *Agroplay Music LTDA*, responsável por parte dos músicos mais expressivos do subgênero.

Remetendo à origem do *agronejo*, parte-se da relação entre o sertanejo e a música caipira, que teria tomado a forma que conhecemos hoje em meio ao acelerado êxodo rural nos anos 1970, expressando os sentimentos e as vivências do campo (Marques, 2024). Assim sendo, enquanto a *música caipira* teve por narrativa “temáticas sobre o modo de vida rural permeadas pela nostalgia, romantização e, mais tarde, pela realidade crua do abandono e da decadência” (Marques, 2024, s.p.), a vertente do sertanejo *universitário*, que despontou nos anos 2000, seria “uma resposta à rápida transformação do cenário do agronegócio em um mundo globalizado” (Marques, 2024, s.p.), articulado a um lado sensível recentemente conhecido como “sofrência”. Antes disto, o sertanejo *romântico* predominava. Já o *agronejo*, como vertente mais nova, estaria ligado à combinação entre elementos da tradição do sertanejo com outros ritmos contemporâneos e com a cultura urbana, viralizando em 2021 com a música “*Os menino da pecuária*”, da dupla Léo e Raphael, que já havia lançado em 2019 a faixa “*Agro é top*”.

Nessa construção, a relação entre música caipira/sertanejo e *agronejo* parece remeter às mesmas raízes. Mas, como pretendemos expor, existe um verdadeiro abismo em suas origens e orientações ideológicas, como a própria reportagem do *Letras* acaba por transparecer:

Impulsionado pelo investimento milionário da indústria agropecuária, o subgênero *agronejo* passou a retratar uma visão estilizada do homem do campo – o “*agroboy*”, uma figura que personifica a riqueza e o sucesso no contexto rural. Vestindo-se como cowboys modernos e exibindo um estilo de vida luxuoso, os *agroboys* se tornaram ícones de uma nova era no campo brasileiro na década de 2020. As letras das músicas passaram a exaltar a *imagem positiva do agronegócio*. Enquanto as estrelas do gênero começaram a ser promovidas em rádios, novelas e feiras [...]
Diferentemente das lamúrias e sofrências do sertanejo universitário, o *agronejo* passou a promover a autovalorização. Em vez do “coitadismo”, o amor próprio ganhou força nas letras e nas paradas de sucesso (Marques, 2024, s.p., grifos da autora).

Como pode ser observado no trecho acima, tudo indica que a raiz do *agronejo* está bem distante da organicidade da música caipira. A diferença não está somente em suas pretensas motivações e exposições da realidade da vida no campo por parte do campesinato e dos/as trabalhadores/as rurais, visto representar os “*agroboys*”, mas também em sua própria gênese, ligada ao modelo dominante do agronegócio e ao estilo ostentatório e meritocrático.

Em relação à revisão de literatura sobre o tema, verificamos que são ainda reduzidas as pesquisas acadêmicas sobre a temática, especialmente no tocante à uma análise crítica do agronegócio. Neste aspecto, destacamos três trabalhos que buscam discutir o conteúdo e as intenções do uso do agronejo pelo agronegócio (Martins; Teixeira, 2023; Rangel, 2024; Silva, 2024).

Martins e Teixeira (2023), analisaram sete letras do agronejo com referências ao agronegócio, lançadas entre 2019 e 2022, ponderando que estas são utilizadas como elementos culturais do setor com vistas a defender sua viabilidade. Utilizando a metodologia da Análise do Discurso, o trabalho observou que as letras “se estabelecem como objetos simbólicos na construção discursiva de um material artístico e cultural com o papel de legitimar as práticas do setor agrícola” (Martins; Teixeira, 2023, p. 11), possuindo, com isso, o potencial de criação de consensos e sustentação de ideologias (Martins; Teixeira, 2023).

A pauta da economia, o protagonismo nacional e mundial e a quimiodependência foram destacados como os eixos centrais das produções analisadas. Nessa narrativa, por meio do *agronejo*, o agronegócio é propagado como potência econômica, protagonista na produção mundial de alimentos e, conseqüentemente, no combate à fome, além de defensor do uso de agrotóxicos. Como resultado da análise, as autoras evidenciaram “a capacidade de uma narrativa ideológica ocultar lutas, silenciar vozes e prejudicar a sociedade em geral através de estratégias mercadológicas de promoção, espetacularização e naturalização do agronegócio” (Martins; Teixeira, 2023, p. 12).

[..] as letras das músicas, subjacente ao interesse comercial em criar consensos e sustentar ideologias, têm o objetivo de influenciar a opinião e a emoção do público. Espectador esse que, por vezes, não está familiarizado com o conceito, as práticas e as consequências do agronegócio e pode ser seduzido por esses discursos que apresentam apenas o lado benéfico, ignorando as facetas perversas do mercado (Martins; Teixeira, 2023, p. 11-12).

Já Rangel (2024), em seu Trabalho de Conclusão de Curso em jornalismo, considerou que a indústria musical do subgênero *agronejo* estaria a serviço do “*agro*”. Nesse contexto, os aparelhos culturais seriam usados como forma de apagamento de suas contradições, de modo a garantir a hegemonia por meio da concertação, tendo por alicerce os ideários do progresso e da modernização. Para tanto, essa ramificação do sertanejo apresenta “em suas composições e visuais, mensagens de engrandecimento ao setor de forma carismática e espetacularizada” (Rangel, 2024, p. 1). Assim, a relação entre agronegócio e a música sertaneja “é usada para desviar o foco das problemáticas e contradições causadas pelo setor” (Rangel, 2024, p. 2), popularizando o que o autor denominou de “*agro way of life*” (Rangel, 2024). Desse modo, a

propagação de um “estilo de vida agro” ficaria mais fácil, visto que, assim como as novelas, a música tem “o poder de expandir mensagens ideológicas de formas tão ou mais eficazes que propagandas institucionais” (Rangel, 2024, p. 21).

Com letras que parecem fazer parte de uma grande estratégia de marketing setorial, o agronejo exalta as conquistas do agronegócio, e dá vazão a um sentimento de pertencimento que é comum a quase todos os artistas do movimento. Com seus ritmos mesclados, as produções parecem querer atingir parte do público que não possuía qualquer tipo de identificação pelo ritmo das violas, de modo a transmitir a mensagem da potência econômica e tecnológica que o agro alcançou nas últimas décadas, especialmente, para os centros urbanos do país (Rangel, 2024, p. 19).

Por fim, o trabalho de Silva (2024) defende a geografia como ferramenta para a interpretação dos circuitos espaciais de produção musical, no contexto da territorialização do capital que envolve o agronegócio. Nesse movimento, o autor aponta como o *agronejo* implica na produção de uma identidade territorial, formulando *ideologias geográficas* que perfazem uma frente de expansão do agronegócio que disputa a hegemonia na canção e na cultura nacional, operando, inclusive, uma *violência invisível* (Silva, 2024).

É possível constatar que a literatura consultada expõe a relação visceral entre o agronegócio e a indústria cultural, bem como evidências consistentes da construção do subgênero *agronejo* enquanto estratégia de propaganda do setor, com o objetivo de posituação e reposicionamento de sua imagem. Ainda que seja possível verificar que “As letras do agronejo refletem tanto a simplicidade da vida rural quanto as nuances das relações amorosas” (Marques, 2024, s.p), essa suposta simplicidade opera muito mais como uma captura do cotidiano, no qual o modo de vida camponês e sua identidade parecem ser apagados.

Nesse sentido, defendemos que o ferramental gramsciano é uma chave analítica para a compreensão do processo em questão, em que a cultura é utilizada como forma de disseminação da ideologia dominante, de modo a construir consensos e manter domínios em prol da consolidação e expansão da hegemonia do setor. Esta operação, pressupõe a ação de *intelectuais orgânicos* e *aparelhos privados de hegemonia* do agronegócio.

2. Gramsci: Hegemonia e Ideologia

Como anunciado, defendemos que o ferramental gramsciano é uma chave de análise fundamental para a compreensão das estratégias de disseminação do agronegócio, marcadas por uma dupla expansão: econômica e político-ideológica (Cordeiro, 2022a). Isto porque ao elaborar a categoria de *Estado Integral*, Gramsci consegue teorizar a complexidade dos Es-

tados *ocidentais*, constituídos tanto pela sociedade política quanto pela sociedade civil. Nas palavras do intelectual e dirigente político sardo: “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (Gramsci, 2024a, p. 81).

Nesta perspectiva, o conceito de hegemonia passa a operar como forma de conquista e manutenção do poder, em que a força precisa ser contrabalançada pela persuasão.

O exercício “normal” da hegemonia no terreno do regime parlamentar, que se tornou clássico, é caracterizado pela combinação da força e do consenso que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consentimento, em vez disso, pro[c]urando 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, 2024d, p. 86).

Tal repertório analítico contribuiu na análise da multiplicidade de táticas utilizadas pelo agronegócio, que passa a se capilarizar nas últimas décadas no *Estado Integral*: tanto na sociedade política, principalmente via “bancada ruralista”, quanto na sociedade civil, via a constituição de *aparelhos privados de hegemonia* (APHs) e seus *intelectuais orgânicos*. Nesse movimento, preconiza-se a disseminação de sua ideologia, sendo esta “uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (Gramsci, 2024b, p. 18), em um significado ampliado que visa cimentar e unificar o bloco social (Gramsci, 2024b).

No recorte analítico aqui delimitado - a inserção do agronegócio na indústria musical, particularmente no sertanejo e culminando na criação de um subgênero acoplado ao setor, o *agronejo* – é possível observar a disseminação da “marca *agro*” na sociedade civil, objetivando a expansão e consolidação de sua hegemonia. Por meio da cultura enquanto expressão prática e organizadora, fabrica-se, portanto, o consenso.

Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, a fase mais recente de desenvolvimento dela consiste no fato da reivindicação do momento da hegemonia como essencial na sua concepção estatal e na “valorização” do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e meramente políticas (Gramsci, 2024c, p. 20).

No entanto, ainda que político-ideologicamente o agronegócio busque o consenso através da persuasão, negando ou omitindo seus impactos negativos e propagando uma imagem positiva, sabemos que a hegemonia envolve, dialeticamente, tanto a direção quanto o domínio. Assim, as análises que envolvem a busca pelo consenso do setor não podem desconsiderar a permanência do uso da força, isto é, da violência como forma de manutenção da hegemonia. Ademais, não se pode perder de vista que mesmo utilizando-se da superestrutura

para disseminar sua hegemonia, a estrutura é a base de poder do agronegócio.

3. A disseminação da ideologia e a consolidação da hegemonia do “*Agro*” na cultura

Para examinarmos a disseminação da ideologia do agronegócio no âmbito da sua hegemonização via APHs do setor cultural, selecionamos duas canções do *agronejo*. Para a escolha, optamos por obras que não haviam sido analisadas na literatura consultada, considerando também letras que exemplificam a complexidade da hegemonia em sua combinação entre persuasão e força, demonstrando indícios do surgimento de novos elementos na estratégia do setor. Iniciamos pela letra “O Agro Malvadão”, da dupla Adson e Alana:

Feito por minha família pra servir / Sua família com nossos produtos / Tô falando do
pequeno agricultor / E do grandão tamo tudo junto / Não tem essa de brigar / Um de-
pende do outro, o que faz girar o mundo
Eu dependo da cidade / E a cidade depende do colono pra tudo / Mas tem gente ar-
rotando uns papo / Que é um absurdo/ Que não valoriza a roça / E querem acabar
com tudo
Tá comendo picanha de prato na mão/ Falando mal do agro, o agro malvadão / Tá
tomando cerveja de copo na mão / Falando mal do agro, o agro malvadão (2x)
É o agro, é o agro, é agro é agro malvadão / Falando mal do agro de prato na mão
(2x) (O agro..., 2024).

Primeiramente, vale notar a mobilização da categoria família, com alto poder agregador, juntamente com o movimento de incorporação do pequeno agricultor na trama do agronegócio. Ao juntar família, pequenos e grandes produtores em uma mesma lógica, enfatiza-se o ideário de união em contraposição ao conflito. Com isso, a canção opera no sentido de captura do outro, que na realidade concreta é o seu contrário, em um movimento que atravessa processos de assimilação e apagamento, em que o antagonismo é negado. Para Porto, “o que parece pregar o discurso do agronegócio é justamente a anulação, seguida da incorporação do outro, como uma espécie de estratégia que mescla autoafirmação e negação” (2014, p. 34).

O que parece estar em curso é um processo de intensificação dos esforços do agronegócio em direção à agricultura familiar, não no sentido de “destruí-lo” ou de fazê-lo “sucumbir”, mas sim no sentido de incorporá-lo, de assimilá-lo à lógica de funcionamento do agronegócio, estabelecendo uma série de conexões que, se não anulam, pelo menos conformam de modo significativo as estratégias de reprodução camponesa (Porto, 2014, p. 37).

Além de poder atrair uma maior simpatia do público, ao supostamente integrar produtores e trabalhadores rurais historicamente ligados a difíceis condições de vida, o discurso coloca o agronegócio como porta-voz destes. A contestação de uma suposta superioridade do

urbano, poderia ser um movimento interessante de valorização do rural, considerando-se o imaginário social que liga o campo e o campesinato ao atraso e a estereótipos. No entanto, explorando a letra como um todo e, principalmente, as práticas sociais ligadas ao setor, levantamos a hipótese de que, além de agir no sentido de produzir união/consenso, há uma disseminação do ideário de modernização ligado ao campo desde a revolução verde. Politicamente, também pode indicar que os interesses das classes dominantes, tanto no campo quanto na cidade, são interdependentes.

O trecho final possui indícios do que estamos considerando uma possível reconfiguração da estratégia do setor, que na construção do consenso passa a incorporar uma ofensiva em que o elemento força passa a figurar também no discurso de forma positivada. Dado que, ao assumir na narrativa a interlocução do “*agro*”, a letra parece responder às críticas ao setor, supostamente atribuindo uma contradição entre quem o critica, mas dependeria dele, o que de certa forma pretende deslegitimar e/ou interditar qualquer tipo de contraponto. Por fim, ao se adjetivar “malvado” a letra pode tanto ironizar uma “demonização” do agronegócio quanto incorporar a crítica, ressignificando positivamente uma agressividade antes omitida, mascarada ou negada em um movimento de autoafirmação da postura de domínio do setor.

Na canção “Pra quem desacreditava”, da dupla Us Agrobóys, podemos observar essa virada qualitativa em que a melhora da imagem do setor não se restringe a uma negação da sua visão crítica, seja no imaginário social seja na ciência, mas pressupõe um elemento de afirmação e de orgulho. Vejamos:

Plantei meus sonhos nesse solo olhando pro céu / Rezando pra chuva cair / O Sol rachando e eu chorando embaixo do chapéu / Se não fosse minha fé eu ia desistir
Na primeira praga, que chegou do nada / E o pasto seco, só de vaca magra, quando melhorou veio a geada / E eu não desisti
Era eu que cantava, e o galo acordava, tem pedaço meu em cada plantada / Eu sou puro sangue, não deito com a traia / E pra quem desacreditava / (Respeita, porra)
Hoje o meu cordão de ouro vale uma boiada / Tem avião pra jogar veneno nas pragas / E dez colheitadeiras já tudo quitada / Segunda à sexta é safra final de semana é farra/ Só quem é da roça sabe / O tanto que a lida é hard / Eu formei no agro sem faculdade / Acordando cedo e dormindo tarde
Represento milhões na minha letra / Quem é do mato, quem é da poeira / Não esqueço minha pampa véia se hoje a Hilux entra na porteira (Pra..., 2022).

Nessa construção percebemos um processo de afirmação do que, em outras táticas propagandísticas, comumente seria contestado ou justificado como inevitável. O uso de *agrotóxicos* é louvado e relacionado com a vitória e a riqueza pessoal, utilizando-se e positivando o termo *veneno*, ignorando a conotação negativa destas expressões. Apesar da narrativa remeter ao sertanejo raiz de luta do “homem do campo”, seu apogeu é a meritocracia neoliberal e a *ostentação*, segmento mais consolidado como uma das vertentes do *funk*

brasileiro. Destaca-se a narrativa ancorada na ideia de “*case de sucesso*”, de um narrador que pode se confundir com o próprio agronegócio e/ou com a vitória possível dos subalternos.

No mais, a afirmação orgulhosa de que a “formação” do narrador se desenvolveu fora da faculdade, longe de valorizar os saberes camponeses, pode envolver nuances de deslegitimação dos saberes científicos, saberes estes que frequentemente contestam a ideologia propagada pelo agronegócio. Enquanto em outras estratégias, como as da esfera educacional, pretende-se instrumentalizar a ciência, ocultando e selecionando o que convém, no *agronejo* o discurso de confronto parece se sobrepôr, o que pode ser observado até no vocabulário que incorpora “palavrões”. Tais aspectos indicam uma possível mudança qualitativa na estratégia do setor, que em uma das suas frentes de ação assume o que em outras mascara e nega.

Considerações finais

Por meio da pesquisa empreendida, alguns elementos se sobressaíram como resultados da análise. Tais aspectos merecem, no entanto, investigações mais profundas e ampliadas, com desenvolvimentos que não cabem no recorte deste artigo, mas que podem ser guiados por indícios aqui apresentados. Isto posto, compreendemos que mais pesquisas destrinchando as diferentes nuances e esferas do *agronejo* são importantes para um melhor entendimento da hegemonia do agronegócio e de sua *violência invisível* (Silva, 2024).

Como síntese provisória, o estudo do *agronejo*, tendo como guia o pensamento gramsciano, indica a complexidade e a materialidade da relação entre força e consenso no exercício da hegemonia. O que sobressai é uma possível mudança qualitativa do discurso operada nas composições do subgênero, em que o consenso e a coerção se imbricam sem máscaras, de modo a propagar um discurso em que a persuasão procura não só justificar, mas impor e celebrar o domínio. Tal construção se diferencia de outras ações do setor em sua frente política- ideológica, em que o consenso se sobrepõe discursivamente, buscando omitir ou negar a violência intrínseca às práticas do agronegócio.

Observamos, portanto, uma ofensiva ampliada em que o setor busca “incorporar”, seja pelo consentimento seja pela imposição, toda a agropecuária e grupos subalternos do campo, ao mesmo tempo em que se vale de uma roupagem neoliberal de meritocracia, ostentação e progresso. Com isso, corre-se o risco de apagamento da cultura e da identidade camponesa, bem como de interdição da crítica em relação ao agronegócio, que se reposiciona como *agro*, como tudo e não só como *pop*, mas como um (*agro*)*nejo* não apenas defensivo,

mas fundamentalmente ostensivo e hostil.

Referências

- ALENTEJANO, Paulo. *et al.* A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: fechamento de escolas e disputa político-ideológica. **Terra Livre**, v. 2, n. 57, p. 433–470, 2021.
- ALENTEJANO, Paulo. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia**. v. 4, n. 42, p. 251-285, 2020.
- BOMBARDI, Larissa Mies. **Agrotóxicos e colonialismo químico**. São Paulo: Elefante, 2023.
- CARNEIRO, Fernando Ferreira *et al.* (Orgs.). **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Dados de conflitos no campo em 2024 registram diminuição no número de conflitos, mas não da violência, indica publicação da CPT**. CPT Nacional, 2025. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/caderno/conflitos-no-campo-brasil-2024/>. Acesso em: 17 maio 2025.
- CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo. **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) – Centro de Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022a.
- CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo. “Agro sem partido”? Coerção e consenso - a investida do agronegócio na educação brasileira. *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 41, p. 1-22, 2022b.
- CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo. “Passando a boiada” na Educação Ambiental: os programas educacionais do agronegócio. *Revista Mutirões*, v. 4, n. 3, p. 168-191, 2023.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* [livro eletrônico]: caderno 6 (VIII): 1930-1932: mis- celânea. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024a. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23Gwh-SwA/62fe6810b01240c4bd153990a1b2accc?fileName=Caderno%206.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* [livro eletrônico]: caderno 11 (XVIII): 1932-1933: introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024b. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23Gwh-SwA/3bce07627d8a472490d81c788c1f6b4a?fileName=Caderno%2011.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* [livro eletrônico]: caderno 10 (XXXIII): 1932-1935: a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024c. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23Gwh-SwA/3bce07627d8a472490d81c788c1f6b4a?fileName=Caderno%2010.pdf>.

[SwA/53a16517242a41e8ba6397ea26efb12e?fileName=Caderno%2010.pdf](https://stor-age.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23Gwh-SwA/53a16517242a41e8ba6397ea26efb12e?fileName=Caderno%2010.pdf). Acesso em: 18 maio 2025.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* [livro eletrônico]: caderno 13 (XXX): 1932-1934: notas sobre a política de Maquiavel. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024d. Disponível em: <https://stor-age.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23Gwh-SwA/17787871724c480cb4cb1925e634fc4f?fileName=Caderno%2013.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

LAMOSA, R; LOUREIRO, C. F. B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica.

Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 533-554, abr./jun., 2014

MARQUES, A. P. O que é agronejo: conheça a nova vertente do sertanejo. *Letras*, 07 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/o-que-e-agronejo/>. Acesso em: 07 maio 2025.

MARTINS, L; TEIXEIRA, C. Agronejo: uma análise do sertanejo como elemento cultural do agronegócio. *46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, PUCMinas, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202316481764dd2801a835c.pdf. Acesso em: -2 maio 2025.

MITIDIERO JUNIOR, M.; GOLDFARB, Y. *O agro não é tech, o agro não é pop e muito menos tudo*. São Paulo: ABRA/FES Brasil, 2021.

MONTEIRO, D. M. L. . *Geografias dos Discursos Hegemônicos: estratégias do agronegócio brasileiro na educação*. Rio de Janeiro, 2024. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O AGRO malvadão. Intérprete: Adson e Alana. Compositor: Pires, A; Pires, A. In: *O AGRO malvadão*. Intérprete: Adson e Alana. [S. l.]: 2024.

PORTO, J. R. S. O discurso do agronegócio: modernidade, poder e “verdade”. *Revista NERA*, ano 17, n. 25, p. 25-46, 2014.

PRA quem desacreditava. Intérprete: Us Agrobóys. Compositor: Vito; Lennon; Sorocaba. In: *US agrobóys (ao vivo)*. Intérprete: Us Agrobóys. [S. l.]: Warner Music Brasil, 2022.

RANGEL, P. E. S. *A indústria da música a serviço do agro: uma análise sobre o agronejo*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Jornalismo). Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2024.

SILVA, R. F. O agro(nejo) é pop: a violência invisível do gênero musical mais ouvido no Brasil. *Revista Mutirão*. v. 5, n. 1, p.111-127, 2024.

AGUSTÍN LAJE E A FUNÇÃO DO INTELLECTUAL DAS DIREITAS LATINO-AMERICANAS¹

Javier Molina Johannes² / AGCh e IGS-Br

RESUMO

Pesquisamos sobre Agustín Laje Arrigoni, o principal intelectual das direitas conservadoras latino-americanas atuais. Em grande parte, demonstramos algumas das transformações e continuidades respeito a outros dois intelectuais católicos latino-americanos: Plínio Corrêa de Oliveira e Jaime Guzmán Errázuriz. Desta maneira, analisamos brevemente três gerações de intelectuais católicos de três países do nosso continente e as suas propostas políticas. Para isso, revisamos as diferenças na sua função como intelectuais do espectro das direitas e bosquejamos como o Gramsci foi utilizado pelos mesmos autores reacionários, especialmente, pelo argentino. Finalmente, analisamos a conexão que eles teriam através do Tradicionalismo católico e a sua relação com a nova onda autoritária na América Latina.

Palavras-chave: Agustín Laje. Direitas latino-americanas. Gramsci. Intelectual. Tradicionalismo católico.

RESUMEN

Investigamos sobre Agustín Laje Arrigoni, el principal intelectual de las derechas conservadoras latinoamericanas actuales. En gran medida, demostramos algunas de las transformaciones y continuidades respecto a otros dos intelectuales católicos latinoamericanos: Plínio Corrêa de Oliveira, Jaime Guzmán Errázuriz. De esta manera, analizamos brevemente tres generaciones de intelectuales católicos de tres países de nuestro continente y sus propuestas políticas. Para ello, revisamos las diferencias en su función como intelectuales del espectro de las derechas y esbozamos cómo Gramsci fue utilizado por los mismos autores reaccionarios, especialmente, por el argentino. Finalmente, analizamos la conexión que tendrían a través del Tradicionalismo católico y su relación con la nueva ola autoritaria en Latinoamérica.

Palabras clave: Agustín Laje. Derechas latino-americanas. Gramsci. Intelectual. Tradicionalismo católico

¹ Uma versão previa desta apresentação foi publicada na *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, n. 15, 2024. Agradeço à Paula Melo pelas recomendações ortográficas sobre algumas expressões. ² Doutor em Estudos Latino-americanos. Sociólogo e mestrado em Filosofia | jmolina.joh@gmail.com | @jamojoh | <http://lattes.cnpq.br/2314387582928958> | ORCID: 0000-0003-2581-525X

Introdução

Neste trabalho, analisamos o intelectual conservador Agustín Laje Arrigoni, pela sua relevância atual no contexto das direitas latino-americanas. Além disso, exibimos algumas das transformações e continuidades entre as suas propostas políticas e as de outros dois intelectuais católicos latino-americanos: Plínio Corrêa de Oliveira e Jaime Guzmán Errázuriz. Neste sentido, estes três autores, de gerações e países diferentes, servem-nos para refletir sobre a noção do *intelectual católico* das direitas. Por último, vamos esboçar como o Gramsci foi utilizado pelos mesmos intelectuais reacionários que pesquisamos, particularmente, pelo Agustín Laje. Enfim, para conseguir a concreção da nossa proposta analítica, claramente, fizemos um recorte das obras e intervenções dos três autores, e assim nos concentramos mais numa leitura conjunta que nas particularidades deles³.

Primeiro, Plínio Corrêa de Oliveira, nascido em São Paulo, foi um dos principais intelectuais do Tradicionalismo católico do século XX, fundador da *Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade* [TFP] e um forte polemista das transformações na Igreja, especialmente, contra o *Concílio Vaticano II* e as reformas que ele promovia, e na sua obra *Revolução e Contra-Revolução* (1959) faz uma defesa da Civilização Católica Ocidental. Por outro lado, o advogado chileno, Jaime Guzmán Errázuriz, foi o principal intelectual do regime ditatorial e da *Constituição Política* de 1980. Além disso, foi próximo ao grupo *Fiducia* que difundia o pensamento pliniano no Chile e depois ele encabeçou a renovação das direitas chilenas, através do *gremialismo*, movimento que logo se converterá em um dos partidos chaves da política na pós-ditadura: a *União Democrata Independente* [UDI]. Finalmente, Agustín Laje Arrigoni é um *youtuber* e *influencer*⁴ argentino de direita até, após a publicação dos seus últimos livros (Laje, 2022; 2023), se converter num dos seus principais intelectuais do conservadorismo na América Latina.

Então, tanto Oliveira quanto Guzmán faziam aulas na universidade, ao mesmo tempo em que criavam fundações, movimentos, revistas e polemizavam nas mídias tra-

³ Previamente, temos publicado diferentes artigos sobre estes intelectuais. Para aprofundar de maneira específica nas obras deles, pode-se procurar no nosso *Lattes* que está atualizado com os links às escritas.

⁴ No momento desta escrita, os números dos seus canais nas redes: no Youtube (@AgustinLajeOk): 2.22 milhões de subscrições, no X (AgustinLaje): 808,6 mil de seguidores e no Instagram (agustinlaje): mais de 1,1 milhões de seguidores.

dicionais da época. Por outro lado, o Agustín está focalizado mais na *organicidade*; provavelmente, porque as estruturas sociais da criação do conhecimento, da discussão política e das próprias universidades mudaram, pelo qual este intelectual já não dá aulas, mas tem forte presença nos *streamings* e dá palestras.

Desta maneira vão se evidenciando os modos de pensar e agir das diferentes classes através dos seus intelectuais orgânicos, com seus conflitos: a *direção política e cultural* se realiza pela mediação daqueles, são eles que dão *homogeneidade ideológica e política* para sua direção através duma concepção de mundo (Schlesener, 2018). Dessa forma, referindo-se ao Gramsci, Edward Said (2005) dizia que os *intelectuais orgânicos* estão ativamente envolvidos na sociedade, porque disputam *constantemente* para mudar mentalidades. Sob estes termos, é compreensível o agir das atuais “Novas Direitas”, ganhando não só eleições, senão também mudando o *senso comum*. Desta maneira, as obras estudadas revelam diferentes maneiras que as classes dominantes utilizam para mudar as *disposições sociais*. Em resumo, um intelectual orgânico está sempre em movimento tentando ganhar adesão, obter aprovação, nortear (Said, 2005).

Por outro lado, a *hegemonia* é compreendida como *correlação de forças*, isto é, uma luta permanente onde o papel dos intelectuais torna-se imprescindível (Schlesener, 2018). Assim sendo, lembramos que a *hegemonia* é uma relação ativa e cambiante, e por isso “(...) conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil” (Schlesener, 2018, p. 29). De forma que, pela atuação dos três intelectuais estudados, sobretudo para manter as bases de legitimação da *Ordem Social* ou redirecionar as relações sociais para uma renovação do *instituído*.

Em outras palavras, os grupos dominantes criam seus intelectuais para propalar sua concepção do mundo na população, em busca de produzir aquele *consenso* e manter as relações hegemônicas (Schlesener, 2018; Gramsci, 2022). Em suma, a importância dos intelectuais é a função daqueles como organizadores e divulgadores de ideologias, porque como dizia o próprio Gramsci (2022): a hegemonia se caracteriza por uma combinação de *força* e de *consenso*, por isso os órgãos da opinião pública são chaves.

Relações entre as obras destes intelectuais católicos

Vale a pena dizer que, nesta ocasião, não pesquisamos todas as conexões entre estas três obras. Em grande parte, nosso alvo é uma leitura conjunta desses *intelectuais católicos* para refletir sobre sua função, como também para pensar a construção do seu discurso. Nesse sentido, decidimos fazer um bosquejo que sirva especialmente para refletir sobre as raízes teóricas das “Novas Direitas” na América Latina. Em consequência, nós concentramos mais na obra de Laje que nas outras, sendo também o único dos três que está vivo, portanto produzindo.

Estes intelectuais compartilham pontos-chaves como sua posição de classe e sua capacidade para movimentar forças sociais pela unificação dessa classe dirigente. Por isso, e apesar de que Guzmán e Laje tentam uma *práxis* mais popular, comparando-se com o agir do Plínio e dos membros da TFP, eles não conseguiriam uma crítica ao sistema hegemônico, pelo contrário conseguem o seu fortalecimento. Neste sentido, populares são os intelectuais que desenvolvem uma crítica social e apontam as contradições históricas, demonstrando elementos que possam ser retomados e compreendidos pelo povo (Schlesener, 2018). Sob esses termos, embora tanto Guzmán quanto Laje se apresentem como *Nova Direita*, essa novidade não teria nada muito afastado do elitismo do *Tradicionalismo católico* de Oliveira. Ora, vale a pena voltar à definição feita por Gramsci sobre o *novo intelectual*, o qual não consiste só na eloquência e numa movimentação momentânea dos afetos, “(...) mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro (...)” (Gramsci, 2022, p. 54), portanto deve ultrapassar a posição só de especialista e se tornar também dirigente, a saber, *político*.

Então, a *UDI*, o Partido criado pelo Guzmán que supostamente tinha um horizonte mais popular, se incorporava nos setores populares chilenos sim, mas sempre desde uma posição evangelizadora que procurava difundir os ideais do neoliberalismo ditatorial chileno. Em vista disso, aquele pode se caracterizar de *populista*, já que mantiveram uma posição hierárquica com as classes subalternas e não agiam pelo desenvolvimento delas próprias. O Plínio, criador de um dos principais movimentos anticomunistas civis, e eixo do *Tradicionalismo católico*, durante a segunda metade do século XX, influenciou aos outros dois autores. O Jaime, renovador da política das direitas chilenas e principal ideólogo da arquitetura ditatorial no Chile, além do fundador do Partido *UDI*

e, finalmente, o Agustín, rosto das atuais forças conservadoras das direitas latino-americanas e articulador das classes dominantes através da ideia de “Nova Direta”. Aliás, Guzmán e Laje procuraram mudar precisamente aquele *elitismo* das “antigas direitas”, mesmo mantendo vários – quase todos – dos princípios políticos: Propriedade, Família e Tradição, por exemplo. Em grande medida, tendo como horizonte a manutenção da *hegemonia* da classe dominante e, portanto, o *consenso* na sociedade civil foi necessário mudar alguns pontos daquela continuidade ideológica. Em suma, as fórmulas são novas, mas o horizonte de dominação parece ser idêntico.

Assim, Oliveira como propagador do *Tradicionalismo católico* e a sua *Contra-Revolução* pelo Ocidente, Guzmán na transformação das direitas e a sua relevância na criação e implementação do novo sistema político no Chile, e o Laje, no papel de construir um novo *senso comum*, atualizando a mistura de valores conservadores com práticas econômicas liberais, são três espécimes que exibem a função de *ideólogos* e *articuladores*, isto é, de intelectuais orgânicos.

Então, Guzmán saiu da revista *Fiducia* para formar o *Movimento Gremialista*, demonstrando uma *militância ofensiva* para disputar o mundo popular ao *marxismo* (Valdivia, 2016). Mesmo mudando alguns pontos ideológicos, preservou elementos que serviram na renovação das direitas chilenas: a *práxis contrarrevolucionária* e a sua posição *anticomunista*. Além disso, pode se comparar a relevância do princípio de *subsidiariedade* fundamentado na *doutrina social da Igreja e o direito de propriedade privada* (Guzmán, 1964, p. 3). Deste modo, Guzmán, os seus discípulos e a *UDI* defendiam – e defendem até hoje – a *propriedade* e sua função na *Ordem Social*, como pode se encontrar na Constituição chilena. Portanto, aquela “renovação” das direitas chilenas apenas foi na aparência pela construção daquele *senso comum*, talvez pela leitura do próprio Gramsci que tinham na época, que efetivamente se esforçaram mais na *conquista dos corações populares*. Em virtude do anterior, Guzmán continuou difundindo aqueles princípios na população, através das suas intervenções na mídia, dos seus discursos e da sua prática política, a qual sempre manteve ancorada nesses princípios católicos tradicionalistas. Enfim, o Partido *UDI* foi criado para oferecer uma *nova maneira de fazer política nos setores populares* e que se identificassem nas ideias do neoliberalismo.

Desta forma, como dizia Gramsci (2022), os intelectuais vão fazendo uma *direção intelectual e moral*, isto é, uma *mediação* para construir aquele *consenso* e manter o

domínio do grupo social. Em resumo, a função do intelectual é *organizar e adaptar* – o Jaime ontem ou o Agustín hoje –, se fosse necessário, os valores conforme as necessidades do momento histórico, porque procuram *o consentimento* das massas para manter a *hegemonia social* da sua classe (Schlesener, 2018; Gramsci, 2022).

Atualmente, Laje também faz uma crítica ao Tradicionalismo, e especificamente ao Plínio, porque segundo o argentino a prática política daquele *não pode deixar de girar em torno à identidade católica da contrarrevolução, o qual fecharia às práticas políticas abertas* (Laje, 2022, p. 470), isto é, uma subordinação do político ao religioso. Para construir uma *maioria de direita*, segundo ele, se precisaria um esforço duplo: primeiro, que a pessoa se converta à *fé católica* e, só num segundo momento, que forme parte da militância contrarrevolucionária (Laje, 2022). Por isso, o Agustín procura *superar* aquele *integrismo* para compor uma prática política mais acorde aos tempos atuais, ou seja, a construção de um *nós* propriamente político e não necessariamente ancorado na religião (Laje, 2022). Em suma, colocar as questões *doutrinárias* em segundo plano, para concentrar-se na *articulação* de um movimento de “Nova Direita”.

Mais uma vez percebemos os termos gramscianos. Assim, o Agustín entenderá a *hegemonia* como a construção daquele *consenso* para a conservação do exercício dos poderes (Laje, 2022). Por outro lado, e da forma que o Plínio promovia o sujeito *contrarrevolucionário* nos anos sessenta, como a figura da defesa da *Tradição*, o argentino propõe o *emboscado* para afrontar a (suposta) *decadência civilizatória* atual (Laje, 2023). Da mesma maneira que o *Tradicionalismo católico pliniano* quando expunha que a crise tinha alcançado à sociedade toda.

O arquétipo desta “Nova Direita” se fecharia com a figura do *emboscado* que Laje traz do escritor alemão Ernst Jünger, porque consegue ultrapassar as limitações do modelo pliniano, aquele esforço duplo. Em contraste, o argentino assinala que o papel de cada corrente das direitas deve ser descoberto na mesma prática política (Laje, 2022, p. 484). Em virtude da disputa do momento, o que importa é a força de *oposição* que emerge da *incorreção política* (Laje, 2022; 2023). Deste modo, o emboscado é um rebelde, é aquele que partiu para a floresta – metáfora de resistência e liberdade – e seu agir começa na negação: onde todos dizem sim, *ele disse não* (Laje, 2023, p. 223). Por outro lado, a denominação *idiota* que Laje usa também havia sido trabalhada por Oliveira (1985), ou seja, os *idiotas-úteis* plinianos são semelhantes aos *indiferentes* laje-

anos, que estão à mercê das garras revolucionárias. Finalmente, o Agustín diz que a política é o esforço de construir aquele *algo* através duma *batalha cultural* que coadune os diferentes tipos de sujeitos numa *luta comum* e sob um *inimigo comum* (Laje, 2022, p. 434). Por isso, na narrativa lajeana prevalece mais a política que a religião; porém, o *emboscado* abraça a *Transcendência*, e mantém uma defesa dos valores já defendidos pelos outros *intelectuais católicos*: o emboscado é defensor da liberdade, a propriedade, a família e a pátria (Laje, 2023).

Assim, o alvo principal é a *modificação dos sujeitos*, a *conquista dos corações*, a *criação das disposições*, e não uma vitória eleitoral ou resultados políticos imediatos – mesmo o Javier Milei tinha ganhado a presidência argentina recentemente, ou a ditadura chilena tinha conseguido impor sua Constituição até hoje – senão a incorporação dum *senso comum*, a produção dum *consenso*, de linhas ideológicas que eles aderem e que mantenham as relações dos poderes que precisam. Por isso, a função dos intelectuais analisados é mais próxima à criação da narrativa e não uma eleição específica, porque a política depende da conformação das ideologias, discursos e símbolos (Laje, 2022).

Nesse sentido, os três intelectuais católicos analisados têm como alvo aquela *direção intelectual e moral*, a propagação e organização da sua ideologia para construir certo *consenso* na sociedade e conservar o poder da sua classe (Gramsci, 2022; Schlesener, 2018). Aliás, um dos elementos mais importantes para conectar estas narrativas foi – e é – o *anticomunismo*, o que possibilitou a ligação do *Tradicionalismo católico* com a direita liberal no Chile, por exemplo. Além disso, as figuras destes intelectuais católicos ilustram a função *organizadora* deles na formação duma narrativa e da manutenção da sua hegemonia (Gramsci, 2022), enquanto estabelece as bases da *demonização* do inimigo teológico-político. Em suma, através destas figuras contrarrevolucionárias, é possível refletir sobre os mecanismos discursivos do atual ressurgimento do autoritarismo.

Apropriação do Gramsci pelos intelectuais

Por outra parte, podemos ver pelo menos dois desdobramentos do trabalho gramsciano dentro da direita latino-americana. Talvez o mais comum tenha sido sua *demonização*, como um flanco direto de ataque, que também tem sido chamado de antigramscianismo (Burgos, 2019; Concheiro, 2013). No entanto, estamos interessados no

segundo eixo: sua *apropriação*. Nesta linha, José Aricó já comentou sobre como Alain de Benoist e a “Nova Direita francesa” usaram Gramsci. Por enquanto, deixamos os três intelectuais estudados se inclinaram pelo uso e *reapropriação* conceitual do sardo, e é justamente por isso que acreditamos que eles conseguiram uma suposta renovação das direitas latino-americanas, além de ser mais interessantes de analisar.

Aliás, retomando a seção de *O Livro Negro da Nova Esquerda* (2016), após expor uma nova forma de fazer política, Laje aponta que a *nova esquerda* finalmente trouxe à tona a relevância de uma luta ideológica que determinaria a morte da luta de classes e o consequente nascimento da *batalha cultural* (Laje, 2016, p. 42). Dessa maneira, ao longo desse texto a referência de Gramsci é explícita para expor uma metódica e lenta modificação das mentalidades como estratégia para alcançar um consenso e, só assim, *tomar o poder político* [sic], o que compartilha tanto com Guzmán quanto com Plínio.

Ressaltamos que trabalhamos uma das diferentes leituras sobre o Gramsci em nossa região: a apropriação feita por Laje na sua obra, encontrando passagens importantes nos seus três livros (Laje, 2023; 2022; 2016). Em grande medida, nos aprofundamos nesse autor, produto da importante divulgação que alcançou atualmente na América Latina. Além disso, vale destacar o momento em que vive a direita argentina após a vitória de Javier Milei, o que mostraria uma das potenciais consequências das propostas lajeanas. Porém, por outro lado, Javier Milei seria parte duma narrativa *antigramsciana*, isto é, uma que *demoniza* o sardo. Deste modo, o atual presidente da Argentina, o dia 16 de fevereiro 2024 na plataforma “X” tinha publicado “*Desarmando el Gramsci Cultural*”, onde faz uma crítica às mudanças da linguagem, o que se expressou numa das suas primeiras intervenções na administração pública com a proibição da linguagem inclusiva – usando “e”, “x” ou “@”. Apesar de que o governo mi-leísta mistura políticas *neoliberais* com princípios morais *conservadores*, combinando diferentes linhas ideológicas como propõe o próprio Agustín, e defenda publicamente a noção de *batalha cultural*, compreendê-la-ia doutro modo, o que deixaremos para analisar numa próxima oportunidade.

Em grande medida, ressalta-se que a *batalha cultural* em que o próprio autor se enquadra como expõe no livro homônimo (Laje, 2022), tem sido conceituada utilizando a Gramsci, justamente, para usá-las contra os horizontes emancipatórios que ele buscava. Deste modo, Laje conseguiu fagocitar noções gramscianas para promover uma ba-

talha cultural, entendendo-a como uma *guerra de guerrilhas* (Laje, 2022), o que já tinha ressaltado quando aponta que “a importância da batalha cultural é nesse ponto bastante evidente em Gramsci, uma vez que a revolução pode e deve se dar em nível cultural” (Laje, 2016, p. 35). No entanto, como é possível confrontar nas fontes gramscianas, o sardo nunca apagou o aspecto revolucionário da sua teoria: e também não reduziu a *luta de classes* à *batalha cultural*, como Laje insiste em apresentar. Gramsci pode desatender uma superestimação das leituras economicistas que deixariam a *superestrutura* como mero reflexo da estrutura, o que não significa que ele esqueça a sua relação ou alguma das suas partes. Nesse sentido, e para pensar a diferença da proposta gramsciana com este *intelectual católico*, vale lembrar um pequeno fragmento de como derrotar o fascismo: derrubar os fascistas significa, em suma, esmagar definitivamente essas forças, o que não se pode alcançar senão com a ação direta (Gramsci, 2021, p. 107).

A obra gramsciana que já tinha sido incluída também pelo próprio Plínio, fundador da TFP. Assim, em uma nota de rodapé em “Transbordo ideológico inadvertido e diálogo”, aponta como o Partido Democrata Cristão italiano, a partir de suas correntes de esquerda, teria sido cooptado pelo Partido Comunista Italiano, graças às técnicas de *persuasão* (Oliveira, 1985, p. 22-23). De acordo com a sua leitura, este último conseguiu ocultar seu caráter materialista e ateu para obter a aprovação do primeiro em seu horizonte estratégico, através duma *batalha cultural* que já tinha bosquejado no seu livro principal “Revolução e Contra-Revolução” (Oliveira, 1959). Em grande medida, entre outras questões, o que realmente o incomodava era o entendimento que comunistas e católicos estavam obtendo com o sucesso das novas técnicas. Isso prossegue Plínio, enfraquecia as disposições anticomunistas da maioria da população, o que levaria a uma expansão do Partido Comunista Italiano, obscurecendo o centro, ou então radicalizando suas posições à esquerda (Oliveira, 1985, p. 22-23).

Obviamente, aquela nota de rodapé, e mesmo o livro todo (Oliveira, 1985), não dá conta suficientemente das leituras de Antonio Gramsci. Apesar disso, surge certa relação sobre a *guerra de posições* gramsciana, ou melhor, uma proposta sobre ela, quando expõe noções como *afinidade*, *compreensão* e *disposição* e a mudança da *luta de classes* à *Revolução cultural* (Oliveira, 1959). Ora, o fato de não ser explícito naquele momento com a referência gramsciana não implica que ela não esteja incluída. Na verdade, numa entrevista no início dos anos noventa, foi o próprio Oliveira que demonstrou a sua preocupação pelo sardo: *com intenções radicalmente opostas às*

minhas, Gramsci viu a mesma realidade que eu (Oliveira em TFP, 1990). Deste modo, segundo Oliveira ambos compartilhavam as leituras sobre as consequências da transformação das hierarquias eclesiásticas por meio de um processo de democratização da Igreja Católica, que poderia levar à sua autodestruição. Para o autor marxista, esse era um horizonte a ser construído, enquanto para o tradicionalista paulistano, esse futuro era uma ruína para o catolicismo e, junto com ele, para a civilização ocidental toda (Oliveira, 2005). Enfim, estas são só algumas das referências plinianas do Gramsci, e que continuaremos apro- fundando noutro momento.

Laje conseguiu compor uma fórmula para reconstruir uma “Nova Direita”, e embora não seja explícita ao respeito, adicionaríamos um *populismo de direitas*, e isso emerge com mais clareza nas páginas da *Batalha Cultural* (2022). Sob esses termos, vem construindo uma forma de fazer política que estaria enraizada no certo senso comum *já existente*, onde posições tradicionalistas podem emergir aliadas ao neoliberalismo contemporâneo. A partir daí, é possível compreender a crítica do Agustín ao Plínio, procurando a superação duma posição *puramente tradicionalista*, pois não seria politicamente produtiva, pois não consegue sair do *fundamentalismo*, portanto, seria necessário realizar um *duplo trabalho* (Laje, 2022).

Precisamente, aquela crítica seria feita graças à incorporação de noções gramscianas, que define a hegemonia como o momento *verdadeiramente político* (Laje, 2022, p. 431), a que não é uma aliança econômico-política simplesmente, mas uma construção através da *batalha cultural* (Laje, 2022). Em suma, a hegemonia será entendida como uma *relação*, razão pela qual se constrói um discurso que representa um conjunto de identidades particulares, superando os meros antagonismos econômicos do passado (Laje, 2022). Por isso, a “Nova Direita” pode criar um horizonte comum entre nacionalistas, tradicionalistas, neoliberais, corporativistas e paleolibertários. Uma experimentação que vai se constituindo na própria batalha (Laje, 2022). De maneira semelhante, Guzmán tinha criado o *gremialismo*, posteriormente conhecido como o Partido UDI, como um movimento *não-doutrinário* [sic]. Em outras palavras, baseia-se num *núcleo de coincidências de valores*, mas não na adesão à mesma fé. Pelo mesmo, quando nos anos oitenta construiu o partido, explicitou a possibilidade do seu *sincretismo religioso*.

Enfim, esta análise é uma primeira entrada sobre essas obras e como buscam se apropriar da caixa de ferramentas gramsciana. Assim, vemos como *as teorias não têm cercas* (Burgos, 2019). Então, tanto Laje quanto Guzmán entenderam a limitação política associada ao *Tradicionalismo católico* e talvez tenha sido, entre outros aspectos, devido à incorporação de Gramsci. Em qualquer caso, na obra do Agustín essa apropriação é mais explícita do que o uso do sardo pelo Plínio ou mesmo na obra do Jaime. Nesta linha, o dia do triunfo de Milei, junto a uma foto abraçando ao atual presidente argentino, Laje escreveu no X (20 de novembro 2023): as ideias da liberdade venceram à máfia política, ao aparato estatal, à campanha mais custosa da história argentina, aos assessores de Lula, aos jornalistas, aos doutrinadores nas escolas e universidades; enfim, a todo o sistema que vive do empobrecimento do povo para enriquecer à *casta política*.

Considerações finais

Então, para conseguir a concreção da nossa proposta analítica, fizemos um recorte das obras e intervenções dos três autores, e nos concentramos mais numa leitura conjunta que nas particularidades deles, aprofundando na proposta de Laje. Nesse sentido, acreditamos que a *teologização* da discussão política é uma chave de leitura para compreender as continuidades entre estes três intelectuais e os seus discursos. Desta forma, esboçamos até que ponto a apropriação do Gramsci permitiu disfarçar o *antimarxismo*, que se fundamenta numa posição teológica, e criar uma *renovação* da narrativa para as “Novas Direitas” latino-americanas. Por isso, demonstramos algumas referências sobre como falam sobre o sardo. Do mesmo jeito, propusemos uma breve análise sobre a função desses intelectuais na criação do inimigo, a que continuaria se baseando na Teologia-política contra-revolucionária.

Desse modo, temos olhado uma continuidade entre os três intelectuais: o Plínio, o Jaime e o Agustín, porque o papel deles não é somente de *organizador* das direitas latino-americanas, senão de propagação da ideologia da classe dominante, ultrapassando as diferenças internas através da narrativa antimarxista, a qual estaria ancorada numa perspectiva teologizante. Oliveira tinha um jeito ancorado no Tradicionalismo católico, o qual foi levemente modificado tanto por Guzmán quanto por Laje, embora os dois

usassem vários dos fundamentos doutrinários do paulistano. Aliás, procuraram novas fontes teóricas para melhorar e dotar de *nova força* às fórmulas ideológicas das direitas latino-americanas, mas nunca esquecendo completamente a doutrina pliniana.

Então, a filosofia política de Laje não é tão nova. Aliás, cabe pensar na doutrina do Guzmán e como os dois têm continuidades epistêmicas com o *Tradicionalismo católico* do Plínio, ou seja, fazem parte duma *Tradição* teológico-política das direitas quando precisam retomar os poderes. Talvez, por isso o Jaime tenha podido dizer que o *marxismo é o Reino sem Deus na Terra* (Guzmán, 1976) ou repetir várias vezes que o seu *apostolado era a política*. Enfim, distintos momentos de uma *Contra-Revolução* na América Latina.

Os intelectuais *pertencem* ao seu tempo, portanto as distâncias entre os modos de agir dos três estudados, com suas mudanças ideológicas, evidentemente exibem parte do seu próprio contexto (Said, 2005). Por isso, Oliveira e Guzmán escreviam muito mais para jornais e revistas do que o Agustín, o qual claramente usa mais tempo à produção de vídeos para suas redes sociais. Em síntese, hoje temos um exemplo no Laje, o qual emerge das plataformas digitais e convoca milhões de pessoas para as feiras do livro ou tem centenas de milhões de visualizações dos vídeos da análise político, convertendo-se num dos principais intelectuais conservadores das direitas latino-americanas. Deste modo, o papel do *intelectual* como um organizador do movimento da sua classe e a forma de *mediação* dos intelectuais foi mudando, mas continua promovendo um senso comum específico, o qual permita manter a hegemonia das direitas – e das classes dominantes – no campo político.

REFERÊNCIAS

- BURGOS, Raúl. La derecha y Gramsci: demonización y disputa de la teoría de la hegemonía. VV. AA. **Gramsci. La teoría de la hegemonía y las transformaciones políticas recientes en América Latina**. Asunción: Centro de Estudios Germinal, 2019.
- CONCHEIRO BÓRQUEZ, Elvira. Gramsci en América Latina. VV. AA. **Horizontes gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci**. México: UNAM, 2013.
- GRAMSCI, Antonio **El fascismo. La sombra negra de cien años de barbarie**. Trad. y edic. Carlos Clavería Laguarda. España: Altamarea, 2021.
- GRAMSCI, Antonio **Cadernos do cárcere (vol. 2): Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Bra-

sileira, 2022.

GUZMÁN, Jaime. Revolución y Contrarrevolución. Bolchevización de Brasil. **Revista Escolar**, 437. Santiago: Colegio de los Sagrados Corazones, p. 8, 1962.

GUZMÁN, Jaime. ¿Socialización en *Mater et Magistra*?. **Fiducia**, 8, p. 3, 1964.

GUZMÁN, Jaime. El antimarxismo chileno de hoy. **Seguridad Nacional**, septiembre-octubre, pp. 11-24, 1976.

LAJE, Agustín. **Generación Idiota. Una crítica al adolescentrismo**. México: Harpercollins, 2023

LAJE, Agustín. **La batalla cultural. Reflexiones críticas para una Nueva Derecha**. México: Harpercollins, 2022.

LAJE, Agustín. Postmarxismo y feminismo radical”. Márquez, Nicolás y Laje, Agustín **El libro negro de la nueva izquierda. Ideología de género o subversión cultural**. Madrid: Unión, 2016.

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. **Revolución y Contra-Revolución**. Santiago: Ed. Paulinas, 1964 [1959].

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. **Trasbordo ideológico inadvertido y diálogo: 1965-1985**. Santiago de Chile: Corporación Cultural Santa Fe, 1985.

SAID, Edward. Representações do intelectual. **Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SCHLESENER, Ana Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 3ª edição revisada. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

VALDIVIA, Verónica **Nacionales y gremialistas: El parto de la nueva derecha política chilena, 1964-1973**. Santiago: LOM, 2016.

DIÁLOGOS ENTRE GRAMSCI E MARIÁTEGUI PARA O ESTUDO DA QUESTÃO REGIONAL

Guilherme de Rocamora / UFRJ¹

RESUMO

O artigo objetiva, através de uma revisão bibliográfica, realizar uma análise comparativa entre as abordagens teórico-metodológicas de Antonio Gramsci e José Carlos Mariátegui para o estudo da questão regional na Itália e no Peru, respectivamente. O argumento central é que as perspectivas de ambos podem ser aproximadas pelo destaque que conferem às formulações sobre as questões dos intelectuais, da ideologia e da hegemonia na discussão do tema. Gramsci e Mariátegui demonstraram a importância de investigar como os intelectuais orgânicos e tradicionais ligados às classes dominantes buscaram abordar o tema da questão regional a partir de uma concepção de mundo vinculada aos interesses particulares dos grupos sociais que representam, para entender o funcionamento da sua hegemonia de classe. Diante disso, ambos os militantes se colocaram a tarefa de estabelecer uma perspectiva revolucionária sobre a questão regional em seus países, a partir dos interesses dos grupos sociais subalternos, como uma mediação para a construção da estratégia revolucionária.

Palavras-chave: Hegemonia. Ideologia. Intelectuais. Questão regional.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo, a través de una revisión bibliográfica, realizar un análisis comparativo entre los enfoques teórico-metodológicos de Antonio Gramsci y José Carlos Mariátegui para el estudio de la cuestión regional en Italia y en el Perú, respectivamente. El argumento central sostiene que las perspectivas de ambos pueden ser aproximadas por la relevancia que otorgan a las formulaciones sobre las cuestiones de los intelectuales, la ideología y la hegemonía en la discusión del tema. Gramsci y Mariátegui demostraron la importancia de investigar cómo los intelectuales orgánicos y tradicionales vinculados a las clases dominantes intentaron abordar la cuestión regional desde una concepción del mundo asociada a los intereses particulares de los grupos sociales que representan, con el fin de comprender el funcionamiento de su hegemonía de clase. En este sentido, ambos militantes asumieron la tarea de establecer una perspectiva revolucionaria sobre la cuestión regional en sus respectivos países, a partir de los intereses de los grupos sociales subalternos, como una mediación para la construcción de la estrategia revolucionaria.

Palabras clave: Hegemonía. Ideología. Intelectuales. Cuestión Regional.

¹ Doutorando e Mestre em Serviço Social pela UFRJ. Assistente social pela Unirio. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão Marxismo e questão social (Lemques/Unirio) e do Laboratório de estudos capitalismo dependente e questão social no Brasil (Lecad/UFRJ).

² Contamos com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de bolsa de Doutorado.

Introdução

O presente artigo, fruto de uma pesquisa em andamento objetiva fazer uma análise comparativa entre as abordagens metodológicas de Antonio Gramsci e José Carlos Mariátegui sobre a questão regional na Itália e no Peru, respectivamente. Nosso argumento central é que as perspectivas dos autores podem ser aproximadas pelo destaque que conferem às formulações sobre as questões dos intelectuais, da ideologia e da hegemonia – compreendidas gramscianamente – na discussão do tema, ainda que Mariátegui, em particular, não utilize diretamente essas categorias.

Gramsci e Mariátegui foram revolucionários marxistas que militaram e produziram suas reflexões desde a periferia – Gramsci na periferia da Itália e Mariátegui na América Latina –, partilhando do princípio leninista de que a compreensão da realidade a ser transformada requirava uma análise concreta de situação concreta, dado o desenvolvimento desigual do modo de produção capitalista³. Assim, ambos os intelectuais buscaram desvelar as particularidades das suas respectivas formações econômico-sociais, dimensionando as tarefas nacionais da revolução em cada uma delas. Neste processo, compreenderam a importância de se teorizar sobre a questão regional como parte constitutiva da totalidade nacional. O estudo das suas formulações sobre o tema deixa para nós importantes aportes teórico-metodológicos para nossas próprias investigações sobre a questão, sem, com isso, buscar transposições mecânicas para a realidade brasileira contemporânea.

Para cumprir nosso objetivo, realizamos uma revisão bibliográfica dos escritos de ambos os autores sobre o tema. Primeiramente, abordaremos a reflexão de Gramsci sobre a questão meridional na Itália, a partir, principalmente, dos seus escritos pré-carcerários: seus artigos jornalísticos, as Teses de Lyon – escritas em parceria com Palmiro Togliatti – e o ensaio intitulado “A questão meridional”, embora também façamos referência aos *Cadernos do cárcere*. Na terceira seção, abordaremos a reflexão de Mariátegui sobre a relação entre as classes sociais, as distintas formas de regionalismo e as

³ Para além disso, vale destacar que ambos foram formados teórica e politicamente no mesmo ambiente cultural. Mariátegui, durante o período em que esteve exilado na Europa entre 1919 e 1923, residiu na Itália, onde acompanhou os movimentos de ocupação das fábricas, durante o “biênio vermelho” (1919-1920); travou contato com a revista editada pelo grupo de Gramsci, *L'Ordine Nuovo*; e acompanhou a formação do Partido Comunista Italiano (PCI), durante o Congresso de Livorno (Martins Fontes, 2018). Não à toa, ambos se preocupavam com a crítica à uma interpretação economicista do marxismo, valorizando o elemento da intervenção humana criadora no processo histórico.

polêmicas entre centralistas e federalistas no Peru, contida em sua obra *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. Por fim, na última seção, teceremos as principais conclusões da análise.

1. Gramsci e a Questão Meridional na Itália: colonização interna, ideologia e intelectuais

Imerso nas lutas de classes italianas do período posterior ao início da Primeira Guerra Mundial (1914), Antonio Gramsci buscou fazer uma análise das particularidades do desenvolvimento capitalista em seu país. O objetivo de Gramsci era compreender as relações de força entre as classes sociais na Itália para traçar uma estratégia adequada à revolução. Nos *Cadernos do cárcere*, escritos na prisão fascista, Gramsci esboçou apon- tamentos sobre como realizar esta tarefa teórico-política. Todavia, esses princípios te- órico-metodológicos, cuja elaboração ganhou densidade no período carcerário, já toma- vam contornos através da sua utilização nas análises de situações concretas enquanto militante comunista, com destaque para o estudo da assim chamada “questão meridio- nal” (Fresu, 2020), durante a sua militância no Partido Socialista Italiano (PSI) e, pos- teriormente, no PCI. Seguindo os princípios leninistas, dimensionar os aspectos centrais da “questão nacional” a ser compreendida pelos comunistas italianos para uma efetiva intervenção revolucionária na realidade era uma de suas maiores preocupações (Grams- ci, [1926] 2004, p. 10).

Neste processo, ficou evidente para Gramsci o peso do desenvolvimento desi- gual do capitalismo nas distintas formações regionais do país e seu impacto na consti- tuição da particularidade nacional italiana. Por um lado, para Gramsci, a questão naci- onal articulava-se à dimensão internacional, ou à determinada inserção do país na divi- são internacional do trabalho e no conjunto das relações geopolíticas de exploração e dominação, tal como abordado em seus escritos sobre o imperialismo e a questão colo- nial ([1920a] 2023, p. 75-6). De outro lado, a questão nacional italiana articulava-se à questão regional, referente às disparidades entre o Norte e o Sul do país, devendo ser consideradas nas análises das relações de força. Na conhecida nota 17 do Caderno 13, Gramsci destaca com a análise das relações de força requeria levar em consideração o nível de abstração regional: a “relação entre forças internacionais e forças nacionais torna-se ainda mais complexa por causa da existência, no interior de cada Estado, de

várias seções territoriais com estruturas diferentes e diferentes relações de força em todos os graus” (Gramsci, 2017, p. 43 – C13, §17).

Na Itália, a região setentrional apresentava um significativo desenvolvimento da indústria de transformação, dando origem a um proletariado fabril explorado pela burguesia industrial; a Itália meridional, por sua vez, se assentava na atividade rural, com o domínio da grande propriedade fundiária. O camponês meridional encontrava-se subordinado à pequena e média burguesia rural, e, fundamentalmente, aos grandes proprietários fundiários. Para Gramsci, as origens históricas das disparidades regionais entre Norte e Sul encontrava-se na via particular de transição entre o feudalismo e o capitalismo na Itália, manifestando-se em uma forma específica de revolução burguesa. A fundação do Estado nacional Italiano sobre bases modernas ocorreu através de um tardio processo de unificação nacional durante o século XIX, conhecido como *Risorgimento* (1815-1870), congregando em um único Estado formações regionais com estruturas muito desiguais.

Após a revolução burguesa na Itália, elementos econômicos e sociais existentes no Sul foram conservados no novo equilíbrio de forças nacional, devido ao processo político particular do *Risorgimento*. Operaram-se transformações importantes, mas subsumidas aos limites do acordo “pelo alto” entre novas e velhas classes dominantes. Os movimentos espontâneos dos camponeses, por sua vez, foram tratados apenas com o uso da coerção, estabelecendo uma forma de supremacia burguesa que Gramsci chamou de “ditadura sem hegemonia” (Gramsci, 2015a, p. 330 – C15, §59). O autor caracterizou, então, o processo como uma “revolução sem revolução”; “revolução-restauração”; ou “revolução passiva” (Gramsci, 2015a, p. 63 – C19, §24). O resultado histórico desta via particular de desenvolvimento capitalista na Itália foi a permanência do poder do latifúndio no Sul.

Após a formação do Estado nacional italiano, houve um período de debilidade política (1870-1890), em que as novas classes dirigentes, a burguesia industrial e seus intelectuais, estavam “unidas no propósito de manter a unidade, porém, divididas com respeito à forma que deve ter o Estado unitário” (Gramsci, [1926] 2004, p. 14). Os latifundiários do Sul, por sua vez, aderiram à reação do Vaticano e sua propaganda “antiestatal”, usando-se do papel dos sacerdotes e dos pequenos e médios proprietários para dirigir as massas camponesas meridionais. Foi somente entre 1890 e 1900 que “a burguesia assume para si, resolutamente, o problema de organizar sua própria ditadura e o

resolve com uma série de medidas de caráter político e econômico que incidem decisivamente no desenrolar da história italiana” (Gramsci, [1926] 2004, p. 14).

Por um lado, foi neste período em que a burguesia italiana iniciou a sua inserção nas disputas internacionais inter-imperialistas por territórios coloniais. Já no plano interno, a supremacia burguesa assumiu uma nova forma através da instituição de um pacto entre os industriais e os latifundiários. Estes foram progressivamente deslocados do bloco reacionário e tornaram-se base de sustentação da política da burguesia industrial, através de um pacto industrial-agrário (Gramsci, [1926] 2004, p. 12). Este compromisso, dirigido pela burguesia industrial do Norte, estabeleceu uma política econômica protecionista, transferindo recursos do fundo público italiano para a acumulação industrial setentrional. Esta política estava baseada em um sistema tributário que pesava sobremaneira na região meridional, derrubando sobre os ombros da massa camponesa as despesas do protecionismo alfandegário. Segundo Aliaga (2021, p. 75), o protecionismo sobre produtos industriais encarecia os custos de vida dos camponeses meridionais. Todavia, as medidas protecionistas sobre produtos agrícolas pouco favoreciam a população do Sul, uma vez que a sua produção era realizada majoritariamente para subsistência e não para a venda, ao mesmo tempo em que incentivava a agricultura comercial no Norte. Em suma, o desenvolvimento desigual entre o Norte e o Sul, longe de consolidar formações regionais isoladas umas das outras, determinavam-se reciprocamente na totalidade nacional italiana. Segundo o autor, não seria possível explicar o desenvolvimento industrial setentrional sem considerar as constantes transferências de riqueza do Sul.

A expropriação tributária exercida pelo Norte sobre o Sul impedia a formação de poupança e acumulação capitalista na Itália meridional (Gramsci, [1926] 2023, p. 163-4). Para Gramsci, esta particular relação de subordinação entre as regiões da Itália podia ser caracterizada como um processo de colonização interna, chegando mesmo a afirmar que a Itália meridional e as ilhas consistiam em “colônias de exploração” do Norte (Gramsci [1920b] 2023, p. 73). A colonização interna era justificada pela ideologia⁴ das classes dominantes, através de um processo de racialização da população meridional,

⁴ Nos *Cadernos do cárcere*, Gramsci abordou a categoria de ideologia como uma concepção do mundo e da vida que orienta a prática das distintas classes sociais, como premissa teórica implícita nos distintos modos de agir (Gramsci, 2015, p. 98-9 – C11, §12), podendo ser encontrados em diferentes graus de elaboração: das filosofias, ou concepções de mundo sistemáticas e coerentes elaboradas pelos grandes intelectuais, até o senso comum, consistindo nas ideologias compósitas e desagregadas das massas, ainda que os estratos intelectuais também possuam, em alguma medida, o seu senso comum.

tratada por parte da literatura científica italiana como biologicamente inferior à população do Norte, o que determinaria a sua situação econômica e social (Gramsci, [1926] 2023, p. 138).

Armado com essa análise, o comunista sardo buscou transformá-la em estratégia política. Dada a situação particular da formação econômico-social italiana, um dos elementos centrais para o triunfo de uma revolução socialista no país era a aliança entre o proletariado industrial do Norte e os camponeses do Sul, através da formação de um bloco dos grupos subalternos ⁵ contra o bloco das classes dominantes – a burguesia industrial e os grandes proprietários fundiários – e seu Estado. A derrota da revolução italiana de 1919-1920 havia iluminado a questão para Gramsci, que iniciava um esforço de “traduzir” a forma como Lenin equacionou a questão agrária na Rússia para a seu país (Gramsci, [1924] 2023, p. 111).

Neste ponto, a abordagem de Gramsci sobre a questão regional articula dialeticamente estrutura e superestruturas, dando destaque ao papel dos intelectuais individuais e coletivos ⁶ na organização ideológica das distintas perspectivas sobre a questão meridional. A formação de um bloco operário-camponês na Itália era dificultada pelo peso do reformismo no movimento do proletariado industrial, representada principalmente pelo trabalho político do PSI. Este partido era um dos principais aparelhos privados de hegemonia responsáveis por difundir a ideologia racista da burguesia sobre o Sul entre os trabalhadores do Norte. Enquanto dirigente do PCI, Gramsci combateu esta ideologia, polemizando com o órgão de imprensa partidária do PSI, o *Avanti!* (Gramsci, [1925] 2023, p. 116-7).

Ao mesmo tempo, o PSI apoiava a política de conciliação de classes da burguesia industrial com o proletariado do Norte, desarmando o movimento operário de sua autonomia histórica. Visando conquistar o consenso dos trabalhadores e atraí-los para o seu projeto, a burguesia instituía alguns benefícios corporativos para uma parcela da classe, consolidando uma aristocracia operária nos centros industriais setentrionais. O PSI, expressando esta fração do proletariado, aderiu à política protecionista dos indus-

⁵ Para uma discussão minuciosa sobre a construção da categoria de grupos subalternos na obra de Gramsci, conferir Marcos Del Roio (2007).

⁶ Os intelectuais, para Gramsci, são indivíduos que cumprem, na divisão social do trabalho, as funções “organizativas e conectivas”. Como representantes e organizadores de uma classe social, oriundos diretos da classe ou prepostos, os intelectuais cumprem a função de construir e conservar a sua hegemonia e o seu governo político (Gramsci, 2022, p. 15 – C12, §1).

triais, dando origem a um bloco “industrial capitalista-operário” (Gramsci, [1926] 2023, p. 147-8), em detrimento dos camponeses do Sul. Deste modo, o PSI funcionava como um sustentáculo da hegemonia ⁷ burguesa entre os trabalhadores. Uma das tarefas dos comunistas, para Gramsci, era quebrar a influência do reformismo corporativista, difundindo uma *leitura revolucionária sobre a questão meridional* e incentivando o proletariado a incorporar as demandas dos camponeses do Sul em seu programa, tendo em vista conquistar o consenso deste grupo para o seu projeto ético-político.

Por outro lado, era preciso quebrar o bloco de sustentação ideológica que os grandes proprietários haviam estabelecido no Sul. Analisando a estrutura de classes meridional, Gramsci ([1926] 2023, p. 156) identificou a existência de “um grande bloco agrário constituído por três estratos sociais: a ampla massa camponesa amorfa e desagregada; os intelectuais da pequena e média burguesia rural; e os grandes proprietários agrários e os grandes intelectuais”. Os grandes proprietários exerciam o domínio econômico e político na região. Os camponeses tendiam a manifestar seu descontentamento com sua condição através de uma atividade espontânea, sem conseguir organizar suas lutas de maneira centralizada. A pequena e média burguesia rural, por sua vez, era a classe social que fornecia a maior parte dos intelectuais para as atividades administrativas e organizativas do Estado italiano. O intelectual meridional – de tipo tradicional – era responsável por garantir a conexão política entre os grandes proprietários e os camponeses (Gramsci, [1926] 2023, p. 159-60).

O bloco agrário, na leitura de Gramsci, funcionaria como um controlador intermediário das massas camponesas do Sul a serviço do capitalismo financeiro setentrional, como um componente subalterno do bloco dominante (Gramsci, [1926] 2023, p. 161). Dentro deste bloco, trabalhando ideologicamente para que as suas fissuras internas não se tornassem insustentáveis, operava um bloco de grandes intelectuais que contro-

⁷ A categoria de hegemonia, para Gramsci, busca apreender uma das dimensões da “dupla perspectiva na ação política e na vida estatal” (Gramsci, 2017, p. 33 – C13, §14): o momento da direção intelectual e moral, ou a capacidade de um grupo de instituir uma direção sobre o conjunto da sociedade nacional, fazendo com que a ideologia que expressa os seus interesses fundamentais se apresente como universal, difundindo-a no senso comum das massas e tornando-a base de condutas práticas, de um modo de vida determinado. Com este processo, a classe dominante torna-se também dirigente, absorvendo as iniciativas políticas dos demais grupos e produzindo um consenso ativo e/ou passivo dos subalternos. A hegemonia, segundo o autor, encontra-se imbricada com o uso da força, ou da ditadura de classe, para liquidar os grupos sociais que não consentem, conformando, na unidade dialética entre coerção e consenso, a supremacia estatal de um grupo social (Gramsci, 2015a, p. 62 – C19, §24).

lavam a organização da cultura no Sul, composto por Benedetto Croce e Giustino Fortunato. Exercendo influência ideológica sobre as principais atividades editoriais meridionais, estes dois intelectuais cumpriram uma função central nas lutas de classes em prol da reação, ao estabelecerem certos *limites ideológicos para a formulação sobre a questão meridional*, impedindo que os intelectuais do Sul retirassem conclusões revolucionárias sobre a sua reflexão (Gramsci, [1926] 2023, p. 164-6). Quebrar este bloco intelectual, segundo Gramsci, seria fundamental para romper as bases ideológicas de sustentação da hegemonia do bloco agrário no Sul.

2. Mariátegui e a questão regional no Peru: classes sociais, regionalismos e as polêmicas entre centralistas e federalistas

Em sua análise sobre a formação econômico-social do Peru contida na célebre obra *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*, José Carlos Mariátegui ([1928] 2010) abordou a questão regional no país a partir da controvérsia sobre as distintas formas de regionalismos que se desenvolveram na realidade nacional, compreendendo o lugar da formação econômico-social peruana na constituição do mercado mundial.

Para Mariátegui, durante o período da invasão colonial, predominou na realidade peruana relações sociais de produção escravistas e feudais, estas últimas subsumindo as sobrevivências do modo de produção da população indígena, caracterizado pelo autor como comunismo incaico, desarticulado pela violência da colonização espanhola. A Revolução da Independência (1821), por sua vez, instituiu um processo de transição nas relações sociais de produção peruanas.

Segundo Mariátegui, a Revolução da Independência foi um processo político correspondente quase exclusivamente aos interesses das classes dominantes peruanas, em aliança com os interesses ingleses e em detrimento das demandas da classe camponesa, essencialmente indígena (Mariátegui, [1928] 2010, p. 37). As antigas classes dominantes sofreram transformações, mas conservaram as suas posições econômicas e políticas do período colonial. Os movimentos indígenas, embora houvessem participado e apoiado parcialmente o movimento de independência, não foram capazes de consolidar suas reivindicações em um programa político claro e, por isso, foram dirigidos

pelas aristocracias. O resultado foi que, embora tenha havido a abolição formal dos regimes das *mitas* e *encomendas* com a Independência, a grande propriedade de terras se manteve, modalidades de servidão indígena foram conservadas e suas revoltas foram reprimidas através da coerção estatal (Mariátegui, [1928] 2010, p. 83-4).

Com a formação do Estado nacional peruano, ocorreu a integração subordinada do país à divisão internacional do trabalho em consolidação. Sob a batuta da Inglaterra, o Peru especializou-se na extração e exportação de dois produtos primários: o guano e o salitre. Para Mariátegui, esse período marcou o início de um processo de transição ao capitalismo no país (Mariátegui, [1928] 2010, p. 42), no qual o autor identificou a reorganização territorial do trabalho no Peru. Uma das faces da nova produção exportadora foi a “formação da nova economia como economia de prevalência costeira” (Mariátegui, [1928] 2010, p. 41). A região litorânea tornou-se o novo eixo dinâmico da economia, acentuando “o dualismo e o conflito” (Mariátegui, [1928] 2010, p. 41) entre a serra e o litoral.

Para o autor, a reorganização da produção no Peru gestou disparidades substantivas nas relações entre as classes sociais nas distintas partes do território. A vinculação da produção exportadora no centro dinâmico costeiro ao mercado mundial possibilitou maior grau de desenvolvimento capitalista naquela região, com a expansão do assalariamento da força de trabalho. Essas medidas atenuaram relativamente o poder dos latifundiários costeiros, possibilitando um maior nível de autodefesa da classe trabalhadora (Mariátegui, [1928] 2010, p. 102). Entretanto, o assalariamento não eliminou as relações servis de produção, mas muitas vezes as subsumiu: para enfrentar o problema da escassez de força de trabalho, o latifundiário lançava mão de modalidades de trabalho compulsório, como a servidão por dívida através do *engache* e o estabelecimento de obrigações pessoais entre os trabalhadores e patrões, via a *yanaconagem* (Mariátegui, [1928] 2010, p. 100).

Na região serrana, porém, a situação era diferente. Na periferia do Peru, as relações de produção servis teriam passado por transformações menos acentuadas em relação à costa. A utilização do trabalho assalariado não teria se desenvolvido substantivamente. A produção ainda funcionava a partir do arrendamento de terras por parte dos latifundiários à população indígena que, em troca, trabalhava a terra dos proprietários, pagando-lhe um tributo na forma do próprio labor ou de frutos do trabalho, raramente

em dinheiro, embora muitas vezes em “formas combinadas ou mistas” (Mariátegui, [1928] 2010, p. 105). Ao mesmo tempo, a servidão perpetuada pelos *gamonales* – as elites agrárias regionais – convivia com as reminiscências do modo de produção comunista incaico.

As disparidades internas ao território peruano foram a base real para a formação de um sentimento regionalista no país, expressando-se como uma oposição entre o Sul (periferia) e o Centro/Norte (centro) (Mariátegui, [1928] 2010, p. 191). E foi a partir deste sentimento que emergiram as polêmicas em torno da forma de organização da República do Peru. Com a Independência, o país assumiu um modelo centralista de organização política, com o estabelecimento de um poder central localizado na capital, Lima, dotado da capacidade de definição das administrações locais, constituídas a partir da divisão do território em Departamentos com baixa autonomia política. Essa forma organizativa, ao longo da história da República, teria dado origem a protestos por maior poder administrativo local no país, rogando por uma descentralização com base em uma organização federalista.

A avaliação de Mariátegui sobre essa polêmica é de que, nas primeiras décadas da República, os sentimentos regionalistas e as propostas políticas federalistas estavam assentados nos interesses e reivindicações de uma classe social específica: os *gamonales* que, exercendo sua atividade econômica nas localidades periféricas, estavam em situação política menos favorável em relação ao poder central. Nos termos do autor, os chamados “velhos regionalistas”, intelectuais atuando dentro dos partidos políticos, proclamavam os interesses das classes dominantes, em detrimento dos interesses das classes trabalhadoras indígenas (Mariátegui, [1928] 2010, p. 192). A proposta federalista consistia, na realidade, em uma utilização oportunista dos sentimentos regionalistas por parte das classes dominantes para ampliar sua influência nas tomadas de decisão no país (Mariátegui, [1928] 2010, p. 204). Ao serem contemplados em suas reivindicações, os *gamonalismos* regionais rapidamente abandonavam a proposta de se realizar uma descentralização administrativa radical, contentando-se com a conquista de melhores posições no equilíbrio estatal de forças (Mariátegui, [1928] 2010, p. 208).

Disto derivava, na opinião do autor, o caráter lateral que a polêmica entre centralistas e federalistas assumiu nos grandes debates ao longo da história republicana. Para Mariátegui, no período posterior à Independência, o centro da querela política foi a

discussão entre liberais e conservadores que pouco entrava na reflexão sobre a realização de uma reforma administrativa (Mariátegui, [1928] 2010, p. 192). A tese federalista apenas ganhou proporções mais significativas com a superação deste conflito ideológico pela modernização conservadora dos latifundiários, que passaram a adotar a ideologia liberal e republicana. A partir de então, a descentralização pôde encontrar “defensores mais ou menos platônicos entre as duas facções políticas” (Mariátegui, [1928] 2010, p. 193). Ainda assim, a polêmica permaneceu interna à classe dominante no Peru, sem tomar proporções radicais, arrefecendo-se ao se instituir um determinado consenso entre o “andar de cima”. As classes subalternas estavam ausentes desta discussão e, devido à forte repressão instituída pelo Estado republicano, não foram capazes de intervir na polêmica com a formação de uma consciência regionalista própria (Mariátegui, [1928] 2010, p. 195). Não havia uma análise e programa concreto das classes subalternas para a questão regional no Peru.

Foi sob esse clima ideológico que a proposta federalista avançou no final do século XIX e algumas reformas foram implementadas. Essas, porém, tiveram pouca efetividade em promover uma descentralização efetiva. Todas as tentativas de descentralização administrativa sofreram a hegemonia do centralismo, sendo instituídas a partir dos seus próprios critérios e com poucas reformas substanciais no funcionamento da vida política, formando aquilo que Mariátegui chamou, dialeticamente, de uma “descentralização centralista”. As forças da capital souberam fazer concessões aos *gamonalismos* regionais, conservando, em essência, seus interesses fundamentais (Mariátegui, [1928] 2010, p. 204). Neste novo equilíbrio de forças, os latifundiários da periferia atuavam como sustentáculos do poder central. Enquanto fosse uma ideologia de frações da classe dominante para melhorar a sua situação nas relações de força nacionais, o regionalismo seria incapaz de instituir verdadeiras reformas no país, limitando-se a operar como cimento da hegemonia do bloco dominante.

Desta fraqueza estrutural do “velho regionalismo”, derivava o fato de que esta perspectiva não foi capaz de equacionar uma reflexão substantiva sobre a constituição das regiões no Peru, resultando em teses abstratas e superficiais (Mariátegui, [1928] 2010, p. 199). Realizando sua crítica, Mariátegui elaborou a sua própria de análise sobre o tema. Em uma nota metodológica, o Amauta, como era conhecido, negou a utilização de critérios administrativos para a definição das regiões. A organização dos Departamentos respondia a uma herança do período colonial, através de critérios

artificiais instituídos pela administração metropolitana. definição das regiões deveria ser buscada em aspectos mais essenciais, como a produção e a cultura, capazes de instituir uma “unidade econômica e histórica” à uma determinada parte do território: “Uma região não nasce do estatuto político de um Estado. Sua biologia é mais complicada” (Mariátegui [1928] 2010, p. 199).

Para o autor, o centro da questão regional no Peru estaria situado na relação entre a serra e a costa. A unidade nacional peruana teria sido formada a partir de condições frágeis, posto que determinada pelas bases da invasão colonial. Não era o problema da articulação de antigos Estados e cidades livres, com suas próprias tradições, mas sim “uma dualidade de raça, de língua e de sentimento, nascida da invasão e da conquista do Peru autóctone por uma raça estrangeira” (Mariátegui, [1928] 2010, p. 201). As lutas de classes entre dominantes e subalternos no Peru, ligada umbilicalmente à questão indígena e à questão agrária, possuía também uma mediação territorial, aparecendo concretamente como uma subordinação de uma região por outra:

a costa e a serra [...] são efetivamente as duas regiões nas quais se distingue e se separa, como o território, a população. A serra é indígena: a costa é espanhola ou mestiça [...] A raça e a língua indígenas, desalojadas da costa pela gente e pela língua espanhola, aparecem esquivamente refugiadas na serra. E, por conseguinte, na serra se agrupam todos os fatores de um regionalismo, se não de uma nacionalidade. O Peru costeiro, herdeiro da Espanha e da conquista, domina desde Lima o Peru serrano (Mariátegui, [1928] 2010, p. 201).

No Sul do Peru, os Departamentos de Cuzco, Arequipa, Puno e Apurímac, preservaram a unidade ancestral da civilização inca, alimentando o sentimento regionalista pela identificação étnica e cultural. Já no Norte, a população costeira predominava do ponto de vista econômico e demográfico. Conjuntamente com Lima, cidades no seu entorno como Trujillo, Chielayo e Piúra estavam unificadas pela “identidade de tradição e sentimento” (Mariátegui, [1928] 2010, p. 203) com a descendência espanhola.

Com base em sua análise, Mariátegui propôs o que caracterizou como um “novo regionalismo”. Essa perspectiva, ao invés de colocar o problema da construção de uma consciência regional como produto dos interesses dos *gamonalismos* regionais, buscava fazer a crítica às desigualdades regionais com base em uma ideologia das classes subalternas peruanas, colocando como tarefas essenciais a liquidação do latifúndio e a emancipação indígena:

o regionalismo começa a se distinguir e a se separar em duas tendências de impulso e direção totalmente diversas. Melhor dito, começa a se esboçar um

novo regionalismo. Esse regionalismo não é um simples protesto contra o regime centralista. É uma expressão da consciência serrana e do sentimento andino. [...] O problema primário, para esses regionalistas, é o problema do índio e da terra. [...] A condenação do centralismo se une com a condenação do *gamonalismo*. [...] A autonomia municipal, o *self government*, a descentralização administrativa, não podem ser regateadas nem discutidas em si mesmas. Mas, do ponto de vista de uma renovação integral e radical, têm que se consideradas e apreciadas em suas relações com o problema social (Mariátegui, [1928] 2010, p. 209).

Considerações finais

Gramsci e Mariátegui demonstraram a importância de investigar como os intelectuais orgânicos e tradicionais ligados às classes dominantes buscaram abordar o tema da questão regional a partir de uma concepção de mundo vinculada aos interesses particulares dos grupos sociais que representam, para entender o funcionamento da sua hegemonia de classe – ainda que Mariátegui não tenha mobilizado categorias como hegemonia, intelectuais e ideologia. Diante disso, ambos os militantes se colocaram a tarefa de estabelecer uma perspectiva revolucionária sobre a questão regional em seus países, a partir dos interesses dos grupos sociais subalternos, como uma mediação para a construção da estratégia revolucionária.

Em Gramsci, esta proposta surgiu a partir do entendimento da centralidade da assim chamada “questão meridional” para a construção da aliança operária e camponesa na Itália, considerando-a uma batalha ideológica fundamental. Para ele, a adoção por parte da classe trabalhadora italiana no Norte das ideologias dominantes sobre a questão regional no país era um entrave para a construção dessa aliança, expressando a direção intelectual e moral da burguesia; ao mesmo tempo, enfrentar o bloco de intelectuais que organizava a cultura do Sul a partir de uma leitura reacionária sobre a questão meridional era fundamental para avançar no processo de organização dos camponeses.

Já em Mariátegui, podemos observar uma crítica às distintas formas de regionalismo existentes na história peruana, desvelando o seu caráter de classe pelos seus vínculos com os interesses dos *gamonalismos* regionais. A partir desse estado da arte, com base na controvérsia entre perspectivas centralistas e federalistas, o Amauta destacou a importância de se construir um “novo regionalismo”, ou uma nova perspectiva sobre a questão regional no Peru, articulando-a com a questão agrária e indígena; em outras palavras, a partir de uma concepção de mundo vinculada aos interesses dos grupos subalternos peruanos.

REFERÊNCIAS

- ALIAGA, Luciana. **Do Sul ao Norte**: uma introdução a Gramsci. Marília: Lutas Anti-capital, 2021.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Rev. Sociol. Polít.** Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007.
- FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. São Paulo: Boitempo, 2020.
- GRAMSCI, Antonio. A situação da Itália e as tarefas do PCI: teses de Lyon. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 35, n. 2, p. 10-33, [1926] 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 5: O Risorgimento**. Notas sobre a história da Itália. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 1**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 3**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 2**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- GRAMSCI, Antonio. Os camponeses e o Estado. In: GRAMSCI, Antonio. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, [1918] 2023. p. 47-53.
- GRAMSCI, Antonio. Operários e camponeses I. In: GRAMSCI, Antonio. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, [1919] 2023. p. 59-66.
- GRAMSCI, Antonio. As populações coloniais. In: GRAMSCI, Antonio. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, [1920a] 2023. p. 75-9.
- GRAMSCI, Antonio. Operários e Camponeses II. In: GRAMSCI, Antonio. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, [1920b] 2023. p. 71-4.
- GRAMSCI, Antonio. A associação para a defesa dos camponeses. In: GRAMSCI, Antonio. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, [1924] 2023. p. 109-13.
- GRAMSCI, Antonio. O *Avanti!* contra o Sul. In: GRAMSCI, Antonio. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, [1925] 2023. p. 115-8.
- GRAMSCI, Antonio. A questão meridional. In: GRAMSCI, Antonio. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, [1926] 2023. p. 133-70.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, [1928] 2010.
- MARTINS FONTES, Yuri. **Marx na América Latina**: a práxis de Caio Prado e Mariátegui. São Paulo: Alameda, 2018.

ENTRE A COERÇÃO E O CONSENSO: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO EM GRAMSCI E LÊNIN

Tatiane Cristina Lopes / UERJ ¹

RESUMO

O artigo *Entre a coerção e o consenso: reflexões sobre o Estado em Gramsci e Lênin* busca analisar as contribuições de Antonio Gramsci e Vladímir Lênin para a teoria marxista do Estado, destacando suas convergências e complementaridades. Com este objetivo, o artigo aborda criticamente interpretações que opõem os dois autores, como as de Coutinho e Anderson. Desenvolve-se como Gramsci, com sua categoria de "Estado Integral", apresenta o Estado como uma totalidade dialética que integra sociedade civil e sociedade política, combinando coerção e consenso. Essa abordagem enriquece a compreensão do Estado moderno, superando visões simplistas que opõem força e consentimento. Contrariamente a uma interpretação que atribui à Lênin uma visão "restrita" do Estado, apenas como instrumento de dominação coercitiva, o artigo também explora como mecanismos de cooptação e consentimento também estão presentes na obra do marxista russo.

Palavras-chave: Estado Integral, Gramsci, Lênin, coerção, consenso

ABSTRACT

El artículo *Entre la coerción y el consenso: reflexiones sobre el Estado en Gramsci y Lenin* busca analizar las contribuciones de Antonio Gramsci y Vladímir Lenin a la teoría marxista del Estado, destacando sus convergencias y complementariedades. Con este objetivo, el artículo aborda críticamente interpretaciones que oponen a ambos autores, como las de Coutinho y Anderson. Se desarrolla cómo Gramsci, con su categoría de "Estado Integral", presenta al Estado como una totalidad dialéctica que integra sociedad civil y sociedad política, combinando coerción y consenso. Este enfoque enriquece la comprensión del Estado moderno, superando visiones simplistas que oponen fuerza y consentimiento. Contrariamente a una interpretación que atribuye a Lenin una visión "restringida" del Estado, únicamente como instrumento de dominación coercitiva, el artículo también explora cómo mecanismos de cooptación y consentimiento están presentes en la obra del marxista ruso.

Palabras clave: Estado Integral, Gramsci, Lenin, coerción, consenso

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. E-mail: tatiane.clopes023@gmail.com

Antonio Gramsci é, merecidamente, reconhecido como um marxista que enriqueceu a análise sobre o Estado contemporâneo. Em seus *Cadernos do Cárcere*, particularmente no caderno 13, conhecido como o caderno de *Maquiavel: notas sobre o Estado e a política* há importantes desenvolvimentos sobre a relação e interpenetração entre sociedade civil e sociedade política, partes de uma inovadora categoria que conforma uma totalidade dialética: o *Estado Integral*. Sua análise, tomando a analogia do Centauro de Maquiavel para pensar o Estado, da força e do consenso, é particularmente relevante para pensar, e atuar nas sociedades e Estados contemporâneos. O reconhecimento desta inovação do pensamento do marxista sardo é, por outro lado, contraposto a um suposto simplismo do pensamento marxista clássico sobre o Estado. É corrente entre reflexões e debates marxistas acadêmicos uma contraposição entre Gramsci e Lênin não somente na análise, mas sobretudo na estratégia política. No presente trabalho buscaremos apresentar argumentos que se contrapõe a essa visão, mostrando alguns pontos de contato entre as análises e estratégias políticas destes dois fundamentais pensadores e políticos revolucionários marxistas do século XX.

Coutinho e Anderson: duas interpretações que, em sentidos opostos, contrapõe Lênin e Gramsci no conceito de Estado e na estratégia política

Em nosso entendimento, a comum contraposição referida acima ocorre por interpretações que simplificam o pensamento de ambos autores, tanto de Gramsci como Lênin, e ela é feita por defensores e detratores de ambos. Num dos pólos desta visão, Lênin teria elaborado somente uma definição geral do caráter de classe do Estado burguês, com pouca ou nula atenção aos mecanismos de construção de consenso, tendo focado quase exclusivamente nos aspectos coercitivos do Estado. Como consequência teórica desta abordagem, e/ou por necessidade imposta pelo terreno autoritário da Rússia Czarista onde teorizou e dirigiu a Revolução Russa, teria desenhado uma estratégia política que seria de “guerra de manobra”, em outras palavras: insurrecional.

Um bom exemplo de tal abordagem, que em nossa visão faz uma interpretação simplificadora do marxismo clássico e particularmente de Lênin, é possível de ser encontrada em Coutinho (1997), que interpreta que Marx, Engels e especialmente Lênin teriam uma visão “restrita” de Estado. Coutinho é reconhecidamente uma referência na interpretação de Gramsci no Brasil, tendo, no entanto, elaborado uma leitura do marxista

italiano que leva a uma estratégia reformista contraposta a estratégia insurrecional, que ele atribui somente à Lênin e aos bolcheviques e não à Gramsci. Abaixo podemos observar como Coutinho apresenta sua crítica a suposta visão restrita de Estado entre os marxistas clássicos:

Se lermos o **Manifesto Comunista de 1848**, que é talvez o primeiro texto político significativo de Marx e Engels, veremos que nele o Estado moderno é definido sinteticamente como “o comitê executivo da burguesia”, com o objetivo de gerir os negócios comuns dessa classe e impor seus interesses às demais classes, uma imposição que tem na violência e na opressão os seus principais recursos. Em suma, o Estado é definido como um aparelho que representa apenas os interesses da classe dominante e que faz valer tais interesses através da coerção. (...) Embora essa definição “restrita” nos pareça hoje distante da realidade de boa parte dos Estados capitalistas efetivamente existentes, ela correspondia essencialmente à natureza dos Estados com os quais Marx e Engels se defrontavam (...) Então, não me parece equivocada a definição “restrita” de Marx e Engels em 1848: nesse momento de sua história, o Estado capitalista se manifestava efetivamente como uma arma nas mãos da burguesia, como algo fortemente excludente e coercitivo. E tampouco é casual que, em 1917, em **O Estado e a revolução**, Lênin houvesse retomado literalmente essa concepção restrita: com efeito, o Estado czarista que ele se empenhava em abater apresentava-se como uma arma das classes dominantes, como uma ditadura autocrática. Mas Lênin e os bolcheviques, escrevendo no início do século XX, estavam equivocados quando generalizaram essa concepção para todos os Estados capitalistas da época, ou seja, quando a apresentaram como a **única** verdadeira concepção marxista de Estado. (Coutinho, 1997, p. 160-161)

Nesta crítica de Coutinho se apresenta uma visão de que, em Marx, Engels, e Lênin haveria uma concepção “restrita” de Estado e que contemporaneamente o Estado seria completamente distinto e que os bolcheviques teriam se equivocado em extrapolar essa visão “restrita” para além da Rússia Czarista. Com a ideia de Estado “restrito”, Coutinho quer dizer que para o marxismo clássico a definição de Estado expressa apenas os elementos coercitivos (polícia, exército, judiciário). Neste trabalho buscaremos mostrar que há algo mais do que apenas coerção nas definições e preocupações de Lênin sobre o Estado, mesmo que sem grande desenvolvimento e que este, ao contrário do que defende Coutinho, não tentou exportar essa visão como única e verdadeira.

Em sentido teórico oposto ao de Coutinho, poderíamos situar Perry Anderson que é crítico de Gramsci e buscou apontar suas “antinomias”, em nome de uma suposta defesa de uma ortodoxia em relação à teoria de Estado no marxismo. Resumidamente, Anderson aponta que ocorreria um sobredimensionamento do consenso e que ainda haveria uma contradição não dialética entre consenso e coerção em Gramsci. Essa contradição, segundo o historiador inglês, chegaria até mesmo a nublar a definição de

fronteiras entre sociedade política e sociedade civil. Diz Anderson: “El resultado es una falta de claridad estructural entre ley y costumbre, reglas jurídicas y normas convencionales, la cual impide toda demarcación precisa de las competencias respectivas de la sociedad civil o del estado en una formación social capitalista”. (Anderson, 1981, p. 26)

Diversos autores estudiosos gramscianos desenvolvem críticas à leitura de Anderson, um deles é Juan Dal Maso, que por sua vez, se apoia na argumentação de Gianni Francioni, professor emérito do Departamento de Estudos Humanísticos da Universidade de Pavia. Segundo eles, Anderson

toma las relaciones entre Estado y sociedad civil de modo no dialéctico y como si todos los pasajes de los *Cuadernos* que analizan esta problemática se estuvieran refiriendo a estos conceptos como si fueran “externos” y sin tomar en cuenta las consecuencias teóricas que tiene la emergencia del concepto de “Estado Integral”. Es este concepto precisamente el que cambia los términos de la relación entre sociedad política y sociedad civil, pasando de una contraposición a una unidad dialéctica, en la que pueden distinguirse en forma teórica, pero en la realidad histórica aparecen como inescindibles. Para Francioni, al sostener que Gramsci habría dejado una série de oscilaciones sin resolver a través de tres “falsas soluciones” al problema del Estado, Anderson desconoce justamente lo que tiene de novedoso la elaboración gramsciana sobre el tema. (Dal Maso, 2016, p. 71-72)

Esta citação, que contém a crítica elaborada por Francioni e Dal Maso, aponta a falta de entendimento de Anderson sobre o conceito de *Estado Integral* em termos de uma relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, e que na realidade histórica, diferentemente do que acontece na teoria, sociedade civil e sociedade política, ainda que possuam termos distintivos entre si, são inseparáveis. E é precisamente aí que reside um dos maiores aportes de Gramsci ao marxismo.

Para seguirmos nossa argumentação, vejamos como Gramsci expõe a relação entre consenso e coerção:

Outro ponto a ser fixado e desenvolvido é o da “dupla perspectiva” na ação política e na vida estatal. Vários graus nos quais se pode apresentar a dupla perspectiva, dos mais elementares aos mais complexos, mas que podem ser reduzidos teoricamente a dois graus fundamentais, correspondentes à natureza dúplice do Centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade. (Gramsci, 2020, C13 §14 - p. 33-34)

Nesta passagem, é possível observar toda riqueza dialética da categoria de *Estado Integral* de Gramsci, e que é justamente na totalidade ilustrada pelo Centauro, que é fera e homem ao mesmo tempo, onde podemos entender o Estado que integra em seu todo força e consenso, autoridade e hegemonia, sociedade política e sociedade civil.

Anderson erra ao criticar Gramsci justamente na fortaleza dialética de sua definição, erra ao não admitir a interpenetração desses âmbitos diferenciados, mas que constituem conjuntamente um mesmo *Estado Integral*.

É particularmente interessante pensar que, essa perspectiva dupla do *Estado Integral* significa que de diferentes modos o Estado é fera e homem ou coerção e consenso, tanto na sociedade civil, como na sociedade política. Justamente essa ideia de que há coerção dentro da sociedade civil foi uma das questões pontuadas por Anderson como incoerentes em Gramsci, já que para ele a repressão deveria estar na sociedade política e não na sociedade civil. Coutinho por sua vez, enfatiza elogiosamente o oposto, sustentando que a sociedade civil seria puramente uma esfera em disputa, cuja linguagem se traduz em negociações, acordos e consensos. É possível indicar diversas passagens de Gramsci onde não somente a coerção dentro da sociedade civil é parte de um todo dialético do *Estado Integral*, como também existem variadas passagens que indicam que a leitura que o marxista sardo fazia não era uma que necessariamente indicasse somente o consenso na esfera da sociedade civil, mas antes seu contrário. Vejamos o que diz Coutinho sobre isso.

Ora, quem fala em consentimento ou consenso fala em concessão ou negociação, o que implica dizer que o novo Estado capitalista não pode mais ser o representante exclusivo das classes dominantes, ser apenas seu “comitê executivo”. [...] Essa nova configuração do Estado abriu a **possibilidade concreta** de que a transformação radical da sociedade - a construção de um ordenamento socialista capaz de realizar plenamente a democracia e a cidadania - se efetue agora não mais através de uma revolução violenta, concentrada num curto lapso de tempo, como era previsto no **Manifesto** e na reflexão de Lênin, mas sim através de um longo processo de reformas, do que Gramsci chamou de “guerra de posição”. Essa nova estratégia política poderia também ter o nome de “reformismo revolucionário”. Através da conquista permanente e cumulativa de novos espaços no interior da esfera pública, tanto na sociedade civil quanto no próprio Estado, tornou-se factível inverter progressivamente a correlação de forças, fazendo com que, no limite, a classe hegemônica já não seja mais a burguesia e, sim, ao contrário, o conjunto dos trabalhadores. (Coutinho, 1997, p. 163-164)

Em base aos argumentos de Coutinho contidos nesta citação e, para fins de comparação, voltamos à metáfora do Centauro de Maquiavel, para entender que os argumentos de Coutinho vão no sentido de que, no Estado contemporâneo, prevalece o lado humano e não o lado fera do Centauro e mais, que consequentemente é possível paulatinamente transformar o Centauro num ser completamente humano, como se homem e fera não residissem unos num mesmo ser que não é um ou outro, mas um terceiro, Centauro.

Na vasta e complexa obra que são os *Cadernos do Cárcere*, aparecem diferentes abordagens da questão, mas podemos notar que Gramsci buscou demonstrar de forma ilustrativa como a ampliação do Estado também implicou em ampliação de suas capacidades repressivas e não somente na de produzir consentimento.

A técnica política moderna mudou completamente após 1848, após a expansão do parlamentarismo, do regime associativo sindical e partidário, da formação de vastas burocracias estatais e “privadas” (político-privadas, partidárias e sindicais), bem como das transformações que se verificaram na organização da polícia em sentido amplo, isto é, não só do serviço estatal destinado à repressão da criminalidade, mas também do conjunto das forças organizadas pelo Estado e pelos particulares para defender o domínio político e econômico das classes dirigentes. Neste sentido, inteiros partidos “políticos” e outras organizações econômicas ou de outro gênero devem ser considerados organismos de polícia política, de caráter investigativo e preventivo. (Gramsci, 2020, C13 §27 - p. 78-79)

Ou seja, Gramsci aponta que organizações presentes na sociedade civil, como partidos e sindicatos podem ao mesmo tempo, além de ser consideradas “trincheiras” em disputa, representar na realidade também a ampliação do poder policial dentro do próprio movimento operário. Consequentemente, podemos indicar que essa disputa no âmbito da sociedade civil, que para Coutinho tem base centrada na negociação, na prática, potencialmente também terá que se dar pela força. Essa relação entre os âmbitos da política enquanto negociação e da resolução dos conflitos por via da força aparece em conhecida passagem de Gramsci sobre as relações de força.

Na “relação de força”, é necessário distinguir diversos momentos ou graus, que no fundamental são os seguintes: 1) uma relação de forças sociais estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com os sistemas das ciências exatas ou físicas (...) 2) O momento seguinte é o das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançados pelos vários grupos sociais (...) 3) O terceiro momento é o da relação das forças militares, imediatamente decisivo em cada oportunidade concreta. (O desenvolvimento histórico oscila continuamente entre o primeiro e o terceiro momento, com a mediação do segundo.) (Gramsci, 2020, C13 §17 - p. 40-43)

Nesta passagem, em que Gramsci explica os momentos ou graus da “relação de força” [entre as classes e suas camadas na disputa pelo poder], consideramos relevante destacar a ideia de que o momento militar da disputa é para ele decisivo, isso é diferente de conceber a ampliação do Estado como meramente a ampliação das capacidades negociais, o que levaria ao fim da necessidade de uma estratégia insurrecional. Na mesma entrada deste caderno, Gramsci prossegue pontuando como a ausência de um desfecho militar decisivo e favorável às classes subalternas resulta, ou em uma contra-

revolução violenta, ou em autoritarismo de um ente supostamente “externo”, um bonapartista.

Se não se verifica este processo de desenvolvimento de um momento a outro - e trata-se essencialmente de um processo que tem como atores o homens e a vontade e capacidade dos homens -, a situação se mantém inoperante e podem ocorrer desfechos contraditórios: a velha sociedade resiste e garante para si um período de “tomada de fôlego”, exterminando fisicamente a elite adversária e aterrorizando as massas de reserva; ou, então, verifica-se a destruição recíproca das forças em conflito com a instauração da paz dos cemitérios, talvez sob a vigilância de um sentinela estrangeiro. (Gramsci, 2020, C13 §17 - p. 45-46)

Buscamos aqui demonstrar como em Gramsci não há negação de um desfecho violento nas crises de hegemonia, sejam estes desfechos contra-revoluções ou revoluções, e que portanto, sua preocupação ao tratar o momento militar como decisivo diante do movimento na correlação de força entre as classes não se opõe ao marxismo clássico, como defende Coutinho. Pelo contrário, seu pensamento enriqueceu com complexidade todo o entendimento sobre o Estado, o que é determinante para desvendar e combater as armadilhas contidas na ampliação do consenso, mas também na ampliação da coerção na sociedade civil.

Estado restrito em Lênin ou há algo mais?

Em *O Estado e a revolução*, sua principal obra sobre o Estado, escrita durante o processo da Revolução Russa, o revolucionário bolchevique é bastante categórico de “que o Estado é o órgão de dominação de determinada classe, a qual *não pode* ser conciliada com sua antípoda”. (LÊNIN, 2017, p. 30) Porém, o Estado também é uma “alienação” em Lênin.

Se o Estado é o produto do caráter inconciliável das contradições de classe, se ele é uma força que está *acima* da sociedade e “*cada vez mais se aliena da sociedade*”, então é evidente que a emancipação da classe oprimida é impossível não só sem uma revolução violenta *mas também sem o extermínio* daquele aparelho do poder de Estado que foi criado pela classe dominante e no qual está encarnada essa “alienação”. (Lênin, 2017, p. 31)

A definição de Estado de Lênin contém em si as forças repressivas, mas também e ao mesmo tempo, o que podemos tratar como uma alienação, entendida como falsa consciência, engano. “A república democrática é o melhor invólucro possível para o capitalismo (...) Engels, com plena precisão, define também o sufrágio universal como instrumento de dominação da burguesia.” (Lênin, 2017, p. 36) No mesmo livro, Lênin também argumenta que o proletariado não pode ser indiferente às formas de Estado

como terreno onde se desenvolvem as suas reivindicações, sem com isso perder a visão de que permaneceria sendo um Estado burguês, ou seja, da dominação de uma classe sobre outra.

(...) somos pela república democrática como melhor forma de Estado para o proletariado sob o capitalismo, mas não temos o direito de esquecer que a escravidão assalariada é o destino do povo mesmo na república burguesa mais democrática. E não para por aí. Qualquer Estado é um “poder repressor específico” contra a classe oprimida. (Lênin, 2017, p. 41-42)

Se apresenta também em Lênin uma descrição de que haveria disputas de programa e cargos entre os partidos burgueses em uma república parlamentar ou em uma monarquia com parlamentarismo, essa mesma disputa daria uma falsa ideia de que o sufrágio estaria influenciando nas decisões “de Estado”, porém os fundamentos da dominação da burguesia e o aperfeiçoamento de suas capacidades repressivas aconteceriam *ao mesmo tempo* que essa disputa eleitoral.

Lançamos um olhar geral à história dos países avançados no fim do século XIX e no início do XX. (...) A elaboração de um “poder parlamentar” tanto nos países republicanos (França, Estados Unidos da América, Suíça) quanto nos monárquicos (Inglaterra, Alemanha até certo ponto, Itália, países escandinavos etc.); por outro lado, a luta pelo poder entre os diversos partidos burgueses e pequeno-burgueses que distribuíam e redistribuíam a “presa” dos lugarzinhos burocráticos, deixando imutáveis os fundamentos da ordem burguesa; e, finalmente, o aperfeiçoamento e a consolidação do “Poder Executivo”, de seu aparelho burocrático e militar. (Lênin, 2017, p. 55)

Na mesma obra há diversas outras passagens onde Lênin insiste na ideia da república parlamentar como órgão de engano, que desloca a atenção para seus discursos enquanto nos bastidores ocorre o fortalecimento do Estado através de órgãos não-elegíveis.

Olhem para qualquer país parlamentar, dos Estados Unidos à Suíça, da França à Inglaterra, à Noruega, e assim por diante: o verdadeiro trabalho “do Estado” é feito nos bastidores, é executado pelos departamentos, pelas chancelarias, pelos Estados-maiores. Nos parlamentos apenas se tagarela, com a finalidade especial de enganar a “gente simples” (...) Nos soviets, os senhores ministros “socialistas” enganam os mujiques crédulos com fraseologia e resoluções. No governo decorre uma dança permanente, por um lado, para fazer sentar ao mesmo tempo em volta do “tacho”, dos lugarzinhos lucrativos e honrosos, o maior número possível de socialistas-revolucionários e de mencheviques; por outro lado para “distrair a atenção” do povo. Nas chancelarias, nos Estados-maiores “faz-se” o trabalho “de Estado”! (Lênin, 2017, p. 70)

Nota-se nestas passagens como ocorre uma preocupação importante de Lênin em mostrar que há mecanismos para além da repressão que estão em jogo nos países ocidentais, sem com isso perder de vista que nesses países o Estado segue sendo burguês e apoiado na coerção. Lênin, nessas passagens, não desenvolve nenhum

conceito de “consenso” em sentido positivo, mas sim negativo. Para ele, ocorre um consenso por engano, o que poderíamos tratar como uma forma específica de consenso, mas ainda sim consenso.

Em outra obra bastante conhecida do marxista russo, escrita um ano antes, em 1916, *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*, há um desenvolvimento teórico do autor, particularmente em sua descrição da Inglaterra e sua aristocracia operária, quando opera uma tentativa da burguesia de corromper uma camada do proletariado para melhor dominar o conjunto das classes. É possível perceber neste desenvolvimento uma confluência de sentido com as reflexões sobre ampliação do Estado, que obviamente se apresentam de forma muito mais acabada em Gramsci. Vejamos como Lênin abordava essa questão.

O pesquisador burguês do “imperialismo britânico dos princípios do século XX”, ao falar da classe operária inglesa, é obrigado a estabelecer sistematicamente uma diferença entre as “*camadas superiores*” dos operários e a “*camada inferior, proletária propriamente dita*”. A camada superior constitui a massa dos membros das cooperativas e dos sindicatos, das sociedades esportivas e das numerosas seitas religiosas. O sufrágio é adaptado ao seu nível, que na Inglaterra “é ainda *suficientemente limitado a fim de excluir a camada inferior proletária propriamente dita*” (!!!) (...) É preciso notar que, na Inglaterra, a tendência do imperialismo a dividir os operários e acentuar o oportunismo entre eles, provocando uma decomposição temporária do movimento operário, manifestou-se muito antes do fim do século XIX e início do XX. (Lênin, 2021, p. 131-132)

Nesta segunda obra de Lênin a qual abordamos, podemos notar como o autor busca relacionar as mudanças objetivas ocorridas no capitalismo ao entrar em seu estágio dos monopólios, onde a burguesia imperialista concentrando capitais, formando monopólios e estabelecendo colônias, deparava-se com um grande proletariado e massas diante de si, assim necessitando construir mecanismos para que parcelas dessas massas defendessem ideias contrárias a seus próprios interesses e favoráveis à burguesia. Essa mesma acumulação de capital e os frutos da espoliação colonial permitiam, com migalhas se comparado ao volume de lucro capitalista, corromper uma camada superior deste proletariado, ou como dizia Lênin citando Engels, as “piores trade-unions inglesas que permitem que gente vendida à burguesia, ou, pelo menos paga por ela, às dirija”. (Lênin, 2021, p. 133) Pensando em termos de Gramsci e não Lênin, podemos dizer que ocorre aí uma ampliação do Estado e uma busca ativa da construção de consenso, e ao mesmo tempo de estender os tentáculos repressivos do Estado às nascentes formas organizativas do proletariado, tais como partidos, sindicatos,

cooperativas, associações desportivas etc. Em uma terceira obra de Lênin, *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*, escrita apenas três anos depois dos episódios decisivos da Revolução Russa, em 1920, pensado como documento para a abertura do II Congresso da Internacional Comunista, reaparecem argumentos importantes e ainda mais ilustrativos que mostram como Lênin, ao contrário de desprezar os espaços e mecanismos de consenso do Estado, buscava refletir e orientar sobre a necessária atuação dos Partidos Comunistas no parlamento frente aos desafios particulares da construção revolucionária nos países do “Ocidente”.

Pelo contrário, do fato de a maioria dos operários da Inglaterra ainda seguir os Kérenski e os Scheidemann ingleses, de ainda não ter passado pela experiência de um governo formado por essas pessoas — experiência que foi necessária tanto na Rússia como na Alemanha para que os operários passassem em massa para o comunismo —, disso decorre sem dúvida que os comunistas ingleses *devem* participar do parlamentarismo, devem ajudar *de dentro* do Parlamento a massa operária a ver na prática os resultados do governo dos Henderson e dos Snowden, devem ajudar os Henderson e os Snowden a vencer as forças unidas de Lloyd George e Churchill. Proceder de outro modo significa dificultar a obra da revolução, pois sem uma mudança nas opiniões da maioria da classe operária a revolução é impossível, e essa mudança se conquista por meio da experiência política das massas, nunca apenas com a propaganda. (Lênin, 2025, p. 118)

Poderíamos citar mais uma série de reflexões contidas nesta obra e que ilustram toda a correta preocupação de Lênin no âmbito da atuação dos revolucionários no parlamento como via de disputa da consciência dos trabalhadores, ou seja, ainda que sociedade política e sociedade civil não fossem categorias de seu pensamento, havia permanente preocupação de que os revolucionários atuassem e disputassem também nos espaços de construção de consenso. Também é muito importante destacar como, ao contrário de fazer generalizações estanques sobre o Estado independentemente de sua localização, formação e conteúdo específico, o revolucionário russo cultivava em sua vida de profunda práxis revolucionária o rigor do materialismo histórico-dialético, que não poderia resultar em tal simplificação, como acusa Coutinho.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste artigo buscam resgatar elementos centrais das contribuições de Antonio Gramsci e Vladímir Lênin, mostrando que, ainda que façam diferentes abordagens e tenham vivido em diferentes contextos históricos, ambos os pensadores marxistas têm muito a oferecer para a compreensão do Estado,

complementando-se entre si, mais do que opondo-se. No caso de Gramsci, sua categoria de *Estado Integral*, que unifica de forma dialética sociedade civil e sociedade política, traz uma visão ampliada do papel do Estado. Para ele, o Estado não se resume a um aparato coercitivo, mas se estende à produção de consenso, sendo essa interpenetração de força e consenso uma das características mais inovadoras de sua obra. A partir da analogia do Centauro de Maquiavel, Gramsci demonstra que o Estado é simultaneamente coerção e consenso, força e persuasão, atuando tanto na esfera política quanto na civil, inseparavelmente. A relevância dessa análise é clara quando aplicada à realidade dos Estados modernos.

Por outro lado, ao analisar as contribuições de Lênin, é possível observar que ele não se limita a uma visão "restrita" do Estado, como é frequentemente interpretado. Lênin reconhece a função repressiva do Estado burguês, mas também explora sua dimensão alienante, particularmente no contexto das repúblicas parlamentares ocidentais, onde o Estado democrático burguês atua como um mecanismo de dominação disfarçada. A análise de Lênin sobre o imperialismo e a aristocracia operária também revela que a classe dominante se utiliza de diversos mecanismos, inclusive a cooptação de setores da própria classe trabalhadora, que seriam os espaços por excelência de ampliação do Estado, para manter sua dominação.

O caminho escolhido nestas linhas, em que buscamos aproximar a produção teórica e portanto as concepções estratégicas de dois dos maiores marxistas revolucionários da história, - que dedicaram suas vidas inteiramente a refletir e organizar a luta da classe trabalhadora contra o Capital - parte de inquietações teóricas que tem consequências bastante políticas. O marxismo histórico-dialético foi, em vida para esses revolucionários, e segue sendo na atualidade, ferramenta para compreensão e transformação da realidade. A história da humanidade, cujo motor é a luta de classes, está em movimento e sendo escrita pelos sujeitos que a ela pertencem. É neste sentido que queremos resgatar e apontar os fios de continuidade no marxismo revolucionário entre esses dois personagens tão importantes.

A vida de ambos, assim como de outros grandes revolucionários como Leon Trotsky e Rosa Luxemburgo, foi marcada por incessantes combates teóricos e políticos, num choque permanente contra as deturpações do marxismo, contra uma suposta possibilidade evolutiva do capital que levaria a construção do socialismo através de reformas graduais e pacíficas, desenvolvida especialmente pelos teóricos das alas

oportunistas da social-democracia europeia e russa, mas que hoje segue tendo seus fieis representantes entre nós.

Esses debates seguem absolutamente atuais, e nosso objetivo com essas reflexões é o de defender o marxismo revolucionário de Antonio Gramsci, mostrando como suas categorias não devem ser utilizadas para os mesmos fins capituladores dos oportunistas que Lênin vorazmente combateu em *O Estado e a Revolução* e durante toda sua vida. Ao mesmo tempo, queremos defender a complexidade e potência do pensamento de Lênin, que apoiado na dialética materialista não buscou generalizar nenhum conceito estanque sobre o Estado, ao contrário, sempre esteve preocupado em ter sua análise fincada na realidade justamente porque apenas assim é possível transformá-la, como o fez, dirigindo a maior Revolução Socialista da história da humanidade.

Em tempos de crises democráticas, que crescem como expressões parciais do que poderíamos, nos apoiando em Gramsci, tratar como crises orgânicas - que se localizam hoje em diversos e importantes países ao redor do capitalismo global - as reflexões desses dois pensadores permanecem atuais e fundamentais para buscarmos caminhos que não se limitem ao horizonte da resistência, mas sim colaborem na construção de vias de enfrentamento efetivo e transformação social; para a construção de alternativas políticas que visem a superação da exploração de classes e de todas as formas de opressão, o que passa necessariamente pela derrota do capitalismo de maneira revolucionária.

Referências

ANDERSON, Perry. **Las antinomias de Antonio Gramsci: estado y revolución en Occidente**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981. Disponível em: <https://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Anderson-LasAntinomiasDeAntonioGramsci.pdf>. Acesso em: 12 abril. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Notas sobre cidadania e modernidade**. *Praia Vermelha: Estudos de Política e Teoria Social*, Rio de Janeiro, UFRJ/PPG da ESS, v. 1, n. 1, 1997.

DAL MASO, Juan. **El marxismo de Gramsci: notas de lectura sobre los Cuadernos de la cárcel**. Buenos Aires: Ediciones IPS, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LÊNIN, Vladímir Ilich. **O Estado e a revolução: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução.** São Paulo: Boitempo, 2017. (Arsenal Lênin).

LÊNIN, Vladímir Ilich. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio de divulgação ao público.** São Paulo: Boitempo, 2021. (Arsenal Lênin; 5).

LÊNIN, Vladímir Ilich. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo.** São Paulo: Boitempo, 2025. (Arsenal Lênin).

ESTADO AMPLIADO E O CENTAURO NEOLIBERAL: COERÇÃO E CONSENSO NA ATUAL FASE DO IMPERIALISMO

Thiago Zandoná Chaves / UFSC¹

RESUMO

Este artigo propõe uma análise da relação entre coerção e consenso na teoria do Estado Ampliado de Gramsci, com foco na sua contribuição para a compreensão do imperialismo contemporâneo. A dialética que caracteriza essa relação enfatiza que coerção e consenso não são elementos opostos, mas aspectos concatenados presentes simultaneamente no processo de dominação de classe. Busca-se evidenciar que o Estado, em sua configuração moderna e ampliada, envolve uma articulação complexa entre aparelhos mais diretamente coercitivos ou consensuais, ambos fundamentais para a sustentação do sistema capitalista imperialista. O conceito gramsciano de Estado Ampliado incorpora essa dinâmica, integrando força e persuasão em uma estratégia de dominação que transcende a separação entre sociedade civil e sociedade política. Por fim, o artigo enfatiza a relevância dessa abordagem para compreender as transformações no Estado e na hegemonia na fase neoliberal, marcada pelo fortalecimento do Centauro Neoliberal, caracterizado por uma expansão da combinação de coerção e consenso na manutenção do imperialismo.

Palavras-chave: Consenso, Coerção, Centauro, Neoliberalismo, Estado Ampliado.

RESUMEN

Este artículo propone un análisis de la relación entre coerción y consenso en la teoría del Estado Ampliado de Gramsci, con énfasis en su contribución a la comprensión del imperialismo contemporáneo. La dialéctica que caracteriza dicha relación destaca que la coerción y el consenso no son elementos opuestos, sino aspectos concatenados que se manifiestan simultáneamente en el proceso de dominación de clase. Se busca poner de relieve que el Estado, en su configuración moderna y ampliada, implica una articulación compleja entre aparatos más directamente coercitivos o consensuales, ambos fundamentales para la sostenibilidad del sistema capitalista imperialista. El concepto gramsciano de Estado Ampliado incorpora esta dinámica, integrando fuerza y persuasión en una estrategia de dominación que trasciende la separación entre sociedad civil y sociedad política. Finalmente, el artículo subraya la relevancia de este enfoque para comprender las transformaciones del Estado y de la hegemonía en la fase neoliberal, caracterizada por el fortalecimiento del Centauro Neoliberal, entendido como una expansión de la combinación entre coerción y consenso en el mantenimiento del imperialismo.

Palabras clave: Consenso; Coerción; Centauro; Neoliberalismo; Estado Ampliado.

¹ Professor por tempo determinado no Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em filosofia pela mesma universidade e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: tzc.chaves@gmail.com.

Introdução

Este artigo examina a relação entre coerção e consenso na Teoria Gramsciana do Estado Ampliado para pensar como as duas naturezas se articulam na atual fase do desenvolvimento capitalista.

Uma virtude do pensamento de Gramsci é procurar “a diversidade substancial sob a aparente identidade” sem deixar de buscar “a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição” (Gramsci, 2024, p. 2400 [C24, 3])², ou seja, procurar *unidade e distinção* entre elementos que se relacionam. No Estado Ampliado, coerção e consenso se relacionam dialeticamente como unidade-distinção: aparecem como distinções necessárias ao processo de análise, porém, essencialmente, há uma relação orgânica entre ambas.

A análise, no sentido filosófico clássico, consiste em decompor um todo complexo em suas partes constitutivas mais básicas e simples para estudá-las individualmente para que, no processo de síntese, reúnam-se as partes para reconstruir e entender o todo de forma integrada, permitindo perceber como as partes se relacionam entre si, formando um todo orgânico.

Para desenvolver a teoria do Estado Ampliado, Gramsci se utiliza, a todo momento, de pares opostos para marcar as características do seu objeto de pesquisa enfatizando as semelhanças e diferenças com as formas históricas ulteriores. Contudo, o autor preserva um cuidado em não confundir distinções metodológicas como se fossem distinções orgânicas, reais. Essa polarização aparece, por exemplo, no comentário de Gramsci a afirmação do estadista italiano Francesco Guicciardini de “que duas coisas são absolutamente necessárias para a vida de um Estado: as armas e a religião” (Gramsci, 2024, p. 840 [C6, 87]). Gramsci traduz essa fórmula de maneira “menos drástica” como: “força e consenso, coerção e persuasão, Estado e Igreja, sociedade política e sociedade civil, política e moralidade (...), direito e liberdade, ordem e disciplina, ou (...) violência e fraude” (Gramsci, 2024, p. 840 [C6, 87]). Na nota seguinte, Gramsci defende que na “noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de

² Para facilitar a consulta, as referências aos Cadernos do Cárcere indicam, entre colchetes, o número do caderno e o parágrafo da nota. Utiliza-se a edição da International Gramsci Society - Brasil, a primeira tradução brasileira completa da obra.

sociedade civil (no sentido, poderia se dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia couraçada de coerção)” (Gramsci, 2024, p. 841 [C6, 88]).

Além de Guicciardini, Maquiavel enfatiza as duas maneiras de combater: uma através das leis, característica dos seres humanos, e outra pela força, típica dos animais (Maquiavel, 1973). Isso foi ensinado pelos antigos escritores ao relatarem que Aquiles e outros príncipes antigos foram educados pelo centauro Quíron, preceptor metade animal e metade homem, para que o príncipe saiba empregar ambas naturezas, afinal, “uma sem a outra é a origem da instabilidade” (Maquiavel, 1973, p. 79). A analogia, recuperada por Gramsci, expressa a unidade orgânica entre coerção e consenso, afinal não é possível separar a parte superior do corpo humano e a parte inferior do corpo e pernas do cavalo (Bianchi, 2008).

Contra uma série de leituras demasiadamente “esquemáticas”, defendemos que a hegemonia burguesa se estabelece na inter-relação entre sociedade política e sociedade civil, de modo que “não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência” (Fontes, 2014, p. 136).

Na primeira parte do artigo, demonstramos como coerção e consenso se diferenciam e se identificam em diversos níveis. Na segunda parte, apontamos como essa relação orgânica contribui como ferramenta crítica para o enfrentamento hegemônico sem cair em uma visão otimista da democracia e da hegemonia burguesa.

Coerção e consenso no Estado Ampliado

O Estado sofreu uma série de transformações na passagem do século XIX ao XX. Gramsci busca compreender as continuidades e discontinuidades entre o Estado de seu tempo das formas precedentes. A tradição marxista havia enfatizado o Estado como um conjunto de aparelhos repressivos, identificando a violência e a coerção como os principais mecanismos pelos quais ele expressa sua natureza de classe. Esse elemento é essencial e, por isso, característico de qualquer Estado, independentemente de sua particularidade histórica. Para Marx, a violência, não aparece como legítima *a priori*, mas, como uma forma de dominação de classe, ainda que ela seja legitimada constantemente, pois há mecanismos sociais que fazem com que ela seja aceita, acatada, naturalizada.

Disso decorre que embora a violência permaneça, no marxismo, como o elemento nuclear do Estado, ela está em íntima relação com a questão ideológica e, em sentido mais amplo, cultural. N’*A Ideologia Alemã*, os autores destacam a articulação entre dominação material e espiritual.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (Marx; Engels, 2007, p. 47).

A diferença é que, no contexto analisado por Gramsci, o Estado passou por transformações que ampliaram e complexificaram seus mecanismos de consenso, justificando e, ao mesmo tempo, ocultando ainda mais suas dimensões repressivas. No contexto imperialista da passagem do século XIX ao XX, desenvolve-se uma “robusta estrutura da sociedade civil” (Gramsci, 2024, p. 968 [C7, 16]). Há uma “ampliação” do Estado que passa a incluir uma série de aparelhos aparentemente privados, oriundos da sociedade civil, mas que contribuem para disputar e constituir uma hegemonia de classe, especialmente a partir da produção do consenso.

Esse processo tem início justamente onde o desenvolvimento do capitalismo estava mais avançado, como nos países da Europa “Ocidental”. Gramsci intui que Lenin havia percebido — embora não teve tempo para aprofundar — que havia uma mudança entre a formação social das duas partes do continente que envolvia uma mudança estratégica na luta de classes. Diz Gramsci: “a mim parece que Ilitch [Lenin] tinha compreendido que ocorria uma mudança da guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 1917, para a guerra de posição que era a única possível no Ocidente” (Gramsci, 2024, p. 968 [C7, 16]). Qual era a diferença entre os países orientais e ocidentais?

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, entre Estado e sociedade civil havia uma relação justa e, no abalo do Estado, poder-se-ia ver, imediatamente, uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era somente uma trincheira avançada, atrás da qual estava uma robusta rede de fortalezas e casamatas (...) (Gramsci, 2024, p. 968 [C7, 16]).

A partir de 1870, “com a expansão colonial europeia” (...), as relações organizativas internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e massivas” (Gramsci, 2024, p. 1676 [C13, 7]). A ampliação da colonização europeia no final do

século XIX — em especial, com a partilha da África, regulada pela Conferência de Berlim de 1884 a 1885 — foi uma das principais expressões da fase imperialista (tal como formulada por Hilferding, Lenin, Luxemburgo, Bukharin, entre outros). Gramsci volta sua atenção para o Estado e as modalidades de dominação de classe diante das “mudanças verificadas no capitalismo mundial na virada do século XIX para o XX, em especial com a afirmação do imperialismo” (Mendonça, 2014, p. 33).

Nessa nova fase do capitalismo, expandem-se tanto a estrutura produtiva quanto as superestruturas encarregadas de reproduzir a ordem social (Mendonça, 2014). Essa configuração, que integra coerção e consenso, é definida por Gramsci como Estado em sentido amplo, algumas vezes por ele nomeado como “Estado Integral”. A hegemonia, nesse contexto, refere-se ao modo específico de dominação das classes hegemônicas, marcado pela interação entre o Estado estrito e os aparelhos hegemônicos da sociedade civil, entre força e consenso. Em uma nota intitulada “Conceito de Estado”, Gramsci enfatiza que “por Estado deve se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2024, p. 877 [C6, 137]).

O Estado, em sentido amplo, “é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dominante não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 2025, p. 1875 [C15, 10]). Isso explica a razão pela qual “a burguesia comunal não conseguiu superar a fase econômico-corporativa, isto é, criar um Estado ‘com consenso dos governados’ e passível de desenvolvimento” (Gramsci, 2024, p. 773 [C6, 13]). Portanto, o Estado Ampliado se particulariza, em relação às formas ulteriores do Estado moderno, por expandir os aparelhos capazes de produzir um consenso ativo dos governados.

Ao tratar do industrialismo, Gramsci enfatiza como historicamente a dominação de classe se realiza pela imposição violenta de novas formas de vida e trabalho. A subjugação dos instintos acontece por meio de um processo de disciplinarização forçada, que exige, além da “coerção brutal”, um consenso ideológico que confira um verniz moral e cultural à exploração. A coerção impõe uma nova disciplina, enquanto o consenso legitima essa imposição. “Para obter uma nova adaptação ao novo trabalho, se exerce uma pressão em toda a área social, se desenvolve uma ideologia puritana que confere forma externa de persuasão e de consenso à intrínseca coerção brutal” (Gramsci, p. 197 [C1, 158]).

Embora imprescindível, a coerção e a imposição externa não são suficientes, é preciso que a ordem deva ser respeitada por convicção espontânea, como uma “necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por mera coerção” (Gramsci, 2024, p. 1651 [C12, 2]). O consenso, contudo, é apenas aparentemente espontâneo: há uma miríade de intelectuais que atuam entre governantes e governados para produzir o consenso e introjetá-lo como se fosse um ato de livre escolha (La Porta, 2014).

A relação orgânica entre coerção e consenso

Gramsci reconhece a justa relação entre unidade e distinção sem cair em um “excesso” que superestima um aspecto subestimando o outro. No Caderno 6 (1930-1932), há uma crítica simultânea às concepções de Croce e Gentile: o primeiro mantém uma distinção muito rígida entre sociedade civil e sociedade política, entre hegemonia e ditadura; o segundo, ao contrário, não permite distinguir sociedade política de sociedade civil, “hegemonia e ditadura são indistinguíveis, a força é consenso sem dúvida” (Gramsci, 2024, 770 [C6, 10]). Os pares opostos — em especial, coerção e consenso e sociedade política e sociedade civil — são peças analíticas fundamentais para Gramsci avançar na caracterização do Estado Ampliado. Não à toa, Gramsci critica Spirito pela “falta de divisão entre sociedade política e sociedade civil, entre hegemonia política e governo político-estatal” (Gramsci, 2024, p. 770 [C6, 10]). Ao mesmo tempo, contudo, Gramsci aponta um “erro teórico” oposto: “trata-se da distinção entre sociedade política e sociedade civil que, de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica” (Gramsci, 2024, p. 1699 [C13, 18]).

Esse processo de diferenciação e identificação entre pares opostos aparece no desenvolvimento do próprio conceito de hegemonia. Em parte das notas, o termo é aplicado diferenciando-o de coerção, dominação e ditadura. Além de fazer a burguesia classe “dominante”, comenta Gramsci, os jacobinos “fizeram mais (em certo sentido), fizeram da burguesia a classe dirigente, hegemônica, isto é, deram ao Estado uma base permanente” (Gramsci, 2024, p. 67 [C1, 44]). Por isso, “na política, o erro ocorre por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)” (Gramsci, 2024, p. 886 [C6, 155]).

Em outros momentos, hegemonia aparece como abarcando os pares coerção-

consenso e dominação-direção, sociedade política-sociedade civil.

O exercício “normal” da hegemonia no terreno, que se tornou clássico, do regime parlamentar, é caracterizado por uma combinação da força e do consenso que se equilibram, sem que a força predomine em muito o consentimento, mas antes pareça apoiada pelo consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública (Gramsci, 2024, p. 77 [C1, 48]).

Essa “ambivalência” possui um sentido teórico, pois a hegemonia abarca coerção e ditadura, mas o contrário não se verifica. Todo Estado hegemônico, além de produzir consenso e buscar a direção, é ditatorial e coercitivo, exercendo domínio; contudo, nem todo Estado que exerce domínio também exerce direção, constrói consenso e atua de forma hegemônica. Pode haver ditadura sem hegemonia, mas não hegemonia sem ditadura. No *Risorgimento* italiano, sem uma classe social capaz de exercer a liderança política e intelectual, o Estado piemontês impôs a unificação pela força sem gerar um consenso ativo entre as diferentes classes e regiões da Itália. “Trata-se”, nas palavras de Gramsci, “de um dos casos em que existe a função de ‘domínio’ e não de ‘direção’ nestes grupos: ditadura sem hegemonia” (Gramsci, 2024, p. 1931 [C15, 59]).

Embora o Estado Ampliado seja caracterizado justamente pela expansão da sua capacidade persuasiva, há momentos específicos de crise de hegemonia, onde “o aparelho hegemônico se rompe e o exercício da hegemonia torna-se permanentemente difícil e incerto” (Gramsci, 2024, p. 1748 [C 13, 37]). A coerção, além de atuar concomitantemente a produção do consenso, serve como uma forma de salvaguarda nos momentos de crise em que o consentimento desaparece. Dessa forma, os intelectuais que agem como prepostos das classes dominantes, exercem não apenas a função subalterna de hegemonia social, como também o governo político, ou seja, exercem direção, mas também domínio. Além “do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à direção impressa na vida social pelo grupo fundamental dominante”, os intelectuais atuam no

aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina daqueles 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, quando o consentimento espontâneo falha (Gramsci, 2024, p. 1629 [C12, 1]).

Em um primeiro sentido, a distinção coerção-consenso permite condensar duas grandes formas da ação política, ressaltando as diferenças.

Vários graus nos quais se pode apresentar a dupla perspectiva, dos mais elementares aos mais complexos, mas que podem ser reduzidos teoricamente a dois graus fundamentais, correspondentes à natureza dúplice do Centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal (da “Igreja” e do “Estado”), da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia etc. (Gramsci, 2024, p. 1686 [C13, 14]).

Nesta caracterização, há dois aspectos diferenciadores: a parte “humana” está associada tanto ao aspecto de direção cultural (consenso, hegemonia, civilidade), quanto ao aspecto de amplitude temporal (momento universal, propaganda, estratégia); a parte “ferina” está associada ao aspecto de dominação repressiva (força, autoridade, violência) e ao aspecto de especificidade temporal (momento individual, agitação, tática). A diferenciação “temporal” entre coerção e consenso não se limita a uma distinção cronológica, mas a diferentes níveis de atuação política que coexistem e se relacionam. O uso da força repressiva ocorre, em geral, em situações conjunturais e localizadas, como uma resposta imediata a levantes, momentos de crise etc. As medidas coercitivas podem conter momentaneamente um movimento insurgente, mas, sem uma estratégia maior, não garante a manutenção da ordem ou a criação de uma nova hegemonia. Além da coerção, a hegemonia envolve um trabalho contínuo de educação e persuasão que busca consolidar valores, crenças, condutas, isto é, uma moral que garanta a legitimidade de uma forma de sociedade e de governo. Coerção e consenso, na prática, não são momentos separados ou opostos, mas formas complementares de exercício do poder: a tática responde a desafios imediatos e conjunturais, a estratégia orienta a ação a longo prazo. O consenso legitima a coerção, e esta reforça aquele. Assim, a sociedade tende a aceitar a violência como legítima antes mesmo de sua concretização.

O Estado é uma “racionalização” também neste campo, é um instrumento de aceleração e de taylorização, opera conforme um plano, pressiona, incita, solicita etc. O aspecto negativo ou repressivo desta atividade é precisamente a justiça penal, o direito penal, que não pode estar desvinculado de todo o conjunto da atividade positiva ou civilizatória (Gramsci, 2024, p. 1057 [C8, 62]).

Embora distintos metodologicamente, coerção e consenso operam de forma interdependente, tornando inviável qualquer análise que os trate de maneira fragmentada. Ignorar sua unidade orgânica leva a dois equívocos interpretativos. O primeiro consiste em restringir a coerção à sociedade política e considerar o consenso exclusivamente

como um produto dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil. O segundo supõe uma relação de soma zero entre ambos, assumindo que um aumento do consenso implicaria necessariamente a redução da coerção e vice-versa, sem reconhecer como se articulam e se reforçam mutuamente.

Os aparelhos do Estado estrito não se distinguem dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil pelo monopólio exclusivo da coerção no primeiro e do consenso no segundo. Não só estão unidas, como há coerção na sociedade civil e consenso no Estado sendo produzidos de forma sistemática. As Forças Armadas formam um aparelho fundamentalmente coercitivo, mas que exerce, ao mesmo tempo, funções ideológicas (patriotismo, hierarquia, segurança nacional etc.), contribuindo para a construção do consenso em torno da ordem vigente e da legitimidade do Estado. Gramsci reconhece, por exemplo, que a sociedade política também atua como “órgãos de hegemonia política” (Gramsci, 2024, p. 830 [C6, 81]). Ao mesmo tempo, aparelhos de hegemonia — escolas, hospitais, manicômios, igrejas, sindicatos, partidos etc. — operam predominantemente pelo consenso, mas também exercem funções coercitivas: punições, avaliações, internações involuntárias, tratamentos compulsórios, excomunhão, expulsão, censura etc.

Como defende Gramsci, na prática, a distinção entre sociedade política e sociedade civil é apenas metodológica, não essencial, pois, na realidade histórica concreta, ambas são a mesma coisa. A coerção encontra sua base na sociedade política, assim como o consenso na sociedade civil, mas isso não significa que cada esfera esteja restrita exclusivamente a uma dessas funções ou que sejam mutuamente excludentes. Nas palavras de Bianchi, “na sociedade civil o consenso é ‘hegemônico’, enquanto na sociedade política, é a coerção” (Bianchi, 2008, p. 197-198).

Além da inexistente correspondência exclusiva entre as duas principais formas do poder político — coerção e consenso — e as duas grandes esferas superestruturais, não há uma relação de soma zero entre coerção e consenso, domínio e direção etc. A incompreensão da articulação dialética entre coerção e consenso desdobra-se em leituras políticas problemáticas, como a de Coutinho (1999), que afirma que a ampliação da sociedade civil esvazia as funções coercitivas do Estado. “Essas duas funções”, segundo Coutinho,

existem em qualquer forma de Estado; mas o fato de que um Estado seja mais hegemônico-consensual e menos ‘ditatorial’, ou vice-versa, depende da auto-

nomia relativa das esferas superestruturais, da predominância de uma ou de outra (Coutinho, 1999, p. 130-131).

Para Bianchi (2008), essa abordagem distorce a formulação gramsciana, que entende coerção e consenso como articulados dialeticamente, coexistindo mesmo em regimes democráticos.

Se uma ampliação da sociedade civil implica um esvaziamento das funções coercitivas do Estado, isso só pode ocorrer porque uma anula a outra. Nessa concepção algébrica, extravie-se a dialética da unidade-distinção que caracteriza a formulação gramsciana (Bianchi, 2008, p. 186).

A coerção pode, e geralmente aumenta, junto com o crescimento do consenso. Gramsci observa isso em sua análise sobre o Americanismo e o Fordismo, onde há um aumento simultâneo da coerção — exemplificada pela “destruição do sindicalismo operário de base territorial” — e da persuasão, que se manifesta por meio de “altos salários, diversos benefícios sociais e habilíssima propaganda ideológica e política” (Gramsci, 2024, p. 2251 [C22, 2]).

A relação entre consenso e coerção pode ser caracterizada por aquilo que Bianchi (2008) chamou de coetaneidade e coextensividade. Ambos existem simultaneamente no tempo, ainda que com ritmos diferentes, e, portanto, não há um momento histórico em que um exista sem o outro. Ambos existem simultaneamente no espaço, embora com intensidades distintas, e, dessa forma, não há uma separação rígida em que a coerção esteja restrita ao Estado e o consenso à sociedade civil.

O Estado é marcado dessa maneira pela presença de elementos que mantêm entre si uma relação tensa de distinção, sem que cada um deles chegue a anular seu par no processo histórico; pelo contrário, cada um molda e até mesmo reforça o outro. A separação orgânica desses elementos não é senão uma hipóstase e, como tal, uma arbitrária abstração (Bianchi, 2008, p. 189).

Dessa forma, coerção e consenso não são opostos absolutos, mas formas distintas de um mesmo processo de dominação. No consenso há coerção simbólica, e na coerção há elementos de consenso. Assim, qualquer estrutura de poder opera sempre com graus variáveis de ambas as formas, demonstrando que o domínio nunca se reduz a um único mecanismo, mas a uma relação dinâmica entre imposição e aceitação. As interpretações otimistas ou “angelicais”, como diz Fontes (2018), tendem a interpretar a sociedade civil e a função consensual a partir de um viés intrinsecamente positivo. Nessa vertente, o conceito de hegemonia fica comprometido ao confundir um conceito que nasce para explicar as novas formas de dominação burguesa como um propulsor da

emancipação socialista. Nesta seara, cria-se uma pseudoequivalência entre hegemonia e democracia.

É evidente que, diante da variação entre um Estado mais ou menos violento e ditatorial, a ação política se torna mais viável naqueles que garantem certas liberdades formais, ainda que não necessariamente substanciais. Não se trata de equiparar a persuasão ideológica como equivalente à coerção direta – violência, assassinato, tortura etc. O objetivo aqui não é negar as diferenças entre essas formas de dominação, mas criticar uma visão positiva do consenso: i. como se ele estivesse isento de elementos coercitivos; ii. como se representasse uma forma “melhor” de ser dominado. Ao contrário, as formas contemporâneas de persuasão, ampliadas na fase neoliberal, não possuem um valor positivo intrínseco. Na realidade, se comparadas à coerção explícita, podem ser ainda mais eficazes e insidiosas, pois operam de maneira difusa, utilizando uma gama maior de recursos e aparelhos voltados à sua perpetuação. Além disso, a ampliação do Estado e de suas estruturas hegemônicas não impede a oscilação histórica entre regimes mais ou menos autoritários. Ao contrário, torna tal oscilação mais agravante: quando Estados ditatoriais emergem, eles não surgem à margem desse aparato ampliado, mas o absorvem e mobilizam para reforçar sua dominação. Croce já advertia sobre a necessidade de expandir o conceito de força para além da violência física, englobando outras formas de coação: “A ideia de força não deve reduzir-se à tosca representação que sói sugerir essa palavra, quase a de tomar pelos cabelos e obrigá-los a curvar-se” (Croce, 1994, p. 257 *apud* Bianchi, 2008, p. 193).

Considerações finais

A hegemonia não elimina a necessidade da coerção, ao contrário, permite ampliá-la e sofisticá-la ao garantir que a maioria aceite a ordem estabelecida como “justa”. Esse é um dos equívocos interpretativos da obra gramsciana: partir de uma visão “positiva” da hegemonia, como se fosse uma forma de dominação melhor, pois não estaria assentada diretamente na coerção, mas no consenso. Contra essa visão, é preciso lembrar que o aparelho repressivo do Estado tem se ampliado a patamares inimagináveis. Vivemos em um momento histórico de ampla adesão consensual à cultura e à ideologia dominante, representado por uma massiva introjeção de princípios neoliberais como concorrência, individualismo, egoísmo etc. Neste contexto de amplo consenso se am-

pliam a centralidade da indústria bélica e complexos militares-industriais, das tecnologias de vigilância e cibersegurança, armamentos com ampla sofisticação tecnológica etc. (Semeraro, 2006).

Mesmo nas últimas décadas, quando os aspectos mais coercitivos e punitivos tornaram-se mais camuflados e o Estado se apresentou com posturas mais benfeitoras, a sua essência não chegou a mudar. (...) a função coercitiva dos Estados capitalistas e sua natureza bélica continuaram a se fortalecer e modernizar (Semeraro, 2006, p. 157).

Diante do exposto, evidencia-se que a relação entre coerção e consenso, conforme apresentada na teoria gramsciana do Estado Ampliado, constitui uma dinâmica fundamental para compreender as estratégias de dominação no imperialismo contemporâneo. A integração desses elementos, longe de representar uma oposição, revela-se como uma relação coetânea e coexistente, ampliando a compreensão do poder estatal e suas múltiplas manifestações na fase neoliberal. Essa perspectiva permite compreender a complexidade das formas de controle social, que combinam força e consenso, reforçando a necessidade de uma análise crítica que desafie visões reducionistas sobre a dominação. Assim, o reconhecimento dessa dinâmica orgânica entre coerção e consenso revela-se essencial para pensar as possíveis alternativas de resistência, fortalecendo o entendimento de que a luta por uma sociedade mais democrática deve confrontar não apenas as ações repressivas, mas também tratativas hegemônicas que sustentam a atual fase do imperialismo.

Referências

BIANCHI, Álvaro. Estado/sociedade civil. In: BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci**: Filosofia, História e Política. Porto Alegre: Zouk, 2018. Cap. 4, p. 173-198.

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

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? Em: **Outubro**, n. 31, 2º sem. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Obra Completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

LA PORTA, Lelio. Consenso. In: LIGUORI, Guido (Org.). **Dicionário Gramsciano**. Versão brasileira. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 273-278.

III JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
FILOSOFIA DA PRÁXIS E HISTÓRIA INTEGRAL LATINO-AMERICANA

Faculdade de Educação 10 a 14 de novembro de 2025 – Fortaleza/CE
Anais da III JOINGG – ISSN 2526-6950

MAQUIAVEL, N.. **O Príncipe; Escritos políticos**. Trad.: Lívio Xavier. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad.: Rubens Enderle *et al.* São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://niep-marx.com.br/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SEMERARO, Giovanni. Estado e hegemonia popular na época do poder imperial *In*: SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2006.

ESTADO AMPLIADO, HEGEMONIA E BOLSONARISMO: uma leitura gramsciana da emergência do ultraneoliberalismo brasileiro

Karla Queiroz do Nascimento / UEPB¹

RESUMO

Este artigo analisa a emergência do ultraneoliberalismo no Brasil a partir das categorias gramscianas de Estado Ampliado, Hegemonia, Pequena e Grande Política. Argumenta-se que, após o crash/2008, instaurou-se uma crise orgânica que abriu espaço para a reconfiguração da hegemonia sob o comando do capital financeiro. Fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, este estudo investiga como o golpe de 2016 e os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro expressam essa nova hegemonia, viabilizada pela articulação entre a pequena política institucional e os aparelhos privados de hegemonia, como mídia, igrejas e redes sociais. À vista disso, a ascensão do bolsonarismo representa a consolidação de um projeto ultraneoliberal, autoritário e antidemocrático. A análise reforça a atualidade do pensamento gramsciano para compreender os limites da democracia liberal e os desafios da luta de classes no Brasil.

Palavras-chave: Bolsonarismo. Categorias gramscianas. Ultraneoliberalismo.

RESUMEN

Este artículo analiza la emergencia del ultraneoliberalismo en Brasil a partir de las categorías gramscianas de Estado ampliado, hegemonía, pequeña y gran política. Sostiene que, tras el crack de 2008, se estableció una crisis orgánica que abrió espacio para la reconfiguración de la hegemonía bajo el mando del capital financiero. A partir del Materialismo Histórico-Dialéctico, este estudio investiga cómo el golpe de 2016 y los gobiernos de Michel Temer y Jair Bolsonaro expresan esta nueva hegemonía, posibilitada por la articulación entre la pequeña política institucional y los aparatos privados de hegemonía, como los medios de comunicación, las iglesias y las redes sociales. Ante esto, el ascenso del Bolsonarismo representa la consolidación de un proyecto ultraneoliberal, autoritario y antidemocrático. El análisis refuerza la relevancia del pensamiento gramsciano para comprender los límites de la democracia liberal y los desafíos de la lucha de clases en Brasil.

Palabras clave: Bolsonarismo. Categorías gramscianas. Ultraneoliberalismo. Bolsonarismo.

¹ Bacharel em Serviço Social. Mestranda em Serviço Social, UEPB. E-mail: karla.nascimento@aluno.uepb.edu.br.

Introdução

Este artigo analisa a emergência do ultraneoliberalismo no Brasil à luz das categorias gramscianas, especialmente, Estado Ampliado, Hegemonia, Pequena e Grande Política. Partindo do entendimento de que o Estado não se restringe à dimensão jurídico- política, mas se desdobra também na sociedade civil, onde se produzem as formas ideológicas e culturais da dominação, objetivamos compreender como o ultraneoliberalismo se consolidou e tornou-se hegemônico no Brasil. Logo, a leitura gramsciana permite apreender a reconfiguração hegemônica a partir do crash/2008, suas inflexões sobre as economias nacionais, especialmente no Brasil, em que a crise econômica torna-se uma crise política e, posteriormente, uma crise orgânica.

Por conseguinte, ascendem os governos ultraneoliberais de Michel Temer e Jair Bolsonaro no Brasil, como resultado não apenas da conjuntura política e do Golpe que culminou no impeachment de Dilma Rousseff em 2016, articulado através de manobras da pequena política, mas também, como resultado de uma nova hegemonia sob o comando do capital financeiro e suas exigências pós-crise de 2008. O artigo organiza-se em três eixos: a retomada das categorias gramscianas e sua aplicação ao Estado brasileiro; a ascensão do ultraneoliberalismo a partir do golpe de 2016; e a consolidação do bolsonarismo como expressão dessa nova hegemonia, com ênfase no papel dos aparelhos privados na formação ideológica da extrema-direita

Partimos da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias de análise, utilizando do recurso à pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitou situar o objeto de estudo na particularidade brasileira, no Sistema Mundial do Capital e na dinâmica da luta de classes. Com isso, objetivamos contribuir para o debate sobre os limites da democracia liberal no Brasil, destacando a relevância da contribuição gramsciana para a compreensão da conjuntura política e dos desafios contemporâneos da luta de classes.

1 Breve introdução às categorias gramscianas: Estado Ampliado, Hegemonia, Pequena e Grande Política.

Para Marx e Engels (2007), o Estado é a expressão da sociedade civil, operando

como instrumento político-coercitivo para a defesa dos interesses da classe dominante. A partir dessa concepção, Antonio Gramsci atualiza a análise marxista ao incorporar as novas funções do Estado no contexto do capitalismo monopolista do século XX, ampliando sua compreensão nas dimensões econômica, cultural, ideológica e política.

Segundo Coutinho, a grande “descoberta” de Marx (e Engels) na esfera política concentrou-se na defesa de que a configuração das classes sociais é um fenômeno, essencialmente, estatal. Porém Marx não conheceu o capitalismo desenvolvido anos mais tarde no mundo ocidental. Dessa forma, desconheceu alguns dos efeitos provocados por este capitalismo, como o surgimento dos sindicatos, dos partidos massivos, a eleição de caráter parlamentar bem como a conquista do sufrágio universal. Por essa razão, Gramsci amplia a análise de Marx ao introduzir como novidade a hegemonia que agora possui tanto uma configuração própria quanto especificidades e características que fazem com que ela se manifeste em diversas esferas. Assim, o Estado, na perspectiva de Gramsci, devido a tal ampliação, está mais sujeito a responder aos conflitos que tomam forma nas classes que dão forma à sociedade (Dias; Dias, 2019 p.48).

À semelhança de Marx, Gramsci (2024) concebe o Estado como produto de um processo histórico e dialético, inerente a uma sociedade estruturada em duas classes fundamentais, “[...] o Estado não produz *ut sic* a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica, porém pode-se falar do Estado como um agente econômico na medida em que é precisamente o Estado que é sinônimo de tal situação” (C.10, p.1422). Desse modo, o Estado ampliado integra, dialeticamente, a sociedade política – composta pelas instituições de coerção e dominação, como poderes administrativos, Judiciário, forças armadas e aparatos repressivos – e a sociedade civil – onde se reproduzem as relações sociais, culturais, ideológicas e econômicas por meio dos aparelhos de hegemonia – (Gramsci, 2024), assumindo novas funções centradas na produção de hegemonia, direção política e construção do consenso, materializadas nos aparelhos privados de hegemonia (Fontes, 2023). Segundo Liguori (2022, p.9), “ [...] para Gramsci, a sociedade civil é a história do domínio de alguns grupos sociais sobre outros, da subordinação, da corrupção e da exclusão de poder, é a história da luta de classe”.

Enquanto construção histórica, o Estado pode ser superado pela organização social e pela retomada do controle coletivo sobre a riqueza, os meios de produção e a reprodução da vida. Para preservar as relações de exploração, são necessários mecanismos legais e repressivos que impõem a ordem capitalista e obscurecem o reconhecimento, pelos trabalhadores, de seus direitos sobre o que produzem.

[...] 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).

Enquanto Marx destacou o caráter repressivo do Estado burguês, Gramsci, ao analisar o capitalismo monopolista, evidenciou que a dominação também se sustenta pela produção de consenso, mediada pelos intelectuais orgânicos que atuam na sociedade civil e também integram os aparelhos privados de hegemonia – como escolas, igrejas, partidos, mídia e sindicatos –, conformando visões de mundo que moldam o senso comum, construindo consenso segundo os interesses de classe, naturalizando as contradições do capitalismo e assegurando sua reprodução.

Dado que a sociabilidade capitalista é atravessada por contradições, a sociedade civil também abriga aparelhos contra-hegemônicos que defendem os interesses da classe trabalhadora. Nela, projetos políticos disputam espaço e podem alcançar a sociedade política por meio da institucionalização (Fontes, 2023). Assim, a hegemonia torna-se central na análise do Estado, pois revela a constante disputa pelo poder no interior do Estado, articulando consenso e coerção – tanto entre frações da classe dominante quanto entre essas e as classes subalternas –, e, no Estado Ampliado, a consolidação de um projeto societário depende dessa articulação, uma vez que somente se sustenta se for capaz de tornar-se hegemônico na sociedade (Gramsci, 2024).

Conforme Gruppi (2000), o conceito de hegemonia em Gramsci não se limita à esfera econômica ou à organização política, estendendo-se também à formação de pensamentos e orientações ideológicas. Logo, não trata-se de maioria numérica, mas da capacidade de construir consenso, especialmente na sociedade civil. Isso explica por que, embora numericamente majoritária, a classe trabalhadora não detém a hegemonia no capitalismo.

Segundo Gramsci (2024, C.1, p.74) “[...] 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.” A hegemonia não se sustenta apenas pela coerção, mas pela produção de consenso no campo intelectual, capaz de garantir não apenas a condição de classe dominante, mas também de classe dirigente (Dias; Dias, 2019). Nesse sentido, Gramsci distingue a grande política, ligada às mudanças estruturais, à fundação, transformação ou preservação das estruturas econômicas, políticas e sociais, da pequena política, que

compreende as disputas cotidianas, de “bastidores” e negociações dentro da ordem vigente, onde se articulam interesses de classes específicas (Gramsci, 2024, C.8, p. 1048), expressando os interesses das diferentes classes, sendo o espaço onde se materializam ações e decisões comprometidas com projetos societários específicos.

Contudo, Gramsci reconhece que as lutas na pequena política, como por melhores condições de vida e trabalho, são essenciais para a estratégia da grande política, pois, segundo Marx (2007), diante da escassez, as disputas sociais priorizam a sobrevivência. Assim, apenas garantidas as condições mínimas de sobrevivência, torna-se possível articular transformações sociais profundas. Conforme Gramsci (2024, C.8, p.1048) “[...] é grande política, portanto, tentar excluir a grande política do âmbito da vida estatal e reduzir tudo a pequena política”.

Diante do exposto, a pequena política, apesar de sua aparente centralidade institucional, frequentemente oculta as disputas estruturais da grande política, disfarçando os conflitos entre projetos societários. Assim, quando a classe trabalhadora atua apenas dentro da sociabilidade capitalista, sem questionar suas bases ou articular estratégias, limita-se a reproduzir a ordem vigente, e torna-se participante do “jogo institucional”, disputando apenas espaços internos a ela. Nesse contexto, as categorias gramscianas são essenciais para analisar a ascensão do ultraneoliberalismo no Brasil, cuja marca inicial foi o impeachment de Dilma Rousseff em 2016. O Golpe Jurídico-Midiático-Parlamentar, gestado no Congresso Nacional, possibilitou a ascensão de Michel Temer e a consolidação de uma agenda ultraneoliberal, intensificada no governo Bolsonaro. Assim, o ultraneoliberalismo emerge não apenas por fatores conjunturais, mas também a partir de estratégias da pequena política dentro da sociedade política, constituindo-se como uma reconfiguração hegemônica guiada por interesses econômicos e ideológicos das frações dominantes.

2 Emergência do ultraneoliberalismo no Brasil: crise de 2008 e Golpe de 2016

A crise estrutural da acumulação capitalista, que estende-se desde a década de 1970, revela os limites absolutos do sistema. Como resposta, o capitalismo lançou três grandes ofensivas: a mundialização financeirizada, a reestruturação produtiva e o

neoliberalismo, este último entendido não apenas como política econômica, mas como racionalidade que permeia a vida social, promovendo a hiperresponsabilização individual, a desresponsabilização estatal e a lógica concorrencial globalizada (Dardot e Laval, 2016; Silva, S., 2021). No Brasil, o neoliberalismo surgiu em 1990, perpassando três fases – ortodoxa, social-liberal e ultraneoliberal –, moldadas pela luta de classes. A fase ortodoxa, iniciada por Collor de Mello e aprofundada por Fernando Henrique Cardoso, baseou-se na liberalização, desregulamentação e privatização, provocando explosão da dívida pública, desemprego e agravamento da Questão Social. Diante das desigualdades e da crise de legitimidade do projeto neoliberal, emergiu no início do século XXI o social-liberalismo, como um ajuste tático das classes dominantes para conter insurgências populares, conciliando a agenda neoliberal com combate à pobreza, preservando as estruturas capitalistas, ampliando o investimento estrangeiro e a financeirização (Nascimento, 2023).

O social-liberalismo, consolidado nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), implementou uma agenda econômica neoliberal que beneficiou o capital, ao mesmo tempo em que avançou no combate à pobreza e à fome. Contudo, sem mudanças estruturais, persistiu a concentração de riqueza, com prioridade ao agronegócio, aos bancos e ao pagamento da dívida pública. Além disso, as políticas de transferência de renda e crédito estimularam o consumo, mas não alteraram a lógica regressiva da tributação nem confrontaram os interesses capitalistas (Mota, 2012). O esgotamento do ciclo social-liberal teve início no segundo mandato do Governo Dilma, quando os efeitos da crise financeira internacional de 2008 passaram a reverberar no Brasil a partir de 2012. Originada no setor imobiliário dos Estados Unidos, a crise se espalhou mundialmente, afetando diversas economias nacionais, como a brasileira (Azevedo *et al.*, 2022). Seus efeitos desaceleraram o crescimento econômico, atingindo setores-chave como exportação de commodities e indústria automobilística. Paralelamente, o aumento do endividamento das famílias, impulsionado pela ampliação do crédito e políticas de transferência monetária, reduziu o consumo dos beneficiários, agravando a crise (Almeida, Andrade e Silva, 2019).

A crise econômica e política no Brasil desencadeou uma crise de hegemonia, entendida, à luz de Gramsci, como uma crise orgânica, em que há uma ruptura entre as massas e seus representantes tradicionais, sinalizando o esgotamento dos projetos das

classes dominantes e a entrada ativa das massas na cena política. Nesse cenário, a autoridade da elite dirigente se fragiliza, gerando instabilidade e abrindo espaço para soluções autoritárias ou lideranças carismáticas, especialmente diante da desarticulação entre os setores sociais. Logo, a crise orgânica revela a incapacidade da hegemonia tradicional se manter, exigindo sua recomposição ou possibilitando o surgimento de novas formas de dominação, intensificando a polarização e os conflitos de classe caso não seja rapidamente resolvida (Santos, 2025).

A resposta do capital à crise manifestou-se na austeridade fiscal, voltada à garantia do superávit primário para o pagamento da dívida, com impactos severos sobre a classe trabalhadora por meio de contrarreformas e cortes sociais (Mattei, 2023). Nesse contexto, as Jornadas de Junho de 2013, manifestações iniciadas contra o aumento das tarifas de transporte, ampliaram-se em críticas aos serviços públicos, abrindo uma disputa entre projetos políticos antagônicos, sob intensa pressão do capital por ajustes alinhados às novas exigências da crise (Sampaio Jr., 2017). Ao invés de fortalecer sua base popular, o governo do PT optou por alianças com a elite política e concessões à agenda neoliberal, aprofundando sua crise de legitimidade (Santos, 2025). Ainda assim, permaneceu como alvo das elites, contrárias a qualquer conciliação com a classe trabalhadora e defensoras de medidas que onerassem o trabalho. A crise econômica então se converteu em crise política, intensificando as contradições de classe, possibilitando a ascensão da extrema-direita, que passou a liderar as manifestações. Segundo Demier (2017), a burguesia instrumentalizou os protestos de 2013, redirecionando-os em uma pauta “anticorrupção” marcada por forte antipetismo, ódio à esquerda e impulsionada pelos aparelhos privados de hegemonia.

O Golpe Jurídico-Midiático-Parlamentar de 2016 que retirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência da República marca uma inflexão decisiva na correlação de forças no interior do Estado brasileiro. A presidenta foi traída pelos próprios aliados do PT, especialmente pelo PMDB, cuja ruptura selou o destino do governo, num cenário de bombardeio da mídia e vazamentos seletivos da Operação Lava Jato, que fortaleceram os movimentos a favor do impeachment nacionalmente. Além disso, o papel do juiz Sérgio Moro foi central no processo, atuando de forma seletiva, preparando o caminho para o impeachment².

² A ruptura das relações da presidenta Dilma Rousseff com o presidente da Câmara dos Deputados e com

O Golpe foi justificado por supostas “pedaladas fiscais” – prática comum em governos anteriores e legalizada logo após a saída de Dilma (Jornal do Brasil, 2016) –, representou não apenas uma ruptura com a democracia, mas, nos termos de Santos (2025), a reafirmação de uma democracia “blindada” (Demier, 2017), impermeável às demandas populares, demonstrando as contradições existentes entre democracia e capitalismo. Além disso, em dezembro de 2015, no mesmo dia em que o PT apoiou a cassação de Eduardo Cunha³ no Conselho de Ética, o então presidente da Câmara acolheu o pedido de impeachment de Dilma Rousseff, revelando os interesses políticos em disputa. Ademais, o processo de impeachment foi permeado por manobras e irregularidades no âmbito parlamentar, como a aprovação, em votação secreta, de uma chapa alternativa composta majoritariamente por membros da oposição para compor a comissão especial encarregada da análise da denúncia. Tal medida gerou questionamentos jurídicos que resultaram na intervenção do Supremo Tribunal Federal (STF), o qual anulou a referida eleição e determinou que todas as votações relacionadas ao processo ocorressem de forma aberta, incluindo a indicação dos membros da comissão pelos respectivos líderes partidários (Senado Federal, 2016).

Ficaram evidentes as articulações e manobras políticas que derrubaram Dilma Rousseff para viabilizar um novo projeto político e econômico, em que, nos termos gramscianos, a “pequena política” operada no Congresso e no Judiciário revelou-se como um plano de “grande política”, ao reorganizar a hegemonia do capital financeiro internacional. Afinal, se todo golpe de Estado expressa uma alteração na correlação de forças, no caso de 2016, essa mudança se traduziu no fortalecimento da hegemonia do capital financeiro internacional e das frações da burguesia a ele vinculadas (Martuscelli, 2020). Em suma, com apoio do Judiciário, Parlamento e empresariado, o golpe consolidou essa virada e inaugurou a fase ultraneoliberal do capitalismo no Brasil, enquanto complexificação do Imperialismo pós-crash/2008, exigindo uma reconfiguração do papel dos Estados Nacionais – sobretudo nos países periféricos e de economia dependente, como o Brasil –, que passam a atuar contra seus próprios

o então vice-presidente Michel Temer constituiu fator decisivo para o desfecho do golpe, representando elementos centrais no processo de desestabilização e enfraquecimento final de seu governo.

³ Cabe destacar que, um mês após a aceitação do pedido de impeachment de Dilma Rousseff, Eduardo Cunha foi preso, em janeiro de 2016, no âmbito da Operação Lava Jato, e em setembro do mesmo ano, teve seu mandato cassado pela Câmara dos Deputados.

patrimônios e contra os direitos da classe trabalhadora, promovendo processos de espoliação e expropriação (Silva S., 2021).

Em agosto de 2016, os parlamentares votaram em nome de “Deus”, da família e do Brasil, ovacionando torturadores da ditadura militar ⁴, e, sobretudo, contra o povo brasileiro, pelo impeachment de Dilma Rousseff. A votação marcada por discursos moralistas, autoritários e misóginos⁵, expressou a vertente reacionária e conservadora da nova hegemonia em ascensão. O governo de Michel Temer (2016–2018) marcou a consolidação da agenda ultraneoliberal no Brasil, tendo como marco inaugural o documento “Uma ponte para o futuro” (Fundação Ulysses Guimarães/PMDB, 2015), que delineava medidas de enfrentamento à crise centradas no ajuste fiscal e na retração do fundo público.

Desse modo, ao responsabilizar os investimentos sociais e o suposto déficit da previdência pela crise econômica, justificou a implementação de contrarreformas e ataques aos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. A materialização da agenda ultraneoliberal, caracterizada pela expropriação de direitos sociais e pela transferência de recursos públicos ao setor privado em favorecimento do capital internacional, demonstra o rompimento do capitalismo com qualquer compromisso com o enfrentamento das expressões da Questão Social (Silva S., 2021). A eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, aprofundou a agenda ultraneoliberal e resultou de uma conjuntura marcada pela crise, pela corrosão da democracia e pela atuação central dos aparelhos privados de hegemonia – como a grande mídia, setores religiosos e redes sociais – na construção de um consenso reacionário, abrindo o caminho para o autoritarismo.

⁴ Durante a votação do impeachment, Jair Bolsonaro, na época deputado federal, homenageou o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, torturador da Ditadura Militar responsável por torturas contra Dilma Rousseff. Apesar da gravidade da manifestação, configurando apologia à tortura em rede nacional, nenhuma sanção foi imposta ao parlamentar.

⁵ O Golpe sofrido por Dilma Rousseff possuiu, também, um caráter misógino, haja vista que a presidenta foi atacada de diversas formas mediante a atuação de estereótipos de gênero, nos quais sua condição de mulher foi utilizada para questionar sua capacidade de liderança. A oposição conduzida por um Congresso amplamente masculino refletiu o domínio do patriarcado na estrutura política nacional. Nesse contexto, a grande mídia – enquanto aparelho privado de hegemonia – desempenhou papel central na deslegitimação de sua autoridade, contribuindo para enfraquecê-la politicamente enquanto chefe de Estado.

2.1 As eleições de 2018 e a centralidade dos aparelhos privados de hegemonia na produção do consenso

Mesmo antes do golpe de 2016, já havia uma crescente polarização política no Brasil, intensificada pela atuação da grande mídia, pelas denúncias seletivas da Lava Jato e pelo discurso “anticorrupção”. Em 2018, com Lula impedido de candidatar-se à presidência, Jair Bolsonaro – até então um deputado de baixa relevância legislativa – ganhou projeção ao se apoiar na crise econômica, nos escândalos de corrupção e na insatisfação popular, sendo alçado pela direita como símbolo de ruptura com o sistema. A campanha eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018 representou não apenas uma disputa eleitoral tradicional, mas um marco de inflexão na política brasileira, caracterizado pela emergência de um projeto ultraconservador que se consolidou por meio da desinformação sistemática, da promoção do irracionalismo e do reacionarismo. Bolsonaro aliou-se aos setores conservadores, moralistas e fundamentalistas religiosos, defendendo pautas como segurança pública, moralidade e proteção da “família tradicional”, não é à toa que o lema de seu governo foi “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, que une o flerte bolsonarista com o nazismo⁶.

Os discursos autoritários que marcaram sua trajetória política – com defesa da ditadura militar, terror à “ameaça comunista”, apologia à tortura e hostilidade a grupos historicamente marginalizados, como mulheres, negros, indígenas, quilombolas e a população LGBTQIA+ – foram amplificados pelas mídias digitais e as fake news massivas, especialmente em plataformas como o Facebook e WhatsApp, operando como verdadeiros aparelhos privados de hegemonia. As redes sociais tornaram-se espaços de produção de consenso e aparato de dominação ideológica, disseminando fake news de forte apelo emocional e moralista, como a falsa existência do “kit gay” nas escolas públicas; a mentira de que Adélio Bispo, autor do “atentado” contra Bolsonaro seria filiado ao PT; acusações infundadas de que Fernando Haddad apoiava pedofilia e incesto, entre diversas outras (Barragán, 2018). Tais estratégias não apenas tensionaram o processo democrático, como também instituíram uma nova gramática política, marcada pelo anti-intelectualismo, pela desconfiança generalizada das instituições e pelo negacionismo da ciência.

No processo de reconfiguração ideológica, destacam-se figuras como Olavo de

⁶ Ver <https://www.cartacapital.com.br/mundo/alemanha-acima-de-tudo-um-verso-e-um-passado-sombrio/>.

Carvalho, que atuou como intelectual orgânico da extrema-direita ao estruturar um aparato digital voltado à disseminação de teorias negacionistas, anticientíficas e antimarxistas, esvaziando o debate público. Do mesmo modo, o portal Brasil Paralelo consolidou-se como difusor de desinformação e revisionismo autoritário sob o discurso do patriotismo. Ambos operaram como braços ideológicos do bolsonarismo na sociedade civil, promovendo uma hegemonia baseada na desinformação, irracionalidade e rejeição ao saber científico.

A necropolítica de Bolsonaro durante a pandemia evidenciou seu desprezo pela vida da população (Castilho e Lemos, 2021), com discursos negacionistas e anti-vacina, promoção de medicamentos ineficazes e o atraso deliberado da aquisição de vacinas, contribuindo para mais de 700 mil mortes evitáveis (Nascimento, 2023). Segundo a CPI da Pandemia, Bolsonaro foi o principal líder e porta-voz da campanha de fake news, utilizando a estrutura estatal para disseminar informações falsas com objetivos políticos e econômicos (Oliveira, 2021). Grande parte das fake news foi amplificada por veículos tradicionais da grande mídia, evidenciando o papel dos aparelhos privados de hegemonia na consolidação do consenso e na difusão da ideologia dominante (Brasil de Fato, 2023). Esse cenário é ainda mais grave no Brasil, país com a maior taxa de crença em notícias falsas no mundo, onde mais da metade da população não consegue identificar conteúdos sensacionalistas como falsos, segundo pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Andersen, 2025).

Apesar da derrota nas eleições de 2022, o bolsonarismo mostrou sua força em 8 de janeiro de 2023, quando apoiadores de Jair Bolsonaro, incentivados por discursos golpistas e desinformação articulados e difundidos nas redes sociais, invadiram e depredaram as sedes dos Três Poderes em tentativa de reverter o resultado eleitoral. O episódio evidenciou não só a fragilidade institucional, mas também a capacidade do bolsonarismo de mobilizar sua base contra a democracia. Em síntese, a consolidação do ultraneoliberalismo no Brasil decorre da reconfiguração da hegemonia, especialmente após o Golpe de 2016. A articulação entre pequena e grande política, aliada à atuação dos intelectuais orgânicos e dos aparelhos privados de hegemonia, possibilitou a construção de um novo consenso que sustentou a agenda ultraneoliberal em múltiplas dimensão, o que viabilizou a emergência de um projeto político ajustado aos interesses do capital financeiro.

Aproximações conclusivas

A análise da emergência do ultraneoliberalismo no Brasil, a partir das categorias gramscianas de Estado Ampliado, Hegemonia, Pequena e Grande Política, permitiu evidenciar que o avanço da agenda ultraneoliberal não se deu unicamente por imposição econômica, mas por uma profunda reconfiguração ideológica operada nos aparelhos privados de hegemonia. A produção de consenso em torno de vertentes autoritárias, antidemocráticas e reacionárias, somada à conjuntura política pós-crise internacional de 2008 e suas inflexões no Brasil, especialmente após 2012, culminando no Golpe de 2016 e ascensão dos governos ultraneoliberais de Temer e Bolsonaro, resultaram numa nova hegemonia, ancorada nas exigências do capital financeiro pós-crash/2008.

Outrossim, o bolsonarismo, enquanto expressão política e cultural da nova hegemonia, configura-se como um projeto antidemocrático sustentado pela atuação dos aparelhos privados de hegemonia, especialmente nas eleições de 2018 e nos anos seguintes, por meio de plataformas digitais, fake news, discursos fundamentalistas e intelectuais orgânicos da extrema-direita. Diante disso, urge a necessidade do debate sobre a construção de hegemonia, excepcionalmente pela classe do trabalho, a partir da articulação para fortalecer a luta de bases, revigorar os espaços de disputa na sociedade civil, conquistar espaço nos aparelhos privados, para que a classe trabalhadora tenha condições efetivas de resistir ao neoliberalismo e organizar-se em luta para disputar a hegemonia não apenas no âmbito institucional da sociedade política, mas, sobretudo, no cotidiano da vida e da sociedade civil.

Referências

- ALMEIDA, L. M. de; SILVA, S. S. de S.; ANDRADE, S. S. Gênese e ocaso do Estado “neodesenvolvimentista”: ofensivas à Seguridade Social brasileira. **Argumentum**, [S. I.], v.11, n.1, p.115-129, 2019. DOI: 10.18315/argumentum.v11i1.22642. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/22642>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- ANDERSEN, A. Brasil é o país que mais cai em fake news no mundo, segundo a OCDE. **Revista Fórum**, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/midia/2025/1/16/brasil-pais-que-mais-cai-em-fake-news-no-mundo-segundo-ocde-172546.html>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- AZEVEDO, C. B. de; MESQUITA, H. V. A. de; NASCIMENTO, K. Q. do; BEZERRA, M. L.; SILVA, S. S. S. O Imperialismo pós-crash 2008, o Ultraliberalismo

e a Seguridade Social Brasileira. In: **Anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2022.

BARRAGÁN, A. Cinco ‘fake news’ que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro. **El País**, São Paulo, 19 out., 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. Na pandemia, jornais reproduziram fake news ditas por Bolsonaro nos títulos das notícias. **Brasil de Fato**, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/21/na-pandemia-jornais-reproduziram-fake-news-ditas-por-bolsonaro-nos-titulos-das-noticias/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. L. de S. Necropolítica e o governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **R. Katál**, Florianópolis, v.24, n.2, p. 269-279. Mai/ago. 2021.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMIER, F. **Depois do golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2017.

DIAS, A. D. L. DIAS, D. N. D. L. Karl Marx e Antônio Gramsci: teorias que se complementam. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 07, vol. 03, p. 45-56, jul. 2019. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/teorias-que-se-complementam>. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/teorias-que-se-complementam. Acesso em: 2 jun. 2025.

FONTES, V. M. Notas para pensar o Estado a partir de Antônio Gramsci. In: SCHITTINO, M. (Org.). **Estado, Direito e Marxismo**. São Paulo: Usina Editorial, 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: obra completa. Tradução: IGS- Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

APÓS IMPEACHMENT, Senado transforma pedaladas fiscais em lei. **Jornal do Brasil**, 2016. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/noticias/2016/09/02/apos-impeachment-senado-transforma-pedaladas-fiscais-em-lei.html>. Acesso em 10 jun. 2025.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], n. 46, 2022.DOI: 10.36311/0102-5864.21.vOn46.2093. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2093>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MARTUSCELLI, D. Polêmica sobre a definição do impeachment de Dilma Rousseff como golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTEI, C. **A ordem do capital**: Como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo. São Paulo: Boitempo, 2023.

MOTA, A. E. Questão social, pobreza e serviço social: em defesa da perspectiva crítica. In: GOMES, V. L. B.; VIEIRA, A. C. de S.; NASCIMENTO, M. A. C. (orgs). **O avesso dos direitos**: Amazônia e Nordeste em questão. Recife: UFPE, 2012.

NASCIMENTO, K. Q. do. **Concepções de pobreza e de proteção social no período ultraneoliberal: uma análise dos programas Criança Feliz e Brasil Fraterno**. 2023. 35p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

OLIVEIRA, J. Bolsonaro é “líder e porta-voz” das ‘fake news’ no país, diz relatório final da CPI da Pandemia. **El País**, São Paulo, 20 out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-20/bolsonaro-e-lider-e-porta-voz-das-fake-news-no-pais-diz-relatorio-final-da-cpi-da-pandemia.html>. Acesso em 3 jun. 2025.

PMDB, Fundação Ulysses Guimarães. **Uma ponte para o futuro**. out.2015. Disponível em: [Uma_ponte_para_o_futuro.pdf\(mdb-rs.org.br\)](#). Acesso em: 3 de jun. 2025.

SAMPAIO JR., P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. In: **Crônica de Uma Crise Anunciada**: Crítica a economia política de Lula e Dilma. São Paulo: SG-Amarantes Editorial, 2017.

SANTOS, N. A. dos. Crise orgânica e golpe institucional no Brasil: uma nova agenda econômica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. I.], n.135, 17 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4000/13bza>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/16227>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SENADO FEDERAL. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado Notícias**, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 05 jan 2025.

SILVA, S. S. de S, Expressões contemporâneas do Imperialismo e desafios à sua análise. In **Revista Katálisis**. V. 24 Nº 2. (pp 427- 437), mai-ago, 2021.

ESTADO, HEGEMONIA E CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13. 415/2017): INQUIETAÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARANAENSE

Sandra Gunkel Scheeren / UEM ¹

Marcos Vinicius Francisco / UEM ²

RESUMO

Resumo: Assume-se o objetivo de versar sobre como o Estado, por meio de um de seus aparelhos, a Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), definiu e implementou a Contrarreforma do Novo Ensino Médio em escolas e colégios localizados em áreas de reforma agrária popular no Paraná. Com base no materialismo histórico-dialético, recorreu-se à revisão bibliográfica e à análise documental. Elucidou-se que a contrarreforma, trata-se de uma política curricular autoritária, qual padronizou o currículo paranaense (CREP), fundamenta-se na educação de caráter interessado de finalidades imediatas, destarte, nega a Educação do Campo.

Palavras-chave: Estado. Contrarreforma do Ensino Médio. Educação do Campo.

RESUMEN

Resumen: El objetivo es analizar cómo el Estado, a través de uno de sus organismos, como la Secretaría Estatal de Educación (SEED-PR), definió e implementó la Contrarreforma de la Nueva Escuela Secundaria en escuelas y colegios ubicados en zonas de reforma agraria popular en Paraná. Con base en el materialismo histórico-dialéctico, se utilizaron revisiones bibliográficas, análisis documental y entrevistas. Se aclaró que la contrarreforma, una política curricular autoritaria que estandarizó el currículo de Paraná (CREP), se basa en una educación interesada con fines inmediatos, negando así la Educación en el campo.

Palabras-clave: Estado. Contrarreforma de la Educación Secundaria. Educación en el campo.

¹ Mestra em Educação, UEM. E-mail: sandrascheerenn@yahoo.com.br

² Doutor em Educação, UEM. E-mail: mvfrancisco@uem.br

Introdução

Este artigo é recorte de dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e vinculada ao Macroprojeto A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores/as escolares, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As transformações recentes na área da educação estão atreladas a um contexto mais amplo de desmonte das políticas públicas e educacionais conquistadas nas últimas décadas. Menciona-se o conservadorismo presente na sociedade brasileira, expresso na consolidação do projeto neoliberal. Cita-se, como exemplo de uma de suas expressões concretas, a Contrarreforma do Ensino Médio, implementada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL e PL)³ (2019 a 2022) e aprovada pela Medida Provisória (MP) nº 746/16 (Brasil, 2016), transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

Para Coutinho (2012), baseando-se em Gramsci, a contrarreforma é uma pura e simples “restauração”. Ela distingue-se do conceito de revolução passiva – que compreende o momento de restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva) – e de renovação, nos quais algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, via “concessões” das camadas dominantes. Na contra reforma não existe o estágio da renovação, ela é pura e simplesmente o retorno ao velho.

Somam-se a esta perspectiva as contribuições de Behring (2008, p. 16), ao analisar “mudanças constitucionais com rótulo pirata de reformas” como um “sistemático desmonte da estrutura estatal, com o objetivo mais grave e profundo de atingir e fazer retroceder os direitos sociais – cuja construção foi produto da história dos trabalhadores lutando contra a total mercantilização”. Compreende-se nestas perspectivas as chamadas “reformas” como legítimos retrocessos aos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, além de retrocessos aos limites impostos pelos trabalhadores histo-

³ Foi o 38.º presidente do Brasil, de 1.º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), com passagem pelos seguintes partidos: PPR (Partido Progressista Reformador) – de 1993 a 1995; PPB (Partido Progressista Brasileiro) – de 1995 a 2003; PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) – de 2003 a 2005; PFL (Partido da Frente Liberal) – 2005; PSC (Partido Social Cristão) – 2016 a 2018; Sem partido – 2019 a 2021; PL (Partido Liberal) – 2021 (Fonte: UOL notícias, disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/11/30/partidos-que-jair-bolsonaro-passou.htm> acesso em 12/08/2023).

ricamente relegados à exploração. Entende-se que a análise ora apresentada justificará a denominação adotada.

Tem-se como objetivo neste estudo, versar sobre como o Estado, por meio de um de seus aparelhos, a Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), definiu e implementou a Contrarreforma do Novo Ensino Médio em escolas e colégios localizados em áreas de reforma agrária popular no Paraná.

Compreender e analisar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio no curso de sua execução constituiu-se um enorme desafio. A aproximação relacional de sua essência foi viabilizada pelo aporte do método do materialismo histórico-dialético, enquanto teoria que possibilita a compreensão da história; método científico de compreensão da realidade investigada.

Como meio de aproximação do materialismo histórico-dialético, válidas são as contribuições teóricas de Antonio Gramsci, uma vez que este autor nos traz importantes categorias em relação à discussão sobre Estado e Hegemonia, conceitos centrais para compreender a materialidade e a correlação de forças da política educacional em questão.

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotou-se o levantamento bibliográfico, pesquisa documental. O levantamento bibliográfico revelou ausência de estudos sobre a Contrarreforma no contexto da Educação do Campo. Soma-se a esse processo a análise de sites de APHEs, de organismos privados e de intelectuais vinculados à implementação da BNCC e da Contrarreforma.

O texto está organizado em duas partes, a primeira destina-se a compreender o Estado e sua concepção desde Marx e Gramsci, bem como, a atuação de organismos e aparelhos privados de hegemonia na formulação e condução de políticas educacionais, mais especificamente da Contrarreforma do Ensino Médio. Compreende-se que a atuação dos organismos e aparelhos privados de hegemonia não está desarticulada de uma discussão de Estado e das políticas educacionais a fim de compreender a articulação e correlação de forças entre sociedade política e sociedade civil, a produção e materialização políticas educacionais no contexto neoliberal e a construção da hegemonia do capital sobre a classe trabalhadora.

Portanto, na segunda parte, busca-se evidenciar o contexto, agentes e aparelhos que têm demonstrado protagonismo na elaboração do Referencial Curricular do Paraná, materializando-se na contrarreforma do Ensino Médio.

Estado e Hegemonia

A matriz marxiana tem como alicerce a concepção histórica e classista da sociedade, ao reconhecer que os seres humanos sempre pertencem a certa classe social, inexistindo assim individualidades essencialistas e soberanas, conforme Mendonça (2014). Em tal concepção, a origem do Estado reside justamente na estruturação da propriedade privada, no período em que determinada coletividade ou grupo social apropriou-se de maneira privada do que era comum, dominando e convertendo os demais em força de trabalho.

Desta forma, o Estado foi constituído da necessidade das/os proprietárias/os dos meios de produção de assegurar, ocultar e universalizar sua apropriação por meio de leis e outras medidas coercitivas capazes de garantir que as/os não proprietárias/os ou expropriadas/os de seus meios de subsistência permaneçam nesta condição, sem se rebelarem (Marx, 1983).

O Estado tem sua gênese nas relações sociais concretas, não podendo ser entendido como uma entidade em si, separada da sociedade, com vontades ou determinações próprias. Para Gramsci, o Estado não é sujeito nem objeto, mas sim relação social, é a síntese das relações sociais contidas numa dada sociedade, exprimindo as relações sociais de produção e da materialização dos projetos do bloco no poder (Mendonça, 2012).

O desenvolvimento da economia e da política é vinculado e marcado por processos de reações recíprocas, de forma dialética, de tal forma que as transformações ocorridas no mundo econômico não repercutem de pronto sobre as superestruturas e vice-versa (Mendonça, 2012, 2014). O Estado configura uma expressão universal de toda a sociedade, ao amalgamar inclusive as reivindicações e necessidades dos grupos subalternos, embora apagando sua lógica própria (*Ibidem*, 2014).

Sob a ótica da compreensão do Estado enquanto condensação das relações sociais presentes em determinada sociedade, Gramsci (Mendonça, 2014) recupera definições marxistas clássicas, redefinindo-as e recriando o conceito denominado Estado Ampliado. Neste conceito estão incorporados dois conceitos-chave, sociedade civil e sociedade política em constante inter-relação. Não existe a coerção sem o consenso, assim como o consenso inexistente sem coerção. A constituição do consenso é a internalização do projeto e interesses da classe ou das frações da classe dominante, da

ocultação da exploração sobre a classe trabalhadora por meio de uma multiplicidade de mecanismos e instituições. Logo, a hegemonia consiste na capacidade de dominação, de dar direção pelo consenso e pela coerção, e de dominar corações e mentes. Sendo esta constituída pelos instrumentos de coerção e convencimento, com seus mecanismos, instituições, fundações e intelectuais que se valem de mecanismos muitas vezes sutis, como a divulgação de valores tidos como universais, mas que na verdade são de interesse da classe dominante ou proprietária.

A manutenção e ampliação da exploração do capital sobre a classe trabalhadora é justificada desde a disseminação dos modos de ser, da concepção de mundo, de ser humano e de educação que a classe burguesa dissemina como se fossem gerais da sociedade, a fim de convencer e impor à classe subalterna seus projetos de classe, tornando-os “senso comum” (Farias, 2022). Garante-se, assim, a capacidade de convencer e de assegurar o consenso espontâneo, mesmo daqueles e daquelas que têm sua força de trabalho explorada.

Assim como a escola, espaço de contradição e disputa de hegemonia, existem organizações e APEH na sociedade civil cuja função é manter e difundir as ideias da classe dominante. Gramsci (2006, p. 28) afirma que, “na realidade, o Estado deve ser concebido como 'educador' na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”.

A exemplo do Estado educador, políticas educacionais como a Contrarreforma do Ensino Médio visam o fim das escolas de conhecimento/ensino desinteressado ⁴ ou as conservam apenas para as/os filhas/os das elites. Para as/os filhas/os das/os trabalhadoras/es são criadas escolas de formação interessada ⁵, nas quais o futuro da/o educando/a e suas atividades são predeterminados, ficando estas/es presas/os à aparência dos fenômenos.

⁴ O conceito de conhecimento/ensino de caráter desinteressado desenvolvido por Gramsci (2006) apresenta-se como central para o entendimento da formação humanística ampla, de integração entre ciência, trabalho e cultura. O conhecimento desinteressado faz referência ao conhecimento não imediata e individualmente utilizável, e apresenta uma importância histórica de longo alcance para toda coletividade/humanidade. Um exemplo utilizado por Gramsci refere-se ao ensino do latim, indicando um processo desinteressado de uma finalidade imediata – apreender a língua –, mas visa também à assimilação de todo passado cultural de tal civilização. Estuda-se, portanto, a história literária, os livros escritos na língua, a história política e geográfica, entre outras, a fim de também compreender a atualidade

⁵ A partir de Gramsci (2006), o conhecimento/ensino de caráter interessado seria aquele cuja finalidade é imediata e pré-determinada, ao avesso do conhecimento/ensino de caráter desinteressado.

De acordo com Mendonça (2014, p. 38), “seria indispensável que o grupo ou fração de classe, organizado neste ou naquele aparelho de hegemonia, atue no sentido de inserir algumas/alguns de suas/seus representantes ou intelectuais junto ao Estado restrito”.

Observa-se, a título de exemplo, a composição do MEC no atual governo Lula (2023- 2025), o qual reflete a coalizão de interesses entre 16 partidos políticos que compõem a “frente ampla para derrotar Bolsonaro”, organizada durante a campanha eleitoral (2022). Grupos empresariais integram vários desses partidos, e esta composição tornou e torna complexa a disputa de pautas, dentre elas a revogação da Contrarreforma.

A respeito da inserção de intelectuais orgânicos/os, vinculados/os a determinado APHE junto ao Estado restrito, observa-se a pesquisa de Sapelli (2023), acerca da composição do MEC no atual Governo Lula (2025) . O levantamento da autora revela que intelectuais vinculados à Fundação Lemann ocupam cargos centrais no Ministério da Educação, muitas/os advindas/os da experiência de implementação da educação levada a cabo no município de Sobral, Ceará, baseada nos princípios da educação na perspectiva empresarial. Em outras palavras, são disseminadoras/es da ideia de que a educação pública é negócio rentável para se investir.

O discurso do Movimento Todos Pela Educação em torno da BNCC é o de que ela se apresenta como caminho para resolução de problemas sociais, educacionais e econômicos, inclusive pela e para a articulação do ecossistema. Por outro lado, oculta as contradições da relação capital/trabalho, além de se apresentar como difusora de hegemonização das ideias da classe dominante. Priscila Cruz, presidente executiva e cofundadora do Movimento Todos Pela Educação, foi cogitada para assumir o Ministério da Educação e atualmente integra, “de maneira voluntária”, o Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável – órgão consultivo vinculado à Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República –, defende a flexibilização do NEM e afirmou em entrevista ao site Terra (2023) que “o jovem quer uma experiência atenta com suas vocações”.

Para Freitas (2015), o Movimento Pela Base (MPB) foi criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, em São Paulo,

⁶ PT, PCdoB, PV, PSB, Solidariedade, Federação PSOL-REDE, AGIR, AVANTE, PROS, PDT, Cidadania, MDB, PCB, PCO e PV.

na Fundação Victor Civita – Grupo Abril –, evento organizado pela Universidade dos Estados Unidos da América e pela Fundação Lemann. O MPB se destaca como orientador na construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, trata-se de um APHE vinculado à Fundação Lemann, que atua em torno de objetivos definidos e alinhados à Reforma Empresarial da Educação (Freitas, 2015).

A aprovação da BNCC aumentou as demandas da Fundação Lemann, e a “empresária Katia Smole foi convidada pela Fundação para administrar o recém-criado Instituto Reúna, uma das organizações com maior incidência nos projetos e programas da Fundação e das suas Frentes Móveis de Ação”⁷ na concretização da BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio (Farias, 2022, p. 12).

Compreende-se que a despeito da complexa conjuntura, resultante em grande medida da coalizão de partidos que integram a “Frente Ampla” com interesses de diferentes frações de classe (agrária, empresarial, bancária, entre outras) que compõem o governo Lula – e ocupam em grande medida cargos no MEC.

O MST, junto a outros movimentos sociais, entidades, universidades, dentre outros setores da classe trabalhadora, elaboraram uma Carta Aberta Pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, dentre os vários elementos apresentados, cita-se que “todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do EM não é com a consolidação do Estado Democrático de Direitos e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país”, uma vez que “vincula-se a um projeto de educação ao avesso da democracia, à equidade e ao combate às desigualdades educacionais” e cuja finalidade é o “desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988”.

O Novo Ensino Médio (lei nº 13.415/2017) no Paraná e as escolas do campo

⁷ Segundo Farias (2022), o conceito de Frentes Móveis de Ação tem inspiração nos estudos do historiador uruguaio René Dreifuss (1987; 1987), expressam organicidade empresarial e, a partir suas/seus intelectuais orgânicas/os, atuam na formação do consenso em torno de pautas centrais e conjunturais que resultem na aprovação de políticas governamentais, dentre elas as educacionais.

Para Leite e Poroloniczak (2021, p. 5), a materialização de um currículo condizente com a construção de um projeto de sociedade popular, isto é, desde as demandas das trabalhadoras e dos trabalhadores, “é um desafio político permanente, uma vez que, o currículo deve ser a expressão do que há de mais elevado em termos de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade”, a fim de demarcar a concepção de sociedade e seu desenvolvimento.

Tal entendimento contraria as pedagogias hegemônicas expressas na BNCC, bem como no NEM pois, ainda segundo Leite e Poroloniczak (2021, p. 5), elas “fundamentam a construção do currículo em experiências cotidianas, empíricas, derivadas do surgimento de fenômenos, não permitindo processos de abstração e generalização”. Ou seja, não subsidiam recursos aos educandos, atuam de maneira intencional e autodeterminada, “limitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, bem como a transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos e a própria elevação da capacidade de compreender e agir desde a atualidade” (*Ibidem*, 2021, p. 5).

Tal compreensão reduz o potencial educativo da escola, o qual necessariamente é um conjunto de relações, de acordo com o autor russo Shulgin (2013). Logo, o currículo é o fundamento orientador dessas relações no intuito de educar desde e para um determinado projeto societário.

A implementação do Currículo Paranaense (CREP), bem como do Novo Ensino Médio no Paraná, não escapa de tais controles. No início do ano letivo de 2020, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresentou à comunidade escolar o CREP com o termo “sugestão”, entretanto as escolas são orientadas pelos NRES no sentido de que o CREP seja implementado de maneira integral e obrigatória, de acordo com Souza e Poroloniczak (2020). Fortaleceu-se a imposição do CREP, do Livro de Registro Online (RCO) organizado desde unidades temáticas, objetivos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos, conforme a seriação e trimestre estabelecido no CREP.

A falta de participação democrática é outra marca da política educacional em questão. Ainda em relação ao Referencial Curricular Novo Ensino Médio - PR (RCNEM-PR), Roni Miranda, representante da SEED e subscritor do documento, admite tal ausência de diálogo:

Os debates se concentraram nos setores internos da secretaria e não se expandiram para a comunidade escolar porque isso dificultaria chegar a uma conclusão. Porque se eu coloco a pauta, cada setor vai fazer a defesa de seu segmento e isso dificulta muito (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, 149).

Outro aspecto que merece atenção no processo de imposição da política educacional em questão refere-se ao seu distanciamento dos fundamentos defendidos em uma perspectiva democrática. Por outro lado, há que se esclarecer que a reformulação curricular, centrada na pedagogia das competências, retira o foco do conhecimento, que é substituído por componentes sem campo científico específico, fragilizando a formação dos estudantes.

A organização curricular centrada na formação por competências e habilidades está atrelada ao ensino de caráter interessado, tendo o conhecimento função secundária na escola, uma vez que desenvolver e/ou mobilizar competências passa a ser mais importante que a própria aquisição de conhecimento (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

O capital tem a sua própria dinâmica ao projetar e materializar leis que lhe são convenientes. Por isso, “não pode abrir mão de assegurar governos permeáveis aos seus propósitos” – como descrito anteriormente sobre a atual configuração do MEC (Leher; Motta, 2012, p. 571). De acordo com as/os autoras/es, o “objetivo político dos setores dominantes ao submeter a educação à sua estratégia política vem sendo combatido principalmente por movimentos sociais, por sindicatos da educação autônomos em relação aos governos”, por setores minoritários das universidades que estão tomando para si as tarefas de formação política de seus militantes e de educar suas crianças e jovens (Leher; Mota, 2012, p. 584). “Em relação à estratégia de luta pelo público, as ações do MST em prol da educação do campo são as mais marcantes do Brasil. Buscando dar um sentido ao público que recusa a tutela estatal” (*Ibidem*, 2012, p. 584).

Apesar das escolas e colégios investigados possuírem propostas políticas e pedagógicas aprovadas, desde a organização por Ciclos Formação Humana com Complexos de Estudo, constatou-se que a SEED impõe, hegemonicamente, os mesmos encaminhamentos para toda a rede estadual, desde o NEM. A seriação está presente na prática, junto com a proposta do Ciclo, o que se apresenta como uma contradição, uma vez que são propostas antagônicas (Scheeren, 2024).

Em relação aos Complexos de Estudo, Sheeren (2024) também revelou em sua investigação dificuldades de construção coletiva do planejamento e de operacionalização das dimensões do trabalho com as mesmas implicações de

materialização do CFH, uma vez que fica explícito que a Contrarreforma é uma política educacional padronizadora e autoritária, a qual não considera as especificidades e bandeiras de luta da Educação do Campo: Barbosa (2024), ao analisar o Referencial Curricular do Paraná, identificou a imposição da matriz curricular e o desrespeito com relação às modalidades: Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola. O autor em questão também considera que tal reformulação curricular ocorreu de forma autoritária ao não proporcionar as condições concretas de participação da comunidade escolar, das universidades e dos movimentos sociais, bem como de estudantes, professoras/es da Educação Básica, equipe pedagógica e comunidade escolar.

No sentido de construir resistências alternativas, Scheeren (2024) indicou que os coletivos das escolas e colégios que compõem o Setor de Educação do MST/PR, ao analisarem a correlação de forças, sobretudo quando se considera a formação da juventude camponesa, construíram o Itinerário Integrado. Este garantiu o equilíbrio entre as disciplinas, perante a imposição curricular e se apresentou como forma de resistência, bem como garantiu componentes curriculares específicos, a exemplo da agroecologia, tema tão caro às comunidades camponesas.

Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou a movimentação, articulação e disputas no Estado em sentido ampliado; elucidou a articulação entre sociedade política e sociedade civil na correlação de forças, a qual resultou na aprovação da Contrarreforma do Ensino Médio, bem como a constituição de leis e aparatos que atuam por meio da coerção e pelo consenso, no intuito de dar direção e conduzir a economia, a política e a educação nacional. Compreendeu-se que a Contrarreforma do Ensino Médio, política educacional situada no modelo neoliberal, foi forjada a fim de manter o controle e a exploração sobre a classe trabalhadora.

Constatou-se que intelectuais a serviço do capital ocuparam e ocupam cargos centrais no Ministério da Educação, e atuam junto à sociedade civil por meio de APHEs, com vistas ao consenso da política educacional em tela, a exemplo dos princípios da educação na perspectiva empresarial.

A contrarreforma (Lei 13.415/2017), trata-se de uma política curricular autoritária, qual padronizou o currículo paranaense (CREP), fundamenta-se na educação de caráter interessado de finalidades imediatas, destarte, nega a Educação do Campo.

Compreende-se que, no contexto do movimento das contradições no capitalismo, faz-se necessário o desenvolvimento teórico e prático da educação da classe trabalhadora a fim de que atue, do ponto de vista histórico, na construção, transformação e superação do modo de produção capitalista a partir das condições possíveis. Mesmo diante dos limites para se romper com a forma escolar tradicional, à exemplo do Itinerário Integrado, constituído por meio da mobilização coletiva.

Referências

BARBOSA, Everton Koloche Mendes. **Implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) na Política Curricular do Estado do Paraná.** 2024.181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, vol. 49, n. 1, p. 117-126, jan.- jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em: 20 out. 2022

CREP. **Currículo da Rede Estadual Paranaense.** Escola Digital Professor. Disponível em <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2023.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o Empresariamento da Educação Pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reformadores e Base Nacional: personagens.** Blog do Freitas, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/26/reformadores-e-base-nacional-personagens-i/>. Acesso em: 02 maio 2023.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. **Os Intelectuais**. O Princípio Educativo. Jornalismo. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEHER, Roberto. MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 578 – 584.

LEITE, Valter de Jesus; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Currículo e Resistência Ativa: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57911>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A chamada acumulação primitiva. **O Capital**: capítulo XXIV, 1983. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/MARX-1983.-O-Capital-cap.-24.pdf> Acesso em: 19 mar. 2023.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 347-352.

MENDONÇA, Sonia Regina. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o marxismo**, v. 2 n. 2, p. 27-43, jan./jul. 2014 Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Análise da Conjuntura Educacional**. Palestra proferida para os coletivos pedagógicos das Escolas Itinerantes e Escolas de Assentamento em Áreas de Reforma Agrária do Paraná, Escola Itinerante Vagner Lopes, Quedas do Iguaçu. Jan. 2023.

SCHEEREN, Sandra Gunkel. **Educação do campo e a contrarreforma do ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no estado do Paraná**. 2024.156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p 399-418, maio/ago. 2022. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473> Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, Aline Martins de; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Diretrizes Curriculares de Arte (2008) e CREP-Arte (2020): da pedagogia histórico-crítica ao

limbo teórico. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 781–793, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53907. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/53907>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TERRA. Educação. **Novo Ensino Médio: “O jovem quer uma experiência antenada com suas vocações”**. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/novo-ensino-medio-o-jovem-quer-uma-experiencia-antenada-com-suas-vocacoes-defende-priscila-cruz,f15b5>. Acesso em: 21 abr. 2024.

GRAMSCI, ESTADO E SINDICALISMO CORPORATIVISTA RURAL: UMA ANÁLISE SOBRE A CNA E CONTAG

Rita de Cássia Gomes Nascimento / IFMA¹

RESUMO

Este trabalho parte de discussões desenvolvidas na Tese de Doutorado em História (PPGH/UFF). O estudo levanta questões sobre o sindicalismo rural corporativista, através da CNA e CONTAG, e sua condição contraditória de APH na disputa pela hegemonia. A CNA é apontada como APH das frações agrárias dominantes, que exercem poder e força repressiva contra os interesses dos subalternos representados formalmente pela CONTAG. A partir de Gramsci, são analisadas as organizações sindicais patronais e suas especificidades de classe, bem como suas agendas políticas e econômicas dentro do Estado restrito. Parte-se, portanto, do pensamento de Antônio Gramsci como referência teórico-metodológica para discutir o sindicalismo corporativista e o embate pela hegemonia no seio do Estado Integral.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Estado. Sindicalismo Corporativista Rural. CNA. CONTAG.

RESUMEN

Este trabajo parte de discusiones desarrolladas en la Tesis de Doctorado en Historia (PPGH/UFF). El estudio plantea cuestiones sobre el sindicalismo rural corporativista, a través de la CNA y la CONTAG, y su condición contradictoria como Aparato Privado de Hegemonía (APH) en la disputa por la hegemonía. Se señala a la CNA como un APH de las fracciones agrarias dominantes, que ejercen poder y fuerza represiva contra los intereses de los subalternos, representados formalmente por la CONTAG. Desde la perspectiva de Gramsci, se analizan las organizaciones sindicales patronales y sus especificidades de clase, así como sus agendas políticas y económicas dentro del Estado restringido. En este sentido, el pensamiento de Antonio Gramsci se toma como referencia teórico-metodológica para debatir el sindicalismo corporativista y la lucha por la hegemonía dentro del Estado Integral.

Palabras clave: Antonio Gramsci. Estado. Sindicalismo Corporativista Rural. CNA. CONTAG.

¹¹¹ Dr^a em História (PPGH/UFF), NEdU - IFMA/ São Luís Maracanã. E-mail: rita.nascimento@ifma.edu.br

Introdução

O presente trabalho resulta de discussões construídas a partir da Tese de Doutorado em História (PPGH/UFF), intitulada “Estado, Luta de Classes e Educação Rural: a Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (1991-2013), sob o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA). Através da tese, buscou-se refletir sobre a disputa da Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) e Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Considerou-se, tendo como referencial teórico-metodológico o pensamento de Antônio Gramsci, o embate entre Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) de classes antagônicas (frações agrárias e classe trabalhadora do campo) pela direção e domínio do SENAR, agência que atuava na formação de trabalhadores do campo desde a década de 1970.

Tendo como base esses estudos, pretende-se, no presente trabalho, levantar questões sobre sindicalismo rural corporativista, sua condição (contraditória) de APH e a disputa pela hegemonia na perspectiva de Gramsci. Nesse caso, aponta-se a CNA como APH das frações agrárias dominantes, que expressam e agem nesse lugar de domínio e força repressiva contra os interesses dos subalternos do campo, representados formalmente pela CONTAG.

Nesse sentido, Gramsci ajuda, também, a pensar as organizações sindicais patronais – considerando especificidades de classe, agendas e determinações no interior do Estado restrito – e a materialidade capitalista que determina a economia política das lutas de classe junto a esses organismos políticos. Considera-se, ainda, que pensar a questão entre capital, terra e trabalho, em Gramsci, deve passar pelo campo de problematizações sobre os APHs, bem como seus agentes e agências, em direção à busca das bases sociais a eles agremiadas e seus mecanismos de renovação/continuidade, além de suas demandas e agendas econômicas, políticas e pedagógicas.

1. Estado (em sentido integral) em Gramsci

Inicialmente, para se pensar essas questões em torno da complexidade da sociedade civil e sociedade política, é importante perguntar o que é o Estado em

Gramsci e como esse esquema teórico pode ser útil para entender as relações de poder em torno da disputa pela hegemonia da cultura e educação (no campo) entre os anos 1990 e primeira década dos anos 2000. Parte-se, assim, de uma discussão sobre o Estado como categoria de análise em Gramsci e como esse caminho metodológico fez-se útil para o presente debate.

Gramsci, como pensador marxista, alinhado, portanto, ao materialismo histórico-dialético, estabeleceu, não de forma simplista, que “o Estado *ut sic* não produz a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica” (Gramsci, 2024, C 10, p. 104). Dessa forma, o Estado é um “agente econômico” determinado pelas estruturas do capital e pela “função produtiva das classes sociais” (Gramsci, 2024, C 10, p. 104). Porém, as classes fundamentais produtivas não são reduzidas apenas à condição de um determinado mundo econômico de forma concreta, há que se considerar metodologicamente a complexidade filosófica e política que a compõe; do contrário, tomar-se-ia um conceito absoluto de Estado (Liguori, 2017).

O quadro teórico de Antônio Gramsci (2001; 1980, 1981), sobre a categoria Estado, é pensado em sentido integral composto por um todo complexo que inclui sociedade civil e sociedade política e, portanto, uma multiplicação de vontades coletivas organizadas de forte caráter classista no embate pela hegemonia (Gramsci, 2024, C 10). Nesse sentido, a abordagem sobre o Estado deve partir do exercício de superar primeiramente uma visão personalista, “transcendental” ou maniqueísta de Estado. Ignorar isto dificulta sobremaneira o entendimento do caráter, do fundamento e das intencionalidades na disputa e produção de políticas públicas. Mendonça (2007) alerta que tal forma teórico-metodológica de ler a realidade permite um aprofundamento em torno das problematizações sobre a organização de poder e definição de políticas públicas. A inexata compreensão desse sentido político do *Estado em sentido integral* provoca uma leitura reduzida que prejudica, em larga medida, o entendimento da organização e do funcionamento das relações de poder e hegemonia. O mapeamento dessas relações de poder pode ajudar sobremaneira na construção de uma leitura que permite um aprofundamento e a superação do caráter assimétrico que compõe essa engrenagem. É preciso, assim, identificar e mapear agentes e agências a serviço da manutenção da ordem do capital. Nesse sentido, há que estabelecer os elos e as interrelações entre os sujeitos e suas vinculações, para se entender a dinâmica de produção

da hegemonia (Mendonça, 2005). De forma específica, através do estudo empreendido, buscou-se fazer esse exercício em relação à questão do poder das frações agrárias, o sindicalismo rural corporativista e o Estado restrito. Isso se fez necessário, primeiramente, para não se recair no uso de imagem do Estado “guarda noturno”, que apenas exerce a coerção, ou Estado “sujeito”, que define abstratamente as políticas e demandas, ou ainda como a forma reduzida de Estado como “governo” que comanda, porém sem rosto e identidade.

Dessa forma, o Estado ampliado, para Mendonça (2018), é a principal contribuição de Gramsci à renovação do marxismo em inícios do século XX. Segundo Fontes e Mendonça (2012, p. 62), isso ocorre “[...] superando as dicotomias vontade *versus* imposição, sujeito *versus* sociedade e base *versus* superestrutura, através de uma análise cuja ênfase é histórica”. Em Gramsci, o Estado é um todo complexo, uma relação social que se movimenta em torno da reunião de interesses políticos e econômicos diversos, conforme frações de classe social que ali se relacionavam no âmbito do alcance da hegemonia. Gramsci entende o Estado através de um ponto de vista dialético e orgânico em que a sociedade civil e a sociedade política possuem uma relação de unidade- distinção, onde a unidade é caráter fundamental e a distinção é compreendida como puramente metódica. Sobre isso, Gramsci (2001, p. 20-21) definiu o seguinte:

[...] 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”.

Gramsci chama a atenção para o fato de que a disputa pelo consenso pode ocorrer através do “conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”, ou Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), no âmbito da própria sociedade civil, bem como através da ação do Estado restrito, que busca promover e generalizar a visão de mundo das frações de classe hegemônicas (Mendonça, 1997). A sociedade civil, assim, é uma expressão direta da hegemonia, que Gramsci definia também como um padrão de relações de poder estabelecidas entre os grupos sociais em uma dada situação política histórica. Há, portanto, uma relação orgânica e dialética entre sociedade civil e sociedade política, no sentido de disputar a hegemonia a partir da articulação, da coer-

ção e do convencimento.

Tal ideia permite pensar que a hegemonia em Gramsci não é simplesmente uma questão de dominação, porque também requer, sobretudo, “direção”, isto é, engloba um processo educativo-ideológico no sentido amplo, disputado entre diferentes grupos sociais e políticos, e o resultado de uma determinada configuração de forças em um determinado contexto histórico. Nesses termos, “a hegemonia nasce da fábrica” e necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais (prepostos) da política e da ideologia, os intelectuais orgânicos. Gramsci (2024, C 22, p. 10) destaca que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, ou seja, a materialidade das relações de poder e dominação movida por correlações de forças que determinam os modos de cultura e formas de compreender a realidade através da obtenção, sobretudo das classes subalternas, de um consentimento ativo que “torne o gesto natural” (Gramsci, 2024, C 22).

Nesse sentido, há uma estreita associação entre os intelectuais e sua concepção de Estado. Os intelectuais são tomados como efetivos organizadores da vontade e da ação coletiva (Mendonça, 2018). Dessa forma, são agentes fundamentais à organização de um dado aparelho de hegemonia, agindo sob a formação de um consenso ativo das massas na adesão da ideologia das frações de classe que dominam. A direção do consenso das classes dominadas é uma das funções dos APHs, no sentido de garantir o poder de atuação sobre a maioria, sobretudo dos subalternos.

Compreender esse processo significa superar uma visão distorcida, ou até abstrata, do Estado. Significa entender que o Estado, em sentido material e concreto na perspectiva gramsciana, inclui o sentido de classe e, nessa maneira, os movimentos em torno do conflito (entre e intra) classes e da conciliação em torno do interesse da classe que detém a hegemonia.

Estado, sociedade civil e produção atuam, assim, em uma tríade dialética, que não pode ser desconsiderada. Nesse campo, as funções “organizativas” e “conectivas” dos intelectuais se destacam, já que, para Gramsci, estes sujeitos possuem funções peculiares e historicamente determinadas nos processos de produção da hegemonia, mediadas pela sociedade civil (conjunto das organizações privadas da sociedade) e pelo Estado em sentido restrito. Entender esse aspecto a partir dessa perspectiva implicava, para Gramsci,

uma aproximação concreta da realidade (Voza, 2017). Dessa forma, o intelectual atua na produção do consenso sobre a ordem material vigente; porém, o faz de forma complexa e nada linear ou unilateral. Essa “questão política dos intelectuais” configuraria como um chamamento de Gramsci à consideração do problema da “função dos grandes intelectuais na vida dos Estados” (Gramsci, 2024, C 10, p. 07).

1.1 Sindicalismo em Gramsci

Sobre a questão sindical, Gramsci apresentou, ao longo do desenvolvimento de seus escritos, três perspectivas sobre o seu papel. Estas análises foram construídas de acordo com as experiências políticas e o movimento histórico que o pensador sardo vivenciou. Os dois primeiros momentos são identificados em seus *Escritos Políticos* presentes em *L'Ordine Nuovo* (1919-1920), onde se observou uma visão positiva e, na sequência dos textos, uma visão crítica sobre papel e função. Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci desenvolveu uma análise mais densa e alinhada à visão aprofundada sobre o Estado ampliado, onde os sindicatos são inseridos em uma análise mais complexa que toma a hegemonia no interior da dialética sociedade civil e sociedade política.

Na *L'Ordine Nuovo* é possível identificar, inicialmente, a ideia de que os sindicatos são “instituições de vida social característicos da classe trabalhadora explorada” e que, portanto, expressariam potencialmente elementos do Estado socialista. Em texto posterior, “Sindicatos e Conselhos”, de 11 de outubro de 1919, observa-se o desenvolvimento de um tom mais crítico, onde Gramsci tratou sobre o processo de burocratização dos sindicatos operários e distanciamento de projeto de reforma moral e intelectual da classe trabalhadora. Neste texto, Gramsci discute politicamente as aproximações e distanciamentos entre a práxis política dos sindicatos, enquanto entidades burocráticas de organização de classe, e os Conselhos de Fábrica, enquanto espaços de autonomia e “democracia proletária”, que seriam a forma organizativa adequada à superação da subalternidade. Na perspectiva dos conselhos, o operário somente poderia conceber a si mesmo como produtor se se concebesse como parte inseparável de todo o sistema de trabalho que se condensa no objeto fabricado; apenas pode fazê-lo se vivenciar a unidade do processo industrial – que exige a colaboração do operário –, manual e qualificado – que conta com a participação do empregado da administração, do engenheiro e do diretor técnico.

Em *Sindicatos e Conselhos*, Gramsci afirma que o sindicato é “o tipo de organização proletária específico do período histórico dominada pelo capital”. Nesse sentido, o sindicato “é parte integrante da sociedade capitalista, e tem uma função que é inerente ao regime da propriedade privada”. São tomados, assim, como espaços que assumem uma determinada definição, dependendo das forças e vontades de sua base em diálogo (ou choque) com a legalidade, contudo, resguardando sua forma burocrática. Nessa perspectiva, o sindicato transita entre a organização que reage e que se situa na defesa de um estado legal instalado numa burocracia. Essa discussão que inclui um estado contraditório ajuda a refletir sobre a caracterização do sindicato enquanto

forma que a mercadoria-trabalho assume (e a única que pode assumir) em regime capitalista, quando se organiza para dominar o mercado: essa forma é um estafe constituído por funcionários, técnicos (quando são técnicos) da organização, especialistas (quando são especialistas) na arte de concentrar e dirigir as forças operárias de modo a estabelecer, em face do poder do capital, um equilíbrio vantajoso para a classe operária (Gramsci, 1920 *apud* Coutinho, 2011, p. 79).

Nessa análise, Gramsci fala da incapacidade dos sindicatos em promover transformações sociais, uma vez que seu foco estaria pretensamente marcado por reformas em torno dos ganhos salariais, incentivando uma espécie de psicologia operária “mesquinha” e sufocando o “espírito revolucionário” (Vaz, 2020). Porém, nos *Cadernos do Cárcere*, a análise acerca da organização sindical toma um sentido mais amplo, na medida em que novas questões são postas a respeito da disputa pela hegemonia enquanto conjunto de força e consenso, como é o caso da função dos intelectuais orgânicos na organização da vontade coletiva, bem como a consideração sobre o Estado como mediação entre duas grandes superestruturas: sociedade política e sociedade civil.

2. Gramsci, Estado e sindicalismo corporativista rural: problematizando a CNA e a CONTAG

A história do sindicalismo rural corporativista faz-se através da relação sindicato e Estado, que se dá de forma orgânica em sua composição jurídica e política. Diante disso, observa-se que as associações sindicais rurais, tanto patronais quanto de trabalhadores, foram regulamentadas pelo Estatuto do Trabalhador Rural, promulgado durante o Governo João Goulart, em 02 de março de 1963, que teria permitido a extensão de alguns

direitos trabalhistas ao campo, ao mesmo tempo em que forneceu as bases para organização do sindicalismo rural atrelado ao Estado (Ramos, 2006).

Anteriormente, em 1939, houve uma tentativa de engendrar a sindicalização do meio rural durante o Estado Novo. O processo se deu com a criação da Comissão Sindical da Agricultura Brasileira, composta por integrantes das frações agrárias, como é o caso da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), que propôs a criação de uma associação patronal agrícola subsidiada pelo Estado, de caráter associativo e não sindical, vinculada ao Ministério da Agricultura e não o Ministério do Trabalho. A justificativa de uma organização associativa é que, segundo a Comissão, não havia embates entre patrões e empregados no campo. A proposta foi aprovada através do Decreto-Lei nº 8.127/45, instituindo como representação a Confederação Rural Brasileira (CRB), criada em 1951. A norma legal também não permitia a organização dos trabalhadores rurais na forma corporativista e reconhecida pelo governo (Ramos, 2005). A não ocorrência desse enquadramento na estrutura corporativista sindical ainda no Estado Novo deveu-se, segundo Ramos (2010), às pressões de algumas frações da classe dominante agrária junto à sociedade política.

A CNA, então substituta da CRB, e a CONTAG são criadas em fevereiro de 1964, sofrendo influências das diretrizes da Ditadura Militar e, a partir de 1985, passam por redefinição nas estratégias de representação. Ambas compõem o chamado sindicalismo corporativista, que se refere, de acordo com Rodrigues (2009), como associações profissionais, criadas desde a década de 1940, controladas pelo Ministério do Trabalho, cujas características fundamentais são a unicidade sindical e a obrigatoriedade do reconhecimento do sindicato por autoridades da sociedade política.

Tal conceituação parte de uma noção de Estado como “sujeito”, que estabelece o corporativismo como um tipo de medida intervencionista nas relações de trabalho. O Estado, como entidade imparcial e mediadora, regula conflitos e determina territórios de atuação. Esta compreensão possui uma certa noção abstrata na medida em que apresenta um Estado eminentemente coercitivo, como aquele que “concede” o funcionamento, “sujeita” os sindicatos, “estabelece” padrões de vida associativa e “controla” o monopólio de representação política. Não se considera, assim, uma forma concreta das relações que determinam a constituição do Estado, fato já anteriormente discutido quando se apresentou a compreensão gramsciana de Estado em sentido integral. A partir disso, a noção de corporativismo ganha materialidade e movimento dialético de coerção-

consentimento, no âmbito da luta de classes, dentro das relações e correlações de força na sociedade política e sociedade civil. O Estado assume contornos complexos nessa ordem, já que, nessa monta, os aparelhos da sociedade civil podem estabelecer redes de poder no interior da sociedade política, e vice-versa, na disputa pela hegemonia.

A configuração de estruturas sindicais corporativistas é uma questão que complexifica o debate, pois tais estruturas são, como visto, reguladas jurídica e politicamente pela sociedade política, mas possuem um caráter de APH, com autonomia, interesse e definições conforme sua vinculação de classe social. Percebe-se, assim, sobretudo a partir do final da década de 1980, uma relação cada vez mais orgânica entre sindicato patronal e Estado, enquanto unidade dialética entre sociedade civil e política. Desta forma, o domínio das frações agrárias e o avanço de sua organização e direção no interior do Estado restrito, sobretudo através dos conselhos deliberativos, bem como no setor legislativo e executivo, permitiu que se desse a ampliação da concessão de poder e autonomia na atuação da CNA, questão que já não é colocada na mesma medida em relação à CONTAG.

A confederação patronal, enquanto organização de classe, é, historicamente, uma instituição ligada ao aparato estatal restrito, constituindo-se como espaço privilegiado de disputas entre setores da sociedade civil. Em torno dela são reunidas todas as federações de agricultura – uma por estado – de grandes e médios “produtores rurais” – assim auto-intitulados –, que, por sua vez, também aglutinam todos os sindicatos rurais desta categoria no território nacional. Essa organização patronal defende os interesses dos empresários do agronegócio e de latifundiários tradicionais junto ao Governo Federal, ao Congresso Nacional e aos tribunais superiores do poder Judiciário.

Sobre a CONTAG, Ramos (2011) coloca que sua fundação, também no contexto da década de 1960, foi marcada por intensos embates fundiários entre diversas organizações de trabalhadores rurais. Neste processo, inseriu-se o Partido Comunista Brasileiro (PCB), através de uma organização criada sob sua orientação: a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), fundada em 1954, por ocasião do II Congresso dos Trabalhadores Agrícolas, que fomentava a criação de sindicatos rurais. Outro sujeito político que disputara hegemonia nesse processo de formação do sindicalismo rural da CONTAG foi a Igreja Católica. No interior desta, existiam grupos em disputa: de um lado, o setor ligado à CNBB que detinha grande in-

fluência no nordeste e no Estado de São Paulo; de outro, estava a Ação Popular (AP), vinculada a grupos de esquerda e que contestava as relações de poder vigentes no campo (Ramos, 2011).

Portanto, a questão da terra quando do surgimento das confederações corporativistas sindicais coincide com a primeira crise do modelo capitalista da industrialização dependente, além do reascenso do movimento de massas no país e a emergência das primeiras organizações camponesas, com caráter de classe, como exemplos: ULTAB, Ligas Camponesas, Movimento dos Agricultores Sem-Terra (Máster), no sul, além das Frentes Agrárias a partir do trabalho de base católica de viés conservador, ou de perspectiva progressista como MEB, organizado pelo CNBB. Tal efervescência ajudou a compor um cenário favorável ao florescimento de inúmeros programas e teses políticas em defesa da reforma agrária (Stedile, 2005).

Nesse contexto de tensões e contradições, o sindicalismo corporativista rural, segundo Ramos (2011), se expandiu e consolidou consideravelmente durante a ditadura militar. A CNA vivenciou um processo de expansão da representação junto à sociedade política, enquanto a CONTAG encontrou restrições políticas, que não a impossibilitou de atuar de forma absoluta, mas caracterizou um controle mais próximo em suas agendas e ações junto à base sindical, sobretudo quando acirravam-se as pautas sobre a situação de lutas pela posse da terra envolvendo posseiros e meeiros *versus* supostos proprietários de terra; ou seja, lutas por melhor remuneração e por acesso à terra (Medeiros, 2012).

3. Considerações finais

Portanto, no que diz respeito ao sindicalismo rural corporativista, entende-se, a partir da ótica de Gramsci, que duas questões precisam ser consideradas. Primeiramente, do ponto de vista histórico, os sindicatos, patronal e dos trabalhadores rurais, apresentam estrutura corporativista e, dessa forma, regulada juridico-politicamente pela sociedade política. A CNA e a CONTAG são organismos regulados e controlados, em primeira instância, pelo Ministério do Trabalho, desde sua gênese na década de 1960. Essa é uma dimensão de que os sindicatos são aparelhos da sociedade civil intrínseca e dialeticamente relacionada com a sociedade política. Dessa forma, a dimensão da liberdade e autonomia político-administrativa é delimitada de acordo com

a correlação de forças no interior da estrutura de governo. Portanto, essa relação não é estritamente unilateral, apresentando determinações e contradições de acordo com o movimento histórico real. Há, portanto, uma contradição que emerge e expressa, sobretudo, as tensões em torno do domínio de classe e a relação orgânica entre sociedade civil e sociedade política. Um exemplo disso é a hegemonia da CNA sobre o SENAR e mantida até hoje, apesar de reivindicações, pelo jogo de poder da organização política das frações agrárias no poder.

Na década de 1970, por exemplo, a CONTAG, enquanto representante de classe dos trabalhadores rurais, alinhada às determinações do Regime Militar, adotara uma postura burocratizada em relação às demandas sobre conflitos fundiários e defesa dos trabalhadores rurais no direito à terra. A CONTAG encaminhava relatórios de conflitos ao governo federal e fazia pedidos formais de desapropriação das terras por interesse social de acordo com as normas do Estatuto da Terra. Cumpria a formalidade, porém não considerava a organização de ação coletiva e outras formas de manifestações populares, que fugissem das “cercas” da definição legal (Medeiros, 2012). O padrão sindical vigente, portanto, estava circunscrito à administração dos interesses de acordo com a permissão do Estado restrito. Porém, há que se considerar que o movimento real das tensões no campo e a emergência de movimentos sociais impulsionaram, na década posterior, contradições que puseram a questão do “imobilismo” de ação em questionamento no âmbito das bases sociais, sobretudo quando novas organizações sociais, como movimentos do campo, emergiram dos territórios de luta.

O segundo ponto refere-se à questão de tomar um sindicato, que representa ao mesmo tempo uma auto-organização de uma classe que precisa manter seu funcionamento legal e traduzir-se como APH na defesa dos interesses. Dessa forma, como pensar o sindicalismo corporativista como APH? Quais limites e possibilidades de uso desta categoria no contexto da regulação formal? Em que medida a luta de classes media esse processo?.

O sindicalismo patronal visto como APH é uma contradição, que, para a pesquisa histórica, exige a necessidade primeira de levantamento de questões iniciais sobre a quem se dirige, qual base social organiza e quais objetivos propõem esse aparelho. Conhecer esses organismos implica aproximar-se do entendimento da organização, do funcionamento e da estrutura político-ideológica, que inclui o papel e atuação dos seus intelectuais orgânicos. Quando se aborda a necessidade, perguntas

iniciais referem-se, assim, a questionamentos como: Trata-se de um APH da classe dominante dirigido para a própria classe dominante? Trata-se de um APH da classe dominante dirigido para uma atuação política voltada para as grandes massas? Ou ainda, trata-se de um APH forjado pela classe trabalhadora e seus aliados, que eventualmente se converteu em APH funcional para a dominação burguesa (Hoeveler, 2019).

De forma específica, a CNA e a CONTAG, enquanto representantes de classe localizados na materialidade do campo em disputa, tratam-se de APH dirigido por qual classe social? De que forma cada aparelho defende interesses e sob qual eticidade se ocupa na organização da produção coletiva, ou melhor, na disputa por visões de mundo? A qual eixo ideológico da consciência social que cada APH se vincula? São semelhantes ou antagônicos?

O Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso, através de uma estrutura que tenta moldar a “opinião pública”, através de associações políticas e sindicais, porém utiliza-se de organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente (Gramsci, 2024, C 10). Desta forma, a educação do consenso implica o consenso em torno da conservação de poder e hegemonia dos governantes, nesse caso, as frações dominantes (agrárias) quando se aborda a CNA como aparelho, que está localizada no interior da estrutura de governo, demandando e determinando processos e leis. Sobre esse ponto, a presença e a atuação dos seus intelectuais dirigentes expressam dinâmicas dessa questão.

Referências

- COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FONTES, Virgínia & MENDONÇA, S. R. de. História e Teoria Política. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. vol. 3 (tradução Carlos Nelson Coutinho).
- GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GRAMSCI, Antônio. **Cuadernos de la carcel**: Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1981 – tomo 2.
- GRAMSCI, Antônio. **Cuadernos de la carcel**: Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1981 – tomo 5.

GRAMSCI, Antônio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: Caderno 10 (XXIII): 1930: miscelânea/ tradução Ana Maria Said; Gianni Fresu. Rio de Janeiro: IGS- Brasil, 2024. Consultado em: 53a16517242a41e8ba6397ea26efb12e

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico] : Caderno 22 (V) : 1934: americanismo e fordismo / tradução Lincoln Secco, Silvia de Bernardinis. - Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Consultado em: 3a3bf0eafe3c4cd3ad7c2248369ee38b

HOEVELER, Rejane Carolina. **O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica**. Revista Virtual Práxis e Hegemonia Popular, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019.

LIGUORI, Guido. Estado integral. In: LIGUORI, Guido & VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

MEDEIROS, Leonilde Sérvola de. **Sindicalismo Rural**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2007.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado Brasileiro: agências e agentes**. Niterói: EdUFF, 2005.

MENDONÇA, Sônia Regina de. & LAMOSA, Rodrigo (orgs.). **Gramsci e a Pesquisa Histórica**. Curitiba: Editora Apris, 2018.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes Nascimento. **ESTADO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO RURAL**: A Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) E A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (1991-2013). Tese (doutorado). PPGH/ Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: historia.uff.br/academico/media/aluno/2401/projeto/TESE_RITA_NASCIMENTO.pdf

RAMOS, Carolina. **Sindicato Patronal Rural e Reforma Agrária no Brasil**: uma análise da atuação da Confederação Nacional de Agricultura frente às políticas governamentais voltadas para a questão fundiária (1961-1970). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social. Niterói-RJ, UFF, 2006.

RODRIGUES, LM. O sindicalismo corporativo no Brasil. In: Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. pp. 38-65. Consultado em: rodrigues-9788579820267-04.pdf (scielo.org)

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: Programas de reforma agrária 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VAZ, Marta Rosani Taras. **Antônio Gramsci e a Questão dos Sindicatos**: análise com ênfase nos escritos políticos. Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional. Curitiba, v. 15, n. 40, p. 56-69. Maio/Ago, 2020. Consultado em: [Antonio Gramsci e a questão dos sindicatos: uma análise com ênfase nos escritos políticos | CADERNOS DE](#)

PESQUISAPENSAMENTO EDUCACIONAL (utp.br)

VOZA, Pasquale. Intelectuais. In: LIGUORI, Guido & VOZA, Pasquale (org.).
Dicionário Gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

HEGEMONIA EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: UMA ANÁLISE GRAMSCIANA

Gabriel Victor Araújo Gomes - Mestrando UFES/PPGE

Rodrigo Sarruge Molina - Docente UFES/PPGE

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo as disputas políticas educacionais no estado do Espírito Santo entre os anos de 2016 a 2024. O estudo é orientado pelas contribuições de Antonio Gramsci acerca da educação e sociedade. Os dados analisados nesse artigo foram coletados da imprensa capixaba e articulados com estudos acadêmicos da área. Concluímos nesta análise que a educação está em disputa. O polo dominante é aglutinado entre empresários, políticos de partidos de direita, intelectuais orgânicos da burguesia. Por outro lado, a oposição é protagonizada por trabalhadores da educação (proletários), partidos de esquerda e sindicatos.

Palavras-chave: Educação, Gramsci, Espírito Santo, Hegemonia

Riassunto: Questo articolo esamina le controversie politiche nell'istruzione nello stato di Espírito Santo tra il 2015 e il 2024, basandosi sulle categorie gramsciane. I dati, raccolti dalla stampa locale e da studi accademici, rivelano un conflitto egemonico: da un lato imprenditori, politici di destra e intellettuali organici della borghesia; dall'altro, lavoratori proletari dell'istruzione, partiti di sinistra e sindacati.

Parole-chiavi: Educazione, Gramsci, Espírito Santo, Egemonia

Introdução

Gramsci, ao teorizar a ascensão das classes dominantes na Itália do século XX, que desembocaram no fascismo, identificou mecanismos e categorias que evidenciam a dominação de classe. Sua análise considerou desde os agentes diretos em suas funções como intelectuais orgânicos até os instrumentos que se utilizam as classes burguesas para perpetuar sua ação de dominação - como a escola.

O que Gramsci não poderia imaginar é a pertinência de suas reflexões para compreender não só a Itália de um século atrás, mas os conflitos ainda em curso na Educa-

ção brasileira do século XXI. A crítica que realizou à Reforma Educacional Gentile ¹ no primeiro governo fascista na Itália, por exemplo, revela-se ainda assustadoramente atual para compreender as disputas hegemônicas que operam na educação brasileira contemporânea.

Nesta breve reflexão, objetivamos tornar palpável a realidade educacional capixaba² como um campo de guerra de posições em que se encontram de um lado as classes populares, sob constantes ataques advindos dos intelectuais orgânicos e/ou coletivos do capital – na incessante tentativa de organizar um projeto educacional cada vez mais técnico e fragmentado.

Sob a compreensão de que a educação é um campo de batalhas e disputas ideológicas, longe do pessimismo ou de um denunciismo vazio, a reflexão que elaboramos busca extrair da obra gramsciana as armas teóricas que ajudem a enfrentar a crise educacional que, embora longa, intensificou-se expressivamente na última década

Desenvolvimento

Em 2016, após o golpe que destituiu Dilma Rousseff (PT), o povo brasileiro, que já vivia sob políticas de austeridade, experienciou uma guinada ainda mais brusca rumo ao arrocho fiscal e à implementação de políticas ultraliberais. É o caso da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016), restringindo serviços essenciais, como a Educação. Disparates que foram a tônica para a mobilização de diversos setores da sociedade civil em resposta às ofensivas do governo de Michel Temer (PMDB) contra a classe trabalhadora.

Ainda assim, Temer não retroagiu. Desta vez, a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) de reforma no Ensino Médio era apresentada como a alternativa moderna à escola supostamente atrasada, que não formava para o mundo do trabalho. A nova escola, pensada a partir de itinerários formativos para diversas áreas de conhecimento, era apenas a fachada de um intento mais obscuro.

¹ Centralização no ministério da educação e hierarquização com foco nos diretores; ênfase na cultura da elite italiana; dualidade escolar (escola para gerência/capatazia e escola para braços); ensino da religião cristã (católica); redução do número de universitários; doutrinação fascista/militarista etc.

² Capixaba é o gentílico para quem é natural do estado do Espírito Santo

A reforma guardava expressivas semelhanças com a Reforma Gentile, do regime Mussolini, a qual Gramsci não deixou de tematizar em seus estudos. À época, os italianos estavam diante de uma reorganização escolar que aumentou a cisão entre os tipos de escola oferecidos à classe trabalhadora (para o trabalho manual) e aquelas oferecidas às classes dominantes (para a *alta cultura*) (Gramsci, 2024a, C. 4, §55, p. 114). Um modelo educacional proposto a atualizar a formação humana aos moldes das novas demandas do mundo industrial, que longe de romper com as desigualdades daquela sociedade, tornava cíclica a dominação de toda uma classe que era impossibilitada, inclusive, de formar seus próprios intelectuais.

A medida de Temer, que instituiu a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, o fim das disciplinas de História e Geografia do ensino médio, a possibilidade de contratação de professores não licenciados, e até mesmo de utilizar o trabalho produtivo dos estudantes para abatimento de horas-aula (BRASIL, 2016), em suma, caminha na mesma direção da reforma Gentile. Em resposta à medida, surge um movimento nacional de ocupações de escolas secundaristas, o qual integraram também as escolas capixabas.

1- As disputas pela hegemonia na educação capixaba (2016 a 2024)

A Primavera Secundarista ocupou pelo menos 62 escolas do ES (ES tem [...], 2016), além das ocupações que se estenderam para os Institutos Federais e a UFES. O movimento demandava a participação popular na construção das políticas educacionais. A crise da educação era apenas uma face da crise geral que desmantelava o que Gramsci se refere por “bloco histórico” – isto é, quando a relação entre dirigentes e dirigidos se realiza por uma adesão orgânica (Gramsci, 2024a, C. 4, §33, p. 49) – é a ausência desse precedente, num governo que se institui a partir de uma ruptura democrática que abre as portas para a reação contra-hegemônica protagonizada pelos estudantes.

Somaram-se à agenda de luta estudantil, as pautas da próprias do ES, que tinha como governador Paulo Hartung (PMDB), entre elas, o rechaço à Escola Viva: um projeto apresentado pelo Governo do Estado por intermédio da OSC Espírito Santo em Ação, capitaneada por Aridelmo Teixeira – conhecido empresário da educação – que visava tornar as unidades de ensino do ES em unidades de tempo integral, sob o pretexto de diminuir a evasão e fomentar, dentre outros motes, a “excelência na gestão”.

("ES em Ação" explica [...], 2015)

Assim, Hartung realizou o fechamento de 42 escolas estaduais entre 2015 e 2018. No mesmo período, outras 28 escolas passaram a operar em tempo integral, reduzindo drasticamente a oferta de vagas (Hartung faz política [...], 2018). Certamente os interesses não estavam na superação da evasão, mas na construção de um novo modelo de escola pensado a partir da produtividade, que consequente forma sujeitos sob a mesma perspectiva.

De certa forma, a comunidade estudantil capixaba já vivia sua própria reforma do Ensino Médio antes mesmo de Temer, o que lhes dava munição para compreender que essas reformas empresariais não apresentavam os resultados prometidos, criavam apenas escolas-modelo – engodos panfletários para a política nefasta de sucateamento da educação.

Mesmo não freando a Reforma do Ensino Médio, a mobilização estudantil, como de diversos movimentos sociais, que durante anos alinhados aos setores governistas acabaram por perder capacidade de mobilização e incidência, reacendeu frente à necessidade da unidade como contra ofensiva aos desmontes promovidos por Temer e Hartung.

Em 2018, após uma gestão marcada por mobilizações de diversos setores do funcionalismo público, Hartung não disputou a reeleição. Ano em que Renato Casagrande (PSB) é eleito em primeiro turno para governador. A sigla vitoriosa poderia sugerir um respiro aos setores progressistas, entretanto, a eleição de Bolsonaro (PSL) colocou novos desafios para docentes e discentes dos diversos níveis de educação pública.

No primeiro semestre do governo Bolsonaro, entidades estudantis e sindicais já necessitavam organizar um movimento de resistência aos cortes anunciados para todas as Instituições Federais de Ensino, reduzindo em 30% o orçamento de todas elas (MEC anuncia [...], 2019). A motivação puramente ideológica, exposta pelo então ministro Abraham Weintraub, não deixava dúvidas sobre o período sombrio adiante. No ES, a medida impactou a UFES e o IFES. A resposta, articulada nacionalmente, se deu nas ruas. Em 15 de maio, o Tsunami da Educação tomava as ruas de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal. No ES, Vitória sediou os atos que envolviam docentes, discentes, entidades como a UNE, UBES, DCE-UFES e diversos grêmios do IFES, além de sindicatos, como SINASEFE, ADUFES e SINDIUPES. (ES: Tsunami [...], 2019).

Na contrabalança aos ataques do Executivo, as pautas da realidade capixaba tornaram-se pequenas, ao ponto que o governo Casagrande, mesmo com suas deficiências, parecesse não apresentar tantos desafios. Sua agenda de retrocessos, todavia, vigorava. Neste mesmo ano, o Governo do Estado realizou alterações no sistema de distribuição de notas (A GAZETA, 2019) numa manobra para melhorar os dados do IDEB. A cartilha do Escola Viva seguia em curso à medida que Casagrande não tenha tentado reverter os fechamentos de escola operados na gestão Hartung, os quais ele criticava veementemente antes de reassumir o cargo de governador. (Casagrande critica [...], 2015).

Essa aparente estabilidade se rompe em 2020, na pandemia da Covid-19. A suspensão das aulas naquele ano foi uma decisão incontornável para quase todos gestores municipais e estaduais. O retorno, todavia, envolveu mais elementos políticos do que sanitários. Pressionado por setores empresariais da educação, Casagrande, em conjunto com o secretário de Educação Vitor D’Angelo, reorganizaram o calendário escolar e forçaram a reabertura de escolas em julho, com a Portaria Conjunta SEDU/SESA Nº 01-R (2020).

A classe docente mobilizou-se através de coletivos e frentes para denunciar a decisão que colocava em risco profissionais da educação, acertadamente identificando que Casagrande havia “cedido aos empresários da educação privada para o retorno às aulas, [...] sem escutar a comunidade escolar”, quando ainda não havia vacinas disponíveis. (Dal Gobbo, 2020)

Enquanto isso, Vitória, ainda sob gestão de Luciano Rezende (PPS), mantinha a suspensão de atividades para todo o ano letivo. Entretanto, bastou a posse do prefeito eleito, Lorenzo Pazolini (Republicanos), com nomeação de Juliana Roshner no cargo de secretária de Educação, para que Vitória também vivesse sua guinada empresarial da Educação.

Ao decidirem pelo retorno de todos os profissionais da educação para as atividades presenciais sem diálogo com a comunidade escolar, Pazolini e Roshner geraram inconformidade entre docentes. Desta vez, os professores municipais realizaram seu ato em defesa da vida – o que não impediu a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de realizar sucessivos retornos e suspensões de atividades escolares naquele ano.

Nesta gestão, Vitória foi pioneira na implementação de uma reforma curricular em todo Ensino Fundamental; decisão divulgada através da Portaria SEME nº 91/2021

(Vitória, 2021). Dentre as inovações, novas disciplinas no currículo, como Projeto de Vida – disciplina utilitarista com fins explicitamente voltados ao mundo do trabalho e ao empreendedorismo.

A medida aumentou também a carga horária dos estudantes, ao passo que reduziu a duração de cada aula para inserção das novas disciplinas. Se antes os estudantes eram liberados trinta minutos antes dos profissionais, que auxiliavam a saída e fechamento das unidades, agora professores e alunos passavam liberados concomitantemente, colocando em risco a segurança das crianças. É de se perguntar, o que há de tão valioso nessas novas disciplinas para que decisões autoritárias como estas fossem tomadas?

Ofertada inicialmente no Novo Ensino Médio, Projeto de Vida foi importada para a rede municipal sob o pretexto de trabalhar as habilidades socioemocionais. Apesar de não ter contornos tão claros na implementação, em 2023, a SEME adquiriu o material didático que explicita o interesse por trás do esforço. A coleção “Projeto de Vida e Atitude Empreendedora” de Leo Fraiman foi escolhida como suporte didático do novo componente curricular, em anúncio realizado com direito a palestra do autor (Prefeitura de Vitória, 2023).

As coleções do Leo Fraiman para a mesma disciplina no ensino médio já foram analisadas e revelaram

uma estreita vinculação do discurso sobre o trabalho com os interesses neoliberais, na medida em que induzem os jovens a acreditarem que somente eles são os responsáveis pelo seu projeto de vida, como se as contingências históricas e econômicas fossem indiferentes, não sendo necessário nelas se aprofundar. (Silva, Moraes, 2022, p.643)

Deduzimos daí, que a reforma buscava, então, reforçar as ideias da meritocracia e da autoculpabilização pelos insucessos dos estudantes em alcançar determinados objetivos, desconsiderando as defasagens educacionais e sociais que atuam diretamente na construção dos caminhos futuros de cada um desses sujeitos.

Como uma servidora da Secretaria de Estado da Educação, em regime de concessão para cumprimento do cargo de secretária de Educação em Vitória, Juliana Roshner levou consigo a cartilha estadual não apenas no campo curricular. As políticas de avaliação punitiva, e até mesmo de interferência na escolha de gestores escolares, têm sido cumpridas com significativa maestria.

A secretária ficou em evidência pelas diversas exonerações de gestores escolares eleitos pela comunidade (Dal Gobbo, 2023). Enquanto reduz a democracia escolar, Ju-

liana aparenta entender o cargo de direção, não como cargo de articulação e gestão reconhecida e espelhada nas necessidades da comunidade que a elege, mas um cargo que presta serviço à política institucional da SEME.

As arbitrariedades se estendem não só aos gestores, mas a educadores que ofereçam risco aos projetos ultraliberais em curso. Podemos exemplificar as perseguições com casos amplamente noticiados: Aguinaldo Rocha de Souza sofreu processos administrativos, transferência de unidade de ensino e afastamento não remunerado (Dal Gobbo, 2024) e alega perseguição política por ser um possível candidato à direção escolar; Madson Batista, também foi processado pela administração municipal por criticar a decisão da prefeitura de desistir de ofertar o 9º ano do ensino fundamental na região de São Pedro, em Vitória (Dal Gobbo, 2025).

A censura imposta especificamente a estes servidores tem como pano de fundo uma provocação à desmobilização coletiva da classe docente, vez que ambos assumem papel de direção na PAD-Vix (Professores Associados pela Democracia em Vitória), uma associação fundada em 2018, em resposta ao imobilismo do SINDIUPES frente às perseguições que as gestões municipais da última década perpetraram contra educadores. O nome da associação aluz aos Processos Administrativos (PAD) enquanto ferramenta de silenciamento, que, como podemos ver, seguem sendo utilizados contra os trabalhadores que atuam enquanto intelectuais de sua classe.

A interferência na condução das unidades de ensino pode nos mostra que a gestão educacional de Vitória está de acordo com o programa de gestão apresentado durante a campanha que garantiu a reeleição de Pazolini em 2024. A promessa de “ampliar e aprimorar os processos de formação e seleção dos gestores escolares, visando ampliar suas competências em gestão e liderança” (Pazolini, 2024) não faz qualquer menção ao fortalecimento da democracia escolar e não é uma proposta equivocada em relação a realidade em que a SEME de fato amplia e aprimora seus próprios processos de interferência na gestão das escolas.

Neste ponto específico, a prefeitura de Vitória não detém o pioneirismo do retrocesso, e parece tentar reproduzir cada vez mais o modelo da SEDU, que há anos não realiza processo de eleição para diretores. As indicações são feitas com base no desempenho dos candidatos em um processo avaliativo conduzido via edital (Assembleia Legislativa do Espírito Santo, 2022). No fim, a escolha é da SEDU, que detém os gestores

escolares sob seu domínio.

Se o início do governo Bolsonaro ajudou a ocultar a face nefasta do governo Casagrande em relação à educação, seu mandato seguinte, iniciado em 2022, expôs melhor os desafios ainda presentes na sua gestão. Desafios que, se analisados pela ótica do rendimento escolar constantes nos índices de avaliação da educação, parecem difíceis de acreditar.

É partindo desses questionáveis números apresentados em avaliações como IDEB que, em 2024, um texto redigido em anonimato por professores da SEDU (o que já é um preâmbulo bastante sugestivo para a situação da classe docente), intitulado *Sob o manto da obscuridade: a autocracia da SEDU e a Crise na Educação do Espírito Santo* abria a denúncia de como a educação no ES se tornou solo fértil para um projeto de educação cada vez menos crítico e mais engessado às competências previstas na BNCC.

Neste ano, os professores estaduais de Matemática e Português se deparam com a criação de Rotinas Pedagógicas. Um ataque direto à liberdade de cátedra de docentes que não podem mais sequenciar seus planejamentos face às necessidades de cada turma, mas de acordo com o calendário construído pela SEDU, baseado nas competências exigidas pelas avaliações de desempenho. Uma autoritária decisão que, apurada por Dal Gobbo (2024a), não foi sequer publicada em qualquer portaria, ferindo o princípio da transparência.

As Rotinas devem ser executadas sob a constante vigília de “estudantes protagonistas”, que conferem se as atividades semanais do professor estão de acordo com o calendário. Empreitada que se coloca para a construção de um projeto individualizante de formação de dirigentes que não atuam em coletividade, mas segundo méritos pessoais – uma construção a que o Estado tem se dedicado a fomentar para substituir o protagonismo que os estudantes capixabas já conquistaram através das agremiações estudantis. A vigília que a SEDU impõe entre docentes e discentes não promove protagonismo ou democracia. Apresenta-se muito mais como a construção de panóptico e “caça às bruxas” que instaura uma cultura do medo.

O contexto exposto, evidentemente não abarca a totalidade dos entraves que se colocam diante da educação formal do ES, mas já é suficiente para mostrar que as classes dominantes continuam a se mobilizar pela realização de uma escola pautada em ideais individualizantes e autoritários, que afastam qualquer concepção unitária – seja ela

de formação humana ou de organização de classe.

Apesar do exposto, na pauta educacional, Casagrande tem colocado em evidência os Centros de Referência da Juventude (CRJs) – centros que acolhem e ofertam oficinas e atividades culturais aos jovens –, projeto que se articula através da educação popular e que faz parte da política Estado Presente, assinada ainda na gestão Hartung, pelo então Secretário de Estado de Direitos Humanos Júlio Pompeu. A pasta, assumida por Nara Borgo, executou o empreendimento custeado por US\$ 56 milhões emprestados pelo BID (Banco Interamericano De Desenvolvimento, 2017). O programa implantou unidades do CRJ em bairros de diversas cidades do ES que apresentavam elevados índices de violência.

Mesmo que essa política, articulada com a Secretaria de Estado de Segurança Pública, seja a menina dos olhos de Casagrande e que sua efetivação enquanto política de Estado seja ensaiada como uma entrega para o fim de sua atual gestão, foi a própria Polícia Militar (PM) do ES que, em 2024, escancarou a contradição de quem realmente produz a violência nestes territórios em que se apresenta como pacificadora.

Em 24 de outubro, a PM realizou mais uma operação em Itararé, bairro de Vitória localizado na região conhecida como Território do Bem, que recebe uma unidade do CRJ. Os moradores da área, que vivem sucessivas perdas de jovens alvejados em desastrosas ações policiais (Dal Gobbo, 2024b), presenciaram mais uma noite de ações arbitrárias. Dentre as barbaridades ocorridas, a PM (que é parte integrante da política Estado Presente), realizou a truculenta detenção da coordenadora geral do CRJ de Itararé, Marly Rodrigues, que em 2023 recebeu o Prêmio Estadual de Direitos Humanos. A polícia a deteve, não sem antes alvejá-la com balas de borracha enquanto tentava proteger seu sobrinho – também agredido e detido.

Refletindo o evento a partir de Gramsci, compreendemos que não estamos diante de um fator que anuncia a crise orgânica de hegemonia, mas diante da crise hegemônica da classe dirigente em si: é quando ela responde partir do poder (civil e militar) porque “fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs o consenso das grandes massas” (Gramsci, 2024b, C. 13, §23, p. 51). Isto é, diante das concessões realizadas em benefício das classes burguesas do Espírito Santo, diante da impossibilidade de se caracterizar como um projeto radicalmente diferente dos projetos violentos e fascistas que disputaram a eleição para o governo, Casagrande fracassou em manter o consenso com essa parcela da sociedade que é impactada de forma tão escan-

carada pela política da repressão e de morte.

Assim, é sob o cajado da coerção que a classe dirigente opera na tentativa de manter-se no poder quando todos os demais instrumentos que operam dentro da trama privada do Estado falham ou perdem a capacidade de conter as demandas por transformação pleiteadas pelas camadas populares. De maneira tragicamente cômica, é neste cenário que ainda vemos aumentar os debates na Assembleia Legislativa e em diversas câmaras municipais do Espírito Santo pela manutenção e criação de escolas cívico-militares, evidenciando que, para a classe política da direita, repressão e violência não são instrumentos exclusivos dos aparelhos de segurança, mas também de educação.

Considerações finais

Frente a tantos desafios, não há soluções pré-estabelecidas. Como buscamos evidenciar, a educação capixaba, torna-se um ambiente de disputa cada vez mais acirrado entre as classes essenciais. Mais que a disputa por projetos educacionais, projetos societários antagônicos estão em conflito. Se por um lado assistimos à orquestragem dos representantes da velha política no tensionamento de uma formação social à direita, é através de movimentos de resistência massiva, e da unidade de luta que a resposta deve ser organizada.

É no fortalecimento das entidades de classe, da instrumentação dos nossos pares – e na função de educadores, também dos nossos estudantes –, que a construção de um novo bloco histórico pode nascer. Não por acaso, a perseguição aos intelectuais da classe docente e aos estudantes que organizam a luta é uma chave para a desmobilização de toda classe, minando a criação de dirigentes que estejam à altura de travar disputas com maior incidência.

Para quem quer que se encontre enredado na educação é necessário munir-se de uma teoria pedagógica que tenha em seu bojo teórico a robustez necessária para compreender os processos como os que ocorrem na realidade capixaba, evidenciando sua relação com os precedentes históricos. E buscamos nesta breve reflexão apresentar elementos essenciais para que demais pesquisas possam aprofundar suas análises nas presentes disputas em curso na educação capixaba, considerando os elementos que desembocam na conjuntura vigente.

Assim, será possível realizar uma ofensiva contra-hegemônica, ou seja, travar a guerra de posições em defesa de um projeto educativo não alienante. Não deixando de

considerar que, como parte da história da humanidade, a história da Educação é também reflexo da história da luta de classes.

Referências

A GAZETA. **Governo do ES muda regra de notas finais para menos alunos reprovarem.** A Gazeta, Vitória, 13 nov. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3IDG056>. Acesso em: 9 jun. 2025

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESPÍRITO SANTO. **Sedu explica processo de escolha de diretor escolar.** Vitória, 6 jun. 2022. Disponível em: <https://11nk.dev/vAdXP>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Contrato de Empréstimo nº 3279/OC-BR entre o Estado do Espírito Santo e o Banco Interamericano de Desenvolvimento: Programa de Segurança Cidadã no Espírito Santo.** Brasília, DF, 28 dez. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/44DRZY1>

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://acesse.one/yZbPd>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://acesse.one/yZbPd>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Casagrande critica implantação do projeto Escola Viva. Século Diário, 25 mar. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/4nGiFA3>. Acesso em: 9 jun. 2025

DAL GOBBO, Elaine. **Currículo padronizado para português e matemática revolta professores.** Século Diário, Vitória, 10 mar. 2024a. Disponível em: <http://bit.ly/40c4-pov>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, Elaine. **Moradores do Território do Bem querem reunião com Casagrande.** Século Diário, Vitória, 11 set. 2024b. Disponível em: <http://bit.ly/4nxkpvg>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, Elaine. **PAD-Vix aponta perseguição política em exoneração de diretoras.** Século Diário, Vitória, 19 jul. 2023. Disponível em: <http://bit.ly/3Ik3YT6>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, Elaine. **Prefeitura de Vitória abre PAD contra professor, que aponta perseguição.** Século Diário, Vitória, 27 jan. 2025. Disponível em: <http://bit.ly/44Ks8hb>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, Elaine. **Professor é afastado por 60 dias sem salário e aponta perseguição política.** Século Diário, Vitória, 10 maio 2024. Disponível em: <http://bit.ly/3Ii-GUnD>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, Elaine. **Professores dizem não ao retorno das aulas presenciais em manifestação na Sedu.** Século Diário, Vitória, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://11nq.com/wU21H>. Acesso em: 9 jun. 2025.

DAL GOBBO, Elaine. **Sociedade civil repudia agressão policial e detenções no Território do Bem.** Século Diário, Vitória, 25 out. 2024. Disponível em: <http://bit.ly/3IC-zUC3>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Conjunta SEDU/SESA Nº 01-R, de 8 de agosto de 2020.** Estabelece medidas administrativas e de segurança sanitária a serem tomadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais, e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 8 ago. 2020. Disponível em: <https://11nk.dev/mptEz>. Acesso em: 9 jun. 2025.

ES em Ação" explica projeto do Escola Viva na Ales. Assembleia Legislativa do Espírito Santo, Vitória, 12 maio 2015. Disponível em: <https://acesse.one/RLibg>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ES tem 62 escolas ocupadas, diz governo. G1 Espírito Santo, Vitória, 2 nov. 2016. Disponível em: <https://acesse.one/H2Rjl>. Acesso em: 8 jun. 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere:** caderno 4 (XIII): 1930 - 1932: notas sobre filosofia: miscelânea: o canto do décimo inferno. Tradução de Rita Coitinho, Marcos Aurélio da Silva. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024b. E-book.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere:** caderno 12 (XXIX): 1932: apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Tradução de Maria Margarida Machado. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024a. E-book.

Hartung faz política de terra arrasada na Educação: 42 escolas fechadas e milhares de turmas extintas. Século Diário, 15 fev. 2018. Disponível em: <https://11nq.com/LGPMj>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MEC anuncia corte de 30% em repasses para todas as universidades federais. Jornal Nacional, G1, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://acesse.one/69CO0>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ES: Tsunami da Educação toma conta das ruas em Vitória. CNTE, 15 maio 2019. Disponível em: <https://11nq.com/tsunamiedu>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PAZOLINI, Lorenzo. **Plano de Governo 2025-2028: Paz e União,** 2024. Vitória, ES: Disponível em: <http://bit.ly/3IjoMdj>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PREFEITURA DE VITÓRIA. **Projeto de Vida e Felicidade: a escola como lugar de protagonismo.** Vitória, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://acesse.one/19NXd>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. **Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 11, n. 2, p. 632-651, mai./ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-64288>.

VITÓRIA (ES). **Portaria SEME nº 91, de 22 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Municipal de Ensino de Vitória para o ano letivo de 2022. Diário Oficial do Município de Vitória, Vitória, ES, n. 1810, p. 43-51, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://acesse.one/5B31d>

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO ESTRATÉGIA CONTRA-HEGEMÔNICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

David Soares Hall / IFAC ¹

RESUMO

Este artigo analisa o ensino de filosofia como prática contra-hegemônica voltada para a formação cidadã crítica, fundamentada na perspectiva gramsciana. Busca compreender como o ensino filosófico pode contribuir para outra concepção de cidadania, distinta da formal e liberal cons- tituída na legislação brasileira. A cidadania é entendida como uma construção histórica marcada por desigualdades sociais e econômicas profundas que limitam o acesso real aos direitos garan- tidos. A pesquisa adotou abordagem quali-quantitativa, aplicando questionários a estudantes de ensino médio em escola pública para identificar percepções sobre cidadania, política e filosofia. A análise revela distanciamento entre discurso formal e vivência dos estudantes, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e realidade social. Fundamentado em Gramsci, o ensino de filosofia tem potencial para desconstruir o senso comum e formar sujeitos críticos, conscientes e atuantes na transformação social. Além disso, o compromisso ético-po- lítico do professor como intelectual orgânico é ressaltado para gerar práticas comprometidas com a emancipação. O estudo enfatiza o papel da filosofia como ferramenta de resistência e constru- ção de uma cidadania ativa, situada e transformadora, superando a cidadania meramente formal. Este trabalho contribui para a reflexão sobre métodos e práticas pedagógicas orientadas para a formação crítica dos jovens no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Cidadania. Ensino de Filosofia. Gramsci.

ABSTRACT

This study analyzes philosophy teaching as a counter-hegemonic practice aimed at fostering critical citizenship from a Gramscian perspective. It examines how philosophical education can promote a conception of citizenship different from the formal and liberal model established by Brazilian law, understanding citizenship as a historical construction marked by social and economic inequalities that limit real access to rights. The research adopted a quali-quantitative approach, applying questionnaires to high school students in public schools to identify their perceptions of citizenship, politics, and philosophy. Findings reveal a gap between formal discourse and students' lived experiences, highlighting the need for pedagogical practices that integrate theory and social reality. Grounded in Gramsci, philosophy teaching emerges as a tool to decon- struct common sense and form critical, conscious, and active subjects in social transformation, emphasizing the teacher's role as an organic intellectual committed to emancipation. The study underscores philosophy as an instrument of resistance and the construction of active, situated, and transformative citizenship, surpassing mere formal citizenship.

Keywords: Citizenship, Philosophy Teaching, Gramsci

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, IFAC. Mestre em Filosofia, UFAC. E-mail: da-vid.hall@ifac.edu.br

Introdução

O ensino de Filosofia na educação básica brasileira tem sido constantemente tensionado por disputas ideológicas, políticas e pedagógicas que envolvem tanto seu conteúdo quanto sua legitimidade enquanto componente curricular. Essas tensões não são novas, mas se intensificam em contextos de avanço do conservadorismo, da desinformação e do esvaziamento do sentido político da cidadania. Diante disso, o presente artigo investiga de que maneira o ensino de Filosofia pode atuar como prática contra-hegemônica, contribuindo para a formação cidadã crítica e engajada, a partir de uma leitura gramsciana da realidade educacional brasileira.

O ponto de partida desta análise é a constatação de que a concepção de cidadania predominante nas legislações educacionais brasileiras – fortemente influenciada pela Constituição Federal de 1988 – é marcada por uma lógica liberal que desconsidera as profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais que atravessam o país. A CF/88 consagra o direito à educação como um dos pilares para o desenvolvimento do sujeito e para o preparo ao exercício da cidadania. Entretanto, é preciso perguntar: de qual cidadania se trata? Quais as implicações de uma cidadania formal, baseada em direitos universais, diante da realidade concreta de jovens historicamente excluídos das decisões políticas e das garantias institucionais?

A experiência prática em sala de aula, em uma escola pública de ensino médio, evidencia que muitos estudantes desconhecem o histórico de lutas sociais que permitiram a conquista de direitos fundamentais. Esse desconhecimento não é acidental, mas parte de um projeto político-pedagógico que, ao evitar o debate crítico sobre temas sociais, históricos e econômicos, perpetua um tipo de formação que limita o exercício pleno da cidadania. Como afirma Hall (2025), “o desconhecimento desse processo de aquisição de direitos pode contribuir, em certa medida, para a incompreensão de sua relevância e, por conseguinte, para a ausência do exercício da cidadania” (p. 13).

Nesse contexto, o pensamento de Antonio Gramsci oferece uma chave interpretativa potente para compreender como se estrutura a hegemonia nas sociedades contemporâneas e qual o papel da escola e dos intelectuais nesse processo. O autor italiano nos convida a compreender o consenso não como algo espontâneo, mas como resultado de uma construção social que naturaliza formas específicas de ver, pensar e agir. Segundo

Gramsci (2024), “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Cadernos do Cárcere, caderno 12), o que indica que a escola é um espaço privilegiado de disputa por projetos societários.

Ao inserir o ensino de Filosofia nesse debate, propomos não apenas sua defesa formal no currículo escolar, mas sua reconstrução como prática pedagógica transformadora, capaz de formar sujeitos que compreendam seu lugar no mundo e estejam dispostos a intervir na realidade de forma crítica. Essa perspectiva ultrapassa os limites da mera transmissão de conteúdos e exige uma postura ativa do professor, entendido como intelectual orgânico, isto é, como alguém que assume um papel estratégico na articulação entre saber, cultura e luta social.

Dessa forma, este artigo se estrutura em cinco partes, além desta introdução. Na primeira, discutimos os fundamentos da cidadania liberal presente nas legislações educacionais e suas limitações. Em seguida, apresentamos os aportes teóricos de Gramsci que sustentam a compreensão de hegemonia, consenso e intelectual orgânico. Na terceira seção, expomos a metodologia utilizada na pesquisa de campo realizada com estudantes e professores do ensino médio. A quarta parte traz os resultados obtidos e sua análise, destacando as percepções sobre cidadania e o papel da Filosofia na formação dos sujeitos. Por fim, apresentamos uma sequência didática desenvolvida a partir da pesquisa e discutimos suas implicações pedagógicas e políticas para o ensino de Filosofia.

Ao assumir a centralidade da educação no processo de formação da consciência crítica, este trabalho reafirma o potencial do ensino de Filosofia como ferramenta de luta política e instrumento de emancipação social, capaz de confrontar as estruturas hegemônicas que sustentam as desigualdades e de fomentar uma nova concepção de cidadania – não mais como um direito formal, mas como prática ativa de transformação do mundo.

1. Revisão de literatura

1.1 A Cidadania como Projeto de Hegemonia Liberal

A cidadania, enquanto conceito político e jurídico, tem sido tradicionalmente vinculada ao ideário liberal burguês, consolidado nas democracias ocidentais modernas. No Brasil, essa concepção aparece de forma marcante na Constituição Federal de 1988, cujo Artigo 205 afirma que a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). A formulação, embora progressista em sua superfície, está ancorada em uma visão de cidadania que desconsidera as condições reais e estruturais que impedem grande parte da população de exercer plenamente seus direitos.

A crítica a essa cidadania formal, marcada pela universalização abstrata de direitos, é ponto central da análise gramsciana. Para Gramsci, o Estado moderno realiza a função de produzir consenso ao redor de interesses dominantes, fazendo com que os explorados vejam como “natural” sua própria subordinação. Ao problematizar a cidadania formal prevista na Constituição Federal de 1988, Hall (2025) observa:

Essa cidadania liberal parte de um princípio de igualdade que não encontra sustentação no mundo real, e por desprezar as especificidades das distintas realidades e os aspectos sociais e econômicos que impactam na viabilidade do acesso a direitos fundamentais, é incapaz de promover a emancipação. (HALL, 2025, p. 13).

Em outras palavras, trata-se de um modelo de cidadania hegemônico, sustentado pela ideologia dominante que opera tanto pela coerção quanto pela persuasão. Essa crítica já estava presente em autores como Bobbio (2000) e Marshall (1967), que discutiram os limites entre o reconhecimento formal de direitos e sua efetiva concretização. Bobbio alerta que “o problema dos direitos humanos hoje não é mais o de justificá-los, mas o de protegê-los” (2000, p. 28), chamando atenção para o abismo entre norma e realidade. Silveira (2013), ao refletir sobre o papel da Filosofia na formação para a cidadania, questiona se a noção presente nos documentos educacionais é de fato a mesma concebida pelos educadores e estudantes. Segundo ele:

O que isso significa objetivamente? Qual é, de fato, a expectativa do Estado em relação à disciplina no que se refere a esse preparo? Que noção de cidadania alimenta essa expectativa? Trata-se da mesma cidadania que têm em mente os educadores e os estudantes de filosofia? (SILVEIRA, 2013, p. 54).

A pergunta revela o conflito entre um discurso oficial domesticador e os anseios por uma cidadania transformadora. A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) revela que a formação para a cidadania se dá em conformidade com uma lógica de mercado. Como destaca Hall (2025, p. 29), “não encontramos menção crítica à forma de produção vigente, ao contrário, o que se espera é uma educação que reforça os valores do liberalismo”.

A cidadania, nesse modelo, é reduzida ao exercício de deveres civis e políticos, ig-

norando o caráter conflitivo da realidade social e desconsiderando a pluralidade de experiências e condições materiais de existência.

1.2 Gramsci e a Educação como Terreno de Disputa Hegemônica

Antonio Gramsci (1891–1937), ao refletir sobre os mecanismos pelos quais a dominação é sustentada nas sociedades modernas, compreendeu que o Estado não se limita ao aparato repressivo, mas inclui a sociedade civil como campo de disputa ideológica. Para o autor, a hegemonia é construída por meio da naturalização de valores, crenças e normas que favorecem os grupos dominantes, especialmente nas instituições responsáveis pela formação da consciência – entre elas, a escola.

Gramsci reconhece que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, pois é por meio da educação – formal e informal – que se forjam os consensos necessários à manutenção da ordem social (Gramsci, 2024, caderno 12). A escola, nesse sentido, pode tanto operar como reprodutora da hegemonia quanto como espaço contra-hegemônico, desde que articulada com um projeto de transformação social. A pedagogia gramsciana não é neutra: é comprometida com a organização da classe subalterna e com a ruptura do senso comum que impede a construção de uma nova consciência.

Essa perspectiva crítica da educação encontra respaldo em Paulo Freire (1983, 1996), que, embora não cite diretamente Gramsci, compartilha da concepção de que a educação deve ser um ato político e dialógico, voltado para a libertação. Segundo Freire (1996), “ensinar exige compromisso com a transformação social” (p. 83), o que converge com a proposta gramsciana de formação do sujeito histórico.

1.3 O Intelectual Orgânico e o Papel do Professor de Filosofia

Entre as categorias centrais do pensamento gramsciano está a figura do intelectual orgânico, aquele que emerge das classes populares e atua em favor de seus interesses, organizando ideias, sistematizando experiências e fomentando a crítica. Diferentemente do intelectual tradicional, que se concebe como neutro e alheio às lutas sociais, o intelectual orgânico tem compromisso político com a transformação.

No contexto escolar, o professor pode – e deve – assumir esse papel. No entanto,

essa atuação exige que ele ultrapasse os limites da neutralidade pedagógica e compreenda seu trabalho como parte de um projeto político. Como argumenta Hall (2025), “o professor de Filosofia pode ser compreendido como um intelectual orgânico quando seu trabalho em sala de aula se volta para a construção de uma nova concepção de mundo” (p. 44). Ao promover o pensamento crítico e desnaturalizar as formas de dominação, o professor se insere como sujeito ativo na disputa hegemônica.

Autores como Gallo (2014) reforçam essa leitura ao defender que o ensino de Filosofia deve promover a autonomia intelectual dos estudantes e instigar a reflexão crítica sobre a realidade social. Para ele, a Filosofia na escola “não pode ser apenas uma disciplina entre outras; deve ser espaço de questionamento e elaboração crítica do mundo vivido” (Gallo, 2014, p. 89). Isso é especialmente importante em contextos como o brasileiro, onde a juventude é frequentemente alijada dos debates políticos e tratada como ameaça, e não como sujeito histórico.

Dessa forma, a atuação do professor como intelectual orgânico implica entender a escola como campo de disputa – não apenas de saberes, mas de projetos de sociedade. Cabe a ele organizar pedagogicamente essa resistência, mobilizando conteúdos filosóficos não apenas para transmitir ideias, mas para formar sujeitos capazes de pensar e agir sobre sua própria realidade.

2. Metodologia

A presente pesquisa assumiu um caráter qualitativo-quantitativo, articulando elementos teóricos e empíricos de modo a compreender a realidade educacional concreta a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem mista se justifica pelo objetivo de captar tanto as tendências gerais observáveis nas respostas de estudantes e professores quanto os significados subjetivos e interpretações particulares sobre cidadania, política e o papel da Filosofia na formação escolar.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se baseou na pesquisa bibliográfica, na análise documental e na pesquisa de campo. A fundamentação teórica apoiou-se especialmente nos escritos de Antonio Gramsci, com destaque para os Cadernos do Cárcere em suas versões organizadas por Carlos Nelson Coutinho e pela tradução integral publicada pela IGS-Brasil em 2024, que inclui os textos A, B e C, proporcionando uma leitura mais fiel ao desenvolvimento do pensamento gramsciano. Além disso, o estudo dialoga com autores como Paulo Freire (1983, 1996), Dermeval Saviani (1986), Silveira (2013), Gallo (2014), Bobbio (2000), entre outros, que

discutem a relação entre educação, política e emancipação.

A análise documental teve como foco os principais marcos legais que regulamentam a educação no Brasil, especialmente a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses documentos foram examinados criticamente à luz da teoria gramsciana da hegemonia, com o intuito de evidenciar os limites da concepção de cidadania neles presente.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de ensino médio situada na cidade de Rio Branco, capital do Acre. Participaram do estudo professores e estudantes do ensino médio, selecionados de forma intencional, considerando a experiência direta com o componente curricular de Filosofia. O contexto da pesquisa reflete a realidade de muitos institutos federais e escolas públicas brasileiras, marcados por contradições entre os discursos oficiais de inclusão e a vivência concreta da exclusão social, política e educacional.

A coleta de dados envolveu a aplicação de questionários semiestruturados, compostos por questões abertas e fechadas. O objetivo foi identificar as percepções dos estudantes sobre temas como cidadania, política, justiça, informação e o papel da Filosofia em sua formação. As perguntas também buscaram mapear a compreensão que esses jovens possuem sobre seu futuro, seus interesses sociais e políticos, e sua relação com a escola e com o mundo.

O tratamento dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), utilizando categorias previamente definidas com base nos objetivos da pesquisa, mas abertas a novos significados emergentes. Para a análise estatística descritiva dos dados quantitativos, recorreu-se à categorização simples das frequências e distribuição das respostas. Já as respostas discursivas foram interpretadas à luz da teoria crítica, com base nos aportes de Gramsci e outros autores já mencionados.

No que tange à ética da pesquisa, todos os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os dados coletados foram tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo-se o anonimato dos participantes.

A metodologia adotada, portanto, buscou conjugar rigor analítico e sensibilidade

social, de modo a revelar não apenas dados empíricos sobre a realidade investigada, mas também os sentidos mais profundos que ela carrega enquanto expressão das contradições do sistema educacional. Como destaca Hall (2025), “foi por meio da escuta dos sujeitos e da análise crítica dos seus discursos que foi possível compreender os limites da cidadania formal e as possibilidades de uma formação contra-hegemônica” (p. 48).

3. Apresentação de resultados

Os dados obtidos na pesquisa de campo com estudantes e professores de uma escola pública de ensino médio evidenciam importantes contradições entre o discurso legal-educacional sobre cidadania e a vivência concreta desses sujeitos. O instrumento metodológico aplicado — questionário com questões abertas e fechadas — permitiu captar tanto a objetividade das tendências majoritárias quanto os sentidos subjetivos atribuídos pelos participantes aos temas investigados.

A partir da análise das respostas aos questionários, emergiram cinco núcleos temáticos que dialogam com a proposta teórica deste trabalho: (i) compreensão sobre cidadania, (ii) acesso à informação e formação crítica, (iii) percepção da política e da justiça, (iv) expectativas em relação ao futuro e (v) o papel da Filosofia. Cada um desses aspectos será examinado em sua dimensão empírica e articulado à base teórica gramsciana que sustenta esta investigação.

3.1 compreensão sobre cidadania: um conceito esvaziado de prática

A primeira questão do questionário, que solicitava aos estudantes que definissem cidadania, trouxe respostas que refletem uma compreensão limitada e legalista do conceito. Como aponta Hall (2025):

A maioria das respostas associa cidadania a direitos e deveres, especialmente ao voto, ao respeito às leis e à convivência social, o que demonstra a internalização de uma concepção liberal de cidadania, que desconsidera os aspectos históricos e estruturais que condicionam sua efetivação. (p. 51).

Ou seja, as definições indicam uma associação direta entre cidadania e o cumprimento de deveres legais, como votar, pagar impostos ou respeitar leis. Poucos relacio-

naram cidadania a participação social ou a um compromisso com a transformação das desigualdades.

Essa constatação evidencia a hegemonia de uma concepção liberal e formal de cidadania, internalizada nos discursos dos estudantes. O que reforça a tese gramsciana de que a hegemonia opera por meio da naturalização das ideias dominantes. Gramsci explica esse fenômeno ao afirmar que o consenso é construído pela classe dominante por meio da difusão de sua ideologia como se fosse universal e natural. “O ponto essencial da hegemonia é que uma classe social consegue apresentar seus interesses como se fossem os interesses de toda a sociedade” (GRAMSCI, 2024, Caderno 13).

Nesse caso, a cidadania aparece como um conjunto de normas e obrigações, dissociada da luta social e da ação coletiva. Enquanto que a escola, ao repetir definições formais de cidadania sem promover a reflexão crítica, colabora para a legitimação de uma cidadania esvaziada de práxis.

3.2 Fontes de informação e formação crítica: entre a superficialidade e o engajamento

A análise do Gráfico 1, referente às fontes de informação utilizadas pelos estudantes, revela que a maioria deles consome conteúdos através das redes sociais e da televisão, enquanto poucos acessam veículos alternativos ou fontes críticas.

Gráfico 1: Principais fontes de informação utilizadas pelos estudantes



Fonte: Hall (2025, p. 52)

Ainda que o ambiente digital amplie o acesso à informação, os dados indicam que esse acesso nem sempre vem acompanhado de uma formação crítica, o que favore-

ce a reprodução de discursos simplificados e ideologicamente enviesados. Como ressalta Hall:

“Essa constatação acende um alerta sobre o risco da manipulação ideológica e da propagação de discursos de ódio e fake news, especialmente quando não se promove na escola o letramento crítico e a análise das fontes de informação” (HALL, 2025, p. 53).

A partir da teoria gramsciana, é possível compreender que os meios de comunicação constituem aparelhos privados de hegemonia, ou seja, são instituições que, embora não pertençam diretamente ao Estado, atuam na construção do consenso ideológico. A ausência de uma formação filosófica crítica torna os estudantes mais suscetíveis à repetição acrítica do senso comum. Como aponta Gramsci (2024, Caderno 11), “cada homem, filosofando, reage espontaneamente às ideologias dominantes, mas para transformar essa reação em força social organizada é necessário um trabalho contínuo de crítica e elaboração”.

Nesse sentido, a escola surge como espaço estratégico para problematizar os meios de produção e circulação da informação. No entanto, isso requer uma pedagogia ativa, que enfrente o desafio de disputar a hegemonia no plano das ideias e da cultura. Assim, o papel da escola e da Filosofia é fundamental: promover uma educação que permita aos sujeitos interpretar criticamente a informação, questionar os discursos e construir uma visão de mundo própria e coerente com sua realidade.

3.3 Percepções sobre justiça e política: distanciamento e descrença

Outro aspecto relevante da pesquisa diz respeito à maneira como os estudantes compreendem conceitos centrais da vida social, como política e justiça. As respostas indicam, em muitos casos, uma percepção negativa da política, associada à corrupção, ao interesse pessoal e à manipulação. A justiça, por sua vez, foi muitas vezes descrita como inacessível ou parcial, sobretudo para os mais pobres.

Segundo Hall (2025, p.56), “A política aparece como algo distante, sujo e que deve ser evitado. Essa visão é extremamente funcional para a manutenção da ordem, pois impede a construção da consciência crítica e o engajamento social”. Isso significa que ao naturalizar a exclusão política e desestimular a participação popular, a hegemonia se fortalece.

Gramsci já advertia sobre esse fenômeno ao afirmar que a dominação das classes

dirigentes se dá não apenas pela força, mas pela capacidade de moldar a percepção da realidade por meio do senso comum. A negação da política — ou sua banalização — é uma estratégia de hegemonia. Como ele escreve, “o velho mundo morre, e o novo tarda a nascer. Neste interregno, surgem os fenômenos mórbidos mais variados” (GRAMSCI, 2024, Caderno 3).

O “mundo velho” da política clientelista e despolitizada ainda impera sobre a juventude brasileira, e cabe aos professores de Filosofia contribuir para a superação dessa apatia mediante práticas que desnaturalizem os discursos prontos e incentivem o pensamento ativo. Como afirma Hall (2025), “o ensino de Filosofia, quando alinhado a uma perspectiva gramsciana, pode fomentar reflexões críticas e estimular o engajamento dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e democrática” (p. 5). Essa tarefa passa por ressignificar a política como prática coletiva e transformadora.

3.4 Expectativas de futuro: entre a esperança e a incerteza

Os dados da Tabela 1 revelam que grande parte dos estudantes possui expectativas moderadas ou incertas em relação ao futuro. Poucos demonstraram clareza sobre projetos de vida ou confiança nas instituições públicas.

Tabela 1: Percepção sobre o Futuro

Categoria	Resumo das Respostas	Exemplos
Profissões tradicionais	Muitos participantes mencionaram carreiras como direito, história, medicina ou carreira militar.	"Tenho intenção de seguir nas áreas de direito ou história."
Área artística	Houve menção ao desejo de seguir carreira na arte, apesar da percepção de falta de apoio.	"Eu me vejo trabalhando com a arte, uma área que me identifica."
Incertezas estáticas	Alguns participantes demonstraram incerteza quanto ao futuro e disseram sentir pressão externa e interna.	"Ainda não decide qual será minha profissão futura."

Fonte: Hall (2025, p. 61)

As respostas sobre as expectativas de futuro revelaram sentimentos ambíguos. Parte dos estudantes demonstrou esperança em conquistar um trabalho digno, cursar o ensino superior e melhorar de vida. Outra parte revelou descrença nas instituições e falta de perspectiva. Para Hall:

“A esperança e a desesperança convivem no horizonte dos jovens. A incerteza econômica, a insegurança pública e a ausência de representatividade fazem com que muitos estudantes não vejam sentido no esforço escolar” (HALL, 2025, p. 58).

Essa falta de perspectiva está diretamente ligada às condições concretas de vida da juventude periférica brasileira, marcada por desigualdades históricas e exclusão sistêmica. A juventude brasileira, especialmente a das periferias, enfrenta uma realidade marcada pela negação de direitos básicos e pelo silenciamento de suas vozes. A escola, enquanto instituição contraditória, pode tanto reforçar essa exclusão quanto contribuir para sua superação, a depender de sua orientação política e pedagógica. Como afirma Freire (1996, p. 73), “não há neutralidade na educação. Toda prática educativa implica uma teoria do conhecimento e um projeto político”.

A Filosofia, nesse contexto, pode desempenhar um papel fundamental ao ajudar os estudantes a construir uma visão crítica do mundo e de si mesmos. Como argumenta Freire (1996), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 13), o que significa que educar é, antes de tudo, ajudar o sujeito a se situar na realidade e agir sobre ela. Um ensino de Filosofia conectado à vida e aos dilemas reais dos estudantes pode ser um catalisador de transformação.

3.5 A Filosofia como ferramenta contra-hegemônica

Apesar dos desafios, os dados também apontam para o reconhecimento, por parte de alguns estudantes, da importância da Filosofia como espaço de debate, reflexão e questionamento. As aulas que abordavam temas sociais, políticos e existenciais de forma aberta e crítica foram valorizadas. Isso reforça a tese de que a Filosofia, quando ensinada de forma engajada, tem o potencial de disputar a hegemonia e formar sujeitos históricos. Hall afirma:

A Filosofia pode desempenhar um papel importante na construção de uma nova concepção de cidadania, mais crítica e transformadora, que vá além da mera obediência às leis e do cumprimento de deveres formais. (HALL, 2025, p. 59).

Nesse sentido, Hall (2025) defende que “o professor de Filosofia pode atuar como um intelectual orgânico quando se compromete com a formação crítica e emancipada dos estudantes” (p. 44). Essa atuação exige uma postura ética e política que ultrapasse o ensino de teorias e conceitos abstratos e se materialize em práticas pedagógicas situadas, comprometidas com a realidade e com a transformação social.

4. Considerações finais

O presente artigo buscou demonstrar como o ensino de Filosofia, ancorado no pensamento de Antonio Gramsci, pode contribuir para a formação cidadã a partir de uma perspectiva crítica, engajada e contra-hegemônica. Partimos da constatação de que a concepção de cidadania presente nas legislações educacionais brasileiras — especialmente na Constituição de 1988 e nos documentos curriculares — é marcada por uma racionalidade liberal que desconsidera as desigualdades estruturais que afetam o pleno exercício dos direitos sociais.

A análise da pesquisa de campo revelou que, embora os estudantes estejam formalmente inseridos em uma proposta educacional que pretende formar cidadãos, suas compreensões sobre política, justiça e cidadania estão profundamente influenciadas por representações fragmentadas, distorcidas ou despolitizadas, o que demonstra a força da hegemonia no campo educacional. Ao mesmo tempo, os dados também indicam que há espaço para a emergência de práticas pedagógicas transformadoras, especialmente quando a Filosofia é ensinada de modo a estimular a reflexão crítica e o engajamento social. Nesse cenário, o professor de Filosofia é convocado a assumir o papel de intelectual orgânico, comprometido com a formação de sujeitos históricos e com a construção de um novo senso comum crítico. A escola, entendida como espaço estratégico de disputa ideológica, pode e deve ser apropriada pelas classes subalternas como ferramenta de organização, resistência e conscientização política.

Concluimos que a Filosofia, ao abordar questões existenciais, éticas e políticas de forma dialógica e contextualizada, possui grande potencial para contribuir com a superação da cidadania meramente formal e para a construção de uma cidadania ativa, situada e transformadora. A sequência didática apresentada como produto educacional des-

sa pesquisa é uma das possíveis materializações desse compromisso, reafirmando que ensinar Filosofia é, também, participar da luta pela democratização do saber e pela emancipação social.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM**. Brasília: MEC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. **Filosofia no ensino médio: história e propostas**. Campinas: Papirus, 2014.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – tradução integral**. São Paulo: IGS-Brasil, 2024.
- HALL, David Soares. ***O ensino de filosofia e a sua contribuição para a formação cidadã: uma perspectiva gramsciana***. Zenodo, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17594662>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SILVEIRA, Paulo Vieira da. **A filosofia e o currículo: entre o disciplinar e o contra-hegemônico**. Campinas: Autores Associados, 2013.

RESISTÊNCIA CURRICULAR E PROTAGONISMO TERRITORIAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA

Cledson Oliveira dos Santos/ UNEB

RESUMO

A Educação do Campo na Bahia configura-se como um projeto político-pedagógico contra-hegemônico que responde às práticas educacionais hegemônicas, historicamente pautadas por um modelo urbano-industrial descontextualizado das realidades rurais. Esse modelo ignorou as especificidades socioculturais, econômicas e ambientais das populações camponesas, invisibilizando seus saberes e modos de vida. A partir dos anos 1990, impulsionada por movimentos sociais como o MST, emergiu uma proposta educativa baseada na valorização dos saberes locais, na centralidade do território e na justiça social, inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire e na filosofia da práxis gramsciana. A resistência curricular na Bahia enfrenta desafios estruturais, como a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que padroniza e homogeneiza o currículo, desconsiderando as especificidades do campo, além da precariedade das escolas rurais e da formação docente urbanocêntrica. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e os Fóruns de Educação do Campo, como o IX Fórum da Bahia, assumem papel crucial na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, integrando saberes tradicionais e científicos e promovendo a autonomia política dos sujeitos do campo. Apesar dos retrocessos e limitações, esses espaços são fundamentais para a articulação de uma contra-hegemonia educacional que busca afirmar a pluralidade cultural, a territorialidade e a emancipação social das populações rurais baianas.

Palavras-chave: Educação do campo, currículo contextualizado, saberes tradicionais, pedagogia crítica.

ABSTRACT

The Education of the Countryside (Educação do Campo) in Bahia constitutes a counter-hegemonic political-pedagogical project that challenges hegemonic educational practices historically rooted in an urban-industrial model disconnected from rural realities. This model disregarded the sociocultural, economic, and environmental specificities of peasant populations, rendering their knowledge and ways of life invisible. Since the 1990s, driven by social movements such as the MST (Landless Workers' Movement), an educational proposal has emerged emphasizing the valorization of local knowledge, territorial centrality, and social justice, inspired by Paulo Freire's critical pedagogy and Gramsci's philosophy of praxis. Curricular resistance in Bahia confronts structural challenges, including the imposition of the National Common Curricular Base (BNCC), which standardizes and homogenizes curricula, neglecting rural particularities, as well as the precariousness of rural schools and urban-centric teacher training. The Rural Family Schools (EFAs) and Education Forums, such as the IX Bahia Forum, play a crucial role in constructing contextualized pedagogical practices that integrate traditional and scientific knowledge while fostering the political autonomy of rural subjects. Despite setbacks and limitations, these initiatives remain fundamental for articulating an educational counter-hegemony aimed at affirming cultural plurality, territorial identity, and the social emancipation of rural populations in Bahia.

Keywords: Rural education, contextualized curriculum, traditional knowledge, critical

pedagogy.

Introdução

A Educação do Campo na Bahia deve ser compreendida como expressão concreta da luta entre projetos históricos antagônicos, cujos sentidos se materializam nas disputas por currículo, território e formação humana. Inspirada nos movimentos sociais do campo, em especial a partir da década de 1990, essa proposta pedagógica não emerge apenas como resposta técnica aos limites da educação rural tradicional, mas como uma contra-hegemonia em construção, que busca disputar os sentidos da escola pública no interior de um Estado permeado por interesses de classe. À luz da teoria gramsciana, trata-se da constituição de um novo bloco histórico, articulado por sujeitos coletivos que desafiam a hegemonia burguesa no campo educacional e territorial (Gramsci, 2000; Corsi, 2012).

Nesse sentido, historicamente, a escola no campo foi subordinada à lógica do projeto civilizatório burguês, voltado à formação para o trabalho subordinado e à negação das culturas populares. Sob a influência do paradigma urbano-industrial, consolidou-se um modelo educacional que marginalizou os saberes e modos de vida camponeses, reforçando o caráter passivo e subordinado da população rural frente à ordem social dominante. A escola rural, nesse contexto, não operava como espaço de emancipação, mas como aparelho ideológico do Estado a serviço da reprodução das relações capitalistas (Althusser, 1985; Frigotto, 2012). No entanto, a partir da articulação entre movimentos sociais, universidades e setores progressistas da sociedade civil, inicia-se um processo de construção de um novo projeto educativo enraizado nas territorialidades e nos interesses das classes populares do campo.

Das classes populares do campo. A partir dessas lutas a Educação do Campo, enquanto projeto político-pedagógico, é forjada nesse movimento de resistência e criação, onde se articula uma concepção de escola vinculada à formação de sujeitos históricos, capazes de atuar como intelectuais orgânicos das suas comunidades, engajados na transformação das estruturas sociais e na disputa por hegemonia (Gramsci, 2000). A proposta rompe com a lógica homogeneizadora da educação estatal e propõe uma pedagogia fundamentada na valorização dos saberes locais, na autonomia dos sujeitos e na construção coletiva do conhecimento, com base nos princípios da educação popular e da pedagogia freiriana (Caldart, 2004; Arroyo, 2007).

Nesse cenário, políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) aparecem como instrumentos de hegemonia passiva, que operam por meio de concessões e adaptações discursivas, mas cuja função é garantir a reprodução do projeto neoliberal, mercantilizando a educação e anulando as experiências educativas insurgentes (Frigotto, 2018; Apple, 2003). Ao impor uma padronização curricular alheia às dinâmicas territoriais, essas políticas negam o protagonismo das comunidades rurais, restringindo a escola a um papel funcional no processo de acumulação capitalista. A Educação do Campo na Bahia, no entanto, resiste como parte de um processo de reforma intelectual e moral, nos termos gramscianos, ao propor uma nova cultura escolar e uma nova concepção de sujeito histórico. Experiências como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), os Fóruns Estaduais e as práticas de alternância revelam a potência de uma pedagogia territorializada, voltada à afirmação das identidades coletivas e à construção de uma educação que articule produção, cultura, política e emancipação.

Diante disso, este artigo propõe-se a analisar a Educação do Campo na Bahia como expressão de um projeto contra-hegemônico de formação humana. Ao investigar as contradições entre esse projeto e as normativas curriculares neoliberais, busca-se compreender como a escola pode atuar como espaço de disputa de hegemonia, articulando práticas pedagógicas críticas e emancipadoras. A questão que orienta esta reflexão é: como a Educação do Campo, enquanto projeto contra-hegemônico, pode tensionar as políticas curriculares padronizadas e afirmar um modelo educacional comprometido com os interesses das classes populares rurais, com a valorização dos saberes locais e com a construção de um novo bloco histórico?

Desafios e perspectivas na Educação do Campo: a construção de uma educação contextualizada nas Escolas Estaduais da Bahia

A análise dos desafios e perspectivas da Educação do Campo na Bahia, sob a ótica da filosofia da práxis gramsciana, exige compreender a escola como um espaço privilegiado de disputa pela hegemonia cultural e política. Para Gramsci (2001), a hegemonia não se impõe exclusivamente pela força coercitiva, mas pela capacidade de uma classe social exercer liderança intelectual e moral sobre a sociedade, naturalizando seus valores e normas. Nesse processo, o sistema educacional constitui uma das principais arenas em que a hegemonia é reproduzida ou contestada, funcionando como

instrumento ideológico decisivo para a construção de consensos ou para o fortalecimento de resistências. Assim, a Educação do Campo transcende a mera oferta de ensino em territórios rurais: configura-se como um projeto político-pedagógico hegemônico que desafia as diretrizes curriculares padronizadas e se alinha às lutas históricas das classes subalternas por reconhecimento, autonomia e emancipação social e cultural.

Mesmo diante dessas reivindicações por emancipação, nas escolas do campo baiano, esse projeto de educação emancipadora se confronta com uma série de obstáculos estruturais e ideológicos, que expressam as contradições entre o projeto educativo hegemônico – historicamente fundado na universalização abstrata e na homogeneização curricular – e os interesses e necessidades das populações rurais. Um dos desafios centrais refere-se à prevalência de políticas curriculares nacionalistas e tecnocráticas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades supostamente universais, contribui para a padronização das práticas pedagógicas e a desconsideração das formas particulares de viver, produzir e educar dos sujeitos do campo (Apple, 2013). Tal homogeneização curricular, na perspectiva crítica, constitui um instrumento eficaz da lógica neoliberal, ao reduzir a educação a um conjunto funcional de competências voltadas para a produtividade e para o mercado de trabalho, esvaziando sua dimensão crítica, cultural e formativa.

No contexto específico da Bahia, essa imposição normativa materializa-se na dificuldade para a formulação e implementação de currículos territorializados, que reconheçam os saberes locais, os modos de vida camponeses e as práticas culturais das comunidades rurais como fundamentos legítimos e estratégicos do conhecimento escolar. A pedagogia do território, conforme defendida por Caldart (2015) e Arroyo (2007), reivindica uma escola comprometida com as territorialidades, com os conflitos sociais e ambientais vividos pelas populações rurais e com os projetos de vida coletiva das comunidades. Entretanto, essa perspectiva pedagógica enfrenta resistências estruturais, tanto no âmbito das políticas públicas, que privilegiam a lógica padronizadora, quanto em segmentos do corpo docente, cuja formação inicial e continuada ainda se revela majoritariamente urbanocêntrica e pouco sensibilizada às demandas do campo.

Outro desafio estruturante diz respeito à precariedade das condições materiais nas escolas rurais da Bahia. A ausência de infraestrutura adequada, a carência de transporte

escolar, a insuficiência de equipamentos pedagógicos e a instabilidade das políticas públicas específicas para a Educação do Campo constituem indicadores claros da marginalização histórica desses territórios. Para Freire (1996), as condições mínimas de dignidade são essenciais para que a prática pedagógica se configure como um processo libertador, que favoreça a participação crítica e o protagonismo dos sujeitos. A precarização da escola rural, portanto, atua como um mecanismo de reprodução da subalternidade, impedindo o florescimento de práticas educativas que possam efetivamente contribuir para a transformação social e cultural.

Como condição para tanto, a formação docente configura-se como uma das principais frentes de disputa para a consolidação de uma Educação do Campo contextualizada e de qualidade. Segundo Arroyo (2007), a formação inicial dos professores, predominantemente urbanocêntrica, não prepara adequadamente os educadores para atuar em contextos rurais, marcados por singularidades socioterritoriais e culturais. Além disso, a ausência ou fragilidade das políticas públicas de formação continuada específicas para a Educação do Campo compromete a construção de práticas pedagógicas que dialoguem efetivamente com as necessidades das comunidades rurais. A partir da perspectiva gramsciana, os professores assumem papel estratégico na produção e circulação das ideologias dominantes, podendo atuar tanto como agentes de reprodução da hegemonia dominante quanto como intelectuais orgânicos das classes subalternas, articulando saberes populares e científicos na produção de conhecimento emancipatório (Gramsci, 2001). Por isso, a formação docente crítica e contextualizada deve ser orientada pela valorização dos saberes locais, pela articulação com os movimentos sociais do campo e pela construção coletiva de currículos enraizados no território.

Nesse quadro, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) constituem experiências pedagógicas fundamentais que tensionam a lógica hegemônica do sistema educacional. Inspiradas na pedagogia da alternância e fortemente vinculadas às demandas das comunidades camponesas, as EFAs operam como espaços de reterritorialização do saber, integrando os conhecimentos científicos aos saberes tradicionais e às práticas produtivas locais. Conforme Caldart (2006), tais espaços expressam uma pedagogia da terra, que parte da realidade vivida dos sujeitos para a construção do conhecimento, promovendo a autonomia e o protagonismo juvenil. À luz da filosofia da práxis

gramsciana, as EFAs podem ser interpretadas como experiências contra-hegemônicas que disputam o sentido da educação, contribuindo para a constituição de um novo bloco histórico comprometido com a transformação social dos territórios rurais.

Além das EFAs, os Fóruns de Educação do Campo desempenham papel central na articulação das lutas por uma educação contextualizada e democratizada. Esses espaços colegiados, compostos por educadores, gestores escolares, movimentos sociais e representantes comunitários, atuam como arenas públicas de deliberação e pressão política, reafirmando o caráter coletivo e participativo da construção curricular. Na prática, esses fóruns desafiam a lógica tecnocrática que isola a escola da comunidade, reiterando o princípio freiriano da dialogicidade como fundamento de um projeto pedagógico emancipador (Freire, 2005). Assim, eles constituem instâncias estratégicas de resistência e produção política na luta pela Educação do Campo.

Todavia, o cenário atual revela uma conjuntura marcada por retrocessos políticos, cortes orçamentários e desmonte de políticas públicas voltadas à Educação do Campo. O esvaziamento dos programas de formação docente, a ausência da implementação efetiva de diretrizes específicas para o campo e a carência de mecanismos de financiamento estáveis demonstram a persistência de um projeto estatal que ainda resiste a reconhecer a legitimidade das populações camponesas como sujeitos políticos e epistêmicos. No entanto, como alerta Gramsci (2001), é justamente nos momentos de crise da hegemonia que se abrem possibilidades para a emergência de novos projetos sociais e culturais.

Dessa forma, a construção de uma Educação do Campo verdadeiramente contextualizada nas escolas estaduais da Bahia exige a consolidação de um projeto pedagógico que compreenda o currículo como espaço de disputa política e cultural, o território como categoria fundante da prática educativa e os sujeitos do campo como produtores legítimos e ativos de conhecimento. Requer, ainda, a construção de alianças estratégicas entre movimentos sociais, universidades, fóruns e redes escolares, na direção da conformação de um novo senso comum pedagógico, crítico e comprometido com a justiça social e a sustentabilidade territorial. Tal como defende Boaventura de Sousa Santos (2007), é necessário produzir uma pedagogia das ausências, que reconheça e valorize os saberes historicamente silenciados pelas lógicas coloniais e neoliberais, abrindo caminhos para a emergência das epistemologias do Sul no interior

da escola pública.

Neste horizonte, as escolas do campo devem ser concebidas como trincheiras de resistência e de criação cultural, onde se forja uma nova gramática da educação, alicerçada no diálogo entre os saberes acadêmicos e populares, na centralidade do território e no protagonismo político das comunidades rurais. É nesse movimento que a Educação do Campo poderá não apenas resistir à homogeneização curricular, mas contribuir para a reconfiguração profunda da ideia de escola, transformando-a em instrumento de emancipação, transformação social e afirmação dos mundos do campo.

O impacto das iniciativas de resistência na Educação do Campo: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e o IX Fórum de Educação do Campo na Bahia

O Impacto das Iniciativas de Resistência na Educação do Campo: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e o IX Fórum de Educação do Campo na Bahia Sob a perspectiva gramsciana, a educação no campo na Bahia deve ser compreendida como um campo de luta hegemônica e contra-hegemônica, no qual se articulam tensões entre as forças dominantes que procuram impor um modelo homogêneo e excludente, e as forças subalternas que resistem para afirmar suas identidades culturais, saberes e territorialidades. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e os Fóruns de Educação do Campo, como o IX Fórum da Bahia, constituem expressões dessa resistência, assumindo um papel central na construção de práticas pedagógicas que desafiam a hegemonia do currículo padronizado e promovem uma educação contextualizada e emancipadora.

No cerne dessa análise está a compreensão gramsciana da escola como espaço de disputa ideológica, onde se travam batalhas simbólicas por significados, saberes e modos de produção do conhecimento (Gramsci, 2001). A escola do campo, nesse sentido, não é mero reprodutor do projeto hegemônico urbano-industrial, mas pode funcionar como um espaço de constituição da consciência crítica das populações rurais, permitindo-lhes reconhecer suas condições materiais e históricas, e organizar-se em torno da defesa de seus direitos e territórios.

Em contrapartida, a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal como criticada por Apple (2013) e Santos (2007), representa uma tentativa de

homogeneização cultural que reforça a hegemonia neoliberal no campo educacional, desconsiderando as especificidades territoriais e os saberes tradicionais que constituem as identidades das populações rurais. Essa normatização curricular pode ser entendida, na ótica gramsciana, como parte do "consenso coercitivo", que busca naturalizar a subordinação das classes subalternas às estruturas dominantes por meio da educação, reproduzindo a alienação e a marginalização dos saberes do campo.

É neste contexto que as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) emergem como práticas contra-hegemônicas, rompendo com a lógica da reprodução e propondo um modelo educativo integrado às realidades locais e aos modos de vida das comunidades rurais (CALDART, 2006). As EFAs articulam o conhecimento acadêmico com saberes tradicionais, valorizando a participação ativa dos estudantes na construção do currículo e promovendo a autonomia política e cultural dos sujeitos do campo. Essa abordagem está alinhada ao conceito gramsciano de "intelectuais orgânicos", que não apenas reproduzem a cultura dominante, mas atuam como líderes e articuladores dos interesses das classes subalternas, contribuindo para a transformação social.

Em consonância com esta proposição, o IX Fórum de Educação do Campo na Bahia configura-se como um espaço privilegiado de mobilização coletiva, debate e formulação de políticas públicas voltadas para a educação rural contextualizada. Sob a perspectiva gramsciana, tais fóruns constituem "espaços de contra-hegemonia", nos quais as comunidades e os educadores do campo elaboram estratégias para resistir às imposições do currículo hegemônico e para afirmar suas territorialidades e identidades culturais (Caldart, 2015; Arroyo, 2007). Nessas instâncias, a construção de um projeto político-pedagógico é fundamental para fortalecer o protagonismo dos sujeitos rurais e para articular a escola ao processo mais amplo de transformação social.

No âmbito pedagógico, a integração dos saberes científicos com os saberes populares e territoriais fortalece a dimensão crítica da Educação do Campo, conforme propõe Freire (2005). A incorporação das práticas agrícolas sustentáveis, da valorização da biodiversidade local e dos conhecimentos tradicionais não só legitima esses saberes, mas também amplia o horizonte dos estudantes, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda de sua realidade e dos desafios enfrentados. Essa prática pedagógica crítica e contextualizada pode ser entendida como uma forma de "educação para a autonomia", essencial para a construção de uma contra-hegemonia gramsciana, pois possibilita o

desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade de ação coletiva.

Contudo, persistem desafios estruturais que dificultam a consolidação dessas iniciativas. A precariedade da infraestrutura escolar, a carência de recursos materiais e tecnológicos, e a insuficiência da formação docente especializada configuram entraves significativos. A ausência de uma política pública consistente que reconheça a especificidade da Educação do Campo e promova investimentos direcionados compromete o potencial transformador dessas práticas, reforçando a posição subalterna das escolas rurais no sistema educacional (Apple, 2013; Freire, 1996).

Com base nesta crítica, a formação dos professores na perspectiva gramsciana, é central para o fortalecimento da educação contextualizada e emancipadora. A concepção de formação docente deve transcender a simples transmissão de conteúdos e considerar a formação política e cultural dos educadores enquanto "intelectuais orgânicos" das comunidades rurais (Arroyo, 2007; Caldart, 2010). Essa formação implica o reconhecimento e a valorização dos saberes locais, a problematização das condições históricas e sociais do campo, e o engajamento na construção coletiva de propostas pedagógicas que desafiem as hegemonias estabelecidas.

Além disso, é importante destacar a dimensão política da resistência curricular no campo, que demanda o engajamento ativo dos diferentes atores sociais — educadores, estudantes, famílias e movimentos sociais na luta por uma educação que responda às necessidades e às especificidades territoriais. O Fórum de Educação do Campo, nesse sentido, funciona como um espaço de articulação política que possibilita a construção de alianças e a pressão por políticas públicas que efetivem a contextualização curricular e a valorização das culturas rurais. A perspectiva gramsciana também nos permite compreender que a resistência curricular não é um processo linear ou desprovido de contradições. Pelo contrário, é um campo dinâmico de disputas em que as forças dominantes buscam cooptar ou neutralizar as iniciativas subalternas, impondo limites e barreiras para a efetivação das práticas contra-hegemônicas. Assim, as escolas famílias agrícolas (EFAs) e os Fóruns devem estar atentos às ameaças da mercantilização da educação e da instrumentalização das práticas pedagógicas em função de interesses econômicos hegemônicos, como ocorre com algumas iniciativas vinculadas a programas empresariais.

Considerações finais

A análise da Educação do Campo na Bahia, à luz do pensamento de Antonio Gramsci, revela que a escola é um campo de disputa hegemônica, onde se confrontam projetos sociais contraditórios. Para Gramsci (2001), a hegemonia se estabelece não apenas pela coerção, mas sobretudo pela direção intelectual e moral que sustenta o consenso social. O sistema educacional, enquanto aparelho ideológico do Estado, desempenha papel central na manutenção ou contestação dessa hegemonia, funcionando como um espaço simbólico de produção e reprodução das relações sociais de poder.

No contexto da Educação do Campo, a hegemonia educacional dominante reproduz um currículo urbanocêntrico e tecnocrático que invisibiliza os saberes rurais, as culturas camponesas e as especificidades territoriais. Essa normatização, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), opera como um mecanismo de consenso coercitivo, naturalizando a subordinação das populações rurais às lógicas neoliberais e coloniais, e limitando a emancipação dos sujeitos subalternos.

Contudo, a emergência das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e dos Fóruns de Educação do Campo representa uma forma de contra-hegemonia gramsciana, na medida em que esses espaços articulam práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento local, a autonomia política e a construção de novas identidades sociais. Nesse processo, os educadores e estudantes assumem o papel de “intelectuais orgânicos” — agentes capazes de elaborar e difundir uma visão de mundo que desafia a hegemonia dominante, promovendo a conscientização crítica e a organização coletiva das classes subalternas.

Promovendo a conscientização crítica e a organização coletiva das classes subalternas, nesse sentido, a luta curricular e pedagógica na Educação do Campo, portanto, insere-se numa disputa mais ampla pela constituição de um novo bloco histórico, que busca conformar um senso comum pedagógico alternativo, comprometido com a justiça social, a pluralidade cultural e a valorização do território. Tal disputa não é linear e está permeada por contradições, pois as forças hegemônicas tentam cooptar, desarticular ou neutralizar as iniciativas subalternas por meio de políticas educacionais homogeneizadoras e da mercantilização do ensino.

Assim, a efetivação de uma educação contextualizada e emancipadora exige o fortalecimento dos processos de formação crítica dos docentes, o investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos, e a articulação política contínua entre

movimentos sociais, instituições educacionais e comunidades rurais. Somente mediante essa mobilização coletiva será possível avançar na construção de um projeto educativo capaz de superar as limitações do modelo hegemônico, configurando a escola do campo como espaço de resistência, produção cultural e transformação social, conforme preconiza a práxis gramsciana.

Referências

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 5. ed. Tradução de Dulce Maria Teixeira. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ARROYO, Miguel González. **Educação contextualizada: o desafio do campo para a escola**. São Paulo: Cortez, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: práxis, território e contra-hegemonia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. **Território e currículo: uma perspectiva crítica para a educação do campo**. In: Educação do Campo: políticas, identidades e processos educativos. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: a escola e os desafios do território**. São Paulo: Loyola, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Cecília Blaya e outro. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CONCEITO DE ESTRUTURA E SUPERESTRUTURA NA TEORIA MARXIANA

José Pereira de Sousa Sobrinho / URCA
Laryssa Ramos de Sousa / URCA

RESUMO

O presente artigo examina relação entre estrutura e superestrutura, formulando uma crítica a tradições do marxismo que interpretaram essa relação de forma mecanicista, entendendo essa relação a partir de uma determinação absoluta da estrutura sobre a superestrutura. Tomando a superestrutura como puro reflexo da estrutura. Nossa análise objetiva apresentar um contraponto a esse modelo do determinista do marxismo desenvolvendo uma análise da relação entre estrutura e superestrutura como uma dimensão de continuidade e de mutua determinação entre esses dois momentos da vida social, rompendo com a teoria do reflexo. Em síntese, trata-se entender e apresentar a relação entre estrutura e superestrutura em uma perspectiva dialética, ou seja, em um modelo coerente com o método dialético marxiano, contrapondo ao marxismo determinista mecanicista e suas análises simplificadas do real, pautadas na determinação absoluta do econômico de todas as esferas da vida, um modelo de marxismo capaz de empreender uma rica análise dos diferentes fenômenos da totalidade social entendendo as múltiplas determinações entre os diferentes esferas da vida social.

Palavras-chaves: Marxismo, estrutura e superestrutura

ABSTRACT

This article examines the relationship between structure and superstructure, formulating a critique of traditions of Marxism that have interpreted this relationship in a mechanistic way, understanding this relationship based on an absolute determination of structure over superstructure. Taking the superstructure as a pure reflection of the structure. Our analysis aims to present a counterpoint to this determinist model of Marxism by developing an analysis of the relationship between structure and superstructure as a dimension of continuity and mutual determination between these two moments of social life, breaking with the theory of reflection. In short, the aim is to understand and present the relationship between structure and superstructure from a dialectical perspective, i.e. in a model that is consistent with the Marxian dialectical method, opposing mechanistic deterministic Marxism and its simplified analyses of reality, based on the absolute determination of the economic in all spheres of life, to a model of Marxism capable of undertaking a rich analysis of the different phenomena of the social totality, understanding the multiple determinations between the different spheres of social life.

Keywords: Marxism, structure and superstructure

Introdução

No presente artigo formula a revisão de literatura dos conceitos de estrutura e superestrutura no campo do marxismo. Examinando de forma crítica tradições do marxismo – teóricos da Segunda Internacional, o marxismo oficial soviético e o marxismo estruturalista, – que interpretaram as esferas da estrutura e superestrutura como momentos separados e estanques da vida social, entendendo essa relação a partir de uma determinação absoluta da estrutura sobre a superestrutura. Culminando em uma aceção que trata a superestrutura como puro reflexo da estrutura, resultando em um modelo teórico que aproxima o marxismo da tradição do materialismo mecanicista.

No desenvolvimento do artigo formulamos um contraponto à essas interpretações – apoiado em autores como Gramsci (2022), Thompson (2018), Wood (2011), Bianchi (2018) – que em suas análises acabaram tomando a relação entre estrutura e superestrutura como uma relação dialética marcada por uma dimensão de continuidade em contraponto a ideia de esferas separadas e estanques. Assim como, refuta a premissa de uma determinação unilateral da estrutura sobre a superestrutura opondo-a a ideia de uma mutua determinação entre esses dois momentos da vida social.

O presente artigo tem como objetivo pautar o debate sobre estrutura e superestrutura com vista a defesa de um modelo marxismo que rompe com os cânones teóricos marcados pela vulgarização e simplificação mecanicista que marcaram essa tradição teórica e política durante do século XX. Opondo um modelo de marxismo livre das amarras da rigidez do determinismo mecanicista, possa empreender uma análise mais rica da realidade social.

No debate marxista do século XX, o tema da estrutura e superestrutura ganhou um papel central, apesar de Marx raramente ter utilizado essa categoria de forma explícita. Em seus textos, essa referência aparece quase sempre “apenas nas formas mais aforísticas e alusivas” (Wood, 2011, p. 51). O Prefácio de 1859 é um dos poucos textos em que a temática surge de forma mais evidente. Embora em o referido Prefácio o tema da estrutura e superestrutura seja tratado de forma curta e sintética, essa passagem da obra marxiana foi amplamente usada por seus intérpretes, que acabaram atribuindo aos conceitos de

estrutura/superestrutura uma importância teórica muito maior do que essa parece comportar em relação ao conjunto da obra de Marx.

Estrutura e Superestrutura como fatores separados

Nesse prefácio, ao abordar a relação entre base e superestrutura, Marx tenta enfatizar um argumento central de sua teoria: a gênese das instituições sociais deve ser encontrada na materialidade da vida social. Sua argumentação se contrapõe à tradição do idealismo hegeliano, afirmando que as “relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas,” pois essas “relações têm [...] suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades” (Marx, 2008, p. 47).

Na sequência da exposição, Marx busca apresentar, de forma resumida, o resultado geral de sua análise. Ao defender seu argumento materialista em oposição à tradição idealista, um debate persistente entre os círculos socialistas durante sua atuação política, Marx sintetiza os elementos da realidade, decompondo-os com a pretensão meramente didática. Suas conclusões são resumidas na seguinte fórmula:

totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (Marx, 2008, p. 47)

No entanto, essa tentativa de enfatizar a centralidade da vida material como chave analítica da realidade acabou favorecendo interpretações que sustentavam uma separação rígida entre estrutura e superestrutura, levando à ideia de uma determinação mecanicista da primeira – a produção econômica – sobre a segunda – os demais fenômenos da vida, como Estado, direito, ideologia, educação, religião, arte e a consciência.

Assim, o prefácio que pretendia afirmar um materialismo de bases dialéticas acabou abrindo margens para interpretações que aproximavam o marxismo de um materialismo mecanicista que se pretendia crítico. Bianchi (2018, p. 112) sustenta que a linguagem crua e categórica das fórmulas presente no Prefácio de 1859 “facilitou a apropriação dogmáticas por parte do nascente movimento socialista e sua consolidação

em uma versão economicista e evolucionista que tinha entre seus autores expoentes da Segunda Internacional”.

Os problemas do dualismo entre estrutura/superestrutura se aprofundaram com o avanço do regime stalinista na então URSS, que estabeleceu uma interpretação *oficial* do marxismo. O materialismo dialético recebeu o status de ideologia de Estado, o que contaminou o debate teórico no interior do marxismo. As interpretações soviéticas assumiram uma condição canônica e quase inquestionável. O stalinismo não somente deu continuidade à interpretação corrente na Segunda Internacional em torno da metáfora estrutura/superestrutura, mas também tornou absoluta a separação entre base e superestrutura, elevando essa metáfora “à condição de primeiro princípio do dogma marxista leninista, afirmando a supremacia de uma esfera econômica independente sobre outras esferas passivamente subordinadas e reflexivas (Wood, 2011, p. 51).

A ortodoxia stalinista não só consolidou a relação entre estrutura e superestrutura em ordem de prioridade, como também sustentou um modelo teórico pautado no determinismo absoluto da estrutura sobre a superestrutura. Ao sustentar um modelo de marxismo no qual ideia de “econômico” determina os demais fenômenos da vida, o stalinismo redefiniu o conceito de econômico vigente na teoria marxista. Sob essa perspectiva, a “esfera econômica [passou a ser vista] mais ou menos como sinônimo para as forças técnicas de produção, operando de acordo com leis naturais intrínsecas ao progresso tecnológico, e assim a história se tornou um processo mais ou menos mecânico de desenvolvimento tecnológico” (Wood, 2011, p. 51).

Esse modelo de materialismo, pouco dialético resultou na separação entre o econômico e o histórico. Com isso, conduzindo o marxismo a uma concepção na qual prevalece um determinismo mecânico simples e absoluto.

Contudo, foi Althusser que redefiniu a relação entre base e superestrutura, aprofundando uma elaboração teórica pautada em um rígido determinismo no domínio da estrutura. Sua interpretação insistia na ideia de determinações completamente estruturais, reforçando a separação entre base/superestrutura. Essa concepção conduziu à formulação de uma teoria social que, ao mesmo tempo em que excluía “rigorosamente

da ciência da sociedade os vagares da ação humana”, reconhecia “a especificidade imprevisível da história”. (Wood, 2011, p. 52).

Para conciliar um modelo teórico baseado no mais rígido determinismo estrutural, que reduz o papel da ação humana, e, ao mesmo tempo, reafirma a contingência da história, Althusser fez uso de um complexo artifício conceitual. No marxismo estruturalista do autor francês, há um dualismo conceitual entre a esfera da teoria pura – no qual prevalece o rígido determinismo da estrutura – e o mundo real, empírico, tratado como “contingente e irreduzivelmente particular” (Wood, 2011, p. 52).

No marxismo de Althusser, a ideia de um modo de produção com uma rígida determinação estrutural existe apenas no campo da teoria pura, essa “estrutura determinada não existe empiricamente”, pois as formas sociais realmente existentes, como resultados da história e da ação humana, são particulares e conjunturais. Segundo essa perspectiva, os processos sociais seriam capazes “de combinar os vários modos de produção, e até mesmo vários níveis de estruturais ‘relativamente [...] autônomos’, num número infinito de formas indeterminadas” (Wood, 2011, p. 52). Assim, em última instância, a determinação mecânica pela estrutura seria somente uma análise no campo da abstração, um modelo teórico do modo de produção, enquanto, na história, no mundo da empiria, da particularidade social, os processos sociais seriam conjunturais e inalcançáveis pela teoria. Assim, Althusser não somente mantém a separação entre estrutura/superestrutura, como também estende essa distinção entre estrutura e história, além de estabelecer distinções entre o econômico, o social e o histórico.

Portanto, o marxismo de Althusser pouco se diferencia dos termos teóricos estabelecidos pela ortodoxia stalinista em torno do binômio estrutura/superestrutura, mantendo seu caráter mecânico e uma relação de descontinuidade entre base e superestrutura. Com o advento do marxismo estruturalista, essa separação não somente prevaleceu, como também adquiriu maior complexidade teórica devido ao dualismo de Althusser. Seu arcabouço teórico permitiu aos diversos marxismos do século XX conceber uma elaboração teórica desviando do “economicismo cru” e do “reducionismo vulgar” marcantes na teoria stalinista, sem, no entanto, abandonar completamente o “modelo cruamente mecânico de base e superestrutura”. Assim, constituiu-se uma “visão do mundo caracterizada por uma série de estruturas estáticas descontínuas e fechadas em si mesmas” (Wood, 2011, p. 52).

Estrutura e superestrutura como momento inseparáveis

Se, por um lado, as concepções predominantes no interior do marxismo durante o curto século XX remetem fortemente tanto à ortodoxia stalinista quanto ao marxismo estruturalista, que compartilham da visão na qual a relação base/superestrutura é tratada como níveis separados, como caixas fechadas e descontínuas. Nesse modelo, a caixa “econômica” – a estrutura – seria refletida na caixa da superestrutura, a qual comportaria os demais fenômenos sociais como ideologia, cultura, política e arte, quase sempre tomadas como simples reflexo da estrutura, dando margem para a teoria do reflexo entre estrutura e superestrutura.

Por outro lado, no interior do próprio marxismo, encontramos posições contrárias a essa ideia da estrutura e superestrutura como caixas separadas, bem como à distinção entre história e estrutura e a teoria do reflexo:

As objeções à metáfora base/superestrutura se referiam geralmente ao seu ‘reducionismo’, tanto a negação da ação humana quanto a sua incapacidade de atribuir um lugar adequado a fatores ‘superestruturais’, a consciência tal como incorporada na ideologia, na cultura ou na política (Wood, 2011, p. 51).

E. P. Thompson (2021) faz parte dessa vertente crítica no interior do marxismo. Sua historiografia buscou desvelar justamente a “dialética entre especificidade histórica e a sempre presente lógica do processo histórico” (Wood, p. 2011, p. 60). O autor inglês sustentava que relação entre “‘base’ e ‘superestrutura’, ou os ‘níveis’ de uma formação social, não podem ser vistos como compartimentos ou esferas ‘regionalmente’ separadas”. Para ele, essas categorias não representavam “duas ordens de realidade essencialmente diferentes e descontínuas” (Wood, 2011, p. 32).

No esforço por entender e apresentar a relação entre estrutura e superestrutura em uma perspectiva dialética, Thompson produziu reflexões historiográfica que enfatizavam a base e a superestrutura como momentos contínuos e indissociáveis. Em sua abordagem, a economia não era uma esfera isolada, mas estava presente em todo o cotidiano como resultado do processo social e histórico. Como destaca Wood (2011, p. 65), Thompson entendia “‘a base material’ como algo que se corporifica na atividade prática humana”, destacando, assim, o caráter essencialmente social da “economia”.

Assim, Thompson criticava tanto a ortodoxia stalinista quanto o marxismo estruturalista de Althusser por associarem a produção, ou aquilo que se convencionou

chamar de “econômico”, “como uma esfera ‘regionalmente’ separada”, que é de certa forma entendida como “material”, tratada por oposição e diferente do “social” (Wood, 2011, p. 60). Essa forma de interpretar o econômico e a estrutura incorre em dois equívocos: o primeiro é que geralmente o significado de base é associado a forças técnicas de produção, reduzindo a história a uma espécie de determinismo tecnológico (Wood, 2011). O segundo equívoco dessa tradição está em redefinir o conceito de matéria no interior do marxismo, pois, essa identificação entre base e forças técnicas de produção, desdobra-se também na identificação entre o conceito de matéria e as forças corpóreas presentes nessas mesmas forças produtivas.

A consequência dessa abordagem é que a força material passa a ser identificada a com esse conceito reduzido de economia ou modo de produção, entendido como algo diferente e oposto ao social e ao político. Essa redefinição do conceito de matéria sustenta o determinismo mecânico presente no dualismo entre estrutura/superestrutura, reduzindo a ideia de força objetiva ao campo da estrutura. Essa força objetiva, por sua vez, é associada à massa corpórea, a qual seria a verdadeira força capaz de, em última instância, determinar todas as ações e atividades humanas. O resultado desse dualismo entre estrutura/superestrutura é uma redução do conceito de matéria e da ideia de força material, aproximando o próprio marxismo do materialismo mecanicista. Wood destaca que a tradição de Thompson criticava essa redução conceitual, insistindo na concepção de que, para Marx, a sua

compreensão materialista do mundo é uma compreensão da atividade social e das relações sociais por meio das quais os seres humanos interagem com a natureza ao produzir as condições de vida; e é uma compreensão histórica que reconhece que os produtos da atividade social, as formas de interação social produzidas por seres humanos, tornam-se elas próprias forças materiais, como o são as naturalmente dadas (Wood, 2011, p. 32).

A ideia de matéria e força material está relacionada à atividade humana, ou seja, à ação humana em meio as relações sociais estabelecidas no processo histórico. Portanto, a matéria ou o “mundo material, tal como existe [...] não é um dado natural; é um modo de atividade produtiva, um sistema de relações sociais, um produto histórico” (Wood, 2011, 32). Partindo dessa concepção de matéria, a separação entre o econômico e o social surge como uma contradição interna, ao entender o próprio mundo material como um sistema de relações e resultado histórico. Como destaca Wood (2011, p. 60), o

“econômico” é, em si, irredutivelmente social e “uma lei ‘material’ é como algo constituído de relações e práticas sociais”.

Thompson insiste na tese marxiana de que o capital é uma relação social. Desse modo, a própria constituição da sociedade capitalista como modo de produção é resultado de um processo social no qual se desenvolveram relações e práticas sociais específicas à da sociedade capitalista. Para Thompson (2021), o conceito de sociedade capitalista enquanto modo de produção não se refere apenas a um conjunto de práticas sociais voltadas para a obtenção do lucro, mas também envolve um conjunto de relações de propriedade, de exploração, de dominação e de apropriação, que são inseparáveis do modo de vida fundado na sociabilidade capitalista.

Assim, o historiador inglês contrapõe a compreensão de estrutura/superestrutura como coisas estanques e separadas, propondo uma concepção que demarca a simultaneidade entre ambas. Argumentando em torno da constituição das relações sociais de produção capitalistas como um processo social contínuo que comportam, ao mesmo tempo, as “relações de produção – relações de exploração, dominação e apropriação” e os demais aspectos da vida social. Essas relações “dão forma a todos os aspectos da vida social em conjunto e o tempo todo, ou exercem pressão sobre eles” (Wood, 2011, p. 61).

Dessa maneira, a estrutura não é um lugar diferente, mas está presente em toda a parte da vida social, determinando o conjunto de suas práticas e exercendo pressão sobre os diferentes momentos da atividade humana. A ideia de força material extrapola o que geralmente se entende por espaço da produção, estando presente em todo espaço e práticas da vida social. Thompson (2021) insiste na existência de uma espécie de “cultura burguesa” ou “cultura capitalista”, destacando que a prática produtiva humana é indissociável de fatores ideológicos. Assim, a estrutura e superestrutura não apenas se interconectam, mas são inseparáveis e operam simultaneamente. Os processos “e as relações de produção que constituem um modo de produção são expressos por uma lógica ‘moral’ e por uma lógica ‘econômica’, por valores e modos de pensar característicos, assim como por padrões característicos de acumulação e de troca” (Wood, 2011, p. 61).

A dinâmica produtiva capitalista, portanto, é irrealizável sem esses valores e normas que sustentam suas relações sociais. A produção não é apenas uma atividade

econômica, mas também uma prática inseparável de uma ideologia que auxilie na internalização de certos valores, de certa lógica moral, que conduza a ação humana por um conjunto de relações sociais próprias do modo de produção capitalista. Como aponta Wood (2011, p. 61), a ideia de simultaneidade entre estrutura e superestrutura, defendida por Thompson, remete à compreensão de que a estrutura, ou seja, um determinado “modo de produção é expresso simultaneamente naquelas instituições e práticas ‘econômicas’ e em certas normas e valores auxiliares que sustentam os processos e as relações de produção e o sistema de poder e dominação em torno do qual se organiza”. Ou seja, a produção não pode ser efetivada sem uma determinada superestrutura que a sustente, tornando-se assim, parte do processo de produção.

A ideia de simultaneidade entre estrutura e superestrutura se contrapõe radicalmente às formulações que as retratam como níveis separados e estanques, onde a superestrutura é reduzida a um simples reflexo determinado pela produção econômica. Em oposição a essa visão, Thompson (2021) insiste na interpenetração entre estrutura e superestrutura, argumentando que é inconcebível, do ponto de vista marxiano, pensar os modos de produção a partir dessa separação rígida. Para ele, a produção de lucro e a extração de mais-valor só se efetivam porque se constituíram relações sociais específicas, relações de classe, de propriedade e de exploração. A reprodução do capital somente é efetivada uma vez que em conjunto com a estrutura se constituiu uma superestrutura que opera simultaneamente na produção por meio de “valores, normas e formas culturais”, que “não são menos ‘reais’ do que as formas especificamente ‘econômicas’ pelas quais se exprime o modo de produção” (Wood, 2011, p. 61).

Gramsci também teceu uma crítica profunda à tradição do marxismo que opera uma separação determinista entre estrutura e superestrutura, defendendo uma concepção dialética em que ambas se desenvolvem de maneira interdependente, incluindo entendendo a unidade entre estrutura e superestrutura, como a unidade do contrário e de distintos. Gramsci interpretava a relação entre estrutura e superestrutura como uma relação dialética “entre forças produtivas, relações sociais de produção e superestrutura jurídico-político num dado momento histórico” (Bianchi, 2018, p. 122).

Para o dirigente italiano, o desenvolvimento histórico da estrutura e da superestrutura é “intimamente conexo e necessariamente recíproco” (Bianchi, 2018, p.

119), entendendo a superestrutura como uma realidade objetiva que mantém um nexo indissolúvel com a estrutura, nessa unidade dialética constituem um bloco histórico. Gramsci, estabelece um conceito específico para designar a unidade entre estrutura e superestrutura e interpretar “as relações históricas, portanto, concretas e moventes, existentes entre estrutura e superestrutura, condições objetivas e condições subjetivas, forças materiais de produção e ideologias” (Bianchi, 2018, p. 123).

Com o conceito de bloco histórico o pensador italiano enfatiza a unidade dialética entre estrutura e da superestrutura demarcar a superestrutura também como parte das relações históricas, portanto, concretas, como uma força objetiva diante da vida social. Uma vez que o autor italiano examina com o conceito de bloco histórico o movimento histórico resulta em uma “unificação dos processos de reprodução social das relações políticas e reprodução político-ideológica das relações sociais” no interior da sociedade capitalista. Ou seja, a reprodução das relações sociais de produção, relações de propriedade e de exploração -estrutura – são inseparáveis das relações política-ideológicas – superestrutura.

Portanto, o exame da ideologia assume um papel central para compreender como as relações de produção capitalista se reproduzem, o autor italiano insiste na força material e movente da ideologia, ressaltando que é justamente no terreno da ideologia que “os homens tomam consciência de sua posição social e, portanto, de suas tarefas” (Bianchi, 2018, p. 120). Ele destaca o papel das “ideologias historicamente orgânicas, isto é, necessárias a uma determinada estrutura”, que “‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência da própria posição, lutam, etc.” (Bianchi, 2018, p. 120). Assim, Gramsci interpreta a superestrutura como uma esfera que contém força social capaz de organizar as massas. É nessa esfera que a ideologia opera em conjunto com a práxis cotidiana ajudando a constituir valores consensos sobre formas políticas, modelos de propriedade e a aceitação da condição social de subalternos. Sem a ideologia que organiza e movimenta as forças humanas, que impulsiona a reprodução de diferentes qualificações, sem a incorporação de certos valores e de uma certa moral, os sujeitos sociais não cumpririam determinadas atribuições exigidas pelas atividades produtivas, não operariam os meios de trabalho, e, portanto, sem as ideologias as “forças materiais não seriam concebíveis historicamente”

(Gramsci apud Bianchi, 2018, p. 120).

Gramsci nos ajuda a entender que a ideologia não apenas orienta a consciência humana, mas também a sua ação prática, garantindo a disciplina do trabalho assalariado por intermédio da internalização de valores e convicções. Ele argumenta que as forças produtivas, enquanto forças sociais, inexistem sem a atividade humana, sustentando um modelo de marxismo que ressalta a unidade entre estrutura e superestrutura. Como destaca Wood (2011), essa perspectiva entende que o econômico é, ao mesmo tempo, social e político.

Nessa tradição do marxismo, composta por Gramsci, Thompson, Wood e Bianchi, a estrutura é inseparável da ideologia e de formas políticas. Esses autores insistem que as relações de exploração existem porque as relações de produção são travadas por relações de poder, estabelecidas ao longo do processo de formação de um modo de produção. No caso do modo de produção capitalista, esse sistema se estabelece por meio de processos políticos e ideológicos que formam determinados grupos sociais dispostos a respeitar as normas jurídicas, as relações de propriedade e as relações de produção e apropriação, como também atuar de forma prática nesse modo de vida social organizado. Por essa razão, Wood destaca que um modo de produção não pode ser reduzido à sua dimensão tecnológica. Pelo contrário, em Marx, o conceito de modo de produção deve ser entendido como uma “organização social da atividade produtiva; e um modo de exploração é uma relação de poder. Ademais, a relação de poder que condiciona a natureza e a extensão da exploração é uma questão de organização política no interior das classes contenderas e entre elas” (Wood, 2011, p. 34).

Esse processo político determina a organização e o modo de vida predominante em todo seu cotidiano, influenciando as esferas particulares de produção. Ele impõe uma ordem de atuação que exige uma disciplina correspondente com as necessidades dos apropriadores em relação aos produtores diretos. Em “última análise, a relação entre os apropriadores e produtores se baseia na força relativa das classes, e isso é em grande parte determinado pela organização interna e pelas forças políticas com que cada uma entra na luta de classes” (Wood, 2011, p. 34).

Dessa forma, não se pode entender as relações de classe, ou seja, as esferas política e social como fenômenos separados da base produtiva. Para “Marx, o segredo

último da produção capitalista é político”, e é justamente o que diferencia sua análise da economia política clássica. Enquanto os economistas clássicos tomavam a economia como uma esfera desconectada do conjunto da vida social, Marx a concebia como uma relação social e política. Por essa razão, o filósofo alemão

não cria descontinuidades nítidas entre as esferas econômicas e políticas; e ele é capaz de identificar as continuidades porque trata a própria economia não como uma rede de forças incorpóreas, mas, assim como a esfera política, como um conjunto de relações sociais (Wood, 2011, p. 28).

A originalidade da análise de Marx está justamente nesse ponto. Ao tratar a economia como uma relação social e política, ele nega a oposição entre as esferas econômica e social, ou entre o material e o político. Seu pensamento se fundamenta na existência de atributos sociais específicos correlacionados a uma forma de produção específica, demarcando que a produção é determinada socialmente e que a estrutura é um fenômeno social e político.

Nesse sentido, a produção deve ser entendida a partir dos processos sociais que a constituem. Esses processos, criam uma estrutura e uma superestrutura específicas, estabelecendo um processo contínuo entre instâncias produtivas, valores, ideologias, ordens jurídicos e de relações específicas de propriedade. O modo de produção deve, portanto, ser entendido a partir dessa ideia de movimento contínuo entre estrutura e superestrutura, no qual se estabelecem as condições determinantes de uma “base produtiva em si” que “existe sob o aspecto de formas políticas, sociais e jurídicas – em particular formas de propriedade e dominação” (Wood, p. 29). Nesse sentido, Wood destaca, a partir de Thompson, que “a ‘base’ – o processo e as relações de produção – não é apenas ‘econômica’, mas também resulta, e nelas é corporificada, em formas e relações jurídicos-políticas e ideológicas que não podem ser relegados a uma superestrutura espacialmente separadas.” (Wood, 2011, p. 60)

O processo histórico de constituição da estrutura produtiva, nos termos de Marx, o econômico não se refere à consolidação de um progresso tecnológico, como sugere o modelo stalinista. Na verdade, refere-se à concretização de um conjunto de relações sociais, nas quais as

relações de produção em si tomam a forma de relações jurídicas e políticas particulares – modos de dominação e coerção, formas de propriedade e organização social – que não são meros reflexos secundários, nem mesmo apoios secundários, mas *constituintes* dessas relações de produção. A ‘esfera’ da produção é dominante não no sentido de se manter afastada das formas

jurídico-políticas ou de precedê-las, mas exatamente no sentido de que essas formas são formas de produção, os *atributos* de um sistema produtivo particular. (Wood, 2011, p. 33)

Essa estrutura produtiva não pode ser entendida como algo separado e diferente da superestrutura, pois envolve diretamente relações sociais, formas de propriedade e de dominação e formas jurídicas específicas – em particular, que são partes constituintes da produção. A propriedade privada, por exemplo, tem sua existência assegurada no campo jurídico, essa determinação legal autoriza as relações de exploração entre apropriadores e produtores. Dessa forma, a superestrutura define e cria as condições materiais de produção. Portanto, Marx

não apresenta as relações entre base e superestrutura como uma oposição, uma separação ‘regional’, entre uma superestrutura econômica básica ‘objetiva’, de um lado, e formas sociais, jurídicas e, de outro, mas, ao contrário, como uma estrutura contínua de relações e formas sociais com graus variáveis de afastamento do processo imediato de produção e apropriação, a começar das relações e formas que constituem o próprio sistema de produção. (Wood, 2011, p. 33)

Pensar a estrutura e a superestrutura como elementos interconectados e indissociáveis permite entender que os antagonismos sociais estão presentes nas relações sociais de produção, que são, ao mesmo tempo, relações políticas e sociais. Essas relações, estão imbricadas de formas de exploração e apropriação que estão presentes em tudo que se processa no campo da superestrutura, incorporadas na ideologia, no direito, na filosofia e na arte. Assim, os antagonismos sociais transcendem tanto determinadas estruturas econômico-sociais quanto permeiam as relações sociais de produção e as relações políticas sociais existentes no campo da superestrutura. Essa premissa permite entender a afirmação de Gramsci de que “toda a vida é política”, sustentando tanto a concepção de uma identidade entre história e política quanto a ideia de que toda a práxis humana carrega em si uma dimensão política (Bianchi, 2018, p. 134).

Se as relações de produção e propriedade são, em si mesmas, relações antagônicas, elas não podem ser separadas da esfera política e social. Essas relações de antagonismos também se processam e são forças materiais no campo da superestrutura, onde operam como parte de uma luta política, que atravessa continuamente a estrutura e a superestrutura. Nesse sentido, a luta pela construção de uma hegemonia e pela definição de uma determinada autoconsciência e organização política-ideológica dos

sujeitos sociais se dá nesse movimento entre estrutura e superestrutura. Trata-se de uma luta política pela hegemonia que objetiva converter a ação dos produtores diretos em um movimento de resistência e questionamento coletivo dessa ordem social, transformando-se em uma disputa política pela transformação social. Assim, é uma disputa que se processa na vida social do conjunto, transpassando continuamente as relações sociais que se dão na estrutura e na superestrutura.

Considerações finais

Nesse sentido, o problema da transformação, para o marxismo, não pode ser reduzido ao aspecto puramente econômico ou restrito ao campo da estrutura. Ao contrário, o marxismo “não situa nunca como fator máximo da história os fatos econômicos brutos e sim, sempre, o homem, a sociedade dos homens, dos homens que se reúnem, se compreendem, se desenvolvem através desses contatos (civilização) uma vontade social, coletiva” (Gramsci *apud* Bianchi, 2018, p. 126). Ou seja, o problema da transformação social é inseparável do tema da vontade coletiva, entendido como processo político e social que depende essencialmente da intervenção humana.

No campo de organização ou construção dessa vontade coletiva da classe trabalhadora, a luta política ideológica cumpre um papel central. Nesse processo, as disputas pela hegemonia se dão nos aparelhos privados de hegemonia (APH), como escolas, jornais, espaços de produção e difusão da cultura e da arte. Essas disputas políticas e sociais travadas na sociedade civil, sob determinadas condições das relações de classe, definem tanto o avanço da revolução quanto o da contra revolução. Isso denota um nexos necessário entre a estrutura e a superestrutura que determina a continuidade ou a ruptura da ordem social. Nesse sentido, as superestruturas, assim como a ideologia, não são, para o marxismo,

formas arbitrárias, “são históricos reais, os quais devem ser combatidos e revelados por sua natureza de instrumentos de domínio” [...]. As razões desse necessário combate são de natureza política. É por meio dele que se torna possível, [...] destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento da subversão da práxis (Bianchi, 2018, p. 121)

As disputas ideológicas se expressam em diferentes formas de interpretação e representação da realidade, na produção de símbolos e imagens, nos meios de

construção da moral e na definição das ações práticas humanas. Assim, a ideologia perpassa a cultura, a educação, a comunicação e a arte, tornando-se um campo central da luta contra- hegemônica.

Nesse sentido, a tradição do marxismo que rompe com a separação entre estrutura/superestrutura entende que os processos políticos, sociais e econômicos contêm elementos de simultaneidade. Essa perspectiva coloca a ação humana coletiva e consciente no centro da transformação política e social – na estrutura e superestrutura –, enfatizando que a transformação radical da sociedade não se limita à mudança estrutural, mas implica também uma mudança radical, provocada por uma ação política, da superestrutura. A ideologia, a educação, a comunicação, a política, o direito e a arte – são, portanto, não apenas reflexos das mudanças na estrutura, mas elementos ativos da transformação da vida social de conjunto. Assim, uma transformação estrutural efetiva é indissociável de uma transformação radical da superestrutura.

Referências

- BIANCHI, Alvaro. **Laboratório de Gramsci: Filosofia, História e Política**. Porto Alegre: RS, Zouk. 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, Volume 3: Maquiavel, Notas Sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- THOMPSON, E.P. **A Miséria da Teoria e Outros Ensaio**s. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

UMA ARTICULAÇÃO ENTRE GRAMSCI E DU BOIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Cristiane Gonzaga Oliveira / UECE ¹
Leiriane de Araújo Silva / UECE ²

RESUMO

Este artigo faz uma articulação entre Gramsci e Du Bois na perspectiva de uma educação como ferramenta de transformação social em que se exploram as ideias de Antônio Gramsci e de W.E.B. Du Bois, destacando a importância da educação na luta por direitos civis e igualdade. Gramsci (1968) enfatiza o papel do partido político como um "intelectual coletivo" essencial para a formação de uma nova hegemonia e para a transformação social. E argumenta-se que a educação deve ser uma ferramenta para a criação de uma nova concepção de mundo, justa e igualitária, além de destacar a importância dos intelectuais orgânicos na construção e na manutenção dessa hegemonia. Du Bois (2021), por sua vez, aborda a condição do povo negro no pós-abolição nos Estados Unidos, introduzindo conceitos como véu, dupla consciência e racismo estrutural. E defende-se a formação de uma elite intelectual negra, o "*talented tenth*", para liderar a luta pelos direitos civis e desafiar as estruturas opressoras. Assim, este trabalho relaciona essas ideias com a realidade brasileira contemporânea, marcada por desigualdades estruturais e pelo racismo. Compreendendo que ambos os autores convergem na visão de que a educação crítica e a participação coletiva são fundamentais para enfrentar as estruturas de opressão e promover a emancipação humana. Então, a partir da leitura analítica e qualitativa (Cano, 2012) dos textos de Gramsci e Du Bois, destaca-se a relevância dessas teorias para a construção de políticas públicas transformadoras no Brasil, enfatizando a necessidade de uma educação popular e participativa.

Palavras-chave: Estado. Hegemonia. Participação. Políticas Públicas.

RESUMEN

Este artículo realiza una articulación entre Gramsci y Du BOIS desde la perspectiva de la educación como herramienta de transformación social, explorando las ideas de Antonio Gramsci y W.E.B. Du Bois, destacando la importancia de la educación en la lucha por los derechos civiles y la igualdad. Gramsci (1968) enfatiza el papel del partido político como "intelectual colectivo" esencial para la formación de una nueva hegemonía y la transformación social. Y se argumenta que la educación debe ser una herramienta para crear una nueva concepción del mundo, justa e igualitaria, además de destacar la importancia de los intelectuales orgánicos en la construcción y mantenimiento de esta hegemonía. Du Bois (2021), por su parte, aborda la condición de las personas negras en los Estados Unidos post-abolición, introduciendo conceptos como el velo, la doble conciencia y el racismo estructural. Y se aboga por la formación de una élite intelectual negra, la "*talented tenth*", para liderar la lucha por los derechos civiles y desafiar las estructuras opresivas. Así, este trabajo relaciona estas ideas con la realidad brasileña contemporánea, marcada por desigualdades estructurales y racismo. Entendiendo que ambos autores convergen en la visión de que la educación crítica y la participación colectiva son fundamentales para enfrentar

¹ Doutoranda em Políticas Públicas, UECE. E-mail: cristiane.gonzaga@aluno.uece.br

² Doutoranda em Políticas Públicas, UECE. E-mail: leirianeas@gmail.com

las estructuras de opresión y promover la emancipación humana. Por tanto, a partir de la lectura analítica y cualitativa (Cano, 2012) de los textos de Gramsci y Du Bois, se destaca la relevancia de estas teorías para la construcción de políticas públicas transformadoras en Brasil, enfatizando la necesidad de la educación popular y participativa.

Palabras clave: Estado. Hegemonía. Participación. Políticas Públicas.

Introdução

Este artigo visa fazer uma articulação, a partir de uma análise qualitativa (Cano, 2012), entre as principais ideias teóricas de Antônio Gramsci e William Edward Burghardt Du Bois. Estes autores foram escolhidos a partir do levantamento dos textos dos principais pensadores sobre teoria política moderna e contemporânea. E, apesar das diferenças contextuais entre os pensamentos destes teóricos, seus trabalhos oferecem valiosas contribuições para as políticas públicas no Brasil.

Desta forma, pretendemos trabalhar a partir do conceito de hegemonia e formação de lideranças a partir de Gramsci e a luta por direitos civis e igualdade, com ênfase na educação crítica e na formação de líderes intelectuais de Du Bois, ensaiando apontar uma relação com a busca por direitos sociais a partir da formação da classe trabalhadora na atualidade. Em que destacamos a educação popular e participativa como ferramenta essencial para a organização coletiva e a luta por direitos sociais.

Diante disso, Gramsci, em “Maquiavel, a política e o Estado moderno”, especificamente, na parte I deste, desenvolve o conceito de Moderno Príncipe, este entendido como o partido político. Além de discutir temas como política, hegemonia e revolução passiva. Já Du Bois, em “As Almas do Povo Negro”, aborda a condição do povo negro no pós-abolição nos Estados Unidos, introduzindo conceitos como véu, dupla consciência e racismo estrutural.

Du Bois desenvolve em seu texto o estranho significado de ser negro no alvorecer do século XX e ter sua humanidade problematizada. Assim, o centro de sua discussão é a condição do povo negro após a abolição e a Guerra Civil (1861-1965), em que a violência da escravidão foi substituída pela violência do racismo em uma sociedade industrializada e democrática.

Gramsci desenvolve diversos aspectos sobre política, revolução passiva, burocracia, hegemonia, direito e partido político. Vislumbrando a consolidação deste

último enquanto um elemento complexo e organizativo da vontade coletiva nacional-popular com a finalidade de constituição de um novo tipo de Estado. Já Du Bois conecta a concepção de existência humana com aspectos econômicos, políticos, sociais e ideológicos, a partir dos conceitos de véu, dupla consciência e racismo estrutural.

Assim, trazem-se alguns desses conceitos para uma aproximação com a realidade brasileira contemporânea, em que se tem um avanço de um setor da direita que se caracteriza como ultraneoliberal, conservador e com aproximações fascistas. Apesar de Gramsci falar de um contexto europeu e das primeiras décadas do século 20, em que se tem a constituição e ascensão do fascismo, é preciso afirmar que são duas realidades diferentes tanto no espaço quanto no tempo quanto aos processos históricos internos em suas formações sociais, culturais e políticas.

Du Bois advoga por um ativismo liderado por uma “elite talentosa” (*talented tenth*), formada por intelectuais negros capacitados para organizar a luta pelos direitos civis. O que se articula com os intelectuais orgânicos de Gramsci, em que este destaca a importância dos partidos políticos como ferramenta para a organização das massas, sendo assim fundamental construir um “bloco histórico” que desafiaria a hegemonia capitalista.

Isto se daria a partir da formação das lideranças, sendo este o principal papel dos partidos políticos, ou seja, do intelectual coletivo, que no contexto atual brasileiro também pode ser designado aos movimentos sociais. Desta forma, ambos os autores reconhecem o papel crucial da ação coletiva no enfrentamento das estruturas de opressão e de desigualdade.

E, para tal empreitada, é preciso que ocorra a formação da população empobrecida para que esta compreenda e questione, de forma ativa e coordenada, as estruturas existentes, de forma a confrontar a hegemonia cultural existente, sob as leis de um desenvolvimento pautado sob o manto do capitalismo selvagem, que normaliza as desigualdades de classe, raça e gênero.

Diante disso, faz-se uma aproximação com as políticas públicas, especificamente de educação, esta em uma perspectiva transformadora a partir de uma educação popular com a efetiva participação da população. Demonstrando assim a importância da educação como uma ferramenta de transformação social, que pode ser utilizada com a finalidade de ser a base da organização coletiva na constituição de um ativismo visando à emancipação humana, diante de um contexto de desigualdade estrutural, que é marca-

damente a realidade brasileira.

Esta seção está dividida em duas partes em que fazemos as análises em cada subseção dos textos de Gramsci e Du Bois, anteriormente citados. Assim, como fazemos aproximações com a realidade brasileira contemporânea com o intuito de estreitarmos as relações com nossos objetos de pesquisa, como é o caso do Orçamento Participativo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Maracanaú. Isso em diálogo com a constituição de lideranças a partir da formação tão enfatizada por Gramsci, que a seguir será desenvolvida.

seção 1 - os ensinamentos de gramsci a partir do “moderno príncipe” e a sociedade brasileira contemporânea: a formação de lideranças para a construção de uma nova concepção de mundo, ou seja, de uma nova hegemonia

Antônio Gramsci faz uma análise da função do Moderno Príncipe, que diferente do Príncipe de Maquiavel não é um indivíduo, mas sim um organismo, um elemento complexo, ou seja, o partido político, que é tido como um intelectual coletivo e constituído a partir da expressão de uma vontade coletiva nacional-popular e este tem uma função central como agente da transformação política e social (Gramsci, 1968).

Ao longo do texto, Gramsci faz uma investigação de como se dá o processo de formação dessa vontade coletiva nacional-popular, que é essencial para a criação de um novo tipo de Estado. Este Estado, inclusive, deve ser concebido como um ente educador, desde que vise à criação de um outro tipo de civilização, esta que contemporaneamente deve ser justa e igualitária, não sob a concepção de que não existe uma outra alternativa, o que é propalado pelo neoliberalismo, ou seja, deve-se pautar na construção de algo para além do capitalismo.

Eis um critério primordial de julgamento tanto para as concepções do mundo, como, e especialmente, para as atitudes práticas: a concepção do mundo ou o ato prático pode ser concebido "isolado", "independente" e assumindo toda a responsabilidade da vida coletiva; ou isto é impossível, e a concepção do mundo ou o ato prático pode ser concebido como "integração", aperfeiçoamento, contrapeso, etc., de outra concepção do mundo ou atitude prática. Refletindo-se, percebe-se que este critério é decisivo para um julgamento ideal sobre os impulsos ideais e os impulsos práticos; percebe-se também que seu alcance prático não é pequeno. (Gramsci, 1968, p. 30)

Assim, Gramsci entende que o partido político tem a função de operacionalizar uma reforma intelectual e moral, ou seja, de direcionar uma vontade coletiva nacional-popu-

lar, na perspectiva de construção de uma nova concepção de mundo. E nesta reforma cultural deve-se conceber uma reforma também econômica, tendo em vista que esta é o modo concreto pelo qual se identifica a efetivação da reforma intelectual e moral. Por isso, é de suma importância que o partido tenha em suas análises uma concepção de desenvolvimento econômico e social.

Diante disso, Gramsci aponta para a construção dessa nova concepção de mundo, ou seja, de uma nova hegemonia em que é preciso verificar o enfraquecimento do consenso ideológico que uma determinada classe dominante tem. Onde é tarefa do partido fazer as análises de conjuntura e municiar suas lideranças desse arsenal. E, nesse ínterim, é necessário construir o terreno, solidificando-o, no sentido de ter êxito em um confronto a partir de uma determinada hegemonia que ainda não existe frente a uma em processo de crise.

É, pois, diante desse contexto que o partido político se mostra como essencial, ou seja, para a formação das lideranças. Isto no sentido de aperfeiçoá-las, tornando-as dirigentes com total capacidade de direção e que terão o papel de articular as pessoas e organizar a vontade coletiva nacional-popular. Isso no sentido de sistematicamente e de forma constante constituir um espaço formativo, que seja unido e consciente de sua força para que, diante de uma situação favorável, possa, de forma organizada, se articular para avançar na transformação social a partir da ação coletiva.

O desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à hegemonia vigente - nas formações sociais em que as superestruturas apresentam uma alta complexidade sócio-institucional e político-ideológica - requer uma intensa "pre-paração ideológica das massas", um "trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de ideias", de construção de uma nova concepção de mundo (de uma "reforma intelectual e moral")." Daí a importância dos intelectuais orgânicos que são os que exercem uma função educativa para criar ou manter as relações de hegemonia de uma determinada classe. (Souza Filho; Duriguetto, 2016, p. 9)

O desenvolvimento dessa consciência pelas lideranças, junto às massas, é fundamental para a crítica à hegemonia atual e para a constituição de uma reforma intelectual, moral ou cultural, ou seja, de uma outra concepção de mundo, e que entendemos que deva ser justa e igualitária. Assim, os e as intelectuais orgânicos são essenciais para a criação e a manutenção de uma hegemonia, que se dá não por meio da força e da coerção, mas sim pelo consenso e aceitação dos que são dirigidos.

Diante disso, são os intelectuais orgânicos que operacionalizam no dia a dia a

função educativa, seja nas escolas, seja nos movimentos sociais, seja nos partidos ou em outros âmbitos da sociedade civil. Gramsci entende esta como parte da superestrutura, que re- presenta, elabora e difunde os valores simbólicos e ideológicos de determinados grupos ou classes sociais diante de seus interesses, a partir das relações de produção.

Assim, no tempo histórico de Gramsci e a partir do contexto em que vivia e sua territorialidade, ou seja, da Itália, em que este visualizou a constituição do Estado a partir não somente da sociedade política, ou seja, a partir das legislações e normas diversas, mas também da sociedade civil, e seus aparelhos privados de hegemonia, de forma articulada constituindo assim o conceito de Estado ampliado.

Estado este que, através dos intelectuais orgânicos, consegue o consentimento para sua manutenção, enquanto classe que dirige de forma hegemônica, por meio da persuasão levando em conta os interesses dos demais, principalmente, através da educação. Com- preendemos que a educação pode ser usada não somente como uma ferramenta de ma- nutenção desse estado de coisas, mas também como uma ferramenta que poderá auxiliar a classe trabalhadora na tarefa de construção de outro tipo de sociedade.

Se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros, o direito será o instrumento para este fim (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado de modo que esteja conforme ao fim e seja eficaz ao máximo e criador de resultados positivos. (Gramsci, 1968, p. 96)

Ora, se é através da educação e de outros aparelhos ideológicos que o Estado contemporâneo, mantém de forma hegemônica as elites no poder, devemos então partir desta área para pensar na formação de um novo espírito social. Este deve pautar-se em uma participação ativa nos espaços públicos e não em meramente ser agente legitimador da ordem vigente. Isto em contraposição ao que corriqueiramente as elites têm feito, ou seja, negado o acesso à cidadania política e econômica às juventudes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014).

E, como exemplo disso, tem-se no Orçamento Participativo (OP) uma ferramenta que, caso trabalhada no sentido da formação político-institucional e não como mera legitimação do estado de coisas, pode não somente possibilitar a compreensão da dinâmica das políticas públicas, mas também poderá, inclusive, ser uma ação fomentadora de uma educação efetivamente crítica.

Assim, pode-se vislumbrar uma educação omnilateral, que compreenda todas as

dimensões que constituem a pessoa, que seja para além de uma que reproduza os anseios do capitalismo. Diferentemente de uma escola dual que de um lado formava os dirigentes e de outro dirigidos, isso através dos conteúdos, metodologia, métodos e formas de organização, administração e gestão (Kuenzer; Grabowski, 2006). Em que, de um lado, se dava o ensino propedêutico e, de outro, uma formação profissional.

Atualmente, essa distinção se dá muito mais pela precarização do ensino e por uma educação mais simplista que visa atender as demandas dos setores produtivos. Enquanto a escola que forma os dirigentes tende a ser mais complexificada cujo foco não se dá para uma ocupação profissional, especificamente, que possui muito mais recursos financeiros e didáticos.

Assim, em uma educação popular, na visão destas autoras, partiria da unidade entre a educação propedêutica e uma formação científica, esta que possibilita uma compreensão crítica quanto ao desenvolvimento do conhecimento socialmente construído e às suas diversas finalidades, visando avançar no sentido de atender às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras para uma emancipação humana. Educação que avance contra a superexploração dos trabalhadores, que é a base do capitalismo dependente e subordinado ao qual o Brasil está envolto, e que é a forma como se acentua a pobreza socioeconômica de nossa população.

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Gramsci, 1999, p. 314)

É, pois, no sentido de buscar esse momento catártico que fundamentaria uma educação socialmente referenciada, ou seja, popular. Isto é de suma relevância diante do contexto atual de avanço do neoliberalismo, que, diferentemente de outros contextos, em que ocorreram revoluções passivas, atualmente no Brasil, pode-se verificar contrarreforços. Em que pese, nas primeiras ainda ocorre um certo acolhimento das demandas dos subalternos, nas segundas tem-se uma preponderância do velho sobre o novo (Coutinho, 2022).

É o que se viu, por exemplo, na década de 1980 com a Carta Magna e a conquista de diversos direitos sociais. E estes nos anos seguintes foram diariamente sendo minados, seja pela modificação legislativa, seja pela insuficiência de recursos para sua implementação ou manutenção. E, com o *impeachment* de Dilma Vana Rousseff e a ascensão da extrema direita conservadora brasileira, fez-se diversas “reformas” com o intuito de su- primir ainda mais os direitos sociais duramente conquistados.

Então, estamos diante de um contexto de contrarreforma cuja finalidade é a de instauração de um capitalismo ultra selvagem e que cada vez mais tem ganhado adeptos dentro dos próprios subalternos. Isso através da irradiação de ideias e opiniões, estas que não surgem de forma espontânea a partir dos pensamentos de cada pessoa, mas que par- tem de determinado espaço de formação. E, se é possível utilizar termos, conceitos, ou seja, os ensinamentos de Gramsci por parte do grande capitalismo, por que nós da esquer- da não podemos nos apropriar disso para a construção de uma nova sociabilidade?

Nesse sentido, é essencial que existam espaços efetivamente participativos para que os filhos e filhas da classe trabalhadora possam atuar tanto nos espaços de decisão das políticas públicas quanto, inclusive, em sua formulação, implementação, monitoramento e avaliação. Isto como uma forma de compreender a realidade na qual se está inserido(a) e possam assim atuar no espaço público, de forma qualificada, com base em suas vivên- cias e desta forma tenha vez e voz nos debates públicos.

Fazendo assim, uma formação teórico-prática de nossos intelectuais orgânicos visando à emancipação política e consequentemente à emancipação humana. Em um processo de construção organizada e antecipada da classe trabalhadora, para que, quando as condições forem favoráveis, seja possível avançar para uma nova forma de viver em sociedade que não seja destruidora, predatória, racista, misógina, LGBTfóbica, patriarcal. E que avance no sentido de que todos e todas tenham condições dignas, justas e igua- litárias de viver neste mundo.

Seção 2 - O Significado de Ser Negro no Alvorecer do Século XX: Os conceitos de véu, dupla consciência e racismo estrutural em W.E.B. Du Bois e sua relevância para pensar os direitos sociais e as políticas públicas no Brasil contemporâneo

W.E.B. Du Bois, em sua obra “As Almas do Povo Negro” (1903), realiza uma análise crítica e sociológica sobre a condição do povo negro no contexto pós-escravidão nos

Estados Unidos. Os conceitos fundamentais elaborados por ele, como véu, dupla consciência e racismo estrutural, são ferramentas para compreender o "estranho significado" de ser negro no alvorecer do século XX.

Du Bois revela como, mesmo após a abolição e a Guerra Civil Americana (1861-1865), a violência explícita da escravidão foi substituída pela violência do racismo em uma sociedade industrializada e supostamente democrática. O legado de sua análise ressoa fortemente na realidade brasileira, marcada por um colonialismo que estruturou o racismo e a desigualdade social, perpetuando exclusões e demandando a luta por direitos sociais e políticas públicas efetivas.

Ao afirmar que “o problema do século XX é o problema da linha de cor” (uma das declarações mais célebres da obra *As Almas do Povo Negro*). O autor envolve sua análise nas divisões raciais e nas dinâmicas de poder que definiram (e continuam a definir) as relações sociais e políticas globais. A linha de cor é uma metáfora que Du Bois usa para se referir às divisões raciais que separam brancos e negros, simboliza a segregação legal e social, a exclusão sistemática dos negros de direitos, recursos e oportunidades e as barreiras simbólicas e culturais que sustentam hierarquias raciais.

Du Bois introduz o conceito do véu como uma metáfora para a barreira invisível, mas poderosa, que separa os afro-americanos do restante da sociedade branca. Esse véu é o resultado da segregação e do racismo estrutural, que excluem os negros das oportunidades econômicas, políticas e sociais, ao mesmo tempo em que os invisibilizam enquanto indivíduos plenos.

Para os afro-americanos, essa barreira distorce a autopercepção, já que suas identidades são definidas através de estereótipos impostos pela sociedade dominante. O véu cria uma dualidade: os negros são conscientes de sua própria humanidade, mas também sabem que são vistos como "outros" pela sociedade branca.

Um mundo que não lhe deixa tomar uma verdadeira consciência de si mesmo e que lhe permite ver a si mesmo apenas através da revelação do outro mundo. É uma sensação peculiar, essa consciência dual, essa experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena.
(Du Bois, 2021, p. 23)

Relacionado ao véu, surge a dupla consciência, conceito que descreve a experiência de viver com identidades conflitantes: ser negro e ser americano. Du Bois escreve que o negro se vê "através dos olhos dos outros", medindo sua alma pelo olhar depreciativo do mundo branco. Essa divisão psicológica e social revela a contradição de

uma sociedade que se afirma democrática, mas que nega cidadania aos negros.

No Brasil, essa "dupla consciência" se manifesta na luta das populações negras para afirmar sua identidade em um contexto político que nega a centralidade do racismo. A agenda conservadora brasileira minimiza o racismo estrutural, muitas vezes negando a necessidade de políticas afirmativas ou colocando em debate narrativas que reforçam a meritocracia, ignorando as desigualdades históricas.

O discurso de deslegitimação das políticas públicas – como as cotas raciais e os programas sociais – coloca novamente a população empobrecida (esta que é em sua grande maioria formada por pessoas negras) em uma posição de invisibilidade, semelhante à descrita por Du Bois sob o véu da exclusão racial, econômica, política, social e cultural. No Brasil, embora o mito da "democracia racial" tenha mascarado as desigualdades raciais, os afrodescendentes também vivenciam essa dupla consciência. A ideia de pertencimento nacional convive com a exclusão histórica e cultural herdada do período colonial. A invisibilidade e o preconceito estrutural colocam o negro brasileiro em uma posição semelhante, obrigando-o a lutar contra narrativas que naturalizam o preconceito. Du Bois destaca que, após a abolição da escravidão, os afro-americanos foram lançados em um sistema que os mantinha em situação de pobreza e exclusão. O racismo estrutural se manifesta na falta de acesso à terra, à educação e ao mercado de trabalho, entre outros direitos, perpetuando a exploração e a desigualdade. Para Du Bois, a emancipação não foi acompanhada de políticas efetivas que garantissem igualdade de condições para os negros em uma sociedade industrializada.

Embora no período denominado de Reconstrução ³ (1865–1877) tenha se implementado políticas progressistas, com o gabinete dos libertos, a fase posterior foi totalmente regida pelo separatismo racial com a leis de Jim Crow (normas estaduais e locais que institucionalizaram a segregação racial nos Estados Unidos entre o final do século XIX e a década de 1960. Essas leis impunham a separação entre brancos e negros em espaços públicos e privados, negando sistematicamente direitos civis aos afro-americanos, principalmente nos estados do Sul dos EUA), por isso, sua luta por direitos civis, políticos e sociais imediatos, como o direito ao voto, à educação superior e à igualdade racial plena.

No Brasil, a situação pós-abolição (1888) apresenta paralelos nítidos. Sem reparação histórica ou políticas de inclusão, a população negra foi marginalizada, perpetu-

ando-se em posições subalternas. O racismo estrutural no país, herdado do colonialismo, é visível nos indicadores sociais: maior pobreza, desemprego, violência e sub-representação em espaços de poder. Assim como nos EUA analisados por Du Bois, a liberdade formal não significou igualdade real.

Para Du Bois, a educação é central no processo de emancipação. Ele acreditava na formação de uma elite intelectual negra, o chamado “*talented tenth*”, que seria responsável por liderar e conscientizar a população negra, desafiando o racismo e as estruturas opressoras. Diferentemente de Booker T. Washington, que defendia uma educação técnica e pragmática, Du Bois valorizava a educação crítica e humanística como meio de libertação intelectual e política.

No Brasil, a luta por educação de qualidade para as populações negras é igualmente crucial. Políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, representam um avanço, mas ainda enfrentam resistência. A educação crítica, que questiona o racismo estrutural e valoriza a história e a cultura afro-brasileira, é essencial para romper com as estruturas coloniais e formar lideranças capazes de promover mudanças sociais.

Du Bois é pioneiro em análises interseccionais antes mesmo do termo ser cunhado; antecipa os debates decoloniais, criticando narrativas hegemônicas que desumanizam povos africanos e seus descendentes; questiona o conceito de progresso em uma sociedade onde o desenvolvimento econômico ocorre à custa do empobrecimento de uma parcela significativa da população. O verdadeiro progresso, para ele, envolve liberdade para acesso ao trabalho, à cultura e à valorização da humanidade.

Os conceitos de véu, dupla consciência e racismo estrutural, elaborados por W.E.B. Du Bois, oferecem uma base teórica poderosa para compreender as desigualdades históricas que persistem na sociedade brasileira. A experiência afro-americana analisada por Du Bois dialoga com a realidade dos afrodescendentes no Brasil, onde o colonialismo e o racismo estrutural perpetuam a desigualdade social e econômica.

A valorização da educação crítica e a participação ativa de movimentos sociais são fundamentais para romper com essas estruturas, promovendo políticas públicas que garantam a efetivação dos direitos sociais e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa. Por fim, a seguir apresentamos as conclusões deste artigo.

Considerações finais

W.E.B. Du Bois e Antônio Gramsci, apesar de suas diferenças contextuais, convergem em dois aspectos centrais que desafiam as desigualdades estruturais e raciais: a importância da educação como ferramenta de conscientização e a necessidade de organização e participação coletiva para disputar a hegemonia do Estado. Ambos os autores oferecem reflexões fundamentais para compreender o papel dos intelectuais, das políticas públicas, dos partidos políticos e dos movimentos sociais na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Du Bois e Gramsci concordam que a educação é essencial para superar a alienação imposta por sistemas opressivos. Para Du Bois, a educação crítica e humanística é o caminho para capacitar lideranças negras e promover a emancipação racial. Já Gramsci enxerga a educação como parte da luta contra a hegemonia cultural, defendendo que os intelectuais orgânicos conectem o conhecimento às demandas das classes subalternas.

No Brasil, onde o racismo estrutural e o legado colonial moldaram as desigualdades sociais, a educação desempenha um papel transformador. Porém, contrarreformas como a Emenda Constitucional 95/2016, que congela investimentos públicos, ameaçam avanços em áreas fundamentais, como educação e saúde, tornando ainda mais urgente o debate sobre que tipo de desenvolvimento econômico e social deve ser perseguido por aqueles que compõem o campo da esquerda.

Tanto Du Bois quanto Gramsci destacam a importância da participação coletiva para enfrentar as estruturas de poder. Du Bois vê os movimentos sociais e os líderes intelectuais como pilares na luta por igualdade. Gramsci, por sua vez, enfatiza a construção de projetos sob uma nova hegemonia que empoderem os subalternos e criem novas formas de organização social.

No contexto brasileiro, os movimentos sociais, partidos e organizações da sociedade civil têm desempenhado um papel fundamental na defesa dos direitos sociais e no combate ao racismo. No entanto, a agenda conservadora da extrema direita busca deslegitimar essas iniciativas e enfraquecer o papel do Estado, ampliando as desigualdades e marginalizando ainda mais as populações negras e periféricas.

³ Período em que afro-americanos conquistaram direitos significativos, incluindo o direito ao voto e à participação política. No final da Reconstrução, os supremacistas brancos retomaram o poder político e criaram um sistema legal para restaurar a hierarquia racial, eliminando os avanços dos afro-americanos.

Dito isto, podemos perceber que ambos os autores, Du Bois e Gramsci, se encontram intelectualmente em duas dimensões centrais. Primeiro, o papel da educação como viabilizadora de desalienações, algo essencial em uma sociabilidade capitalista. Segundo, a necessidade de processos de organização e participação em suas variadas formas para transformar a hegemonia do Estado.

Os intelectuais desempenham um papel fundamental nesse processo, trabalhando a informação, descortinando os diversos véus das discriminações e criando propostas contra-hegemônicas que colocam as populações subalternas no centro do debate. Ambos os autores nos ensinam que o combate às desigualdades sociais e raciais é crucial para que o progresso não seja entendido como um processo que exclui a maioria da população, mas como um verdadeiro avanço civilizatório.

Essa luta, no contexto contemporâneo, exige o fortalecimento do papel do Estado e das políticas públicas em áreas como assistência social, educação, saúde, habitação e trabalho. A participação ativa dos movimentos sociais, inspirada tanto nas ideias de Du Bois quanto na crítica gramsciana à hegemonia e na formação das lideranças, é essencial para a conquista de direitos e a transformação da sociedade.

Quanto mais informados os cidadãos, maior será o controle sobre as decisões que impactam suas vidas. Construir uma nova ordem social significa criar uma nova tradição que respeite a cidadania, supere o racismo estrutural e altere práticas históricas que violam direitos. Os processos de organização, participação e educação popular são centrais para essa mudança.

Uma sociedade que reconhece que ela própria constrói sua ordem social adquire a capacidade de transformar essa ordem, superando o fatalismo e promovendo a deliberação e a inclusão como pilares de uma democracia verdadeira. Assim, a participação deixa de ser apenas uma estratégia e se torna um modo de vida essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A prática participativa é apresentada como um processo de aprendizado coletivo, onde a resolução de problemas locais fortalece a confiança e a capacidade de enfrentar desafios maiores. Essa abordagem dialoga com o conceito de hegemonia em Gramsci, onde a organização popular é a base para a transformação das estruturas de poder, e com Du Bois, para quem a educação e a mobilização comunitária são essenciais para a emancipação racial e social.

Referências

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das Ciências Sociais no Brasil. **Sociologias**, v. 14, n. 31, p. 94-119, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. A ÉPOCA NEOLIBERAL: REVOLUÇÃO PASSIVA OU CONTRA-REFORMA? **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 49, n. 1, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383. Disponível em: <https://revistas.mari- lia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 08 dez. 2024.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As Almas do Povo Negro**. Tradução de Alexan- dre Boide. São Paulo: Veneta, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de traba- lhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxis- mo e Educação em Debate**, v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014.

GRAMSCI, Antonio. O moderno príncipe. In: **Maquiavel, a política e o Estado mo- derno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 3-102.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.

SOUZA FILHO, Rodrigo; DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão da política em Gramsci. In: I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisa em Antonio Gramsci. **Anais**. Fortaleza: 2016.

AS DIMENSÕES DA CULTURA EM GRAMSCI: modo de vida, arte e política

Bruno Borja / UFRRJ¹

RESUMO

Lutando contra o fascismo na Itália nas primeiras décadas do século 20, Gramsci trabalhou prática e teoricamente para construir uma política cultural revolucionária. Sua práxis alcançou a síntese entre política e cultura, desvendando novas facetas da luta de classes. Gramsci nos revela novas determinações para a categoria cultura – o que podemos chamar de dimensão política da cultura. O artigo busca debater as dimensões da cultura em Gramsci, apresentando sua interpretação sobre as conexões entre modo de vida, arte e política.

Palavras-chave: Gramsci. Cultura. Modo de vida. Arte. Política.

RESUMEN

Luchando contra el fascismo en Italia en las primeras décadas del siglo XX, Gramsci trabajó práctica y teóricamente para construir una política cultural revolucionaria. Su praxis logró una síntesis entre política y cultura, desvelando nuevas facetas de la lucha de clases. Gramsci revela nuevas determinaciones para la categoría cultura – lo que podemos llamar la dimensión política de la cultura. El artículo busca discutir las dimensiones de la cultura en Gramsci, presentando su interpretación sobre las conexiones entre modo de vida, arte y política.

Palabras-clave: Gramsci. Cultura. Modo de vida. Arte. Política.

Introdução

Atualmente, Antonio Gramsci está entre as figuras mais associadas ao marxismo cultural pelos porta-vozes da extrema direita – e não podemos lhes tirar essa razão. Militante comunista contra o fascismo na Itália nas primeiras décadas do século 20, Gramsci trabalhou prática e teoricamente para construir uma política cultural revolucionária. Sua práxis alcançou a síntese entre política e cultura, desvendando novas facetas da luta de classes. A contribuição central de Gramsci para as teorias da cultura reside nessa vinculação com a política.

¹ Professor do Departamento de Ciências Econômicas e do Programa de Pós-graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPaCS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Observatório Baixada Cultural (OBaC-IFRJ/UFRRJ). Coordenador da Escola Popular de Artes (EPA-UFRRJ). E-mail: borja.bruno@gmail.com

Se são bem conhecidas a dimensão antropológica da cultura enquanto modo de vida e a dimensão sociológica da cultura enquanto arte, Gramsci nos revela novas determinações para a categoria cultura – o que podemos chamar de dimensão política da cultura. O presente artigo busca debater as dimensões da cultura em Gramsci, apresentando sua interpretação sobre as conexões entre modo de vida, arte e política.

Na primeira seção, debato *as dimensões da cultura: modo de vida e arte*, situando os termos da pesquisa e como eles aparecem em Gramsci. Depois avanço para *a dimensão política da cultura*, expondo as reflexões de Gramsci sobre o desenvolvimento histórico do Estado ampliado, com funções e materialidades sociais próprias da sociedade política e da sociedade civil. Assim, ele pode captar o sentido da política cultural para a construção da hegemonia das classes dominantes, promovendo o consenso e o conformismo das classes subalternas. Por fim, desde uma perspectiva contra-hegemônica, nos cabe refletir sobre a relação entre *política cultural e cultura popular*, subsidiando a luta por uma nova cultura, de onde há de surgir uma nova arte, já que “do movimento nascerão novos artistas”.

1. As dimensões da cultura: modo de vida e arte

Cultura é uma palavra polissêmica. No entanto, nas ciências sociais, duas dimensões da cultura são bem definidas: cultura enquanto modo de vida, sua dimensão antropológica; e cultura enquanto arte ou produção cultural, sua dimensão sociológica. O modo de vida abarca as formas de trabalho, moradia, alimentação, vestimenta, comunicação, transporte, educação, saúde, lazer, usos do tempo livre, estrutura familiar, religiosidade etc. Já a produção cultural envolve as diferentes formas de arte, a produção de literatura, música, teatro, cinema, dança, artes plásticas, poesia, circo, artesanato etc. Assim, podemos dizer que cultura é o modo de vida de uma comunidade humana e que, dentro desse modo de vida, distingue-se, como campo específico, sua produção cultural. De outra forma, podemos falar do modo de vida enquanto cultura em sentido amplo, e da arte enquanto cultura em sentido restrito.

² Para uma abordagem marxista das dimensões da cultura, ver Borja (2020), *O capital e a cultural: elementos de economia política da cultura em Marx*.

Desde a crítica da economia política, busco a interpretação da cultura em termos da produção da vida material, vinculada ao modo de vida e à produção cultural ². Marx e Engels nos ajudam a entender como se constitui um modo de vida ao definirem a categoria modo de produção da vida material. As formas históricas de produção da vida material constituem um determinado modo de produção, que, por sua vez, condiciona a reprodução social, formando uma cultura, um modo de vida. “Esse modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, [...] de um determinado *modo de vida* dos mesmos” (Marx; Engels, [1846] 2009, p. 24, grifo no original).

Ao tomar uma forma histórica concreta, o modo de produção da vida material assume particularidades determinadas, no caso, o modo de produção capitalista, fundamento da sociedade burguesa e de seu modo de vida. Na interpretação marxista, o modo de produção capitalista apresenta contradições, que se expressam também na cultura. Uma contradição do capitalismo é sua formação como sociedade de classes, na qual vigora a luta de classes.

A situação de classe estabelece distinções entre as classes sociais: burguesia e classe trabalhadora se distinguem por modos de vida específicos dentro do capitalismo, se distinguem por culturas de classe. Apresentam formas de trabalho, moradia, alimentação, transporte, comunicação, vestimenta etc. características de seu modo de vida enquanto classe. “Milhões de famílias existindo sob as mesmas condições econômicas que separam seu modo de vida, os seus interesses e a sua cultura do modo de vida, dos interesses e da cultura das demais classes, contrapondo-se a elas como inimigas, formam uma classe” (Marx, [1852] 2011, p. 143).

Nesse sentido, o modo de vida da classe trabalhadora também se manifesta através de sua produção cultural, com desenvolvimento de expressões artísticas próprias e distintivas de sua classe. Talvez essa seja a forma mais tradicional de entendimento da cultura: a cultura enquanto arte. No entanto, a expressão artística da cultura só pode ser realmente interpretada ao se conectar com o modo de vida específico que lhe deu origem. Como aponta Celso Frederico, “Gramsci abriu um caminho original na tradição marxista ao incluir o estudo da literatura no interior da cultura” (2024, p. 54).

Mas o que significa “cultura” neste caso? Significa, indubitavelmente, uma coerente, unitária e nacionalmente difundida “concepção da vida e do homem”, uma “religião laica”, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em “cultura”, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico e individual. (Gramsci, 2021, pp. 63-64)

Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci vai expressar um conceito de cultura muito próximo ao que contemporaneamente se entende como sua dimensão antropológica: a cultura enquanto modo de vida. No entanto, ressalta se tratar da cultura “coerente, unitária e nacionalmente difundida”, destacando sua dimensão política, gerando “uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico”. A cultura, portanto, enquanto meio de condicionamento do modo de vida de classes sociais e, como veremos, um campo aberto à disputa política.

Cabe reconhecer que o autor traz novas determinações para a interpretação da cultura, tornando o fenômeno mais complexo e abrindo novos temas de pesquisa, ao revelar a dimensão política da cultura. A cultura interpretada como totalidade complexa de múltiplas determinações, com interação entre todas as dimensões.

2. A dimensão política da cultura

Com foco na política, Gramsci vai buscar em Marx e Engels os elementos de análise do Estado moderno, enquanto Estado de classe burguês. Gramsci alcança um desenvolvimento do conceito marxista de Estado, formulando uma teoria do Estado ampliado, composto por duas esferas: sociedade política e sociedade civil – cada qual com funções e materialidades sociais próprias. Assim, o Estado ganha maior complexidade e Gramsci busca captar seu desenvolvimento histórico, interpretando as mudanças ocorridas no início do século 20.

Para Marx e Engels, o Estado não seria o representante do interesse universal, mas sim um Estado de classe. A sociedade civil condiciona as características do Estado, impregnando-o de seus interesses de classe particulares e antagônicos. As classes sociais formadas na base econômica se organizam e se fazem representar no Estado, onde inserem seus interesses particulares. Da disputa política pelo controle do Estado sairá o conteúdo do interesse universal, como expressão do interesse particular de determinada classe, alçada à condição de classe dominante. Uma contribuição fundamental de Marx e Engels para a teoria política, com a identificação do caráter de classe do fenômeno estatal, a exposição da teoria do Estado de classe, derivado da sociedade de classes.

A interpretação de Marx e Engels busca também historicizar o fenômeno

estatal. O Estado, enquanto expressão da dominação de classe, apresenta um caráter histórico e transitório, na medida em que surgiu na história, se transforma no tempo e pode, até, desaparecer no futuro. Gramsci segue essencialmente essa tradição de Marx e Engels na teoria política, para apreender da realidade novas categorias e formular uma teoria do Estado ampliado, com maior número de determinações (Coutinho, 1985).

Com o desenvolvimento do capitalismo, em 1930, o Estado expressa transformações da esfera política. De acordo com Coutinho (2007), foi determinante para a interpretação de Gramsci a socialização da política observada entre fins do século 19 e início do século 20 nos países da Europa ocidental, como, por exemplo, a conquista do sufrágio universal, a criação de partidos políticos de massa e a ação dos sindicatos profissionais e das associações de classe.

Essas novas determinações influíram na maneira como Gramsci construiu seus conceitos de sociedade política e sociedade civil. Por sociedade política, entende o Estado *stricto sensu*, isto é, o “Estado em sentido estrito”, o governo e os aparelhos coercitivos, identificados pelas forças armadas e policiais, pelo direito e a aplicação das leis, através dos quais a classe dominante exerce o monopólio da violência e assegura sua dominação fundada na coerção. Por sociedade civil entende a trama privada, isto é, os aparelhos privados de hegemonia, através dos quais uma classe tenta exercer a direção intelectual e moral, na busca do consenso. A sociedade civil compreende o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, organismos de participação política de adesão voluntária. Instituições – tais como igrejas, escolas, partidos, sindicatos, organizações de classe, meios de comunicação, jornais, centros culturais etc. – conduzidas pelos intelectuais, responsáveis pela organização da cultura e pela elaboração e difusão das ideologias.

Uma distinção entre duas esferas do Estado ampliado: a sociedade civil representa a função de hegemonia, enquanto a sociedade política representa a função de dominação, ou, respectivamente, consenso e coerção. Além disso, se registra também uma distinção quanto aos portadores materiais dessas funções, sejam eles, os aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil e os aparelhos coercitivos do Estado *stricto sensu*. Portanto, cabe compreender dentro do conceito de Estado essas duas esferas, em suas funções e materialidades específicas.

Essa independência material garante a autonomia relativa das distintas esferas do Estado ampliado, possibilitando uma separação metodológica entre elas – porém não

uma separação orgânica, já que são partes constituintes da mesma unidade dialética. De fato, Gramsci (2011, p. 290) considera que uma classe social só garante o efetivo controle do Estado quando alcança a supremacia, síntese de hegemonia e dominação, consenso e coerção:

a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente”.

Logo, afirma-se o momento de síntese na supremacia: a classe dominante deve ser também dirigente. Ou seja, exercer tanto o domínio pela força e coerção, quanto a hegemonia pela conquista do consenso e do consentimento dos grupos socialmente subalternos. Nesse equilíbrio tênue entre coerção e consenso seria conduzida a supremacia de uma classe social, colocando a necessidade tanto do uso da força, quanto da busca da hegemonia por meio do Estado, enquanto Estado de classe.

Embora Gramsci privilegie a função coercitiva do Estado *stricto sensu*, sua ampliação do Estado também se refere à atribuição de novas funções e ao desenvolvimento de novos meios materiais na sociedade política. Formula, assim, a concepção do *Estado ético ou de cultura*, na qual também a sociedade política deve exercer uma função educativa no sentido de busca da hegemonia e do consentimento das classes subalternas. O Estado de cultura promove política cultural com objetivo de adaptar os modos de vida das classes subalternas à melhor efetivação do interesse particular das classes dominantes, tornado interesse universal do Estado.

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: 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, 2014, p. 288)

O Estado de cultura, ao assumir a função educativa, promove uma política cultural tanto pela via negativa dos tribunais quanto pela via positiva da escola. Ou seja, podemos dizer que o Estado *stricto sensu* faz política cultural tanto através de seus

aparelhos de coerção, quanto através de outros meios materiais, como os sistemas públicos de educação e cultura.

Logo, Gramsci atribui um papel educador também à ação repressiva do direito, da lei, da polícia e das forças armadas. Ou seja, a lei e a ordem são uma forma de política cultural, quando determinam o que pode e o que não pode ser feito em certa sociedade: o que é considerado ilegal e criminoso, e o que é aceito socialmente dentro da legalidade. Assim, se conformam os modos de vida e as produções culturais das classes subalternas no limite da lei, criminalizando parte de sua cultura, tida como indesejável para os interesses das classes dominantes. A função educativa negativa atua tanto na dimensão antropológica, ao conformar os modos de vida, quanto na dimensão sociológica, ao reprimir ou autorizar certas expressões artísticas das classes subalternas.

Por outro lado, a função educativa positiva busca formar uma cultura comum entre as diferentes classes sociais, uma cultura nacional que gere um sentido de unidade entre grupos sociais com interesses antagônicos. Momento fundamental, segundo Gramsci, é o estabelecimento de uma língua nacional unificada, de modo que toda a população do Estado tenha um meio único de comunicação, uma forma comum de elaborar e expressar sua concepção do mundo, elemento determinante da cultura em sua dimensão de modo de vida.

O papel da escola é central nessa questão, mas a via positiva da educação e da cultura não se restringe estritamente ao sistema escolar público, abrangendo também outros meios materiais pelos quais o Estado faz política cultural³. Gramsci aponta uma série de instituições que, atualmente, poderíamos chamar de equipamentos culturais públicos: “O teatro, as bibliotecas, os museus de vários tipos, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os hortos florestais, etc.” (Gramsci, 2022, p. 183). Pela função educativa positiva, a política cultural do Estado *stricto sensu* passa a contemplar, então, a dimensão da produção cultural.

O desenvolvimento do capitalismo fez com que o Estado se ampliasse, ganhando novas funções e novos meios materiais, em suas diferentes esferas da sociedade política e da sociedade civil. Colocou-se, para as classes dominantes, a ne-

³ “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolve uma pedagogia da hegemonia que redefine e atualiza em cada conjuntura política e social suas estratégias, com vistas a manter viva a dominação de classe” (Martins; Neves, 2021, p. 128).

cessidade de construir a hegemonia junto às classes subalternas, daí a função educativa do Estado e a dimensão política da cultura. Carlos Nelson Coutinho (1985; 2007; 2011) observa que Gramsci amplia sua concepção de Estado a partir da percepção do processo de socialização da política, quando se constituíram democracias de massa na Europa ocidental. Essa socialização da política colocou novas necessidades para as classes dominantes: agora teriam de conquistar o consenso e os votos da classe trabalhadora. As classes dominantes passaram a ter de contemplar parcialmente alguns interesses das classes subalternas, no sentido de garantir seu consentimento. Isto é, as classes dominantes tiveram que afirmar sua liderança moral e intelectual sobre as classes subalternas, de modo a viabilizar sua supremacia no contexto das democracias de massas.

Em termos da dimensão política da cultura, as classes dominantes buscam produzir uma identidade nacional que solde a unidade político-cultural entre as classes sociais antagônicas que compõem o Estado-Nação, estabelecendo sua hegemonia⁴. Ou seja, acima dos conflitos inerentes à sociedade de classes, deve pairar um sentimento de unidade nacional, expressão dos elementos culturais comuns ao povo, na forma de uma identidade nacional. Nesse intuito, o Estado *stricto sensu* desempenha sua função educativa, quando unifica a língua nacional e conforma os modos de vida e a produção cultural das classes subalternas.

Gramsci reforça que a função educativa do Estado atua para gerar o conformismo das classes subalternas, para que vigore a hegemonia política e cultural das classes dominantes: “A revolução provocada pela classe burguesa na concepção do direito e, portanto, na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo” (Gramsci, 2014, p. 275).

Assim, quando a burguesia se vê na necessidade de formar uma identidade nacional, buscando uma cultura comum do Estado-Nação, ela estabelece relações culturais com as classes subalternas. Por um lado, tenta difundir nacionalmente sua ideologia, sua concepção do mundo, transformando o modo de vida das classes subalternas. Por outro lado, se coloca para as classes dominantes o imperativo de abrir espaço para a representação da cultura das classes subalternas na consolidação da identidade nacional, se fazendo permeável à cultura popular.

⁴ “A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe” (Gruppi, 2000, p. 70).

A formação da identidade nacional é um processo de luta política, com tendência de difusão da ideologia dominante e conquista da hegemonia política e cultural. Para tanto, atuam a formação do senso comum e da opinião pública, através da ação dos intelectuais na organização da cultura ⁵ e na condução política dos meios materiais da sociedade civil, chamados por Gramsci de aparelhos privados de hegemonia. Tais aparelhos privados de hegemonia são os meios materiais pelos quais as classes dominantes fazem difundir sua ideologia na sociedade civil, de modo que ela se enraíze nas classes subalternas, que passam a adotar a concepção do mundo dominante. Para Gramsci, o “senso comum é a concepção do mundo difusa em uma época histórica na massa popular” (Gramsci *apud* Liguori, 2017, p. 135).

Além do senso comum, Gramsci também atribui um papel central aos intelectuais e aos aparelhos privados de hegemonia na formação da opinião pública. Diante das pautas da conjuntura política se forma uma opinião pública sobre o sentido e a interpretação dessas pautas – questão central na dimensão política da cultura. Cabe aos intelectuais, na condução dos aparelhos privados de hegemonia, exercer um papel de mediação entre sociedade civil e sociedade política, consolidando uma vontade política nacional. A opinião pública tem um papel central na produção do consenso, arregimentando as classes subalternas para apoiar as ações do Estado, em função do interesse das classes dominantes.

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, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. [...]

A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe uma luta pelo monopólio dos órgãos de 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, 2014, p. 269)

A luta pela hegemonia na sociedade civil depende, portanto, da condução dos aparelhos privados de hegemonia. Daí a centralidade da política cultural também na esfera da sociedade civil. Assim, temos a dimensão política da cultura nas diferentes es-

⁵ “A ‘organização da cultura’, em suma, é o sistema de instituições da sociedade civil cuja função dominante é a de concretizar o papel da cultura na reprodução ou na transformação da sociedade” (Coutinho, 2011, p. 17).

feras sociais que compõem o Estado ampliado, com seus meios materiais próprios. Destaca-se as organizações civis diretamente políticas, como partidos, sindicatos, organizações de classe. Mas também outras instituições que não parecem exercer uma função política direta, como as igrejas, as escolas privadas, os jornais, os equipamentos culturais privados e a produção cultural em geral.

Gramsci formula o conceito de estrutura ideológica, para pensar os meios materiais de difusão da ideologia dominante e formação da opinião pública.

Um estudo de como se organiza de fato a estrutura ideológica de uma classe dominante: isto é, a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a “frente” teórica ou ideológica. A parte mais considerável e mais dinâmica dessa frente é o setor editorial em geral: editoras (que têm um programa implícito e explícito e se apoiam numa determinada corrente), jornais políticos, revistas de todo tipo, científicas, literárias, filológicas, de divulgação etc., periódicos diversos até os boletins paroquiais. [...]
A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas. (Gramsci, 2022, pp. 77-78)

Vemos o destaque dado à indústria editorial e ao jornalismo na produção do consenso, com a formação da opinião pública. Enquanto aparelhos privados de hegemonia, editoras e imprensa criam uma percepção comum sobre as pautas políticas em disputa, encaminhando a posição a ser adotada por seu público. Na condição de meios de comunicação, esse setor produz a esfera pública de debates, influenciando nas pautas em disputa. Segundo Gramsci (2011, p. 283), “possibilitam suscitar extemporaneamente explosões de pânico ou de entusiasmo fictício, que permitem o alcance de objetivos determinados, como, por exemplo, nas eleições”. Assim, tratam de condicionar o que será considerado pauta política relevante em termos nacionais e apresentam um encaminhamento da pauta a partir da concepção do mundo dominante.

3. Política cultural e cultura popular: “do movimento nascerão novos artistas”

As formulações de Gramsci reivindicam a dimensão política da cultura como elemento central da luta de classes, colocando como tarefa das organizações das classes subalternas a construção de seus aparelhos privados de hegemonia, visando a disputa contra-hegemônica. Enxerga a necessidade de uma política cultural específica das clas-

ses subalternas, como meio de alcançar a hegemonia na sociedade civil, passo fundamental para a conquista do poder.

Na Itália dos anos 1930, o desenvolvimento da indústria cultural ainda dava seus passos iniciais. A indústria editorial era um dos principais meios materiais de difusão da produção cultural, artística, simbólica e intelectual. Ainda assim, Gramsci consegue captar o sentido de mudança que só se consolidaria no pós segunda guerra mundial, quando o rádio e o cinema se tornaram o centro da indústria cultural, fundada nos meios de comunicação de massa.

Podemos relacioná-lo, portanto, com outros autores contemporâneos que se tornaram a interpretação canônica do fenômeno, como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin. Um ponto em comum entre esse grupo da Escola de Frankfurt e Gramsci diz respeito ao desenvolvimento técnico da produção cultural, formando os novos meios de comunicação de massa. Embora Gramsci (2001, p. 67) formule a questão por outro caminho, podemos ver que ele também analisa o desenvolvimento técnico e instrumental da organização da cultura.

A arte da imprensa, em seguida, revolucionou todo o mundo cultural, dando à memória um subsídio de valor inestimável e permitindo uma extensão inaudita da atividade educacional. Nesta investigação, portanto, está implícita uma outra, a das modificações qualitativas, além das quantitativas (extensão de massa), trazidas ao modo de pensar pelo desenvolvimento técnico e instrumental da organização cultural. Também hoje a comunicação falada é um meio de difusão ideológica que tem uma rapidez, uma área de ação e uma simultaneidade emotiva enormemente mais amplas do que a comunicação escrita (o teatro, o cinema e o rádio, com a difusão de alto-falantes nas praças, superam todas as formas de comunicação escrita, desde o livro até a revista, o jornal, o jornal mural), mas na superfície, não em profundidade.

Nessa passagem, Gramsci expressa um julgamento negativo sobre os novos meios de comunicação, de forma próxima à crítica da Escola de Frankfurt. Mas o que interessa destacar aqui são as novas possibilidades postas, com a passagem entre a comunicação escrita e a comunicação falada, para a difusão da ideologia dominante e a formação do senso comum e da opinião pública. Segundo Gramsci, o maior alcance dos novos meios de comunicação falada potencializa e dá maior capilaridade à hegemonia política e cultural das classes dominantes.

Os novos meios técnicos da produção cultural – a indústria cultural – colocaram novas questões para a luta de classes, sendo necessária a atuação incisiva nesse campo, disputando a formação do senso comum e da opinião pública. Assim, compete aos intelectuais orgânicos e aos intelectuais coletivos das classes subalternas

travar a luta por uma nova cultura, formando uma vontade coletiva nacional-popular que busque a transformação da realidade. Isso se apresenta também no plano da produção cultural, com a criação de novos artistas que venham a expressar a nova sensibilidade e a nova linha política originada no seio das classes subalternas.

Parece evidente que, para ser exato, deve-se falar de luta por uma “nova cultura” e não por uma “nova arte” (em sentido imediato). Talvez nem sequer se possa dizer, para ser exato, que se luta por um novo conteúdo da arte, já que este não pode ser pensado abstratamente, separado da forma. Lutar por uma nova arte significaria lutar para criar novos artistas individuais, o que é absurdo, já que é impossível criar artificialmente os artistas. Deve-se falar da luta por uma nova cultura, isto é, por uma nova vida moral, que não pode deixar de ser intimamente ligada a uma nova intuição de vida, até que esta se torne um novo modo de sentir e ver a realidade e, por consequência, mundo intimamente relacionado com os “artistas possíveis” e com as “obras de arte possíveis”. Que não se possam criar artificialmente artistas individuais, portanto, não significa que o novo mundo cultural, pelo qual se luta, suscitando paixões e calor de humanidade, não suscite necessariamente “novos artistas”; ou seja, não se pode afirmar que Fulano ou Beltrano se tornarão artistas, mas pode-se afirmar que do movimento nascerão novos artistas. Um novo grupo social que ingressa na vida histórica com postura hegemônica, com uma segurança de si que antes não possuía, não pode deixar de gerar, a partir de seu interior, personalidades que, antes, não teriam encontrado força suficiente para se expressar completamente num certo sentido. (Gramsci, 2021, p. 70)

O movimento político das classes subalternas, da mesma forma que produz seus intelectuais orgânicos, produz também artistas organicamente vinculados à sua concepção do mundo, à sua ideologia, contribuindo para a construção de uma nova hegemonia político-cultural. Na verdade, os próprios artistas, ao surgirem de dentro do movimento, são intelectuais orgânicos das classes subalternas, legítimos organizadores da cultura. Gramsci toca na distinção entre as dimensões da cultura: do modo de vida surge sua produção cultural. Somente a mudança no modo de vida pode originar a nova produção cultural, da nova cultura surgirá a nova arte, “do movimento nascerão novos artistas”.

Temos, portanto, um campo aberto à luta cultural na sociedade civil, onde se faz necessária uma política cultural contra-hegemônica das classes subalternas. A partir de Gramsci, podemos formular uma diretriz política, na qual a crítica cultural às classes dominantes visa primeiro desfazer o consenso e gerar uma crise de hegemonia, desestabilizando a supremacia e levando ao apelo às forças da repressão direta, explicitando a coerção das classes dominantes. Ao mesmo tempo, a política cultural das classes subalternas deve produzir e difundir sua ideologia, no intuito de afirmação de uma nova hegemonia político-cultural, onde o papel dos aparelhos privados de

hegemonia e dos intelectuais orgânicos, enquanto organizadores da cultura, se faz primordial.

A luta por uma nova cultura deve ser situada na dinâmica da luta de classes, na busca de formação e consolidação da cultura nacional-popular. Afinal, a “proposta do ‘nacional-popular’ era o núcleo da ‘política cultural’ defendida por Gramsci” (Frederico, 2024, p. 55). Isso nos leva à necessidade de interpretar a cultura popular, constituída pela cultura das classes populares, onde o popular deve ser “caracterizado por sua posição frente às classes hegemônicas” (García Canclini, 1988, p. 64).

Mais precisamente, podemos dizer que a cultura popular é a cultura das classes não-proprietárias, das classes que vivem do próprio trabalho, das classes que sofrem a exploração, ou seja, das classes subalternas – com centralidade da classe trabalhadora. “A questão decisiva consiste na compreensão das culturas populares através da sua conexão com os conflitos de classe e com as condições de exploração” (García Canclini, 1983, p. 46). A cultura popular pode ser interpretada como o conjunto das práticas, saberes, costumes e tradições das classes subalternas no processo de reprodução social e expressão artística. Em outros termos, a cultura popular se define como o modo de vida e a produção cultural das classes subalternas.

Interpretar dialeticamente a cultura popular exige pensa-la em movimento, com historicidade, processualidade e contradição. A luta em torno da cultura popular promove sua constante transformação e acentua seu caráter contraditório. Embora constituída como uma cultura de resistência das classes subalternas à exploração, a cultura popular sofre uma pressão contínua das classes dominantes e de seus meios materiais de construção da hegemonia. Essa pressão tende a reformular a cultura popular em função dos interesses das classes dominantes. Ou seja, podemos captar um trânsito frequente entre cultura dominante e cultura popular no processo hegemônico. Daí a cultura popular carregar, em si, elementos de contestação e de reprodução da estrutura de dominação de classes nas sociedades capitalistas.

Também nesta esfera devem-se distinguir diversos estratos: os fossilizados, que refletem condições de vida passada e que são, portanto, conservadores e reacionários; e os que são uma série de inovações, frequentemente criadoras e progressistas, determinadas espontaneamente por formas e condições de vida em processo de desenvolvimento, e que estão em contradição com a moral dos estratos dirigentes, ou são apenas diferentes dela. (Gramsci, 2021, p. 135)

Gramsci (2001, 2014, 2021) dedica grande atenção a esse fato, qualificando a

cultura popular como fragmentária, sem um sentido de coesão política e ideológica. No entanto, ainda assim, Gramsci compreende que qualquer movimento de transformação social deve partir da cultura popular, buscando seu núcleo de resistência e contestação ao sistema de dominação social. É tarefa dos intelectuais orgânicos das classes subalternas insuflar esse núcleo de contestação e depurar a cultura popular de seus elementos conservadores, com tendência ao conformismo, atrelados à reprodução do sistema.

Considerações finais

Gramsci foi um teórico e militante comunista de grande destaque na luta contra o fascismo na Itália, nas primeiras décadas do século 20. Atuou decididamente nos campos da política e da cultura, desenvolvendo uma interpretação própria. Gramsci alarga a categoria cultura, acrescentando novas determinações e interagindo com as dimensões do modo de vida e da produção cultural. É certo que a cultura se constitui por múltiplas determinações e dimensões, como as dimensões econômica, territorial, étnico- racial, de gênero etc. Essas dimensões, de constituição e interpretação da cultura, estão todas entremeadas, e foram historicamente formadas. Coube a Gramsci vivenciar e interpretar seu tempo histórico, desvendando a dimensão política da cultura.

Da sua proposição de luta por uma nova cultura, podemos extrair uma linha de ação para a política cultural contra-hegemônica. Nos termos apresentados no artigo, lutar por uma nova cultura é lutar por um novo modo de vida, lutar pela superação do atual modo de produção da vida material. Essa luta pela superação do capitalismo, enquanto luta de classes, faz parte do processo de formação da própria classe trabalhadora. O movimento organizado da classe é, em si, uma experiência coletiva que suscita o surgimento de novos intelectuais orgânicos. Portanto, do movimento político das classes subalternas emerge uma nova consciência possível, que se expressa artisticamente através dos novos artistas possíveis. Da nova cultura, surgirá a nova arte; “do movimento nascerão novos artistas”.

Daí a centralidade da cultura popular para Gramsci. Ao interpretar a cultura popular como modo de vida e produção cultural das classes subalternas, podemos perceber que ela se constitui no substrato material da política cultural contra-hegemônica.

É, afinal, no modo de vida das classes subalternas que se deve buscar o núcleo de contestação da hegemonia, visando a dissolução do consenso que fundamenta a dominação de classe. Desfazer o consenso é, ao mesmo tempo, construir uma nova hegemonia a partir das bases populares, da nova cultura e dos novos artistas vinculados ao movimento. Essa é a destruição criativa da luta de classes.

Referências

BORJA, Bruno. O capital e a cultura: elementos de economia política da cultura em Marx. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 56, p. 83-109, mai-ago 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A dualidade de poderes: introdução à teoria marxista de Estado e revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. Os intelectuais e a organização da cultura. Em: COUTINHO, Carlos Nelson.. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREDERICO, Celso. Cultura: notas sobre Gramsci. Em: COUTINHO, Eduardo Granja (org.). **Cultura e filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2024.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Gramsci e as culturas populares na América Latina. Em: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 6**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

LIGUORI, Guido. Conceção do mundo. Em: _____; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARTINS, Angela; NEVES, Lúcia. **Cultura e transformação social: Gramsci, Thompson e Williams**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2021.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, [1852] 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, [1846] 2009.

O INTELLECTUAL ORGÂNICO VAI À PERIFERIA: RACIONAIS MC'S, *HONORIS CAUSA* E A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE INTELLECTUAL A PARTIR DE GRAMSCI

Larissa Januário de Castro/UNILAB ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explorar a perspectiva da ampliação da noção de intelectual orgânico de acordo com a proposta gramsciana, a partir da representação social de sujeitos periféricos pelo grupo de rap brasileiro Racionais Mc's e a condecoração do grupo com o título de *Honoris Causa*. A universidade brasileira, tradicionalmente, não reconhecia formas de saberes produzidos por populações subalternizadas e periféricas, rompendo a elitização, o *Honoris Causa* tem sido empregado na busca de reconhecimento de intelectuais que nascem fora da classe dominante. Nesse sentido, unindo leituras de diversos pesquisadores como Alessandro Portelli e Rodrigo Diaz de Vivar e Soler, que se debruçam sobre a ampliação do conceito de intelectual proposto com Gramsci, pretende-se relacionar o título de Doutor *Honoris Causa* e a perspectiva de reconhecimento de um intelectual justificado pela necessidade social.

Palavras-chave: *Honoris Causa*. Racionais Mc's. Intelectualidade Orgânica.

RIASSUNTO

Questo articolo si propone di esplorare la prospettiva di ampliamento della nozione di intellettuale organico secondo la proposta di Gramsci, basata sulla rappresentazione sociale dei soggetti periferici da parte del gruppo rap brasiliano Racionais Mc's e sul conferimento del titolo *Honoris Causa* da parte del gruppo. Tradizionalmente, le università brasiliane non hanno riconosciuto forme di conoscenza prodotte da popolazioni subalterne e periferiche. Rompendo con l'elitarismo, l'*Honoris Causa* è stato utilizzato per ottenere il riconoscimento degli intellettuali nati al di fuori della classe dominante. In questo senso, combinando le letture di diversi ricercatori come Alessandro Portelli e Rodrigo Diaz de Vivar e Soler, che si concentrano sull'ampliamento del concetto di intellettuale proposto da Gramsci, intendiamo mettere in relazione il titolo di Dottore *Honoris Causa* con la prospettiva del riconoscimento di un intellettuale giustificato da un bisogno sociale.

Palore chiavi: *Honoris Causa*. Racionais Mc's. Intellettualità Organica.

¹ 1 Licenciada em Ciências Sociais(UECE) e Discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades(POSIH-UNILAB). E-mail: lari98castro@gmail.com

Introdução

Segundo o site da Universidade Federal do Sul da Bahia ², o título de *Honoris Causa* é um título honorífico entregue por Instituições de Ensino Superior a personalidades reconhecendo suas contribuições acadêmicas, humanísticas e sociais para a sociedade. Antonio Gramsci (1982) em “Os intelectuais e a Organização da cultura”, discorreu sobre a formação do que entendemos como os primeiros intelectuais, estando estes ligados às questões eclesásticas, logo, o título de Doutor *Honoris Causa*, remonta a esta época e ao surgimento das primeiras Universidades, durante o medievo.

No Brasil, o título é concedido há mais de cem anos e é a honraria máxima que uma Universidade pode conceder a uma pessoa. Não obrigatoriamente quem recebe o título de Doutor *Honoris Causa* tem formação acadêmica prévia, podendo estar ligada a diversas áreas da sociedade, como política, educação, artes, etc. O título é outorgado de acordo com o regimento interno de cada instituição e deve reconhecer contribuições sociais notáveis do titulado. O título de *Honoris Causa* (do latim, por causa de honra) foi entregue pela UFSB a Pedro Paulo Soares Pereira, o Mano Brown, em 2023, e pela Unicamp ao Grupo Racionais Mc's, formado por Mano Brown, Paulo Eduardo Salvador (Ice Blue), Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock) e Kleber Geraldo Lelis Simões (KL Jay), no sentido de reconhecer contribuição ao cenário musical e o impacto disso na organização social de jovens periféricos.

O Racionais Mc's surgiu em São Paulo e baseia sua obra e perspectiva da vida no contexto social dessa cidade, porém o som da música do grupo ecoa por todo o Brasil, promovendo a voz da consciência de classe e pertencimento racial de forma singular. A resistência do grupo, liderado pelo homenageado, destaca a necessidade de levar o sustento para suas famílias e de denunciar as violências ²enfrentadas pelos jovens negros e periféricos brasileiros a partir dos anos 80. A singularidade de quem viveu o que está presente em seus discursos fez com que os Racionais Mc's fossem reconhecidos como um dos grupos de rap mais famosos e respeitados no cenário brasileiro. Logo, os quatro integrantes se tornaram pensadores contemporâneos de referência para jovens, contribuindo na organização social e política das juventudes, que se vêm

² [UFSB entregará o título de Doutor Honoris Causa a Mano Brown na quarta, 1º de novembro](#) Acesso em: 20/06/2025 às 13:45

reconhecidas nas suas letras e ajudam a entoar o grito da justiça social demanda por diversos setores que foram postos à margem da sociedade.

Posto isso, pretende-se analisar a trajetória do grupo Racionais Mc's, pensando-o como um grupo de intelectuais orgânicos no sentido proposto por Antônio Gramsci e seguindo a interpretação de Alessandro Portelli, quando este destaca a importância das trajetórias e narrativas dos sujeitos que a vivem para o fortalecimento de uma interpretação social sobre um contexto singular.

A discussão sobre a intelectualidade orgânica é antiga, e se justifica na contemporaneidade quando discutimos o papel do Intelectual Orgânico no mundo atual e com as juventudes. Mesmo com todo o acesso à informação, o intelectual ainda exerce sua função de liderança na organização do pensamento, quando domina um saber e o compartilha com os seus, no sentido de desenvolver uma consciência ampla sobre a realidade vivida por ele e por aqueles que se parecem com ele.

Na música “Voz Ativa” lançada em 1992 pelo grupo de rap brasileiro, eles cantam “ Não quero ser o Mandela, apenas dar um exemplo” e “Precisamos de um líder de crédito popular. Como Malcom X em outros tempos foi na América. Que seja negro até os ossos, um dos nossos. E reconstrua nosso orgulho que foi feito em destroços.” E mais a seguir continua “Mas racionais, diferentes nunca iguais. Afrodinamicamente mantendo nossa honra viva. Sabedoria de rua. O rap mais expressivo. A juventude negra agora tem a voz ativa”

A perspectiva de ter um dos seus falando sobre os pares é necessária quando pensamos nos distanciar do controle das narrativas pelas classes dominantes e quando consideramos a necessidade de representatividade e de compreensão das singularidades de cada grupo social. Afinal,

cada povo é movido por aspirações próprias e pelas dinâmicas da sua própria configuração de forças sociais que, por sua vez, são influenciadas pelas condições históricas. Cada cultura tenta enfrentar, nos termos que lhes são próprios, com a ciência e a tecnologia que lhe são acessíveis, com a interdependência que lhe é imposta e com a identidade cultural que lhe é particular.” (Cardoso, 2012, p. 131)

³ A partir da perspectiva de Intelectual Orgânico utilizada, entende-se o conceito gramsciano como um indivíduo que nascendo em um determinado movimento, o autor utiliza o operariado como exemplo, se torna representante do grupo de forma orgânica. Quando se percebe como parte do movimento e sendo dotado de consciência crítica, coloca as demandas sociais do grupo em sua agenda principal, porque compreende a si e a sua realidade a partir da perspectiva e necessidade coletivas.

Essas letras, que contam histórias de diversos sujeitos da periferia paulista, confrontam a expectativa racista da classe dominante que “considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa” (Nascimento, 1978, p. 78). Devido a esta perspectiva da classe dominante, os Racionais Mc’s foram marginalizados, com isso, sua arte também o foi. Como afirma Abdias Nascimento (1978) em “O Genocídio do povo brasileiro”, é negado ao negro o direito de autodefesa, sob a pena de serem considerados perigosos e subversivos.

Porém, vemos que esse movimento, essencialmente, é promovido pela busca de emancipação de um grupo. Em muitos casos, esse caminho é trilhado sem planejamento de se tornar um grande representante deste ou daquele grupo, porém, quando o sujeito se pensa como parte de um coletivo, reflete e fala sobre ele, a representatividade surge.

Dito isso, explorando o conceito de Intelectual Orgânico e o processo de afastamento do Intelectual Tradicional, pertencente a classe dominante – nascendo dela ou agindo em favor da mesma – nos debruçamos aqui sobre a trajetória do grupo Racionais Mc’s, para refletir sobre a aplicação do conceito gramsciano na prática brasileira.

A pesquisa aqui apresentada nasce de vivência escolar com adolescentes do Ensino Médio, onde questões sobre representatividade e influência foram surgindo no decorrer da conversa que aconteceu no formato de cine debate, depois da apresentação do documentário “Nunca me sonharam”, lançado em 2017, dirigido por Cacau Rhoden, que retrata a realidade de jovens periféricos, estudantes de escola pública e uma série de desafios enfrentados por esses sujeitos, no que diz respeito à permanência escolar, acesso ao Ensino Superior, mercado de trabalho etc. Ao apresentarmos a música do grupo, chamada “A vida é desafio”, que discorre sobre os sonhos de um jovem periférico, as interpretações sempre chegavam a discussão sobre representatividade.

A pesquisa é construída, para além da vivência escolar, a partir de um levantamento teórico e a organização de fichamentos e resenhas de bibliografias pertinentes, onde se apresentam diversos debates sobre o tema aqui discutido, mesclando categorias sociais as quais a discussão pode se enquadrar, política, sociologia, ciência política etc. Os textos usados na construção desse resumo foram, inicialmente, sugeridos para que se construísse uma metodologia mais fortalecida no sentido de reconhecer as trajetórias e narrativas como ferramenta metodológica

essencial na elaboração da pesquisa etnológica e a “importância do cotidiano como base de trabalho e reflexão epistemológica” (Benevides e Pinheiro, 2018, p. 169).

Logo, aproveito esse movimento das trajetórias e narrativas e a importância de reconhecer os sujeitos que vivem o que os pesquisadores estudam, como sendo pessoas que carregam um arcabouço de cultura e discurso fortalecidos pela experiência, critério este que contribui para uma perspectiva única de determinado contexto ou aspecto social, e que “privilegia os fatos históricos, as formas de sociabilidade que ocorreram sobre processos históricos e sociais” (Benevides e Pinheiro, 2018, p. 176).

Mesmo cantando sobre a realidade paulista, Mano Brown e o Grupo Racionais Mc's apontam diversas problemáticas sociais que abrangem a vivência de pessoas negras por todo o país. Por isso, escolhemos o grupo que possui visibilidade nacional para promover a atividade, visto que podem ser considerados como representantes do movimento e através de suas músicas deram e dão voz às juventudes que são representadas por eles.

Antonio Gramsci em “Os intelectuais e a Organização da Cultura”, afirma que

todos os homens são intelectuais: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectual [...] Função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior, peso da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso (Gramsci, 1982, p. 6).

Elaborando sobre a ampliação do conceito de intelectual, o autor aborda o surgimento de intelectuais justificados pela necessidade social. Trazendo a perspectiva gramsciana, de um intelectual de grande função político-social, que se distanciava da elaboração promovida pelas camadas dominantes e que exerce seu papel junto a camadas populares, nas fábricas, nas escolas etc., o autor nos permite relacionar a noção de intelectual orgânico com o conhecido grupo de músicos brasileiros, os Racionais Mc's.

Em “Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci”, o autor Rodrigo Diaz Soler discorre sobre as características do sujeito que pode ser considerado um Intelectual Orgânico de acordo com Gramsci. O autor explica “O intelectual orgânico é o sujeito que, atrelado ao sistema cultural, procura pensar questões polêmicas e dirigir uma prática que esteja necessariamente atrelada aos problemas sociais modernos”

(Soler, 2015. p. 541).

A partir dessa leitura, podemos perceber que o intelectual orgânico, como todos os outros homens e mulheres, age dentro das estruturas do capitalismo, não a favor da manutenção desse sistema, mas sim procurando formas de desmonte da estrutura capitalista, principalmente, quando diz respeito ao despertar a consciência dos grupos mais afetados pelo capitalismo. Dentro dessas estruturas capitalistas, a Universidade se encontra, mesmo que ligada a uma perspectiva mais humana, ainda dominada pelos tentáculos capitalistas, desde seu funcionamento até a perspectiva de formação dos profissionais de alguns cursos. Até pouco tempo, a problemática da exclusão e restrições do acesso ao ensino superior eram naturalizados pela sociedade, afastando das universidades pretos, pardos e outros jovens de origem periférica.

Dito isso, acessamos a discussão principal deste texto, que é a relação entre o título de *Honoris Causa* e a perspectiva do Intelectual Orgânico, proposta por Gramsci. A entrega desse título a quatro homens negros e periféricos em um país como o Brasil, pode ser entendida como uma forma de reconhecimento da Academia, que tem o histórico de afastar esses corpos, a respeito de sua contribuição social para o desenvolvimento de um grupo socialmente minorado, que se estende a diversas vivências de tantos outros sujeitos.

Gramsci discorre sobre “determinadas necessidades para cada movimento cultural que tende a substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo geral” sendo uma delas a de

trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente sempre cada vez mais vastos estratos populares, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar para suscitar elite de intelectuais de um novo tipo que surjam diretamente da massa, permanecendo, no entanto em contato com ela para se tornarem ‘estacas’ do busto (Gramsci, 1978, p.36)

Podemos espelhar essa perspectiva abordada pelos autores na vida e obra do grupo Racionais. Em várias músicas eles abordam a discussão do rompimento com a expectativa capitalista sobre o domínio dos corpos negros. De forma atemporal, o grupo que já existe há cerca de 30 anos, tem elaborado sobre essas expectativas de rompimento, por exemplo, desde 1997, quando o grupo lançou a música “Capítulo 4, versículo 3” questionando o baixo número de acesso a permanência de pretos e pardos ao espaço acadêmico, no ano em que apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação. Se apresenta a

discussão que chega até a Universidade, quando questionam o baixo número de pretos e pardos no ambiente acadêmico, sendo este um desafio enfrentado até hoje.

Seguindo a perspectiva apresentada por Gramsci, os Racionais têm contribuído, direta ou indiretamente, para a construção de uma estética política do próprio movimento hip-hop e no ativismo da periferia. Com suas obras, tem agido em setores estratégicos, como na Universidade, pois “de nada adianta instituir novos discursos sem que haja uma intervenção material capaz de transformar a realidade” (Soler, 2015, P. 548) e assim temos observado cada vez mais essa influência sobre a formação da consciência racial e social das juventudes. Um forte exemplo dessa representatividade e organização são os inúmeros jovens negros que celebram o recebimento de seus diplomas universitários ao som das músicas dos Racionais Mc’s.

Por muito tempo a discussão sobre a intelectualidade e os intelectuais ficou comandada por um pequeno grupo de pessoas que decidiam quem poderia e quem não poderia ser considerado um intelectual, assim como a decisão do que eram as obras clássicas, consideradas cultas e eruditas, e quem eram os responsáveis adequados para escreverem essas obras, logo, percebemos um controle sobre o próprio discurso, sobre quem merecia ser ouvido ou lido.

Porém, na contramão desse movimento, Antônio Gramsci cunha o termo “Intelectual Orgânico”, no sentido de reconhecer que os intelectuais nem sempre são aqueles oriundos da Universidade ou das camadas políticas dominantes, promovendo a conexão entre erudição e envolvimento político. Para Alessandro Portelli (2012, p.19) “Um intelectual orgânico do operariado é um intelectual que é ou se torna parte do movimento operário”. É interessante destacar que o autor não faz a ligação do intelectual orgânico exclusivamente com o partido político, mas com partidos e movimentos sociais.

Em Gramsci vemos que “o partido político para alguns grupos sociais é nada mais que seu específico caminho de elaborar sua própria categoria de intelectuais orgânicos” (Gramsci, 1971, p. 15 e 16) ou seja, o partido político é um caminho para o desenvolvimento de uma organização intelectual, porém não é o único caminho para que esse objetivo seja alcançado e nesse momento se inicia a discussão de onde nascem os intelectuais orgânicos da contemporaneidade.

De acordo com a relação proposta por este trabalho, de um título entregue por uma Universidade e a perspectiva gramsciana de que os intelectuais podem surgir de diver-

sos espaços, não só da Universidade, destaca-se o fato de Mano Brown ter recebido o título de Doutor *Honoris Causa*, tendo sua excelência reconhecida e valorizada em um espaço que por muito tempo negou acesso, permanência ou qualquer contribuição cultural por parte de negros e outros grupos periféricos.

Assim, os intelectuais orgânicos, na atualidade, surgem das mais diversas esferas sociais, incluindo as mídias , e Mano Brown e os Racionais se inserem nesse contexto, quando exerce uma posição de liderança e representatividade no movimento hip hop brasileiro, mais especificamente no Rap. Sem estarem ligados a um partido político, mas sim a um movimento social e cultural, a partir de sua obra e trajetória de vida , eles exercem papel fundamental na organização política de jovens.

Esse processo de reconhecimento de si no outro e a perspectiva de comunidade, elementos sempre presentes na obra do grupo, exercem um papel de aproximação e de promoção de consciência de todos aqueles e aquelas que se reconhecem naquele discurso, que com o avanço da internet e a perspectiva do intelectual orgânico, atinge muitos mais indivíduos numa teia que conecta pessoas de uma ponta a outra do país.

Seguindo com a interpretação de Portelli, percebemos que a própria esquerda pode acabar enfraquecendo a perspectiva gramsciana sobre o intelectual orgânico e a possibilidade de surgimento e reconhecimento de intelectuais como Mano Brown e seus companheiros, ao favorecer um tipo de intelectual que vem de fora para dentro do movimento,

A maioria da esquerda radical oficial e organizada tem favorecido o segundo tipo de intelectual orgânico em aparente harmonia com a idéia leninista de que a consciência revolucionária não pode emanar da própria experiência dos trabalhadores, mas deve ser levada a eles de fora (Portelli, 2012, p.20)

Percebemos assim uma perspectiva que promove uma apropriação do discurso sem a experiência da trajetória, na busca de uma falsa representatividade que não é bem quista nos movimentos sociais, seja de trabalhadores, da cultura, LGBTQIAP+, etc.

Em movimento oposto às apropriações indevidas por parte de intelectuais “de fora”, Portelli argumenta que

Por intelectual orgânico entendemos o intelectual que o operariado gera de dentro dele. Orgânico, e intelectual, é o líder grevista, o dispenseiro de loja, ou o membro do conselho da fábrica, porque estes papéis implicam conhecimento, consciência, atitudes decisórias, liderança, organização. E mais longe, os intelectuais orgânicos são os poetas do povo e contadores de história, os narradores de memória histórica, os músicos tradicionais, quando to-

ma ciência do significado e relevância de seu trabalho. (Portelli, 1978, p.8 e 9)

Portelli elabora bem o que foi pretendido neste texto, afinal Mano Brown e os Racionais Mc's como um todo, são artistas da música que tomaram consciência da relevância do seu trabalho, a partir de uma obra feita com o coração, corpo e alma, tematizando os dramas cotidianos de tantos outros jovens negros e periféricos. Nessa perspectiva de intelectual orgânico, se busca fortalecer a ideia de que o trabalhador, o jovem, o morador da periferia e de que tantos outros grupos podem ser protagonistas de suas histórias e podem colaborar com a sociedade e a cultura brasileira de forma ativa e consciente, pois são dotados de consciência e capazes de refletir sobre a vida e o cotidiano que estão inseridos.

Considerações finais

Feita esta explanação, a título de considerações finais deste momento, penso ser importante destacar algumas falas de um dos protagonistas deste trabalho. Mano Brown, ao receber o título de *Honoris Causa* pela UFSB, revelou que por muito tempo não acreditava que ele representava para as pessoas o que ele realmente representava. Quando foi convidado para receber o título e a homenagem que o acompanhou na solenidade, não acreditou que naquela ocasião ele ia ser doutor e lamentou o fato da mãe, Dona Ana, não estar mais presente para vê-lo recebendo a honraria.

A partir deste destaque percebemos que, assim como tantos outros e outras que poderiam estar neste trabalho, Mano Brown se vê como um “rapaz comum”, como ele mesmo canta. Os intelectuais orgânicos que têm como arma sua própria história, são por muitos desacreditados, porém perceber que esses intelectuais que emergem de diversos espaços, quase sempre desprivilegiados, são reconhecidos por seu grupo como representantes de todo um movimento e recorte sócio-cultural e de tempo é uma característica essencial para a mudança.

A relação entre o Título *Honoris Causa* e o conceito de Intelectual Orgânico, busca a promoção de uma justiça social tardia, no caso dos Racionais Mc's, quando pensamos que foram necessários 30 anos para que o grupo tivesse certo reconhecimento intelectual. Eles sempre foram ícones de representatividade ativa para meninos e

meninas, homens e mulheres que em algum momento de suas trajetórias, experimentaram alguma das experiências cantadas pelo grupo, que transformou suas vidas, seus cotidianos próprios e de suas famílias em arte.

Quando pensamos que Gramsci defendeu que os Intelectuais podem surgir em diversas esferas sociais, não somente a Universitária, pode parecer que estamos indo contra a sua expectativa. Porém, talvez esse seja um processo de reconhecimento válido das intelectualidades desses sujeitos, assim como o Programa de Mestres da Cultura, que reconhece sujeitos que dominam um saber, valorizando e protegendo esse saber, no sentido de promoção da sua continuidade social para as gerações futuras.

Logo, ocupar espaços de elaboração do discurso, como a academia e espaços de produção cultural, é critério de mudança e justiça social, assim como ter a oportunidade de ver um homem negro, filho de mãe solo, que produz um estilo musical tão discriminado no Brasil, receber um título decorrente do reconhecimento pela conscientização de tantos outros jovens iguais a ele. É certo que estamos longe de uma Hegemonia do proletariado, mas é interessante perceber esse movimento organizado como um caminho, para o fortalecimento de novas perspectivas sobre a produção de conhecimento e do que consideramos como conhecimento.

Os frutos colhidos, como esta pesquisa, a partir daquela atividade desenvolvida com os jovens do Ensino Médio são mínimos diante da magnitude do trabalho dos representantes sobre os quais discorri. Porém, destaco a importância de reconhecer as teorias as quais temos acesso no cotidiano real em que vivemos, como nas Escolas em que trabalhamos.

É interessante perceber que os adolescentes possuem consciência social sobre suas representatividades no meio artístico e poder trazer essa movimentação para o ambiente acadêmico, tensionando debates essenciais como este, mantendo os caminhos abertos para que futuros pesquisadores possam se debruçar e dar continuidade ao que foi aqui discutido.

Referências

BENEVIDES, Mario H. C, PINHEIRO, Carlos H. L. **Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB.** Caderno CRH, Salvador, Vol.31, n°82, p.169-186. Jan-Abr 2018.

CARDOSO. C. **Da possibilidade das ciências sociais em África.** IN.: SILVA. T. C.,

COELHO. J. P. B., SOUTO. A. N. (Org.) Como fazer ciências sociais e humanas em África: Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas.(Textos do Colóquio em homenagem a Aquino de Bragança) CODESRIA Books Publication System, 2012.

CUZZANTI, A. E PORTELLI, Alessandro. **Introdução para I giorni cantati.** Cultura operária e contadina a Roma e neo Lazio, editada pelo Circolo Giani Bosio, Milano, Mazzota, 1978.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4º ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1982

GRAMSCI, A. **The formation of the intellectuals.** Selections from the prison notebooks. Ed. And Trans. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. Londres, Laurence & Wishart, 1971.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1978

PORTELLI, A., Janine Ribeiro, T. M. T., & Ribeiro Fenelón, R. T. D. (2012). **Forma e significação na história oral:** a pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História : *Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 14. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11231>

SOLER, Rodrigo D. V. **Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci.** Psicol. rev. (Belo Horizonte) vol.23 no.2 Belo Horizonte maio/ago. 2017