



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO**

José Willon Girard de Matos

**EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA: UM DIÁLOGO
ENTRE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE**

Belém - Pará
2026



José Willon Girard de Matos

**EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA: UM DIÁLOGO ENTRE
ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo para obtenção de Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém - Pa
2026

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

M425e Matos, José Willon Girard de
Educação, cultura e política: um diálogo entre Antonio Gramsci e
Paulo Freire / José Willon Girard de Matos. — Belém, 2026.
167 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -
Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais
e Educação (CCSE), 2026.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Política. 4. Gramsci. 5. Paulo Freire.
I. Título.

CDD 22.ed. 370.193

Elaborado por Priscila Melo CRB-2/1345

José Willon Girard de Matos

**EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICA: UM DIÁLOGO ENTRE
ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado
do Pará como requisito avaliativo para obtenção de Título
de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na
Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data da Aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____ – Orientadora.

Prof^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em educação – PUC/SP e UNAM-UAM – México

Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Externo.

Prof. Antonio Jorge Paraense da Paixão

Doutor em Educação – PUC/RJ

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

_____ – Membro Interno.

Prof. Sergio Roberto Moraes Corrêa

Doutor em Ciências Sociais – UFCG

Universidade do Estado do Pará

Belém-Pará
2026

Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência.
Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força
(Gramsci, Tasca, Terracini e Togliatti)

Não há humanização sem libertação, assim como não
há libertação sem a transformação revolucionária da
sociedade de classes (Paulo Freire)

RESUMO

Na tradição educacional crítico-dialética, os nomes de Antonio Gramsci e Paulo Freire se destacam pelas valiosas contribuições legadas para todos os que buscam reafirmar o potencial transformador da educação. Ambos os autores, teorizando sobre suas realidades, criticaram a educação tradicional de suas épocas em razão do caráter conservador e reprodutor que essas possuíam. Em oposição à educação como perpetuadora das desigualdades sociais, eles inauguraram, cada um à sua maneira, duas concepções teórico-filosóficas críticas, voltadas para a libertação dos oprimidos e subalternos. Desse modo, além da influência que Paulo Freire (Freire; Gadotti; Guimarães, 1986) assumiu ter sofrido de Gramsci, ambos os autores guardaram muitas semelhanças entre si: conceberam a educação de maneira intrinsecamente política e inseparável do projeto de sociedade que se visa construir; entenderam-na como irremediavelmente não-neutra, devendo possibilitar que os oprimidos assumam os rumos de suas próprias histórias; reconheceram a cultura como um campo em disputa que desempenha papel crucial na emancipação dos dominados; além de reafirmarem a necessidade da educação possibilitar uma consciência ético-política revolucionária. Assim, seus legados foram progressivamente mesclados em meio às concepções educacionais transformadoras, em especial na América Latina (Mayo, 2004, 2005; Morrow; Torres, 2004). Em vistas disso, a presente dissertação questiona: quais relações se apresentam entre as concepções de educação crítica transformadora de Antonio Gramsci e Paulo Freire? O objetivo da pesquisa consiste em analisar a relação entre suas concepções de educação, apontando suas proximidades e distanciamentos. Trata-se de um estudo de tipo bibliográfico, de abordagem qualitativa, com uso de levantamento bibliográfico e documental. A análise e organização do trabalho ocorre a partir do método dialético, utilizando-se da técnica de categorização temática, bem como por meio dos apontamentos metodológicos indicados por Gramsci no *Caderno 16* ao chamar atenção para os aspectos filológicos do processo investigativo. Entre os resultados destacam-se: a proximidade entre os autores no que se refere a romperem com o conceito de cultura como acúmulo de saber, criticarem a escola tradicional de seus tempos e enfatizarem a plicitude de educação; no que se refere aos seus distanciamentos ressalta-se as diferentes posturas entre os autores com relação a ortodoxia e, conseqüentemente, a assunção ou não de perspectivas transcendentais ou de tradições teóricas diversas.

Palavras-Chave: Educação. Cultura. Política. Gramsci. Paulo Freire

ABSTRACTS

In the critical-dialectical educational tradition, the names of Antonio Gramsci and Paulo Freire stand out for the valuable contributions they have made to all who seek to reaffirm the transformative potential of education. Both authors, theorizing about their realities, criticized the traditional education of their times for its conservative and reproductive character. In opposition to education as a perpetuator of social inequalities, they inaugurated, each in their own way, two critical theoretical-philosophical conceptions aimed at the liberation of the oppressed and subaltern. Thus, in addition to the influence that Paulo Freire (Freire; Gadotti; Guimarães, 1986) acknowledged having received from Gramsci, both authors shared many similarities: they conceived of education as intrinsically political and inseparable from the project of society that one aims to build; they understood it as irremediably non-neutral, and should enable the oppressed to take control of their own histories; They recognized culture as a contested field that plays a crucial role in the emancipation of the dominated; in addition to reaffirming the need for education to enable a revolutionary ethical-political consciousness. Thus, their legacies were progressively blended into transformative educational conceptions, especially in Latin America (Mayo, 2004, 2005; Morrow; Torres, 2004). In view of this, the present dissertation questions: what relationships exist between the conceptions of critical transformative education of Antonio Gramsci and Paulo Freire? The objective of the research is to analyze the relationship between their conceptions of education, pointing out their similarities and differences. This is a bibliographic study, with a qualitative approach, using bibliographic and documentary research. The analysis and organization of the work occurs through the dialectical method, using the thematic categorization technique, as well as through the methodological points indicated by Gramsci in Notebook 16 when drawing attention to the philological aspects of the investigative process. Among the results, the following stand out: the authors' proximity in breaking with the concept of culture as an accumulation of knowledge, criticizing the traditional school of their time, and emphasizing the political nature of education; regarding their differences, the authors' distinct stances on orthodoxy stand out, and consequently, their adoption or non-adoption of transcendent perspectives or diverse theoretical traditions.

Keywords: Education. Culture. Politics. Gramsci. Paulo Freire

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
1.1 Motivações do estudo.....	06
1.2 Contextualização do objeto de estudo.....	10
2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	21
2.1 O Estado do conhecimento.....	22
2.1.1 Análise das Produções.....	28
2.2 Caracterização metodológica.....	32
3 O CONTEXTO BIOGRÁFICO DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE.....	41
3.1 A Biografia de Antonio Gramsci: um revolucionário educador.....	41
3.2 A Biografia de Paulo Freire: um educador revolucionário.....	59
4 POLÍTICA, CULTURA E SOCIEDADE EM GRAMSCI.....	72
4.1 Trabalho, ser humano e ideologia.....	73
4.2 Estado, sociedade civil e sociedade política.....	85
4.3 Oriente e ocidente: estratégias diferentes para a luta de classes.....	94
4.4 Bloco histórico e hegemonia.....	101
4.5 Intelectuais: os organizadores de uma cultura.....	111
5 DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO GRAMSCIANA E A FREIREANA.....	118
5.1 Crítica ao sistema educacional.....	118
5.2. Pedagogia nova: um interesse comum entre Gramsci e Freire.....	128
5.3. Educação e escola crítica e transformadora: Gramsci e Freire.....	144
5.3.1. Concepção Educacional de Antonio Gramsci e a Escola Unitária: política, crítica e cultural.....	144
5.3.2. Concepção Educacional de Paulo Freire e a Escola Popular: política, crítica e cultural.....	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações do estudo

Para explicitar como se chegou até esse tema, faz-se necessário que aqui se percorra aspectos da trilha que levou ao encontro e interesse com o tema suscitado. Primeiramente, para que essa motivação fique devidamente contextualizada, é importante salientar que o autor dessa pesquisa é nascido e criado em São Sebastião da Boa Vista, um município ribeirinho localizado no Arquipélago do Marajó, no Pará; região que tem uma cultura popular viva, bela e singular, mas que também enfrenta problemas decorrentes de processos históricos estruturais.

Ao refletir acerca do percurso que me instigou a investigar a presente temática, recordo da experiência vivenciada na educação básica, na única escola de ensino médio que existia no referido município e na qual pude concluir os estudos secundários. Nessa época surgem as primeiras inquietações – ainda um tanto ingênuas – sobre a educação e seu impacto na vida das pessoas, que mais do que rostos sem identidades, eram amigos, colegas, familiares, conhecidos, sujeitos corporificados na concretude da vida.

Lembro-me particularmente de um momento marcante no último ano do ensino médio, quando eu e alguns colegas conversávamos sobre o futuro, no intervalo das aulas: “e agora?”, “o que vamos fazer quando o ensino médio acabar?”, “qual o sonho de vocês para depois daqui?”, entre outras interrogações que entrecruzavam nosso diálogo juvenil. Entre uma risada e outra, as respostas que surgiam fizeram com que eu me defrontasse com certa realidade: meus colegas, sobretudo os que residiam na zona rural, não possuíam pretensões de continuar seus estudos naquele momento. As respostas predominantes se direcionavam no sentido de arrumar um trabalho local, apanhar açaí¹, constituir família, voltando-se para uma vida doméstica. Uma minoria ínfima acenava para o desejo de ingressar em um curso superior. Assim, percebi ali que muitos não cogitavam a possibilidade, não estava entre seus sonhos ou pretensões dar continuidade aos seus estudos.

Essa realidade me recaiu descortinando a ingenuidade e abrindo os olhos para questões sempre presentes, como o impacto das desigualdades sociais no processo educacional. Muitos de meus competentes colegas provavelmente não possuíam um local para residir caso

¹ “Apanhar açaí” é uma expressão comumente usada para designar o processo de colheita da fruta açaí em regiões ribeirinhas. O indivíduo que trabalha com essa colheita também pode ser chamado de “peconheiro”, em razão do instrumento de trabalho chamado peconha. Trata-se de uma prática cultural que serve à subsistência das famílias ribeirinhas, mas que vem sendo subsumida pelo capitalismo, transformando-se em um regime de trabalho (mal-)remunerado, precarizado e perigoso.

quisessem e precisassem mudar-se para a capital para cursar uma graduação²; vários dos colegas que acordavam às quatro horas da manhã e pegavam um barco para chegar às sete horas na escola e depois fazer o percurso contrário não possuíam internet de qualidade para um curso à distância; tantos já trabalhavam desde jovens e a escola era apenas mais um turno de seu dia.

Assim, narro esse relato não enquanto alguém que busca pretensiosamente posicionar um certo modo de vida como sendo mais válido ou melhor que outro, menos ainda recair no discurso falso e ideológico do “vencer na vida”, mas sim como alguém que respeita e nutre profunda admiração por todos aqueles com os quais tanto aprendo. Essa situação me germinou diversas inquietações que no decorrer dos anos somente foram se avolumando; não se tratava de pensar apenas este caso particular, mas refletir como esse caso ilustrava uma realidade mais profunda. Sobre como o capitalismo além de limitar e cercear nossas ações, as nossas possibilidades, ele também captura e manipula os nossos próprios afetos, sonhos e imaginários com relação a nossa existência no mundo. A questão não residia propriamente apenas em escolhas individuais, mas em como essas escolhas eram condicionadas e condicionantes de questões sociais que impunham gigantescas barreiras até mesmo ao direito de sonhar.

Ao mudar-me para a cidade de Belém, no ano de 2017, com objetivo de cursar licenciatura em filosofia, acompanhou-me essa inquietação que era confrontada com o novo contexto; ora observando as privações e injustiças que se repetiam com novos sujeitos e espacialidades; ora ao observar os privilégios de poucos. Assim, aventurando-me na “cidade grande” – populosa na proporção de sua indiferença – trouxe comigo todas as inquietações e inseguranças de um jovem de 18 anos que agora se encontrara distante de seus pais e amigos, sentindo na pele os desafios e angústias de sair do seu lugar para estudar.

Nessa altura já se aguçavam minhas inclinações comunistas e certo olhar sensível às opressões de classe, contrastando-se em meus pensamentos o novo contexto urbano de violências e subalternizados antes não vistos, com a realidade a qual estava anteriormente habituado. Ao mesmo tempo dessa realidade vivida no cotidiano caótico e estressante de Belém, o curso de licenciatura em filosofia da Universidade do Estado do Pará me apresentava outro

² Historicamente a falta de acesso a universidades públicas nas regiões marajoaras faz com que diversas pessoas necessitem mudar-se de sua cidade natal para a capital do Pará em busca do curso desejado. Fato muito bem explorado na literatura dalcidiana, na obra “Chove nos Campos de Cachoeira” (1941), na qual é narrada as desventuras e angústias do personagem Alfredo, um jovem ribeirinho que se muda para Belém buscando oportunidade de estudo (Cf. Jurandir, 2019). Atualmente isso ainda ocorre, mas vem melhorando mediante a instalação de alguns campi de universidades públicas paraenses na região, de programas como o Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Forma Pará, bem como com a expansão do acesso a cursos de educação à distância de redes públicas e privadas. Todavia, a oferta desses cursos ainda é limitada, não possuindo ampla diversidade para escolha, além de nem sempre se firmarem com a mesma estrutura e qualidade dos cursos já consolidados na capital.

mundo, repleto de reflexões, maravilhamentos e respostas para algumas de minhas inquietações.

Neste percurso, as disciplinas de sociologia da educação e filosofia da educação foram marcantes por apresentarem as concepções teóricas de base que fundamentavam e traziam maior clareza de percepção sobre o fenômeno educacional. Em um primeiro contato, na disciplina de sociologia da educação, conheci o pensamento intelectual dos franceses Pierre Bourdieu e Passeron (1992), fascinando-me por suas formulações eruditas nas explicações acerca das instituições educacionais como legitimadoras e reprodutoras das desigualdades sociais. Havia encontrado em Bourdieu a explicação para diversos questionamentos, encantando-me com sua capacidade em articular os clássicos para pensar suas estruturas estruturadas com potencial estruturante.

Com a sociologia da educação de Bourdieu, reacenderam-se as inquietações de outrora acerca dos processos educacionais e seus impactos na sociedade capitalista, a falsa neutralidade, as violências simbólicas, o peso da dominação cultural e como a partir dessas categorias eu buscava estabelecer nexos para pensar meu lugar de origem e a vida de “minha criatura grande de Marajó”, como diria Dalcídio Jurandir (1960).

Todavia, como já nos ensinava Marx (2009, p. 126) nas Teses Sobre Feuerbach, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”, e o pessimismo de Bourdieu tendenciava a um reprodutivismo³ que não agradavam minhas posições antifatalistas, as quais acreditava que o discurso da insuperabilidade do capital, como já pontuava Mészáros (2008), era errôneo e ideologicamente favorável à classe dominante. Assim, não eram mais suficientes para meus anseios por transformação as respostas dadas por Bourdieu, o que me afastou parcialmente de seu legado teórico.

³ Apesar de Bourdieu não ter defendido a insuperabilidade do capitalismo, suas posições pessimistas se inclinavam no sentido de apontar as gigantescas dificuldades em se conseguir isso. O teórico francês indicava diversas posições no sentido de afirmar a durabilidade da dominação e a permanência da reprodução social, defendendo que a dominação é um processo durável e mistificador pelo qual os dominados ratificam como legítimas suas posições no interior de seu campo. Dessa forma, o autor não vê a classe trabalhadora como dotada de um papel transformador e revolucionário, uma vez que sequer teriam consciência da dominação sofrida. Outro ponto destacado por Bourdieu (2013) seriam as dificuldades de alianças e diálogos entre os diversos campos sociais, como proletários e intelectuais, visto que esses, sendo de campos diferentes, possuiriam sistemas de disposições e interesses divergentes e até antagônicos. Não obstante, como assinala Burawoy (2010), nessa visão as lutas no campo político seriam quase imunes à influência das classes dominadas porque essas, por serem dominadas, não deteriam as condições para executar seu projeto de subversão, e a disputa por determinado campo implicaria a assimilação das regras que o regem. Assim, em função disso tudo, foi Dermeval Saviani quem “classificou” Bourdieu na tendência “crítico-reprodutivista” ao lado de Althusser e outros, isto porque, para Saviani (2008, p. 13), tais tendências eram críticas por terem a “percepção da dependência da educação em relação à sociedade”, entretanto, eram reprodutivistas porque “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”.

Na disciplina de filosofia da educação, por sua vez, foi possível apropriar-me igualmente de várias referências antes não conhecidas em suas dimensões educacionais. Ainda que não tenha ao longo daquele semestre estudado a concepção filosófica-educacional de Paulo Freire – cabe dizer, não tenha o visto no curso todo – nessa disciplina me defrontei pela primeira vez com Antonio Gramsci, logo me interessando por seu pensamento.

Sendo Gramsci um dos únicos autores marxistas daquele semestre, optei por realizar o trabalho final da disciplina sobre sua concepção educacional, resultando na publicação do meu primeiro artigo acadêmico, intitulado *Gramsci e a Escola Unitária como Alternativa Pedagógica*, no ano de 2021.

Como todo trabalho inicial, aquela primeira pesquisa necessitava de maior aprofundamento teórico, contudo, foi o começo de meu entusiasmo com o pensamento gramsciano e com a pesquisa sobre as dimensões político-filosóficas da educação. Eu havia encontrado em Gramsci a perspectiva radical transformadora que faltava em Bourdieu, uma nova compreensão sobre o conceito e função dos intelectuais que não os encastelava no topo das universidades, uma visão que não subestimava a classe trabalhadora, mas partia dela e com ela para disputar a hegemonia social, descobrindo assim uma importante perspectiva de interpretação e ação sobre a realidade.

A partir desse momento pude dedicar mais empenho à pesquisa e apresentei o trabalho *Os Impactos Socioeducacionais do Trabalho Infantil Ribeirinho na Colheita do Açaí*, no XXIV Encontro Nacional de Pesquisa na Graduação em Filosofia da USP. Posteriormente, apresentando também o trabalho *Pedagogia Marxista: uma fundamentação filosófica para pensar a educação*, no XII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED).

Seguindo o ritmo de atuação, ainda no ano de 2021 passei no processo seletivo para uma bolsa de monitoria na disciplina de filosofia da educação, na qual pude lidar diretamente com alunos de filosofia e pedagogia na perspectiva da docência, apresentando a convite de uma professora a conferência intitulada *Marxismo e Filosofia da Educação: apontamentos acerca da escola de Gramsci* para as turmas do curso de pedagogia.

Desse modo, realizando aproximações progressivas ao campo educacional, surge a dificuldade para encontrar um docente alinhado com a concepção marxista e que pudesse me auxiliar nos labirínticos caminhos da tradição dialética. Nesse contexto, propus a um determinado professor a ideia de trabalhar o pensamento político-filosófico-educacional de Gramsci no trabalho de conclusão de curso e ele aceitou mesmo não sendo conhecedor do autor, resultando na pesquisa intitulada *A Concepção Educacional na Filosofia de Antonio Gramsci*.

A partir disso, conforme aprofundava os estudos em Gramsci, percebia com maior clareza o verdadeiro campo de disputas que se forjava sobre ele. Diversas tradições e autores buscavam apropriar-se e/ou interpretar o seu legado teórico das mais variadas formas, às vezes até mesmo em contrariedade com o que pensaria o próprio autor. No Brasil, como destacado por Melo (2012), duas principais tradições educacionais assimilam em algum nível a concepção gramsciana, sendo elas a pedagogia histórico-crítica, de Saviani; e a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire.

Dessa forma, o contato com Freire decorreu dos estudos realizados sobre Gramsci e a influência de seu pensamento na educação brasileira. Surgiram, a partir disso, um emaranhado de questões que remontam a necessidade de esclarecimento tanto acadêmico quanto político-social e pessoal: era necessário entender em quais pontos do legado gramsciano os autores que evocavam suas categorias divergiam e em quais convergiam; por quais razões Freire, assim como Gramsci, era tão temido, atacado e deturpado por reacionários e conservadores de todo o tipo; até que ponto e aspectos a tradição freireana convergia e/ou divergia de Gramsci. Destarte, abriu-se uma gigantesca seara de estudos e possibilidades, logo constatando-se também a carência de trabalhos dedicados especificamente a compreender a relação entre os dois autores⁴.

1.2 Contextualização do objeto de estudo

A educação, tomada no seu sentido amplo como processo de formação humana, historicamente, sempre ocupou importância fundamental na construção de um projeto de sociedade, de modo que em diferentes períodos e culturas se adotaram correspondentes concepções educacionais que possibilitaram determinadas formas de sociabilidade. Isso porque os seres humanos no processo de produção da sua existência se veem obrigados a estabelecer relações entre si e a natureza de modo a organizar a vida comunitária (Marx, 2017). Nesse processo, humanizam-se ao superarem o seu domínio vital mais imediato, tornando-se parte de um ser-social que, sendo cultural, os condiciona certas formas de falar, vestir, pensar, agir e sentir. Nesse arranjo, educação, cultura e política podem ser percebidas lado a lado em um organismo complexo e marcado por suas múltiplas determinações.

Alguns autores (Cf. Luckesi, 1994; Severino, 2006; Oliveira, 2006) em suas ricas pesquisas acerca dos sentidos da formação humana nos convidam então a caminhar pelas

⁴ Abordaremos sobre a falta de estudos direcionados especificamente para a relação entre os dois autores no estado do conhecimento dessa dissertação, contido na seção metodológica do presente trabalho.

veredas da filosofia da educação. Nesse campo é possível observar que as concepções educacionais, sobretudo a partir da chamada modernidade ocidental, estão intrinsecamente ligadas às dimensões políticas e culturais da sociedade em que elas se inserem, “definindo-se como mediação própria para a constituição da cidadania” (Severino, 2006, p. 629). Dessa forma, a educação é entendida nesse campo como dotada de um papel fundamental — em alguns casos até redentor — para a construção de uma sociedade mais justa, esclarecida e livre dos grilhões da opressão que limitam os horizontes das possibilidades humanas.

A partir disso, verifica-se a busca pela expansão da educação formal como necessária à formação especializada requerida pelas constantes inovações técnico-científicas naquele período, visto que a educação aos moldes do capital precisa se adequar às transformações do mundo econômico-produtivo. Segundo Marx (2017, p. 808), trata-se de que no envolver da produção capitalista se desenvolve também uma classe a qual a educação configura no sentido de conformar como naturais as exigências do modo de produção capitalista. O capitalismo produz, nesse sentido, toda uma nova sociabilidade, requerendo para isso uma educação que forme para a manutenção desse sistema e, portanto, para a subalternização da classe trabalhadora.

Dessa maneira, na história das ideias educacionais, pode-se verificar duas grandes visões: de um lado as leituras otimistas que veem a educação como processo através do qual se conseguiria superar diversos problemas sociais e, de outro lado, as visões mais pessimistas que olham para as instituições educacionais como aparelhos de reprodução social da dominação.

Todavia, em oposição a todo o tipo de formação unilateral e fugindo de quaisquer fatalismos, emergem as concepções educacionais crítico-dialéticas, fundamentadas em uma concepção de ser humano e de sociedade que não se constituem como um *a priori* concebido numa ordem natural ou metafísica, mas, sim, como processo histórico concreto que toma o mundo como um devir construído na prática dos indivíduos que, dialeticamente, fazem a história ao mesmo tempo em que são feitos por ela.

Desse modo, a concepção crítico-dialética não perfaz a ilusão de encarar a educação *per se* como dotada de papel emancipador da sociedade, tampouco cristaliza a dinâmica social colocando-a como mera mantenedora da reprodução metabólica do sistema dominante. Tal concepção, de forma realista, situa a educação como importante instância social em disputa, tomada como um processo de formação humana que, por seu caráter contraditório, pode corroborar tanto com a dominação quanto com a emancipação social.

É, portanto, nessa tradição crítico-dialética e nesse reconhecido ponto de encontro entre educação, política e cultura que se enseja o contexto no qual está situada a presente pesquisa.

Assim, apesar da distância temporal e espacial, ao longo do século XX dois autores desempenharam um papel fundamental no exame e enriquecimento do debate em torno desta questão: Antonio Gramsci (1891 – 1937) e Paulo Freire (1921 – 1997) emergiram como pensadores influentes cujos legados teórico-práticos se traduziram em experiências inestimáveis no mundo todo, contribuindo sobremaneira para a luta contínua contra as opressões. Com isso, a presente pesquisa se empenha em perscrutar as relações existentes entre as concepções educacionais desses dois filósofos.

Enquanto Gramsci se tornava, ao longo do tempo, uma das maiores referências críticas do campo educacional, quando os seus textos começam timidamente a popularizar-se no Brasil nos anos 1970. Nesse mesmo período, Freire já estava em seu exílio político e desenvolvia diversas experiências político-educacionais ao dialogar com diferentes realidades, engajado na luta pela libertação dos oprimidos, contra as ditaduras coloniais e todas as formas de autoritarismos que negavam aos povos dominados o direito de ser. Ainda assim, como afirma Mayo (2004), Freire não somente leu Gramsci em seu exílio como também admitiu ser influenciado pelas contribuições do filósofo italiano e de diversos outros intelectuais marxistas com os quais dialogara em sua trajetória.

Antonio Gramsci, enquanto um dos maiores filósofos marxistas de seu período, foi marcado pelo momento histórico de grande efervescência política em que viveu, sendo contemporâneo de acontecimentos como a Primeira Guerra Mundial; a Revolução Russa; as mudanças nas relações produtivas e sociais do mundo ocidental, impulsionadas pelo fordismo e taylorismo; o fracasso do movimento socialista italiano em realizar sua revolução e a ascensão do regime fascista, que o levou à prisão e morte. À vista disso, apresentou-nos contribuições inovadoras para a compreensão dos modos de sociabilidade do capitalismo na transição do século XIX para o XX, bem como para a crítica da cultura, do Estado moderno e da educação, (re)pensando os sistemas de dominação que estabeleciam uma supremacia hegemônica para perpetuar o projeto de poder das elites dominantes.

Em sua atuação política e teórica, colocou-se como sujeito comprometido com os subalternos na luta por transformação social. Destarte, ao criticar tanto o determinismo economicista da Segunda Internacional quanto o idealismo dos políticos e intelectuais conservadores, desenvolveu-nos uma série de aparatos teórico-metodológicos que fornecem robusta fundamentação para intervir na realidade a partir da formação de um ser humano crítico e ativo contra a exploração capitalista. Como demonstra Néstor Kohan (2000), Gramsci traduz criativamente o marxismo, reposicionando essa teoria social e recolocando a dialética no cerne da filosofia da práxis, com isso não somente aprofunda os horizontes de compreensão legados

por Marx, como leva adiante sua concepção de mundo avançando em seu desenvolvimento histórico e teórico.

Para Gramsci (2024), a abordagem moderna da dominação de classe havia se sofisticado desde a fórmula da “revolução permanente”, de 1848, apresentada por Marx e Engels. Na visão do autor, a estratégia revolucionária dos fundadores da filosofia da práxis havia sido desenhada para um momento da história mundial em que ainda não existia uma sociedade civil desenvolvida, entendida como esfera ideológica e organizativa do Estado, formada por instituições como sindicatos e partidos de massa. No seu período, entretanto, o Estado havia complexificado as suas formas de dominação e a coerção passa a ser acompanhada pela conquista do consenso das massas. A dominação, portanto, estendia-se ao âmbito cultural, fazendo com que as classes subalternas assimilassem a concepção de mundo da classe dominante por meio do que Gramsci denominou aparelhos privados de hegemonia.

Desse modo, a disputa pela conquista da sociedade civil se fazia imprescindível, sendo papel dos intelectuais revolucionários, enquanto dirigentes de uma nova organização da cultura, estarem engajados na sua luta. Somente mediante uma reforma intelectual e moral, isto é, uma profunda transformação cultural, seria possível alcançar uma *nuova civiltà*, capaz de superar a histórica distinção entre dominantes e dominados. A educação é então reconhecida como fundamental para construir uma compreensão crítica da sociedade, de modo que “criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente” (Gramsci, 2024, p. 1488). Isso implica reconhecer-se como produto histórico e, através da criticidade, elevar a outro nível o caótico senso-comum, transformando-o numa concepção coerente que passa da passividade para a transformação ativa da vida social.

As instituições educacionais, que ocupam um lugar privilegiado para a organização e disputa político-cultural, tornam-se, assim, espaços de efetivação daquilo que o pensador marxista definiu como guerra de posições. Desse modo, o autor debruça seus esforços na busca por empreender uma educação para a emancipação das classes subalternizadas, delineada a partir da concepção de formação integral e humanista pensada por ele.

Nesse sentido, Gramsci apresenta nos seus *Cadernos do Cárcere* a proposta de uma escola unitária que rompe com a velha formação unilateral e dicotômica promovida pelas escolas dualistas de seu período. O autor busca com isso uma prática educacional que possibilite o desenvolvimento social e humano em suas dimensões técnico-científicas e crítico-humanistas a partir da unidade epistemológica entre teoria e prática, condição necessária para a formação de intelectuais de novo-tipo.

Paulo Freire, por sua vez, considerado um dos intelectuais brasileiros mais notáveis no campo da filosofia da educação e pedagogia, é internacionalmente reconhecido pelo desenvolvimento de uma concepção educacional crítica, responsável por transformar os horizontes teóricos da educação brasileira e alfabetizar milhares de pessoas pelo mundo todo.

Nascido em uma família simples no nordeste brasileiro, vivenciou um período muito significativo para a história do Brasil e da América-latina. Trata-se de um contexto marcado pelas contradições no avançar da organização dos movimentos sociais e políticos progressistas, seguido da explosão de ditaduras que colocavam em perigo os retraídos avanços, por meio de perseguições, assassinatos e arbitrariedades de todo tipo, levando o educador a andarilhar de país em país para prosseguir com seu projeto intelectual.

Nesse contexto marcado pelo autoritarismo e violência, Freire nos apresenta uma proposta educacional transformadora, por meio da qual a cultura é problematizada e discutida a partir da valorização das diferenças e do reconhecimento dos oprimidos enquanto produtores de uma história e cultura legítimas. Ao fazer isso, entende a educação como ação cultural inseparável do *fazer-se* humano em sua experiência cotidiana, de forma que se torna imperativo o reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos de seu próprio saber; por isso, rompe radicalmente com a educação tradicional-conservadora que os enxergava como receptáculos de informações.

Essa educação tradicional, chamada por Freire (2020a) de educação bancária, é analisada pelo autor a partir da negação que ela exerce nos oprimidos, negação de sua palavra, de seu direito de ser e de conhecer. Para o autor, a educação bancária consiste no reflexo de uma sociedade opressora cuja “cultura do silêncio” é marca constante, por isso, trata-se de um modelo de educação verticalizada que mantém a contradição educadores-educandos, dominantes-dominados e opressores-oprimidos.

Na prática bancária, são reafirmados papéis bem definidos por meio dos quais o educador diz a palavra e os educandos a escutam disciplinada e docilmente. Nela, o professor emite comunicados *para*, em vez de se comunicar *com*, transmitindo a alunos passivos uma série de conteúdos que se apresentam como acabados e estáticos. A sala de aula, torna-se, assim, um local de absolutização da “ignorância” dos alunos e do “saber” do professor, implicando em um espaço de domesticação e castração.

Para Freire (2020a), essa educação tradicional nega que no oprimido a leitura de mundo preceda a leitura da palavra, ignorando que esses possam, antes da escola, possuir opiniões, saberes e visões de mundo válidas. Assim, trata-se de uma prática que, em vez de

transformadora, coloca-se a serviço das classes dominantes, mantendo os oprimidos sob condições que impossibilitem sua libertação.

Dessa forma, a produção intelectual de Freire é marcada por um entendimento amplo do processo educacional em vinculação profunda com as dimensões sociais, políticas, culturais, históricas e econômicas dos países marginalizados pela hegemonia do capitalismo global. A dominação cultural é denunciada como indissociável da dominação social, de maneira que Freire (2020a) se opõe ao processo denominado por ele de invasão cultural, bem como nega quaisquer posições fatalistas que tentem inculcar nos dominados a ideia da imutabilidade e insuperabilidade de suas condições de oprimidos explorados.

No decorrer de sua trajetória, Paulo Freire assume múltiplas influências que foram progressivamente incorporadas de forma crítica ao seu pensamento, assimilando as contribuições do movimento católico progressista, existencialismo, fenomenologia, do marxismo, entre outros. Dentre essas influências, Antonio Gramsci foi, como enfatiza Scocuglia (1999), um importante aporte teórico para a sua construção teórico-prática, fornecendo-lhe um arcabouço fundamental para as suas análises sobre as relações de poder que atravessam o campo educacional.

Nesse sentido, a noção de cultura em Gramsci, entendida como concepção de mundo indispensável para o processo de libertação das classes subalternizadas, é reverberada nas formulações freireanas, a partir das quais educação e política se articulam no sentido de problematizar a ideologia dominante. Dito isto, são inegáveis as repercussões de Gramsci no pensamento de Paulo Freire, tendo ele mesmo afirmado: “para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco” (Freire; Gadotti; Guimarães, 1986, p. 68).

As repercussões de Gramsci em Freire ocorrem a partir de uma aproximação progressiva que o segundo faz do marxismo, intensificada em seu exílio no Chile, momento em que suas reflexões culminam em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido* (1968). Essas influências ficam evidenciadas em diversos trabalhos do autor, como *Ação Cultural para a Liberdade* (1968 - 1974), *A Importância do Ato de Ler* (1981), *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1984), *Pedagogia: diálogo e conflito* (1984), *Pedagogia da Tolerância* (1985), *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1985), *Pedagogia da Esperança* (1992), etc.

Ambos os autores reconheceram a educação, em seus contextos históricos, como indispensável para a libertação das classes oprimidas e desenvolveram respostas que permitem aos oprimidos e subalternos desafiar as estruturas de dominação e assumir os rumos da sua própria história. Assim, Antonio Gramsci e Paulo Freire afirmaram insistentemente a necessidade de os intelectuais participarem ativamente da vida do povo, imiscuindo-se,

aprendendo e ensinando em meio aos “simples”. Com isso, atentaram para um sentido de educação como um ato político não passível de neutralidade, devendo esta possibilitar uma leitura crítica do mundo. Dessa forma, ambos compreenderam que a educação, para além dos limites da escola, abrange o vasto campo da cultura e deve estar a serviço da transformação social.

Com efeito, houve uma rica herança assimilada pelos movimentos de luta do Brasil e do mundo decorridos das contribuições desses autores. Os seus legados, nos quais ficam evidenciados os impactos teórico-práticos de suas formulações, penetraram ativamente na luta pela reconstrução democrática brasileira. Semeraro (2007), avaliando essa herança, demonstrará que entre as décadas de 1960 e 1990 os movimentos de libertação e de hegemonia foram os dois grandes polos aglutinadores dessas lutas.

Para Semeraro (2007), no Brasil dos anos 60 e 70, o movimento de libertação foi o grande paradigma de luta. Esse movimento passava a se intensificar por toda a América Latina em oposição às ditaduras espalhadas por diversas partes do continente, com isso, ao contrário do que se poderia esperar daquele contexto, como resposta ao autoritarismo, cresceram grandemente os movimentos de libertação em seus diversos eixos, como a Pedagogia da Libertação, Filosofia da Libertação e a Teologia da Libertação, associadas aos nomes de Paulo Freire, Enrique Dussel e Gustavo Gutiérrez, respectivamente.

Esses movimentos, muito mais do que apenas uma resposta imediata à ruptura do verniz democrático, consistiam também em um grito de denúncia que vinha sendo sufocado desde 1500 através do acúmulo de violências como o racismo, o colonialismo, as transferências de riquezas, as taxas de analfabetismo e mortalidade infantil, a violência urbana e no campo, em suma, todo o sistema de dominação exercido sobre os países subdesenvolvidos negados e explorados (Semeraro, 2007).

Já a partir dos anos 80 e 90, quem passa a ganhar protagonismo são os movimentos de disputa pela hegemonia ancorados nos pressupostos de Gramsci, os quais começam a conquistar mais espaço fazendo crescer o número de organizações que recorrem ao seu referencial. Esse crescimento, como se discutirá melhor adiante, teve dentre suas causas o fim da Ditadura Militar brasileira e o avanço na publicização das obras de Gramsci. Assim, aumentam também os números de publicações alinhadas com essa concepção, de forma que “cerca de um terço das dissertações ou teses da área acadêmico-educacional cita o nome de Antonio Gramsci” por volta desse período (Nosella 2016, p. 36).

Segundo Giovanni Semeraro, dado o processo de conscientização e denúncia exercido pelo Movimento de Libertação, após a reabertura democrática no país se fazia necessário

avançar no sentido de criar alternativas ao poder estabelecido, sendo urgente disputar os espaços da sociedade civil. Para tal, as categorias gramscianas sustentaram um vasto repertório que conduziu diversos movimentos na disputa política. Com isso, “aos poucos, a mística e a ‘radicalidade utópica’ provenientes da paixão ‘libertadora’ passaram a dar lugar mais ao ‘realismo político’ e à racionalidade estratégica de organizações sociais e partidárias” (Semeraro, 2007, p. 100).

Destarte, os legados de Antonio Gramsci e Paulo Freire vão sendo progressivamente combinados e difundidos dentro de certa tradição de luta nos movimentos populares, os quais assumem uma interpretação muito própria que encontrou na América Latina um terreno fértil para o seu florescimento. Conforme nos relatam alguns autores (Mayo, 2005; Semeraro, 2007; Morrow; Torres, 2004), na tradição latino-americana, em especial na educação popular radical transformadora, Gramsci e Freire se associam de tal forma que se tornam inseparáveis no bojo das práticas dessas organizações.

Uma dessas organizações era o Partido dos Trabalhadores (PT), partido político de grande expressão nacional que Paulo Freire compunha e foi um dos membros fundadores. Para Carlos Nelson Coutinho (1995), no PT a presença de Gramsci pôde fazer-se particularmente identificável, uma vez que numerosos intelectuais e líderes se referiam a ele, mesmo que ao lado de termos bem abstratos como “socialismo democrático” e “anti-burocrático”.

Desse modo, nesse partido, é possível observar as marcas de Gramsci e Freire sendo entrelaçadas dinâmica e complementarmente em uma das organizações políticas mais numerosas da América Latina. Independentemente da interpretação que faziam sobre os pensamentos dos autores, seus legados são notórios e presentes inclusive na Escola Nacional de Formação e Fundação Perseu Abramo, onde os nomes de Gramsci e Freire aparecem ao lado de intelectuais como Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Octávio Ianni, Carlos Nelson Coutinho, entre outros (Coimbra, 2019).

São significativos também os legados dos autores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), organização forjada pelos despossuídos da terra que, lutando por sua redistribuição justa, explicitavam as contradições de um país com dimensões continentais, onde os latifúndios improdutivos contrastam com a imagem de milhares de trabalhadores rurais que não possuem terra para morar, viver e produzir.

Segundo Bogo (2007), no MST as obras de Paulo Freire são refletidas “em todos os cursos de formação de educadores [...]; seu rosto aparece nos murais e pinturas feitas pelos artistas que lutam pela terra e pela emancipação de toda a classe trabalhadora; seus ensinamentos aparecem nas palavras de ordem, nas místicas e nas músicas [...]”. Nesse mesmo

sentido, Aliaga (2022) argumenta que Gramsci também chegou ao Movimento, de modo um tanto heterodoxo e pragmático, através da Teologia da Libertação que àquela altura dialogava com diversos autores marxistas, os quais o MST visou traduzir para a realidade prática brasileira.

À guisa desses fatos, considerando a influência de Gramsci sobre Freire e a semelhança entre seus pensamentos em vários de seus aspectos, interessa muito mais a essa pesquisa os aspectos políticos, filosóficos, sociais e culturais de seus pensamentos educacionais do que propriamente os pedagógicos e didáticos no sentido restrito dos termos, todavia, sem descartar a relevância desses últimos. Assim, delimitamo-nos por focar as concepções de educação nos referidos autores, erigindo na presente pesquisa a seguinte *questão-problema*: quais relações se apresentam entre as concepções de educação crítica transformadora de Antonio Gramsci e Paulo Freire?

A partir dessa indagação, tomam-se as seguintes *questões-orientadoras*:

- Qual a concepção de educação de Antonio Gramsci?
- Qual a concepção de educação de Paulo Freire?
- Em que aspectos as concepções de educação de Gramsci e Freire se aproximam ou se distanciam?

Para tanto, tomamos como *objetivo geral* dessa dissertação analisar a relação entre as concepções de educação crítica transformadora de Antonio Gramsci e de Paulo Freire, apontando para seus pontos de proximidade e distanciamento. Nesse sentido, para que nosso objetivo geral se realize são fundamentais os seguintes *objetivos específicos*:

- Analisar a concepção de educação em Antonio Gramsci;
- Analisar a concepção de educação em Paulo Freire;
- Identificar os aspectos de proximidade e de distanciamento entre os pensamentos educacionais dos dois intelectuais, com foco para as categorias de cultura, criticidade e politicidade;

A relevância de investigar o referido tema se faz presente em múltiplas dimensões. Em seu sentido acadêmico *stricto* a pesquisa se justifica uma vez que, ante a mescla de ambos os pensamentos em certa tradição educacional, torna-se fundamental um estudo que demarque bem as fronteiras de suas concepções político-educacionais, apontando suas aproximações e distanciamentos. Mas, também, que possibilite compreender as potencialidades e limites de um diálogo crítico, criador, que contribua para pensar a atualidade. Nesse sentido, é imperativo dimensionar melhor a relação entre esses autores.

Não obstante, atualmente a proliferação do neoliberalismo em ascensão – como expressão acentuada da reorganização do capital ante sua crise, tentando frear a queda tendencial da taxa de lucro (Harvey, 2008) – nos coloca em face a desafios cada vez maiores, com a expansão da extrema-direita nacional e internacional, os projetos privatistas de precarização e empresariamento da educação, os sequestros do orçamento público para fins particulares, além das tentativas constantes de reconfiguração curricular de escolas e universidades no intento de uma educação cada vez mais tecnicista e utilitária.

Todas essas práticas são intensificadas no avançar do projeto obscurantista neoliberal, que substitui a noção do comum e do bem público pela ideia do indivíduo, do mercado e da competição como única racionalidade possível. Nesse quadro, “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’” (Freire, 2020b, p. 21).

Por efeito, a educação passa a ser marcadamente tratada a partir do seu valor mercadológico, desvalorizada enquanto espaço de produção do saber e esvaziada em suas dimensões formativas de criticidade e de participação social⁵. Nessas condições, as instituições educacionais intensificam a hegemonia burguesa e reproduzem a ideologia dominante, corroborando com a manutenção do sistema vigente.

Diante de tal contexto, a retomada de autores potentes como Antonio Gramsci e Paulo Freire é imperiosa não apenas como forma de os escoimar, resgatando-os de demasiados e injustos ataques, mas também porque seus pensamentos político-filosófico-educacionais foram de tal forma pujantes que têm ainda hoje muito a nos contribuir. Assim, os chamados pensamentos gramscianos e freireanos são compreendidos como pensamentos vivos, por não se permitirem cristalizar, mas permanecerem em constante movimento, acompanhando as transformações do mundo na medida em que são cada vez mais mobilizados para empreenderem questões próprias de nosso tempo, sem trair com isso o cerne fundamental de suas próprias concepções teóricas.

Dessa forma, ambos se situam dentre aqueles raros e imprescindíveis intelectuais cuja prática política e legado teórico entram em tal confluência que se atinge uma coerente

⁵ Participação nesse contexto é entendida como participação popular transformadora, pela qual sujeitos ativos e conscientes reivindicam sua presença em todos os processos de decisões, distinguindo-se do sentido liberal de participação, da qual a educação atual está saturada. Como ressalta Peter Mayo (2005, p. 10), “apropriar-se de um conceito de oposição e diluí-lo gradualmente de maneira a torná-lo um aspecto integral do discurso dominante tem sido sempre uma das forças do capitalismo”, por isso, é válido salientar essa demarcação de sentido no que tange ao uso do termo participação.

indissociabilidade de práxis. Destarte, investigar seus legados teóricos em relação é apresentar nossa parcela de contribuição para a construção do conhecimento na área. Mas, mais do que isso, trata-se também de, ao não buscar neles respostas prontas e acabadas, possibilitar a reinvenção constante de suas proposições diante de novos (velhos) desafios que perpassam a educação em seu sentido amplo. Fornecendo através disso uma “clave” de interpretação que colabore com as reflexões daqueles que visem fundamentar teoricamente ações engajadas com a transformação social.

A organização do presente trabalho é composta pela seção de *Introdução*, na qual se apresentam as motivações, questão-problema, objetivos e contextualização do objeto de estudo. Posteriormente, apresenta-se a seção *Construção Metodológica*, em que constam as subseções com Estado do Conhecimento e a Caracterização Metodológica da investigação. A terceira seção, intitulada *O Contexto Biográfico de Antonio Gramsci e Paulo Freire*, é formada pela subseção com a biografia de Gramsci e outra com a biografia de Freire. A quarta seção, intitulada *Política, Cultura e Sociedade em Gramsci*, discute o pensamento de Gramsci sob uma perspectiva mais política e cultural, apresentando seus principais conceitos. A quinta seção do trabalho, intitulada *Diálogo entre a Educação Gramsciana e Freireana* aborda a concepção de escola e educação dos dois autores, sendo composta pelas subseções Crítica ao Sistema Educacional; Pedagogia Nova: um interesse em comum entre Gramsci e Freire; Educação e Escola Crítica e Transformadora: Gramsci e Freire. Por fim, a sexta seção deste trabalho consiste nas *Considerações Finais*, na qual apresentamos as conclusões acerca dos aspectos de proximidade e distanciamento entre os dois autores.

2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Procurar a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e buscar a diversidade substancial sob a aparente identidade, eis o mais delicado, incompreendido e, contudo, essencial virtude do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico (Gramsci, 2024, p. 2374)

Nesta seção serão apresentados os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, buscando explicitar as escolhas tomadas no trabalho a partir da assunção de uma concepção política, epistemológica e ontológica, visto que essas se demonstram indissociáveis enquanto concepção de mundo, estando intimamente vinculadas com o método. Nesse sentido, partimos da compreensão de que toda pesquisa, conscientemente ou não, assume inevitavelmente um conjunto de noções que são inerentes a uma ou mais filosofias. Sendo essas noções menos ou mais sistematizadas no interior de uma corrente de pensamento legada por certa tradição intelectual, ao aderir a um método específico, adota-se, conseqüentemente, um conjunto de valores, princípios e postura teórico-prática ante o mundo e o conhecimento científico.

Assim, é importante ressaltar que as escolhas teórico-metodológicas percorridas nesse trabalho foram tomadas considerando a necessária coerência interna da pesquisa em sua interconexão entre os referenciais teóricos do trabalho e as dimensões epistemológicas e histórico-ontológicas assumidas na pesquisa. Mas, sobretudo, primariamente, prezando pela adequação ao próprio objeto da pesquisa, ao qual a metodologia precisa se ajustar e não o contrário.

Pretende-se nesta seção apresentar ainda um estado do conhecimento sobre a temática do presente trabalho, buscando compreender o atual cenário das pesquisas ao nível de pós-graduação. Nesse sentido, visamos entender o que há de pesquisas sobre o tema, quais autores têm se dedicado a estudá-lo, que metodologias estão utilizando, entre outros elementos que possibilitem melhor compreensão sobre o assunto. Em vista disso, entende-se por estado do conhecimento a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Através disso, viabiliza-se ao pesquisador uma compreensão mais clara que lhe aponte possíveis lacunas, pontos a serem aprofundados e questões já bastante exploradas na área, permitindo uma delimitação mais precisa dos caminhos da pesquisa em processo.

Na primeira parte desta seção será apresentado o estado do conhecimento realizado na pesquisa e na segunda parte se apresentará a caracterização metodológica da investigação.

2.1 O estado do conhecimento

Este estado do conhecimento foi realizado entre os meses de março e abril de 2024, na intenção de compreender melhor como se encontra o atual panorama das pesquisas, ao nível de pós-graduação, que relacionam Antonio Gramsci e Paulo Freire, restringindo-se, portanto, a procurar por trabalhos dos tipos dissertações e teses.

As buscas pelos trabalhos foram realizadas no *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no *Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil*, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE/UFF); e no *Acervo Paulo Freire*, sustentado pelo Instituto Paulo Freire. A escolha por plataformas diversificadas se deve ao fato de o Brasil não possuir um sistema nacional unificado que reúna os dados das produções bibliográficas do país, dificultando o trabalho de pesquisadores que realizam esse tipo de levantamento.

Desse modo, é importante destacar que, antes da escolha final dos descritores, foram realizadas diversas experimentações exploratórias nas plataformas, visando aprimorar o domínio sobre os mecanismos de busca e estabelecer, com precisão, os descritores mais adequados. Inicialmente, utilizaram-se descritores que especificavam as categorias centrais desta pesquisa, como: “Gramsci; Freire; cultura; educação”, “Gramsci e Freire; cultura e educação”, entre outros. No entanto, esses descritores não apresentaram resultados satisfatórios, pois não retornaram os trabalhos existentes ou os trabalhos encontrados se desviavam do tema em questão. Assim, após essa sondagem inicial, foram definidos os seguintes descritores: a) “Gramsci; Freire”, para as pesquisas no *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* do IBICT; b) “Gramsci”, para a pesquisa no *Acervo Paulo Freire*, uma vez que esse acervo contém exclusivamente trabalhos relacionados a Paulo Freire; c) “Freire”, para a consulta ao *Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil*, considerando que o Mapa armazena somente os trabalhos sobre Antonio Gramsci.

A partir desses descritores, foram encontrados 239 resultados na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD); 101 resultados no *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES; 14 no *Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil*; e 81 no *Acervo Paulo Freire*. Totalizando um número bruto de 435 trabalhos⁶.

⁶ O *Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil* e o *Acervo Paulo Freire* reúnem trabalhos dos mais variados tipos, desde artigos, livros e até teses e dissertações propriamente. Assim, nesse número total bruto de trabalhos

Realizou-se então uma leitura prévia desse número total de arquivos. Essas leituras prévias consistiram em leituras flutuantes dos títulos, sumários e resumos dos trabalhos, com intenção de selecionar as pesquisas que iriam compor nosso *corpus* de análise, entendendo a leitura flutuante a partir da definição de Kohls-Santos e Morosini (2021).

Através dessa leitura, verificou-se que numerosos trabalhos não se enquadravam dentre aqueles alinhados com o objetivo da pesquisa, ou seja, que desenvolvessem a *relação* entre Antonio Gramsci e Paulo Freire. Com isso, aplicaram-se alguns critérios de inclusão/exclusão para a seleção dos trabalhos que seriam analisados, devendo os trabalhos: ser tese ou dissertação e abordar em algum aspecto a relação entre Gramsci e Freire, excluindo-se aqueles que mencionam apenas um ou o outro, ou ainda os que mencionam ambos isoladamente sem desenvolver suas relações.

Com base nos critérios mencionados e após excluir os arquivos duplicados ou iguais⁷, selecionou-se um total de 09 trabalhos, os quais serão aqui descritos e analisados. A análise desses trabalhos ocorreu a partir da leitura dos resumos, introdução e/ou, quando necessário, lendo também as conclusões e seções específicas que versam sobre o tema de interesse desse estado do conhecimento.

Os trabalhos encontrados e selecionados foram dispostos como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 01–Teses e Dissertações sobre a relação entre Gramsci e Freire

N.º	Ano	Autor	Título	Nível
01	2007	Sérgio Pedro Herbert	As Condições para a Emergência e a Formação de Lideranças pelo Orçamento Participativo na perspectiva de Freire e Gramsci	T
02	2007	Benerval Pinheiro Santos	Paulo Freire e D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil	T
03	2011	Rosane Oliveira Duarte Zimmer	Entre Medos e Ousadias: resistências educativas pela reinvenção das lutas do “ser mais” e a atualidade do legado freireano	T
04	2014	Francisca Maria dos Santos	Abrem-se as Cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco	D
05	2017	Fabio Inácio Pereira	O Educador como Intelectual Orgânico nas Concepções Político-Pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire: um desafio	T
06	2021	Patrícia Helena de Ribeiro Munhoz Costa	Jornalismo e Comunicação Educativa: formação da consciência política à luz do pensamento de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Célestin Freinet	D
07	2021	Gisele Duarte Teixeira	Educação e Afetividade: um estudo sobre a empatia em Espinosa e Gramsci à luz da filosofia freireana	D
08	2022	Luci Frare Kira	A Formação de Educadoras e Educadores na e para a Diversidade Cultural: contribuições de Paulo Freire e Antônio Gramsci	T
09	2022	Ricardo de Paiva Tenório	Contribuições de Gramsci e Freire à Formação Humana Integral: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional	D

apresentados (14 no Mapa e 81 no Acervo) estão contidos todos esses variados formatos de trabalhos remetidos nos arquivos a partir de nossos descritores.

⁷ Trabalhos duplicados são aqueles que aparecem duas vezes ou mais em uma mesma plataforma de busca, casos que ocorreram nas buscas realizadas na BDTD; Trabalhos iguais são aqueles em que duas ou mais plataformas diferentes identificam o mesmo trabalho.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT; Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil do NuFiPE/UFF; Acervo Paulo Freire do Instituto Paulo Freire.

Como se observa no quadro 01, após a seleção com base nos critérios estabelecidos, encontraram-se poucas pesquisas que de fato discorressem sobre a relação entre os autores aqui estudados. Constatou-se que a grande maioria do número total inicial de publicações não eram de trabalhos que se referiam ao objeto de estudo desta pesquisa, mas sim a trabalhos que se dedicavam a explorar apenas um dos intelectuais; trabalhos repetidos ou que, por diversas razões, estavam fora de nosso escopo. Assim, apresentamos a seguir as pesquisas encontradas no presente estado do conhecimento e selecionadas com base nos critérios já mencionados:

No ano de 2007, Sergio Pedro Herbert publicou pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDu) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) a tese intitulada *As Condições para a Emergência e a Formação de Lideranças pelo Orçamento Participativo na Perspectiva de Freire e Gramsci*. O trabalho foi orientado pelo professor Danilo Romeu Streck e se propôs a analisar as condições que propiciam a emergência e a formação de lideranças pelo processo do Orçamento Participativo a partir das reflexões de Antonio Gramsci e Paulo Freire.

Essa pesquisa adotou como *lócus* o município de Barão-RS, onde, através da investigação participante, realizaram-se observações, entrevistas e coleta documental. Segundo Herbert (2007), no processo de formação de lideranças Gramsci enfatiza a prática e a vivência em organizações políticas, enquanto Freire destaca sua dimensão educativa. Assim, o autor compreende que as condições para formação de lideranças em Gramsci e em Freire são complementares, concluindo que cada autor enfatiza uma dimensão diferente desse processo, todavia, com semelhanças maiores que as diferenças. Os resultados da pesquisa apontaram 14 condições para a formação de lideranças, indicando a necessidade de mais espaços que promovam sua emersão.

Ainda no ano de 2007, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (EDUCIMAT) da Faculdade de Educação da USP (FE-USP) apresentou a tese de autoria de Benerval Pinheiro Santos, intitulada *Paulo Freire e D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. A tese, orientada por Maria do Carmo Santos Domite, teve como objetivo discutir as contribuições de Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio para a formação do professor de matemática no Brasil. Observa-se que, apesar de não tomar como foco a relação entre Freire e Gramsci, o trabalho os relacionou em vários momentos.

O método da pesquisa consistiu na dialética marxiana, em uma investigação bibliográfica na qual se utilizou das técnicas de análise de conteúdo da Bardin. Nesta pesquisa, Benerval Santos (2007) afirma que a compreensão sobre papel do educador em Freire é influenciada por Gramsci, por isso, o educador é visto enquanto intelectual ativo na construção da hegemonia. Assim, a tese articula D'Ambrosio, Freire e Gramsci na formação de professores comprometidos com a transformação social, entendendo esses professores como intelectuais orgânicos no sentido gramsciano. A pesquisa aponta como resultado a necessidade de a formação inicial constituir-se como um contradiscurso à ideologia dominante.

No ano de 2011, Rosane Oliveira Duarte Zimmer publicou a tese intitulada *Entre Medos e Ousadias: resistências educativas pela reinvenção das lutas do “ser mais” e a atualidade do legado freireano*, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDu) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O Trabalho foi orientado por Marcos Villela Pereira e teve como objetivo discutir com os docentes a pertinência de Freire à humanização de seus ofícios, a partir da obra *Medo e Ousadia*. Nesse estudo, a autora dedica um capítulo inteiro da tese a discutir as bases marxistas de Gramsci no pensamento freireano.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante segundo Carlos Brandão, seguido da análise textual discursiva de Roque Moraes. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada com docentes de uma escola pública estadual e de um curso de especialização em Gestão e Supervisão Educacional da cidade de Canoas-RS, entre os anos de 2005 e 2009. Zimmer (2011) argumenta que mesmo não se anulando as diferenças entre Gramsci e Freire⁸, as categorias de Gramsci dialogam e ajudam a sedimentar o humanismo e o “ser-mais” freireano na conquista dos “inéditos-viáveis”. Os resultados da pesquisa indicaram a contemporaneidade da obra freireana e seu estatuto da humanização.

Em 2014, Francisca Maria dos Santos publicou a dissertação *Abrem-se as Cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco*, através do Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). O trabalho foi orientado por Francisca Eleodora Santos Severino e objetivou contribuir por meio da intervenção de exercícios, jogos e dramatizações, na perspectiva do Teatro do Oprimido, para o desenvolvimento da leitura e escrita. Assim, a pesquisa teve como *locus* o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) de

⁸ Apesar da autora pontuar que as diferenças não se anulam, não são desenvolvidas e nem mencionadas que diferenças seriam essas.

Osasco–SP, utilizando-se dos referenciais da concepção freiriana de educação e do teatro do oprimido de Augusto Boal.

Apesar da dissertação de Santos não tomar como foco a relação entre Freire e Gramsci, portanto, quase não abordar esse assunto, a autora afirma que as contribuições de Boal e Freire para a educação vão no sentido de uma postura gramsciana. Segundo Francisca Santos (2014, p. 90), “as proximidades destes escritores — Gramsci, Freire e Boal — evidenciam o papel da educação como promotora para a formação crítica e política dos sujeitos”, indicando o entrelaçamento dos autores, mas sem desenvolver profundamente a relação entre eles.

No ano de 2017, Fabio Inácio Pereira publicou a tese intitulada *O Educador como Intelectual Orgânico nas Concepções Político-Pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire: um desafio* pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A tese foi orientada por Peri Mesquida e se concentrou na categoria do educador popular enquanto intelectual, propondo uma interpretação da presença das concepções epistemológicas e político-pedagógicas de Gramsci na pedagogia de Paulo Freire.

O trabalho de natureza bibliográfica adotou a hermenêutica crítica para a análise dos dados, a partir da qual foram lidas as categorias gramscianas de intelectual, senso comum e hegemonia; e as freireanas, como educador popular, conscientização e diálogo. Pereira (2017) apontou diversos pontos de convergência entre os autores e conclui que ao educar o educador com os referenciais freireanos, os cursos formarão intelectuais orgânicos no sentido gramsciano.

O PPGED da Pontifícia Universidade Católica do Paraná publicou também, em 2021, a dissertação de Patrícia Helena de Ribeiro Munhoz Costa, intitulada *Jornalismo e Comunicação Educativa: formação da consciência política à luz do pensamento de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Célestin Freinet*. A dissertação foi orientada por Peri Mesquida e teve como objetivo compreender o jornalismo enquanto recurso socioeducativo por meio de um diálogo entre os três autores. Para isso, a pesquisadora recorre à hermenêutica crítica de Paul Ricoeur e a leitura analítica das obras dos autores estudados.

Desse modo, Costa (2021) se empenha em mobilizar os três autores na compreensão da comunicação educativa como importante contribuição à formação crítica. Assim, a dissertação argumenta que a busca por autonomia, a compreensão da educação como ação cultural ligada à vida e a valorização do processo de conscientização, são pontos de encontro entre os três intelectuais. Os resultados da pesquisa vão no sentido de afirmar o jornalismo como importante recurso pedagógico para uma formação cidadã, crítica e democrática.

Gisele Duarte Teixeira publicou, em 2021, a dissertação intitulada *Educação e Afetividade: um estudo sobre a empatia em Espinosa e Gramsci à luz da filosofia freireana*. A dissertação foi orientada por Victor Leandro Chaves Gomes e apresentada ao PPGE da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Nesse estudo, por meio de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a autora propõe realizar uma análise acerca da empatia na educação, utilizando Espinosa e Gramsci à luz da filosofia freireana. Apesar de Teixeira (2021) enunciar na introdução que Gramsci e Freire seriam relacionados, a autora apresenta os três autores separadamente, explorando pouco suas relações e interconexões. Assim, identificou-se na discussão da pesquisa apenas uma menção da relação entre Gramsci e Freire, indicando que ambos “problematizam” o papel político da educação. Como resultado da dissertação se afirmou a importância da afetividade e empatia no processo educacional.

O PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) publicou, em 2022, a tese de Luci Frare Kira, intitulada *A Formação de Educadoras e Educadores na e para a Diversidade Cultural: contribuições de Paulo Freire e Antônio Gramsci*. A tese foi orientada por Peri Mesquida e se propôs mostrar que é possível formar educadores para superar a cultura única dominante mediante a ação radical do pensamento sócio-político-pedagógico de Paulo Freire e Antonio Gramsci no espaço educativo dos Círculos de Cultura.

Para tanto, a autora utilizou do método hermenêutico fenomenológico para analisar autores como Freire, Gramsci, Bourdieu, Foucault, Adorno e Horkheimer, entre outros. Kira (2022) argumenta que Freire e Gramsci contribuem para a problematização da “monocultura” dominante e se relacionam na medida em que defenderiam os círculos de cultura como substituição à escola tradicional, o que levaria à conscientização geradora do inédito viável. A conclusão da pesquisa afirma que os dois autores estavam preocupados com a “educação de educadores” e, através deles, é possível formar educadores para a diversidade cultural em um mundo globalizado.

Em 2022, Ricardo de Paiva Tenório publicou, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), a dissertação intitulada *Contribuições de Gramsci e Freire à Formação Humana Integral: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional*. O trabalho foi orientado por Bernardina Santos Araújo de Souza e teve como objetivo compreender em que medida as contribuições de Gramsci e Freire acerca da formação humana integral estão presentes no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado, de um Instituto Federal.

Para isso, o autor dispôs da análise documental, aplicação de questionário e entrevistas, com o método materialista histórico-dialético. Tenório (2022) argumenta que tanto Freire quanto Gramsci defenderam a formação humana integral e a indissociabilidade entre teoria e prática para a construção da autonomia. O autor, conclui que o curso analisado se distancia de uma práxis freireana e gramsciana.

2.1.1 Análise das Produções

Através do exame das teses e dissertações encontradas no estado do conhecimento, constatou-se que, apesar de não se refinar os critérios de busca para incluir apenas publicações de programas de pós-graduação em educação, todas as publicações analisadas pertencem à área educacional. Isso evidencia que a educação ainda tem sido a área em que as pesquisas sobre Gramsci e Freire são predominantes, mesmo com suas contribuições e incidências crescentes em outros campos. Nesses escritos educacionais, reconhece-se o esforço em estabelecer diálogo com a filosofia, sociologia e política, assim, embora essas disciplinas sejam cruciais para a construção do conhecimento em educação, a perspectiva expressamente dialética de Paulo Freire e Antonio Gramsci certamente influencia em tais aproximações.

No entanto, vale sublinhar também que algumas pesquisas recorreram a autores de tradições bem diversas no interior de um mesmo trabalho, por vezes sem considerar adequadamente as distintas concepções ontoepistemológicas adotadas por cada intelectual e as implicações teóricas decorridas disso.

Outro fato constatado nas produções avaliadas foi que essas demonstraram uma tendência a relacionar os autores, em geral, a partir de um lugar freireano que visa traçar diálogo com a perspectiva gramsciana; ora procurando nas categorias de Gramsci subsídios para uma análise político-social e ora buscando demonstrar nele as raízes da proposta freireana de educação, realizando eventualmente aproximações exógenas ao pensamento de Gramsci. A partir disso, percebe-se que a maioria das pesquisas aborda a relação entre os autores de forma secundária, isto é, não propõem pesquisar especificamente suas relações e indicar possíveis convergências, divergências ou sínteses, mas se limitam a apontar as influências gramscianas em Freire ou indicar as contribuições de ambos para algum tópico da educação.

Quanto aos temas das pesquisas, houve considerável variedade nos assuntos abordados, incluindo temáticas relacionadas ao teatro, formação política, jornalismo, afetividade e humanização da experiência docente. Destacaram-se, todavia, os debates no que dizem respeito à formação de professores (“educação do educador”), visto que esse assunto emergiu em cerca

de quatro dos nove trabalhos encontrados. Nesses textos, mais detidamente em Benerval Santos (2007), Pereira (2017) e Kira (2022), discutiu-se a importância de o educador freireano atuar com uma prática engajada, colocando-se enquanto intelectual orgânico na disputa pela hegemonia da classe trabalhadora, processo que exigiria a busca por uma práxis comprometida com a consciência crítica dos educandos.

No que se refere ao quadro metodológico das pesquisas, observou-se a existência de significativa diversidade metodológica dos estudos, principalmente no que tange às técnicas de coleta e análise dos dados. Destacou-se nesse ponto o uso do método materialista histórico-dialético, do hermenêutico fenomenológico e da pesquisa participante. O materialismo histórico-dialético foi utilizado nas pesquisas de Benerval Santos (2007) e Tenório (2022), aplicado tanto em análise bibliográfica quanto de campo, com uso de técnicas de análise de conteúdo, questionários, entrevistas e análise documental. O método hermenêutico foi utilizado nas pesquisas de Pereira (2017), Costa (2021) e Kira (2022), a partir dos pressupostos de Heidegger, Gadamer e Paul Ricoeur, aplicados em trabalhos bibliográficos e documentais, usando do círculo hermenêutico. A pesquisa participante foi utilizada nos trabalhos de Herbert (2007) e Zimmer (2011) junto de técnicas de observação, pesquisa bibliográfica e documental.

Dito isto, verificou-se que o orientador dos trabalhos influencia substancialmente nas escolhas metodológicas adotadas nas pesquisas, havendo inclinação a escolha de métodos familiares a estes. Com isso, notou-se, por exemplo, um padrão na construção dos referenciais teórico-metodológicos dos trabalhos que se utilizaram da hermenêutica, sendo todas as três pesquisas publicadas pelo mesmo programa e orientador, indicando um particular interesse e interpretação no estudo dos autores.

De modo geral, emergiram nas pesquisas importantes conceitos do legado categorial gramsciano e freireano, como *intelectuais*, *senso-comum*, *hegemonia*, *autonomia*, *diálogo*, *círculo de cultura*, *conscientização*, entre outros. Apesar de nenhuma pesquisa ter se detido especificamente a compreender a concepção de cultura no pensamento filosófico-político-educacional dos autores, essa foi uma categoria que atravessou transversalmente as tentativas de relacioná-los, evidenciando a centralidade e potencial da questão. Nesse sentido, as pesquisas ressaltam que a luta pela hegemonia preconizada por Gramsci pressupõe a necessária reforma intelectual e moral, na qual os educadores freireanos se tornam agentes de transformação, visto que sua prática concebe a luta pela participação ativa dos educandos em todos os âmbitos da sociedade.

Outrossim, é importante mencionar que quase todas as pesquisas encontradas nesse estado do conhecimento foram publicadas por programas de pós-graduação do eixo Sul-

Sudeste. Com exceção do trabalho de Tenório (2022), publicado pelo Instituto Federal de Pernambuco, todas as outras pesquisas tiveram origem em programas do Sul e Sudeste do país.

Esse dado vai ao encontro dos resultados apontados no *Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil* (Semeraro, 2019; Lole *et al.*, 2016), segundo o qual, do total de 508 teses e dissertações sobre Gramsci⁹, 161 são da Região Sul, 278 da Região Sudeste e apenas 4 da Região Norte; assim, somadas juntas, as regiões Sul e Sudeste representam 68% da produção total, em contraste com 0,7% no Norte. Esses dados refletem não apenas a necessidade de pesquisas que envolvam Gramsci no Norte do Brasil, como também a desigualdade histórica nos investimentos na produção acadêmica do país. Segundo dados da CAPES (2024) referente aos números de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a Região Norte possui apenas 299 programas, enquanto a Região Sul possui 991, e a Região Sudeste 1.987. No que tange ao número de bolsas, a concentração persiste com um total de 5.379 na Região Norte, 22.943 no Sul, e 48.358 no Sudeste. Assim, esses dados elucidam a realidade acima constatada e demonstram como ainda existe um desequilíbrio agudo nos números de pesquisas, de programas de pós-graduação e na distribuição de bolsas no país.

Com efeito, constatou-se com esse estado do conhecimento que, apesar de Gramsci e Freire serem duas das maiores referências no debate nacional e internacional sobre a educação, sendo abundantes as pesquisas dedicadas aos seus pensamentos¹⁰; ainda assim, são poucas as pesquisas dedicadas a explorar suas relações, consequentemente, tornando-se um tema insuficientemente explorado na literatura acadêmica, a despeito da notável riqueza e potencialidade disposta em suas formulações.

Para além do exame das teses e dissertações indicadas no estado do conhecimento, é importante mencionar também a presença de outros trabalhos que serão considerados ao longo desta investigação. Assim, nos referimos brevemente às pesquisas que, em certa medida, também exploram as interseções entre os dois autores:

O livro *Desigualdade Social e Dualidade Escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*, publicado por Aparecida dos Santos (2000), se concentra em investigar a escola formal a partir dos prismas de Freire e Gramsci. Desse modo, a obra discorre acerca do papel da escola e as propostas didáticas dos autores, abordando os princípios orientadores de suas concepções. Para Aparecida dos Santos (2000), os autores se aproximam em diversos

⁹ Número contabilizado até o período de março de 2016.

¹⁰ Segundo o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES por integrantes da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP (Saul, 2016), apenas entre o período de 1992 a 2012, encontrou-se um total de 1852 trabalhos de teses e dissertações vinculados ao nome de Paulo Freire no Brasil, divididos nas mais diversas áreas.

pontos: como em suas compreensões acerca da natureza humana; sobre como ambos veem o papel da escola; e na valorização da dimensão cultural. Todavia, para a autora, eles se distanciam no que tange à abordagem deste último ponto, pois para Gramsci o senso comum seria uma instância desagregada e incoerente a ser transformada, enquanto Freire argumentaria em favor de sua valorização.

O livro *Gramsci, Freire e a Educação de Adultos*, de Peter Mayo (2004), também aborda a relação entre os autores, consistindo em um trabalho consolidado sobre eles no campo. Nessa obra, o autor igualmente reconhece diversas aproximações e distanciamentos entre Gramsci e Freire, concebendo a convergência entre seus pensamentos e propondo uma síntese que ele considera possível entre as suas concepções no campo da educação de adultos.

Outro trabalho sobre o tema, todavia menos simpático à ideia de aproximar os autores, é o de Diana Coben (1998), publicado em língua inglesa sob o título *Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*, nele a autora apresenta um contraponto interessante ao que defende Peter Mayo sobre a relação entre Gramsci e Freire na educação de adultos. Na visão da autora, ainda que Gramsci e Freire possam ter concordâncias pontuais, em geral, suas concepções e formulações se distanciam significativamente e emergem de tradições intelectuais e políticas marcadamente distintas.

Para além do campo da educação de adultos, Scocuglia (1999) traça uma instigante discussão acerca dos referenciais de Paulo Freire. Assim, em sua obra *A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*, o autor se empenha em argumentar a favor das influências e proximidade de Gramsci e Paulo Freire, ressaltando suas conexões a partir da relação entre política e educação, enfatizando a assimilação do pensamento marxista no educador brasileiro a partir de suas experiências em países africanos.

Morrow e Torres (1997) tendem igualmente a compreender a proximidade entre os autores. No trabalho *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*, os autores aproximam Freire e Gramsci através do debate em torno da educação popular na América Latina e a importância política de suas concepções educacionais. Nesse trabalho, os autores destacam que há, na tradição latino-americana, duas linhas de interpretação em disputa sobre Gramsci, que eles denominam de “Apropriação Crítica do Conhecimento” e “Dialética”: para a primeira, Freire e Gramsci se distanciariam, mas para a segunda, na qual Morrow e Torres se inserem, eles seriam convergentes.

No livro *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, Ivanilde Oliveira (2015) destaca a importância do referencial gramsciano para a compreensão que Paulo Freire desenvolve sobre a cultura. Nesta obra, alicerçando-se nos textos do próprio Freire, a autora

esclarece que o Movimento de Cultura Popular compreende a importância da cultura a partir da influência que teve de autores como Gramsci e que, conseqüentemente, Freire e Gramsci aproximam suas concepções ao valorizarem dialeticamente o cotidiano e a cultura como espaços de luta e resistência.

Além desses livros, outras produções que realizam uma “arqueologia” das fontes do pensamento de Freire mencionam Gramsci como uma destacada influência no educador brasileiro, a saber, as obras: *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Gadotti, 1996); *Paulo Freire: uma história de vida* (Araújo Freire, 2024); e *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (Pitano; Streck; Moretti (2019)). Nessas obras, Gramsci aparece ao lado de outros marxistas como Althusser, Fanon, Erich Fromm, Mao Zedong e Amílcar Cabral.

Assim, todos esses trabalhos serão considerados no decorrer de nossa investigação, bem como outras produções com as quais dialogaremos. Ao abordarem as conexões entre Antonio Gramsci e Paulo Freire em temas como a educação de adultos, escola, educação popular na tradição latino-americana etc., cada trabalho, ao seu modo, apresenta uma contribuição e interpretação muito significativa e particular, colocando questões que nos permitem pensar o objeto de pesquisa da presente dissertação.

2.2 Caracterização Metodológica

Investigar e compreender a relação entre dois autores com tradições tão vastas e diversas é, certamente, uma tarefa desafiadora, sobretudo quando no interior de cada tradição se encontram leituras das mais variadas expressões. Se este fato constata a potência de duas concepções vivas que se reinventam constantemente por meio de todos os que, inseridos nesses campos, buscam dar conta dos problemas hodiernos, igualmente demonstra o quão fácil pode ser para o pesquisador perder-se nos incontáveis e labirínticos caminhos de sua investigação.

Isso ocorre precisamente porque, na aproximação que se faz do objeto investigado, este não se apresenta em sua totalidade de maneira clara e imediata à consciência dos sujeitos que o observam, mas é escamoteado pelas formas de manifestação deste. Reside nesse ponto uma concepção fundamental no que tange à cognoscibilidade da realidade que nos cerca: há uma distinção entre representação e conceito da coisa, a qual não pode ser confundida, sob pena de perder de vista a coisa-em-si. Essa distinção é enfatizada por Kosik (1976, p. 19) quando afirma que a “representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas”.

Nesse sentido, apreender a realidade (que para essa concepção está em constante movimento e contradição) demanda muito mais do que a mera descrição de um conjunto de fenômenos observáveis que se apresentam à consciência dos sujeitos, sendo necessária uma depuração analítica e sintética capaz de superar as percepções inicialmente caóticas e aparentes que o sujeito faz.

Segundo Marx (2017b, p. 513), “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”, e é justamente por não coincidirem que se faz necessário um dedicado, rigoroso e atento esforço humano para se conseguir apreender a realidade em suas interconexões e complexidades. O método, portanto, serve como um guia à razão no exercício de compreensão do objeto investigado, de maneira a permitir um estudo eficaz da realidade. Para isso, este deve subordinar-se ao objeto de estudo para melhor captar seus aspectos, no sentido pelo qual se admite a primazia ontológica do real sobre o método. O objeto enquanto objeto determinado só pode ser compreendido se o método se adequa a este e é pensado para a apreensão de seu conteúdo, não buscando o enquadrar em uma forma prévia, mas extrair dele a sua essência (sua estrutura e dinâmica). Caso contrário, estar-se-ia na esteira da “coisa da lógica” e não na “lógica da coisa”.

Visando não recair em uma leitura fragmentária e parcial das concepções de Antonio Gramsci e Paulo Freire, bem como de suas relações quando estabelecido o esforço crítico de perceber suas aproximações e distanciamentos, propõe-se adotar na presente dissertação os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético a partir das contribuições de Kosik (1976), Marx (2017a, 2017b 2011), Netto (2011), Freire (2020b), Frigotto (2000), Dussel (2012), Lefebvre (1961) e Gramsci (2024). A escolha de tal método se dá em vista de sua apreensão dinâmica e articulada da realidade, bem como por seu alinhamento ontológico e epistemológico com os referenciais teóricos da pesquisa, uma vez que, como destacado por Frigotto (2000), a dialética é ao mesmo tempo uma concepção de mundo e um método. Dessa forma, pretende-se realizar uma investigação capaz de apreender as dinâmicas próprias do objeto perquirido, considerando-o em seus múltiplos aspectos e entendendo que ele não pode ser destacado e isolado de seu contexto social, econômico, político e histórico.

Como assinalado por Karel Kosik (1976, p. 20) “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns”. Este método é o oposto da sistematização doutrinária porque, buscando compreender a coisa-em-si, não intenta depositar no objeto esquemas apriorísticos, mas apreender as categorias que emergem dele mesmo. De igual modo,

não se contenta com as representações imediatas, entendendo não ser suficiente a mera descrição e definição dos dados empíricos do objeto, sendo necessário apreender factualmente a sua processualidade e, portanto, suas determinações concretas, seus movimentos.

Nesse sentido, o método dialético não possui formas cristalizadas que delineiam um passo a passo para o estudo da realidade, como se fosse um manual de instruções universalmente aplicável independente da natureza do objeto investigado. O pensamento dialético consiste na busca pelo conhecimento teórico, entendendo teoria como a reprodução ideal do movimento real de um objeto determinado (Netto, 2011). Todavia, a reprodução ideal do movimento do objeto, como mencionado anteriormente, não está dada de imediato na consciência dos seres humanos, pois há uma distância entre o fenômeno e a essência da coisa. Essa distância, porém, não significa que o fenômeno enquanto forma de manifestação esteja completamente destacado da essência, mas constitui um momento parcial dela. Caso contrário, se o fenômeno não expressasse e acessasse de algum modo o objeto, recair-se-ia no postulado kantiano da impossibilidade de conhecer a coisa-em-si (*noúmeno*), uma vez que pela manifestação fenomênica não poderia atingir-se a essência.

Para o método dialético, “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (Kosik, 1976, p. 15). Cabe ao pesquisador ir além da mera aparência imediata porque conhecer implica atingir a essência. Para isso, o pesquisador necessita partir do imediato, indagar o fenômeno, compreender como ele manifesta a coisa-em-si e, por intermédio da abstração¹¹, alcançar uma totalidade de múltiplas determinações na qual as partes são reconstruídas enquanto um conhecimento teórico, concreto e sintético (Lefebvre, 1961).

Marx (2017a, p. 90), no posfácio à segunda edição de *O Capital*, defende que no método dialético

Deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori.

Desse modo, no processo de investigação é necessário primeiramente decompor o todo, depois analisar minuciosamente suas partes apreendendo seus movimentos próprios e, então,

¹¹ “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (Netto, 2011, p. 44).

investiga-se a inter-relação entre seus elementos, captando suas determinações entendidas como “momento constitutivo essencial da coisa” (Dussel, 2012, p. 34), isto é, os elementos fundamentais que constituem tal realidade, suas categorias internas.

Trata-se de um movimento que parte do concreto (representação caótica) para se elevar pela abstração e retornar alcançando o concreto pensado (sua reprodução ideal adequada). O concreto, assim, é entendido como uma totalidade que é a síntese das múltiplas determinações do objeto, isto é, nas palavras de Marx (2011, p. 77), a “unidade da diversidade”. Nesse processo, a investigação passa então por uma compreensão que vai do singular ao universal pela mediação do particular, visto que esses se articulam enquanto unidade dialética do real; isto ocorre sem que se perca de vista a identidade do objeto analisado, visando capturar as leis¹² que regem seu desenvolvimento.

Como salientado por Kosik (1976, p. 32),

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. [...] Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido.

Nesse movimento de ida do todo para as partes e de retorno ao todo, acontece o processo analítico (investigação) e sintético (reconstrução) através do qual se torna possível a percepção adequada do objeto investigado. Esse objeto mantém-se o mesmo, com a diferença que agora ele se torna compreensível de forma mediata ao sujeito que supera a pseudoconcreticidade da aparência primeira. Assim, “se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar” (Freire, 2020a, p. 134).

Nesse processo de investigação, não existem procedimentos e instrumentos fixos a serem seguidos pelo pesquisador, mas, como avalia Netto (2011), pode-se usar variados procedimentos, tipos de pesquisas e técnicas de análise e de coleta de dados, conforme for mais adequado para cada caso, visto que todos esses são meios para se alcançar o objetivo proposto pela pesquisa e o método dialético comporta suas diferentes modalidades.

O objeto da presente dissertação são as concepções educacionais de Antonio Gramsci e Paulo Freire, fruto de suas práxis para compreender e agir sobre a realidade visando transformá-

¹² Segundo José Paulo Netto (2011), as leis, no sentido que o termo é usado pelo método dialético, significam tendências históricas determinadas que podem ser contrarrestadas por outras tendências, não se confundindo com o sentido bem distinto que recebem nas ciências naturais.

la. Deste modo, deve-se centrar nas práxis dos autores, entendendo-as tanto enquanto suas análises teóricas quanto como suas posturas no mundo decorridas dessa primeira. Isto porque, pensadas dialeticamente, suas concepções educacionais não se isolam dos contextos históricos e sociais de seus tempos, marcados por transformações e contradições próprias.

Frente a isso, essa dissertação se caracteriza como uma pesquisa de *abordagem qualitativa* e de *tipo bibliográfico*, uma vez que essa modalidade é mais adequada à natureza de nosso objeto de estudo, pois, apreender as concepções educacionais dos referidos autores demanda o entendimento articulado do conjunto de sentidos e significados expressos em suas produções intelectuais.

Conforme Minayo (2002), as pesquisas de abordagem qualitativa são caracterizadas por compreenderem o objeto de estudo mergulhando no mundo de suas significações, motivações, aspirações, valores e atitudes, portanto, em dados que não se reduzem a uma perspectiva quantificável da realidade e não são captáveis por equações e estatísticas. Dessa forma, é uma abordagem que se opõe à perspectiva da linearidade positivista e tende a negar a ideia de neutralidade, não implicando com isso a diminuição de sua rigorosidade e cientificidade.

No que concerne ao tipo da pesquisa, Antônio Carlos Gil (2002, p. 44) define a pesquisa bibliográfica da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa de tipo bibliográfico consiste em uma modalidade que busca, por meio de materiais predominantemente textuais, analisar e interpretar os sentidos que perpassam a questão a ser perscrutada. Ainda, adota-se nos procedimentos metodológicos desta dissertação, enquanto *técnicas de coleta de dados*, o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema investigado.

A técnica de levantamento bibliográfico é entendida por Fonseca (2002, p. 31) como aquela que é “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites sobre o tema”, permitindo que seja coletado amplo material da literatura especializada. O levantamento documental, por sua vez, é descrito por Lüdke e André (2018, p. 45) como uma técnica valiosa e ainda pouco explorada nas pesquisas qualitativas, que podem contribuir complementando ou desvelando aspectos relevantes sobre o tema. As autoras indicam que “são considerados

documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’”, portanto, incluem cartas, autobiografias, fotografias, jornais, revistas etc.

Desse modo, os materiais levantados na presente pesquisa são livros, artigos científicos e jornalísticos, dissertações, teses, correspondências e outras publicações disponibilizadas na literatura atual sobre o tema, privilegiando os materiais produzidos pelos próprios autores. No caso de Gramsci, consultam-se seus artigos jornalísticos, correspondências e Cadernos do Cárcere, especialmente este último por ser expressão de um pensamento maduro e consistente. No caso de Freire, recorre-se às diversas publicações, como os seus livros escritos e os dialogados, com foco maior para as produções realizadas partir do seu período de exílio, visto que correspondem com a época de suas leituras sobre Gramsci.

Apesar de priorizar-se o material produzido pelos próprios autores, as publicações de comentadores e intérpretes também são consultadas e aproveitadas nesse estudo, uma vez que podem fornecer-nos ricas contribuições e diálogos para o caminhar da pesquisa, desde que recebam o devido amparo nos escritos dos autores investigados.

Considerando a vastidão do material disponível, os dados levantados passam por uma seleção a partir da leitura previa dos textos. O intuito dessa seleção é priorizar os materiais que em alguma medida estão mais relacionados com a temática geral de nossa dissertação e organizar tematicamente os dados para facilitar seu acesso e análise posterior, todavia, sem descartar totalmente os textos que aparentemente não toquem de forma direta no assunto investigado. No processo de aproximação destes textos são produzidos ainda fichamentos digitais e anotações gerais que visem evidenciar as passagens relevantes para elucidar o desenvolvimento das concepções teóricas de Gramsci e Freire.

Dessa forma, enquanto técnica de sistematização e análise dos dados, a pesquisa recorre às categorizações da análise de conteúdo pensada por Laurence Bardin (2011, p. 48), detendo-se, conquanto, somente ao uso de uma de suas técnicas e não à análise de conteúdo em sua integralidade. Para autora, a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Em consonância com essa perspectiva, Benite (2009, p. 12) esclarece a viabilidade das técnicas da análise de conteúdo serem usadas pelo método materialista histórico-dialético. Segundo a autora, elas são “baseadas em operações de desmembramento do texto em unidades,

ou seja, em descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias”, o que procederia por um processo que vai do todo caótico, passando pela análise suas partes e elementos, e retorna ao todo reagrupando e exposto coerentemente o material.

O intuito da técnica de categorização consiste em explicitar os conteúdos manifestos e ocultos das mensagens a partir da seleção, organização, comparação contextual e análise dos dados. Assim, na presente investigação, fazemos uso de categorias temáticas que possibilitam a interpretação do objeto em estudo.

Conforme afirmam Oliveira e Mota Neto (2011, p. 121-122), as categorias temáticas consistem no “que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados”, facilitando a organização e exposição dos dados e da análise em articulação com o referencial teórico.

Desse modo, estabelecemos como categorias temáticas: a) cultura; b) criticidade e c) politicidade, levando em conta o referencial teórico de nossa análise, que coincide com os trabalhos e concepções de Antonio Gramsci e Paulo Freire, buscando assim apreender e expor adequadamente a processualidade das concepções investigadas.

Lüdke e André (2018, p. 52) esclarecem ainda que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”. Dessa forma, em consonância com o que foi descrito até aqui, acreditamos ser salutar algumas indicações metodológicas deixadas por Antonio Gramsci no *Caderno 4* (primeira redação) e no *Caderno 16* (segunda redação)¹³ dos *Cadernos do Cárcere*; nelas, o autor, referindo-se ao estudo de Marx, fornece-nos contribuições valiosas para o estudo dele próprio e de Paulo Freire em uma perspectiva dialética.

Conforme Gramsci (2024, p. 461), “se se quer estudar o nascimento de uma concepção de mundo que nunca foi sistematicamente exposta pelo autor [...], [principalmente] quando se trata de uma personalidade na qual a atividade teórica e a atividade prática estão entrelaçadas indissolivelmente” – e esse nos parece ser o caso de Gramsci e Freire, que têm suas concepções dispersas em diversos textos e com transformações sutis no decorrer do tempo - deve-se tomar alguns critérios. Para o autor, no processo de análise é importante que suas concepções sejam

¹³ Uma explicação sobre a organização e redação dos *Cadernos do Cárcere* pode ser encontrada ao final da seção biográfica de Gramsci, neste trabalho.

buscadas não em uma obra particular, mas no processo de desenvolvimento de seus pensamentos enquanto um todo. Desse modo, é preciso

Realizar preliminarmente um trabalho filológico minucioso e conduzido com o máximo escrúpulo de exatidão, de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito e apriorismo ou tomada de partido. Antes de mais nada, é necessário reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual de determinado pensador, a fim de identificar os elementos que se tornaram estáveis e "permanentes" [...] (Gramsci, 2024, p. 1949).

Tal reconstrução é prudente por possibilitar a identificação não apenas das influências teóricas dos autores, como também permitir acompanhar o desenvolvimento de suas concepções em articulação com seus contextos históricos, atentando-se às transformações graduais de seus pensamentos e distinguindo os aspectos estáveis dos acidentais.

Além disso, atentar-se aos aspectos filológicos de suas produções significa, nesse caso, ter em vista as datações de seus escritos, identificar seus interlocutores e contextos, bem como as suas condições de produção, tradução (quando houver) e edição. Por isso, sobre as obras dos autores, é preciso “distinguir aquelas que ele tenha concluído e publicado daquelas que permaneceram inéditas, porque não concluídas, e [que foram] publicadas por algum amigo ou discípulo, mas não sem revisões, modificações, cortes etc., ou seja, não sem uma intervenção ativa do editor.” (Gramsci, 2024, p. 1950), devendo essas serem tomadas com muita prudência. De mesmo modo, “o estudo da correspondência deve ser feito com certa cautela: uma afirmação taxativa feita em uma carta talvez não fosse repetida em um livro” (Gramsci, 2024, p. 1951), visto que a vivacidade, estilística e rigor de uma carta não pode se equivaler ao trabalho sistemático de um livro.

Dessa forma, o tratamento dado ao material no processo de análise precisa proceder junto da reconstrução biográfica da atividade prática e intelectual dos autores, seguindo um estudo sistemático de suas vidas e obras. Esses alertas, conforme Gramsci, vão no sentido de possibilitar compreender o “*leitmotiv*” das concepções investigadas, isto é, o ritmo, o desenvolvimento histórico e a processualidade dos seus pensamentos.

É importante deixar claro também que qualquer pesquisa que se proponha a analisar a relação entre dois autores precisa tomar o cuidado de respeitar as particularidades de seus pensamentos e trajetórias, pois o risco de se cair em falsos analogismos e semelhanças arbitrárias se torna demasiado quando não se penetra cautelosamente na pesquisa, jamais reduzindo o pensamento de um autor ao reflexo do outro, desrespeitando suas singularidades.

À vista disso, o alerta que nos faz György Lukács (1969, p. 24–25 *apud* Nosella, 2016, p. 36) acerca de Gramsci nos é salutar tanto para ele quanto para Freire: “não se pode buscar

nele um elenco de respostas prontas para os problemas do presente. Para ser corretamente avaliado [...] precisa ser compreendido no seu meio, na sua situação”. Fazer o oposto disso, isto é, buscar ler Gramsci e Freire descolados de suas historicidades, seria o mesmo que reduzir a concretude de seus pensamentos a um compilado de abstrações vazias. Porém, situá-los historicamente não implica reduzi-los a formulações datadas, mas compreender o cerne de suas investigações sem cristalizar o sentido de suas práxis, sem retirar deles o devir potente de suas ricas concepções teóricas.

3 O CONTEXTO BIOGRÁFICO DE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE

3.1 A Biografia de Antonio Gramsci: um revolucionário educador

Um intelectual historicista, como foi Gramsci, não pode ser compreendido adequadamente sem considerar o seu contexto histórico. Como afirmou Paolo Nosella (2016, p. 241), “se é possível uma leitura polissêmica em Marx, estruturalista e/ou historicista, de Gramsci é impossível outra leitura que não historicista”, visto que ele próprio se definiu enquanto tal. Assim, a investigação sobre a concepção teórica desse autor não pode prescindir ao estudo de sua vida e obra, uma vez que a apreender demanda situá-la no complexo que a forjou.

Essa perspectiva aparece em Gramsci como conceito abrangente resultante de uma posição profundamente crítica, opondo-se às incrustações evolucionistas e positivistas que reduziam o marxismo a um conjunto de fórmulas enrijecidas. Para Gramsci (2024, p. 1545), o marxismo é um historicismo absoluto que não se confunde com a justificação do presente, como nas concepções romântico-idealistas, mas consiste no “estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação de uma nova história” em sentido imanente e humanista.

Desse modo, contextualizá-lo não é algo circunstancial, mas uma imposição própria para a apreensão de seu pensamento. Por isso, nessa seção se aborda brevemente o contexto histórico-cultural que envolve o autor, situando a fortuna biográfica, política e editorial que intercorreu sua trajetória.

Antonio Gramsci nasceu em 1891 na cidade italiana de Ales, localizada na pequena Ilha da Sardenha, e faleceu precocemente em Roma, no ano de 1937. Neste meio-tempo, tornou-se um político, filólogo, jornalista e filósofo, mas, antes de tudo, foi um revolucionário na inteireza da palavra. Foi enquanto tal que mobilizou seus esforços até os últimos minutos de sua vida, seja enquanto rigoroso teórico marxista ou como militante ligado às organizações comunistas internacionais, participando das mobilizações clandestinas antifascistas — fato que costumeiramente cai no ostracismo memorial de alguns intérpretes reformistas e pós-modernos que insistem em separar ambos os aspectos do autor (Kohan, 2000; d’Orsi, 2022).

A cidade de Ales, no período de Gramsci, contava com cerca de 1200 habitantes constituídos predominantemente por agricultores, artesões e funcionários do recém-criado Reino da Itália (d’Orsi, 2022). Dentre esses funcionários se encontrava o pai de Antonio Gramsci, Francesco Gramsci, que desempenhava funções burocráticas no cartório local e era casado com Giuseppina Marcias.

A Sardenha, por sua vez, consistia em uma ilha situada na região do *Mezzogiorno*, sendo este último um território marcado por condições políticas, econômicas e sociais específicas, abrangendo as regiões do sul da Itália e parte da Itália central. Tratava-se de um lugar tomado por uma realidade social precarizada e subdesenvolvida que experimentava o que hoje poderíamos denominar de colonialismo interno, sendo subjugada e marginalizada pelo norte industrializado do país (Jesus, 2005; Gramsci, 2023).

Assim, a Sardenha constituía-se como uma região pobre e agropastoril, onde uma sucessão de legislações vinha, desde 1864, sufocando os trabalhadores rurais para privilegiar melhores condições aos latifundiários do sul e aos industriais do norte. Através do protecionismo econômico e da cobrança de altas taxas tributárias, esmagavam o pequeno camponês, transferiam recursos do Sul para o Norte e impeliam as pessoas a se deslocarem para fugir da pauperização (Fresu, 2020; d’Orsi, 2022). Ante essas condições, a Sardenha é descrita por Paolo Nosella (2016, p. 40) como uma localidade “atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida e explorada”.

O preconceito e estigma contra a região era tamanho que, poucos anos antes de Gramsci nascer, alguns renomados intelectuais realizaram uma viagem para estudar “cientificamente” os moradores da ilha. Esses antropólogos positivistas se reuniram em 1882, na *Société d’Anthropologie* de Paris e propuseram responder uma pergunta tão simples quanto absurda: “os sardos são inteligentes?”. Suas respostas, baseadas na medição craniana dos indivíduos, tentavam evidenciar as origens dos comportamentos “desviantes” desse povo “bárbaro” (d’Orsi, 2022). Pesquisas como essas, propagadas nos jornais italianos, reforçavam a visão racista e desumanizante sobre a Ilha e seus habitantes, associando-os com o banditismo e todo tipo de preconceitos enraizados, querendo fazer crer que seu subdesenvolvimento era consequência de certa “natureza biologicamente inferior” e não de um conjunto de opressões sistêmicas, como bem chama atenção o próprio Gramsci (2023) em ocasião de textos como *A Questão Meridional*.

Nesse contexto, Lúcia Mélo (2012, p. 19) ressalta que o quadro de desenvolvimento no capitalismo da Itália no fim do século XIX consistia na

[...] concentração da riqueza e dos frutos gerados pela mais-valia extorquida das classes trabalhadoras nas mãos de uma minoria de proprietários, em contradição com a profunda situação de miséria, principalmente das regiões agrícolas atrasadas, além de um enorme contingente de desempregados e subempregados (exército industrial de reservas), que favorecia aos capitalistas a manutenção de um nível salarial miserável às classes operárias italianas.

Nesse cenário, Gramsci nasce em uma realidade subalternizada e tem sua vida profundamente marcada por sua condição de homem meridional, pobre e deficiente¹⁴, de forma que todas essas condições o tocaram com profundidade, instigando e impactando muitas de suas posições teórico-práticas.

A compreensão de Gramsci sobre as contradições da sociedade italiana e sua elite parasitária não se inicia nos círculos universitários, mas na vivência, luta e reflexão acerca da questão sarda, sob a qual se assenta a centelha inicial de sua revolta contra a exploração social. Essas questões, como bem destacadas por Gianni Fresu (2020, 2022), não são meros adornos biográficos, mas premissas indispensáveis da sua formação política e intelectual. Os estudos sobre a relação entre o Norte e o Sul, bem como oriente e ocidente, aparecem nos *Cadernos* como o amadurecimento de um prolongado esforço que o autor vinha empreendendo desde os escritos pré-carcerários, visando entender a questão meridional¹⁵ da Itália de seu tempo. Assim, o tema em questão sucinta todo um debate entorno da dominação colonial, indicando as raízes de sua defesa da aliança operário-camponesa e a centralidade da dominação cultural exercida com “influência da escola, do jornal, da tradição burguesa” sobre a região (Gramsci, 2023, p. 138).

Fica claro, então, que esse período de juventude vivido na Sardenha foi crucial para a formação do pensamento político-filosófico-educacional de Gramsci. Sobre sua experiência nesse ambiente, o próprio filósofo nos descreve:

Eu fui acostumado pela vida solitária, que vivi desde a infância, a esconder minhas emoções atrás de uma máscara de dureza ou atrás de um sorriso irônico [...]. Isso me fez mal: por muito tempo as minhas relações com os outros foram alguma coisa de enormemente complicado, uma multiplicação ou uma divisão por sete de todo sentimento real, para evitar que os outros entendessem o que eu realmente sentia. O que foi que me impediu de tornar-me um absoluto trapo engomado? O instinto da revolta, que quando criança era contra os ricos porque eu não podia ir à escola, eu que havia tirado 10 em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha, e eu pensava

¹⁴ Durante algum tempo se acreditou que sua condição decorria de uma suposta queda sofrida aos 4 anos, no entanto, com o avanço dos materiais e estudos filológicos sobre o autor, verificou-se a inveracidade dessa posição. Gramsci, na verdade, sofreu desde a infância de uma condição chamada Doença de Pott, um tipo de “tuberculose óssea” que o causou uma cifose e comprometeu o seu desenvolvimento físico, além de provocar-lhe convulsões e uma série de males que fragilizavam muito sua saúde. Esses e outros aspectos acerca da deficiência do autor constituem um ponto ainda pouco explorado por seus intérpretes, do qual a pesquisa de Melo, Guimarães e Lievore (2023) apresenta uma leitura original e fecunda.

¹⁵ A questão meridional se refere à desigualdade histórica entre o sul e o norte da Itália intensificado por um processo de unificação arbitrária (*risorgimento*) que marginalizou da “unidade nacional” o Sul agrário, condenando-o ao subdesenvolvimento e à exploração pelo Norte industrial que o subjugava. Assim, o Sul era submetido a uma posição de região semicolonial. Diversos movimentos e intelectuais meridionalistas avaliaram a relação Norte-Sul (que àquela altura era um problema de ordem nacional), destacando-se nomes como Giustino Fortunato, Gaetano Salvemini e Benedetto Croce (Durante, 2017; Jesus, 2005).

que precisava lutar pela independência nacional da região: ao mar os continentais! Quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária (Gramsci, 1992, p. 271, *apud* Nosella, 2016, p. 40-41).

Longe de nutrir alguma forma de desprezo traumático por suas origens¹⁶, Gramsci dedicou atenção especial para a Sardenha, demonstrando preocupação com a situação da ilha e a importância da região para a política nacional. Apesar de a pobreza local ter lhe marcado negativamente, sua biografia nos revela um homem com amor pujante pela vida, pela luta e pela humanidade. Quase como se esse sentimento traduzisse reciprocamente seu espírito de revolta, fazendo emergir um ímpeto de luta e um elo orgânico com os subalternizados, expressão de sua capacidade singular de escutar, observar e aprender (Fiori, 1979).

Nos seus anos de formação, Nino¹⁷ frequentou uma pré-escola católica, seguida pela escola primária pública. Com personalidade contida e de poucos amigos, sempre foi um aluno dedicado e ávido leitor, possuindo inclusive aptidões para a construção de brinquedos e diversos objetos. Porém, um fato inesperado impactou significativamente os rumos da família: o pai de Gramsci foi acusado de cometer peculato, o que o fez ser preso em 1898, perdendo por definitivo o cargo público que ocupava. Este incidente agravou as condições financeiras da família e teve como consequência a saída de Gramsci da escola aos 11 anos para trabalhar em um cartório de registro de imóveis no intuito de auxiliar na renda familiar. O pequeno Nino, que chorava de dores com o trabalho extenuante, só pôde retomar os estudos depois de dois anos, concluindo com excelência a etapa ginasial (d’Orsi, 2022). Ao recordar esse período em sua maturidade, Gramsci (1973, p. 852, tradução nossa) escreve uma carta para seu filho Giuliano dizendo: “o sistema escolar que frequentei era muito retrógrado”.

Por volta de 1905, com apenas 14 anos, Gramsci tem seus primeiros contatos com as discussões socialistas ao ler os artigos do jornal turinense *Avanti!*. Esses artigos lhe chegavam através de seu irmão Gennaro, que foi membro atuante do Partido Socialista Italiano (PSI) e com quem Gramsci passa a residir, em Cagliari, ao iniciar a escola superior no liceu Dettori. Em 1908, Gramsci se aproxima do movimento socialista ao discutir os problemas econômico-

¹⁶ Autores como Paolo Nosella (2016) tendem a discordar dessa leitura ao defenderem que Gramsci construiu uma visão negativa sobre o campo a partir da vida difícil que levou. Acreditamos, todavia, com base em suas cartas, artigos e cadernos, que o autor, ao não figurar uma imagem bucólica e ingênua sobre a realidade, buscou apenas apontar “as condições reais objetivas da sociedade italiana” (Gramsci, 2023, p. 65), não implicando qualquer tipo de negação de suas origens. Nesse tema, alinhamos nossa leitura com estudiosos como D’Orsi (2022) e Fresu (2020, 2022).

¹⁷ Nome que a família e os amigos mais próximos de Gramsci o chamavam desde a infância (Fiori, 1979). Nas cartas endereçadas para a sua mãe, pode-se observar que ele próprio assinava afetuosamente como Nino.

sociais da Sardenha e sua formação intelectual começa a adquirir contornos mais precisos nos próximos anos, demonstrando um interesse autêntico pelo teatro, jornalismo, literatura, filosofia e estudos filológicos. Assim, em 1910 já publica o seu primeiro artigo no jornal *L'Unione Sarda* e logo torna-se correspondente do jornal em *Aidomaggiore*, provavelmente iniciando também nesse período as suas leituras de Marx (Silva, 2020; D'Orsi, 2022).

Em 1911, Gramsci conclui a escola superior e concorre a uma bolsa para a Universidade de Turim, na qual é aprovado e se matricula no curso de Letras com ênfase em filologia moderna. Muda-se, assim, para Turim, uma cidade industrial onde o setor automobilístico - com destaque para as fábricas da Fiat - representava o topo do desenvolvimento fordista nacional e concentrava as principais organizações de operários socialistas do país (Coutinho, 1999a).

A mudança de Gramsci de uma cidade rural para um grande centro urbano com mais de 425 mil habitantes, causou-lhe espanto ao mesmo tempo que simbolizou um processo de desprovincianização e superação do regionalismo predominante nas primeiras décadas de sua juventude¹⁸. Isso ocorreu em um momento no qual o PSI passava por uma crise interna desencadeada por duas leituras distintas que cindiram o partido: de um lado, defendia-se a necessidade de uma renovação partidária para direcionar a formação cultural socialista e a preparação ideológica das massas, do outro lado, pensava-se que o partido não deveria despender tanta energia no trabalho cultural-educativo, mas concentrar-se em mobilizar a agitação, rebelião e ações anticapitalistas (Cf. Mussi, 2014; d'Orsi, 2022).

Nesse mesmo período, Gramsci se dedica principalmente às atividades acadêmicas, mas acompanha os debates que ocorrem no interior do partido. No ambiente universitário, aproxima-se de Palmiro Togliatti¹⁹ e Angelo Tasca²⁰, dois militantes que o influenciaram significativamente. Apesar da sua dedicação, o intelectual sardo enfrentava momentos

¹⁸“Desprovincianização” é compreendida aqui não em termos de ruptura em seu pensamento ou como negação de suas origens, mas sim enquanto superação de uma visão regionalista, particularista, fechada e limitada, fruto da falta de unidade nacional-cultural, em favor de uma compreensão mais ampla da política e da cultura em seus problemas nacionais e internacionais. Esse movimento fica evidenciado em uma nota dos *Cadernos do Cárcere*, na qual Gramsci (2024, p. 1886) escreve no Caderno miscelâneo 15, referindo-se a si mesmo: “Se é verdade que uma das necessidades mais fortes da cultura italiana era desprovincianizar-se até mesmo nos centros urbanos mais avançados e modernos, tanto mais evidente deveria se revelar o processo experimentado por um ‘provincianismo ao quadrado e ao cubo’ como certamente era um jovem sardo do início do século”.

¹⁹ Palmiro Togliatti (1893 – 1964) foi um proeminente dirigente marxista italiano e um dos fundadores do Partido Comunista da Itália, junto de Gramsci. Perseguido pelo regime fascista, exilou-se por 18 anos na União Soviética, só voltando à Itália depois da Segunda Guerra Mundial. Após o retorno para a Itália, assumiu diversos cargos políticos e publicou inúmeras obras, sendo uma figura importante na redemocratização do país (Mélo, 2012).

²⁰ Angelo Tasca (1892 – 1960) foi um político e intelectual nascido na Itália piemontesa. Contemporâneo de Gramsci, foram companheiros de estudo, influenciando-se mutuamente e polemizando um com o outro em vários temas. Em 1930, Tasca foi expulso do Partido Comunista da Itália (PCI) por aliar-se com a ala direitista (Mélo, 2012).

desafiadores na capital do Piemonte. Estudar e trabalhar simultaneamente, enquanto lidava com crises nervosas e financeiras recorrentes, provou ser um fardo pesado que o fez abandonar a universidade em decorrência da debilidade de sua saúde (d’Orsi, 2022).

Antonio Gramsci estava impressionado com a organização, grandiosidade e luta política da classe operária turinense. Destarte, em 1913, inscreve-se nas fileiras do Partido Socialista Italiano (PSI) logo após ter participado, nas suas férias, da primeira campanha eleitoral com sufrágio universal na Sardenha, observando de perto a transformação produzida pela participação das massas camponesas nas eleições (Coutinho, 1999a).

Um ano depois, o autor ingressa no *Grupo Estudantil de Cultura Socialista*, criado por Angelo Tasca, aproximando-se rapidamente dos círculos avançados de trabalhadores e estudantes socialistas e progressistas. Em julho daquele mesmo ano inicia a Primeira Guerra Mundial, e o PSI engendra discussões sobre a posição do partido com relação à participação da Itália na guerra. A maioria, dentre eles Angelo Tasca, defende a tese da neutralidade absoluta; por outro lado, Benito Mussolini não rejeita a entrada da Itália na guerra, posicionando-se de forma ambígua, o que o faz ser bastante criticado e expulso do partido (Mussi, 2014).

Gramsci já se mostrava crítico das tendências reformistas e economicistas incapazes de compreender a dimensão concreta do momento. Desse modo, publica o seu primeiro artigo de relevância no jornal *Il Grido del Popolo*, no qual traz uma resposta ao texto de Mussolini sobre a Guerra. No artigo, Gramsci (2007c, p. 87, tradução nossa) aponta a gravidade do momento em que “tanto sangue é derramado e tantas energias são destruídas” por responsabilidade das classes dominantes. Nesse texto o autor argumenta que a neutralidade não pode significar imobilismo, defendendo uma “neutralidade ativa e operante” que soubesse visualizar a ocasião política posta para expor a incapacidade dos “detentores do poder” em dirigir a sociedade e, com isso, abrir caminho para a conquista do poder pelos trabalhadores ao restituir o espírito de luta (de classes) na Itália.

Nos anos que se seguiram, sua participação no movimento socialista se intensificou e ele publica diversos textos no *Il Grido del Popolo* e *Avanti!*. Todos marcados por uma preocupação transversal: a importância de possibilitar uma cultura ampla para o proletariado e pensar a sua organização. Construir uma educação que possibilitasse a autonomia da classe trabalhadora com relação aos intelectuais da burguesia era, para o autor, um imperativo histórico da revolução. Posição que, segundo Manacorda (2019), decorre de sua formação socialista, mas também do contato que teve com o neoidealismo ao estudar com profundidade as obras de Benedetto Croce e Giovanni Gentile.

Esse período de mútua formação entre o neoidealismo italiano e o socialismo – que Manacorda (2019, p. 22) chama de “coexistência pacífica” – foi fundamental para que Gramsci formulasse em sua maturidade um socialismo vivaz, despidido das patologias mecanicistas e especulativas, que superasse o duplo revisionismo de sua época: de um lado, o materialismo histórico tomado das/nas filosofias idealistas (Croce, Sorel, Bergson; do outro, o “marxismo oficial” atravessado pelo materialismo vulgar (economicista e evolucionista) ou pelo neokantismo. Enquanto o primeiro buscava integrar o marxismo a concepções filosóficas externas, o segundo era incapaz de abarcar a cultura filosófica de Marx (Vanzulli, 2008; Schlesener, 2016; Fresu, 2020).

A filosofia croceana tentava promover uma “reforma intelectual e moral” que possibilitasse uma ruptura com a cultura italiana dominada pelo positivismo e pelo provincianismo, recolocando o papel dos intelectuais no debate público e defendendo a identidade entre história e filosofia. O atualismo gentiliano, por sua vez, interpretara que o cerne fundamental da filosofia de Marx consistia não em seus aspectos econômicos, mas na práxis humana, movida pela vontade, como o verdadeiro motor da história, reduzindo a práxis a um ato ético subjetivo que ignora a dialética objetividade-subjetividade (Coutinho, 1981; Dias, 2000; Frosini, 2008). É a partir do encontro com esses pensamentos e com o socialismo revolucionário que Gramsci realiza uma crítica que o possibilita desenvolver um marxismo original, ao qual, inspirado em Labriola e outros, ele denomina de filosofia da práxis; uma elaboração que resgata a autonomia do marxismo enquanto concepção de mundo integral e unitária ante os revisionismos pelos quais essa tradição passava. É justamente reagindo e superando tais revisionismos idealistas e economicistas, firmados em uma interpretação vulgar das obras de Marx, que Gramsci busca colocar o marxismo como uma filosofia autônoma.

Essa busca pela independência da filosofia da práxis e sua crítica à combinação desta com outras correntes filosóficas fica demonstrada pelo autor em sua maturidade quando, no parágrafo 9 do *Caderno 16*, ele discute o desenvolvimento da filosofia da práxis. Neste texto, Gramsci (2024, p. 1971) defende que

A afirmação de que a filosofia da práxis é uma concepção nova, independente, original, apesar de ser um momento do desenvolvimento histórico mundial é a afirmação da independência e originalidade de uma nova cultura em incubação que se desenvolverá com o desenvolvimento das relações sociais.

No marxismo de Gramsci, em oposição ao materialismo vulgar e ao idealismo, não há espaço para esperar a revolução chegar como que, misticamente, pelas contradições da própria história, como se essa possuísse um sentido que, inevitavelmente, levasse ao socialismo sem a

necessidade de um prolongado esforço humano consciente. Em Gramsci (2020), como já se observa no artigo *Os Maximalistas Russos* [1917], o etapismo evolucionista dará lugar a uma compreensão historicista pela qual as contradições inerentes ao desenvolvimento econômico-social capitalista são analisadas a partir de sua correlação com a ação humana e a vontade coletiva. Isto é, por meio de uma dialética objetividade-subjetividade, estrutura-superestrutura, que supere os velhos dualismos filosóficos, revalorizando a importância da cultura e da formação humana em uma concepção que não separe teoria e prática, filosofia, política e história, intelectuais e povo.

A influência de seu contato crítico com o neoidealismo irá reverberar na sua concepção de cultura e de educação. Em janeiro de 1916, em um artigo intitulado *Socialismo e Cultura*, Gramsci (1969, p. 31, tradução nossa) já criticava veementemente a concepção de cultura “como um saber enciclopédico, no qual o homem não é visto senão sob a forma de recipiente a ser preenchido”, afirmando que essa noção era nociva ao proletariado. Para o filósofo sardo, a cultura não se reduz a um conjunto de dados brutos, mas “é tomar posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se é capaz de compreender o próprio valor histórico [...]. O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza”.

Em dezembro do mesmo ano, ele publica o artigo *L'Università Popolare* no jornal *Avanti!*, no qual protesta contra o modelo de universidade que “se reduz a um ensino teológico, a uma renovação da escola jesuítica, na qual o conhecimento é apresentado como qualquer coisa de definitivo, de apodícticamente indiscutível”, mantendo os alunos sem uma formação ampla de cultura geral que elevasse o seu nível de consciência histórica e social (Gramsci, 1969, p. 49). O autor estava convencido de que “uma verdade só é fecunda quando se faz um esforço para a conquistar, que ela não existe em si e para si, mas foi uma conquista do espírito” (1969, p. 49)²¹ e, portando, a educação deveria caminhar no sentido de elucidar esse longo percurso, não cabendo reduzi-la à memorização mecânica de informações cristalizadas.

Como ressalta Manacorda (2019, p. 29) com relação a essas posições juvenis do autor:

O idealismo manifesto dessa concepção, que custou a Gramsci a acusação de ‘culturalismo’, não deve, todavia, induzir a erro; ele não é senão a razão teórica de uma exigência prática revolucionária e antievolucionista: é exatamente contra o evolucionismo e o determinismo do socialismo positivista, o qual adormece as consciências na espera das transformações espontâneas da sociedade burguesa, que Gramsci fala de conhecimento, de espírito, de história que se opõe à natureza.

²¹ Em *A Importância do Ato de Ler*, Paulo Freire cita exatamente esse trecho do período juvenil de Gramsci através do livro *Antonio Gramsci e la educacion como hegemonia*, de Angelo Broccoli (cf. Freire, 2017a).

Fica evidente, então, que as primeiras aproximações do autor com temas que envolvem a cultura e a educação ocorrem a partir da necessidade que ele sente de abordar esses aspectos no que se refere a sua discussão política. Sob influência do neoidealismo, mas pensando as demandas da revolução socialista no âmbito italiano, o intelectual se debruça sobre esses temas.

Em outubro de 1917 ocorre a Revolução Russa com a conquista do poder aos soviets. Este feito sem precedentes na história repercute no mundo todo que a primeira revolução socialista se efetivara em um país semifeudal. Na Itália, a vitória socialista reafirma as convicções de Gramsci contra aqueles que liam Marx de maneira a esperar por um estágio avançado no desenvolvimento capitalista antes que o proletariado agisse em prol de sua revolução. É nesse sentido que ele escreve o artigo *A Revolução Contra o “Capital”*²² e endossa apoio à revolução bolchevique como vanguarda de uma nova ordem, afirmando que “os revolucionários criarão, eles mesmos, as condições necessárias para a realização completa e plena do seu ideal” (Gramsci, 2020, p. 73).

Essa experiência revolucionária foi fundamental para o amadurecimento das concepções de educação e cultura de Gramsci, conferindo-lhes uma abordagem mais concreta. A partir dela, o autor compreende de modo cada vez mais amplo as noções de cultura e educação, associando-as com a necessidade de uma postura crítica transformadora. Em *Notas sobre a Revolução Russa*, Gramsci (2020) defende que a Revolução, além de demonstrar um fenômeno de força, afirmou-se como fenômeno de cultura ao criar um novo costume e uma nova consciência moral. Em *O Caráter* (2020), o autor contrasta a atitude dos socialistas e dos seus adversários, afirmando que os últimos substituem a vida lógica pela confusão, sendo incapazes de produzir um juízo coerente por serem místicos e sentimentalistas, em oposição à crítica socialista que ele associa com a produção de uma humanidade que, enquanto coletividade unitária, não cabe nas armadilhas da ilusão e dos sentimentalismos. Assim, nesses textos, já há uma relação orgânica entre os avanços político-econômicos e os ético-culturais, bem como entre a capacidade crítico-reflexiva, obtida por meio da educação, e o alcance de uma cultura ampla que sedimente um conjunto de valores e costumes próprios à revolução.

No ano de 1918, o filósofo sardo propõe a criação de uma associação socialista de cultura e cria o *Clube de Vida Moral* como um instrumento de formação e organização classista (Coutinho, 1999a). Conforme se pode verificar no artigo *Por uma Associação de cultura*,

²² Nesse texto, Gramsci ainda é um tanto “tendencialmente croceano”, conforme dirá mais tarde nos *Quaderni del Carcere* sobre essa época. O autor atribuía ao pensamento de Marx, por exemplo, que ele possuiria “incrustações positivistas e naturalistas”, posição que será reavaliada depois (Gramsci, 2020, p. 71). A partir daquele ano (1917), porém, o autor começa a distanciar-se gradualmente do neoidealismo, mergulhando no marxismo a partir da experiência soviética.

Gramsci (2020) defendia que a necessidade de promover a livre discussão de acordo com as pautas que emergissem da classe trabalhadora de maneira desinteressada, visto que, para o autor, o socialismo é uma concepção integral da vida, possuindo uma filosofia, moral, economia, em suma, uma cultura; portanto, a associação seria o lugar adequado para a discussão dos problemas de classe, elucidando os temas sem recair em preocupações imediatistas e conjunturais.

Encerrada a Primeira Guerra Mundial, as posições socialistas foram fortalecidas, Fiori (1979, p. 157) relata que o PSI saltou de 50 mil para 300 mil inscritos, de 50 para 150 deputados, e de meio milhão para três milhões de filiados à Confederação Geral do Trabalho, mas ainda assim era um partido “desvitalizado”. Lênin e os bolcheviques despertavam continuamente a admiração de Gramsci, que olhava para o exemplo russo pensando a situação da Itália. O autor e seu grupo tinham consciência da possibilidade real da revolução efetivar-se, embora para o PSI essas condições não estivessem claras e, por isso, não apresentavam um projeto de ação concreto.

Destarte, em 1919, Gramsci, Angelo Tasca, Umberto Terracini e Palmiro Togliatti criam um jornal chamado *l'Ordine Nuovo* enquanto uma nova tendência no partido, buscando suprir sua falta de clareza e direção política. Apesar das divergências travadas no interior do jornal, ele se mobilizava no intuito de promover um trabalho organizativo-cultural de base, inspirado nas experiências dos soviets russos com a ideia de autogoverno, buscando produzir algo semelhante na Itália.

Com isso, logo *l'Ordine Nuovo* ampliou suas atividades de base, tornando-se também uma escola com aderência na classe operária turinense ao elaborar a Escola de Cultura e Propaganda Socialista. Como destaca Nosella (2016), essa escola pretendia reforçar e ampliar a leitura crítica dos trabalhadores, incentivando sua autonomia em articulação íntima com o chão da fábrica e a realidade de seus frequentadores. Assim, a ideia era armar teoricamente os quadros militantes buscando elevar sua compreensão social e histórica.

Para Gramsci, as sementes do Estado operário estariam latentes nas instituições de trabalhadores, emergindo das contradições das atuais relações produtivas, isto é, do trabalho industrial moderno. Seria por meio de instituições nascidas da fábrica e do campo como necessidade histórica de autorganização e autoeducação dos trabalhadores que surgiria a nova ordem social, ao exemplo: os Comitês de Bairro, Comunidades Camponesas, Conselhos de Fábrica²³, entre outros organismos que não apenas representavam os trabalhadores, mas eram

²³ Conselhos de Fábricas se constituíam em órgãos de luta política do proletariado italiano. Esses órgãos, autenticamente próprio dos trabalhadores, questionavam a desigualdade entre relações de capital e trabalho,

comandados por eles na medida em que se associavam enquanto classe (Nosella, 2016; Schlesener, 2018).

O movimento de Conselhos de Fábrica foi, com isso, valorizado e incentivado pelo grupo, tornando-se uma instituição amplamente difundida, sobretudo em Turim. Gramsci participou desse processo e em 1920 se torna líder do movimento. A essa altura, a agitação revolucionária contagiava a Itália e a aspiração dos socialistas nunca estivera tão perto de ser alcançada.

De acordo com Lúcia Mélo (2012, p. 18),

Entre 1919 e 1920 [no período conhecido como *biennio rosso*] ocorreram 3.544 greves na indústria e 397 na agricultura. [...] Turim foi o centro das Comissões Internas de Fábrica, que serviram como experiência do processo de transformação desses Órgãos em instrumentos efetivos de luta do proletariado que aliás Gramsci ajudou a elevá-los em uma instituição cultural de "novo-tipo" e de novo conteúdo político: Os "conselhos de fábrica", que alcançaram na época mais de 150.000 filiados só na cidade mencionada.

A tendência revolucionária, fomentada pelo *l'Ordine Nuovo*, despertou levantes pelo país todo, entre os ferroviários, operários, portuários, metalúrgicos e camponeses, “de modo a sublevar quatro milhões de pessoas, dentre trabalhadores industriais e agrícolas, técnicos e empregados” (Fresu, 2020, p. 90). Todavia, devido ao Movimento de Conselhos de Fábricas ser composto por órgãos autônomos, que não se subordinavam ao partido e ao sindicato²⁴, a maioria interna no PSI não apoiou amplamente o movimento, o que acabou por enfraquecer os trabalhadores.

Gramsci (2021, p. 78) entendeu que o Conselho havia sido “o mais idôneo órgão de educação recíproca e de desenvolvimento do novo espírito social que o proletariado foi capaz de gerar a partir da experiência viva e fecunda da comunidade de trabalho”. Para o autor, o órgão desenvolvia nos trabalhadores uma psicologia de produtores que, em solidariedade revolucionária, incentivava a formação de classe e a participação ativa dos trabalhadores enquanto dirigentes políticos que se encarregariam de construir a nova sociedade.

Após a derrota dos Conselhos, Gramsci redige, em 1920, o texto intitulado *Por uma*

intervinham na produção, distribuição e funcionamento das fábricas, lutando contra as relações do sistema capitalista na busca de assumirem o controle da produção e a autodeterminação operária (Cf. Melo, 2012; Coutinho, 1981; Fresu, 2020).

²⁴ Gramsci (2021, p. 78) defendia que o Conselho de Fábrica era “o modelo do Estado proletário”, assumindo a perspectiva de que ele seria o órgão autêntico do qual brotaria a nova sociedade comunista, por ser o único capaz de unir organicamente a técnica-trabalho com a formação cultural. Para o autor (2021, p. 77), “a natureza essencial do sindicato é concorrencial, não é comunista”. Essas posições geraram uma disputa interna no partido, que foi protagonizada contra Angelo Tasca e Amadeo Bordiga; o primeiro defendia o sindicato como organismo fundamental dos trabalhadores, enquanto o segundo creditava o partido como o órgão da revolução.

Renovação do Partido Socialista. Este texto, apresentado ao Conselho Nacional de Milão, é publicado no *l'Ordine Nuovo* e contém uma série de críticas às ações e orientações do partido, dentre elas ao seu imobilismo e à falta de coordenação e compreensão do momento histórico. Um ano depois, após as divergências com o partido se acirrarem, no XXVII Congresso do PSI, em Livorno, uma fração do partido encabeçada por Amadeo Bordiga decide criar o Partido Comunista da Itália (PCI), na seção Itália da Internacional Comunista. Nesse novo partido, Gramsci faz parte do comitê central e direciona fortes críticas ao fascismo que começava a ganhar espaço.

Em março de 1922, ele desloca-se a Roma na ocasião do II Congresso do Partido Comunista da Itália (PCI) e, em maio, dirige-se a Moscou, onde participa da II Conferência do Executivo Ampliado da Internacional Comunista, compondo o Executivo da Internacional (Coutinho, 1999a). Na União Soviética, o autor tem contato direto com a sociedade socialista emergente, participando de reuniões do *Proletkult* e acompanhando de perto alguns dos debates pedagógicos sobre os rumos do sistema educacional soviético (Manacorda, 2019; Righi, 2019).

Durante esse período em Moscou, o filósofo italiano enfrentou crises nervosas que o levaram a ser internado em uma clínica para tratamento. Nesse local, conheceu Julia Schucht, que posteriormente se tornou sua esposa. Em Moscou, o autor também teve a oportunidade de encontrar pessoalmente Wladimir Lênin em uma reunião realizada em outubro de 1922. Essa reunião permaneceu confidencial e só foi revelada em 2014, por meio de um estudo publicado pelo neto de Gramsci, com base nos arquivos da família (Gramsci Júnior, 2014). Com Lênin já fragilizado de saúde e recebendo poucas visitas, Gramsci conversou com ele sobre a situação do *Mezzogiorno*, o fortalecimento do fascismo na Itália e o estado do PSI, além da possibilidade de sua fusão com o PCI naquele momento (Righi, 2019).

Conforme aponta Coutinho (1999a), também em outubro daquele mesmo ano, na Itália, ocorria a *Marcha sobre Roma*, reunindo milhares de fascistas que levaram Benito Mussolini ao poder. Assim, a aspiração socialista do *Biennio Rosso* é sucedida pelo *Biennio Nero*, que não poupou esforços (e violências) para subjugar o proletariado industrial e agrícola. Com o acirramento da situação política, os comunistas passam a atuar cada vez mais na ilegalidade e são frequentemente perseguidos. Enquanto Gramsci estava em Moscou, em fevereiro de 1923, a polícia prende diversas lideranças comunistas e membros do comitê executivo do PCI, emitindo também uma ordem de prisão para ele próprio que, em novembro daquele ano, transfere-se à Viena para continuar a manter comunicação estratégica entre o PCI e a Internacional.

O autor relata ainda que, em 1924, Gramsci se elege deputado pelo distrito de Vêneto,

adquire imunidade parlamentar e, acreditando estar seguro em razão de seu cargo, retorna para a Itália depois de dois anos. Naquele mesmo ano, torna-se também secretário-geral do PCI e propõe greve geral após o deputado socialista Giacomo Matteotti ser assassinado depois de discursar contra o governo fascista na câmara.

No ano seguinte, diante da severa crise política pela qual passava a Itália, ele sente necessidade de reforçar seus quadros militantes em um momento no qual tantos trabalhadores e intelectuais se deixavam seduzir pela ideologia fascista. Propõe, assim, a criação de uma escola por correspondência, visto que, diferente das condições favoráveis de 1919–1920, agora, os militantes revolucionários estavam sendo presos e perseguidos (Nosella, 2016). Por isso, como se observa no artigo *O Programa de “l’Ordine Nuovo”*, Gramsci pensa que essa escola deveria ser destinada a formar os quadros confiáveis da militância, propondo não mais uma palavra de ordem que remetesse aos Conselhos de Fábricas, mas, sim, ao governo operário e camponês. Nessa nova escola, Gramsci (1969, p. 625, tradução nossa) se dedica a redigir diversas apostilas, destinadas “a criar organizadores e propagandistas bolcheviques, não maximalistas, isto é, que tenham cérebro e não só pulmões e garganta”.

Em maio do mesmo ano (1925), ele enfrenta diretamente Mussolini em discussão no parlamento italiano, discordando de um projeto que tentava criminalizar as sociedades secretas e denunciando a perseguição sofrida pelos comunistas. Todavia, no ano seguinte, o PCI é posto na completa ilegalidade e o regime fascista prende, tortura e mata diversos socialistas. Dentre eles, Gramsci é preso, sendo julgado por um Tribunal Especial fascista, acusado de subversão contra o Estado. Em sua sentença, o promotor proclamou: “por 20 anos, devemos impedir esse cérebro de funcionar” (d’Orsi, 2022, p. 260).

No cárcere na Ilha de Ústica, Gramsci tratou de organizar com outros comunistas e presos políticos uma escola para prisioneiros estruturada em diversos níveis educacionais. No entanto, o autor logo percorre uma odisseia ao ser transferido para diferentes prisões “como uma bola de futebol que pés anônimos podem lançar de um lado a outro da Itália” (Gramsci, 1973, p. 678, tradução nossa). Nesse processo, em um cárcere com rígida vigilância e sob condições precárias de saúde, o autor escreveu 33 cadernos falando sobre diversos temas políticos, culturais, filosóficos e educacionais, que ficaram conhecidos como *Quaderni del Carcere*. Esses Cadernos são frutos de densas pesquisas baseadas em fontes diversas, como livros, revistas, jornais e todo tipo de material que conseguisse ter acesso, antes e durante o cárcere, de forma que manifesta o acúmulo de suas experiências, debates, leituras e reflexões.

O militante marxista viveu anos difíceis no confinamento, sofreu tortura física e psicológica, tendo suas condições de saúde muito agravadas. Todavia, nunca negou seus ideais

(ainda que tenham tentado insistentemente fazê-lo pedir indulto), tendo forças para escrever mesmo nas condições limitantes em que se encontrava (Cf. Giacominni, 2017).

Preso em 1926, ele só pôde dar início ao seu processo de escrita dos Cadernos em 1929, após muitas tentativas para que fosse autorizado a estudar e escrever. Em uma carta enviada para a cunhada Tatiana Schucht, em 19 de março de 1927, pode-se verificar que o autor tinha a intenção de iniciar um estudo sistemático, diz ele: “devo fazer algo ‘für ewig’, segundo uma complexa concepção de Goethe [...] Em suma, gostaria, segundo um plano pré-estabelecido, de ocupar-me intensamente e sistematicamente de algum tema [...]” (Gramsci, 1973, p. 57, tradução nossa). Essa correspondência revela que o autor pretendia dedicar-se a um estudo amplo, de caráter universal. O termo *für ewig* (para sempre) aparece aqui no sentido de uma pesquisa durável e desinteressada, com longo alcance e sem preocupações imediatas e conjunturais – diferentes da maioria de seus escritos jornalísticos (Cf. Francese, 2009).

Agora que autor pretendia deter-se de forma madura, paciente e sistemática ao trabalho de pesquisa, não possuía mais as condições e estrutura adequada para realizar um projeto de tal magnitude. Isto fica claro em outra carta, desta vez enviada para sua irmã Teresina em 20 de fevereiro de 1928, na qual Gramsci (1973, p. 176, tradução nossa) se queixa com certa ironia: “posso ler, mas não posso estudar, pois não me foi permitido ter papel e caneta à disposição, nem mesmo com toda a vigilância solicitada pelo chefe, visto que pareço uma pessoa péssima, capaz de atear fogo nos quatro cantos do país ou algo assim”.

Posteriormente, sua permissão para escrever foi concedida, mas lhe chegou advertida por uma censura policaresca que o obrigava a utilizar-se de diversos meios e técnicas para contornar a vigilância fascista. Fato que fica evidenciado no próprio vocabulário utilizado nos escritos carcerários: o marxismo é referenciado como filosofia da práxis²⁵; Marx e Engels são denominados como “pais da filosofia da práxis”; a sociedade socialista se torna “sociedade regulada”; Lênin é chamado apenas por “Ilitch”; Trotsky é chamado de “Davidovich” ou

²⁵ Cabe mencionar que a escolha e emprego do termo “filosofia da práxis” para indicar a tradição herdada de Marx e Engels não se justifica apenas em razão da censura, mas também pela própria forma como Gramsci concebe essa concepção de mundo. Para ele, trata-se de uma unidade entre teoria e prática que funda uma nova filosofia, distinta das precedentes, e que não se reduz ao materialismo vulgar e nem ao idealismo. No Caderno 11, Gramsci (2024, p. 1523) destaca que o termo “materialismo” deve ser entendido no contexto polêmico de discussões da filosofia moderna e afirma que “a terminologia é convencional, mas tem a sua importância para determinar erros e desvios quando se esquece que é preciso sempre recorrer às fontes culturais para determinar o valor exato dos conceitos, porque sob um mesmo chapéu, podem estar diferentes cabeças. É notório, por outro lado, que o fundador da filosofia da prática nunca chamou de ‘materialista’ a sua concepção e que, falando do materialismo francês, o critique e afirme que a crítica deveria ser mais exaustiva. Assim, jamais usou a fórmula ‘dialética materialista’, mas sim ‘racional’, em contraposição à ‘mística’, o que confere ao termo ‘racional’ um significado bastante preciso”. Diante disso, como observa Martelli (1996), por volta de 1932, o autor passa a substituir o termo “materialismo histórico” por “filosofia da práxis”, sobretudo a partir dos cadernos 10 e 11.

“Bronstein”. Em uma carta de 1932, enviada para Tatiana, ele a alerta sobre falar de assuntos políticos: “penso que é conveniente insistir mais uma vez, advertindo-te [...] que nas tuas cartas é bom que não me fales de outras coisas além dos [assuntos] familiares, da forma mais clara e perspicaz possível” (Gramsci, 1973, p. 646, tradução nossa).

Todos esses elementos reforçam as condições limitantes e precárias em que foram produzidos os textos de maior relevância do filósofo sardo. Tratava-se de um preso político trancafiado no cárcere fascista: fato que marcou indelevelmente o ritmo e a forma de sua produção intelectual, de maneira que seus escritos permaneceram fragmentários e inacabados, embora dotados de rigorosidade e coerência teórica.

Conforme observa Deise Silva (2020), mesmo após ser concedida a autorização para escrever, o autor não podia portar mais de quatro materiais de estudo por vez, entre cadernos e livros. Isso o fez recorrer a muitos materiais apenas por memória²⁶ de suas leituras anteriores e todo arcabouço intelectual que havia acumulado no decorrer de sua vida.

O envio de correspondências nos três primeiros anos foi permitido apenas uma vez a cada 15 dias, depois, uma vez por semana. Ainda assim, ao todo foram escritas cerca de mais de 500 cartas, das quais 428 foram conservadas, mas muitas não foram conhecidas por terem se perdido, confiscadas pela polícia fascista ou não chegarem ao destino. Além disso, foram escritos 33 cadernos escolares contendo uma vasta densidade teórica, 29 desses cadernos apresentavam concepções próprias e 4 eram de exercícios de tradução (Cf. Frosini, 2000).

A escrita dos *Cadernos do Cárcere* foi organizada pelo próprio filósofo em notas “miscelâneas”, nas quais eram escritos diversos temas dispersamente; e nos “especiais”, no qual se trabalhava um tema específico com maior rigor e sistematização. Gramsci costumava retomar os textos miscelâneos e os reescrevia de forma mais acurada nos cadernos especiais. Nesse processo de retomada, alguns textos eram modificados e outros apenas transcritos e agrupados em um novo caderno. Ao exemplo, o *Caderno Especial 12*, dedicado a abordar os apontamentos sobre a história dos intelectuais (que traz contribuições valiosas acerca da educação e da cultura), reúne notas que haviam antes sido escritas e retiradas dos cadernos miscelâneos de número quatro e oito (Frosini, 2000).

Após a morte de Gramsci, seus cadernos de anotações foram parar com sua cunhada Tatiana, que os enumerou sem considerar a ordem cronológica de produção e, depois, os enviou à embaixada soviética em Roma para que estivessem seguros, sendo logo encaminhados para Moscou. Dessa forma, o material chegou às mãos de Palmiro Togliatti que cuidou de organizar

²⁶ “Entretanto, Gramsci demonstra estar atualizado com os debates teórico-acadêmicos da época, inclusive com as teorias de Max Weber sobre burocracia” (Nosella, 2016, p. 34).

e publicar, junto com Felice Platone, a primeira edição dos textos carcerários (Coutinho, 1999b; Nosella, 2016; Silva, 2020).

De acordo com Nosella (2016), a edição organizada por Togliatti só foi publicada 10 anos após a morte de Gramsci. O autor indica que algumas cartas começaram a ser difundidas em 1947, mas os escritos dos *Quaderni del Carcere* só foram publicados entre 1948 e 1951 em uma edição temática com os títulos de: *Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce* (1948); *Gli Intellettuali e la Organizzazione della Cultura* (1949); *Il Risorgimento* (1949); *Note sul Macchiavelli, sulla Política e Sullo Stato Moderno* (1949); *Letteratura e Vita Nazionale* (1950); *Passato e Presente* (1951).

Essa primeira edição se mostrou bastante problemática, pois a forma como foram publicados os textos de Gramsci descaracterizava totalmente as condições de escrita do próprio autor. Não se podia perceber claramente o processo histórico de redação, o inacabamento do texto e nem suas datações, visto que Togliatti organizou a obra “*excluindo da edição algumas questões que acreditava não serem adequadas ao partido*, bem como excluindo também as traduções que Gramsci realizou no período do cárcere” (Silva, 2020, p. 23, grifo nosso). Em suma, os textos de Gramsci foram censurados em vida pelos fascistas e, após morto, ainda tiveram sua compreensão prejudicada pelas escolhas de Togliatti que os publicou enquanto livros temáticos, agrupando-os conforme seus interessantes²⁷. Fato que fica evidenciado em uma carta de abril de 1941, escrita por Togliatti, na qual tratando da publicação dos Cadernos ele afirma: “algumas partes do mesmo, se forem utilizadas na forma em que se encontram atualmente, poderiam ser não úteis ao partido” (Togliatti, 1941 *apud* Coutinho, 1999b, p. 19).

Devido à limitação filológica dessa primeira publicação, em 1975 é lançada uma edição crítica pela editora Einaudi, organizada por Valentino Gerratana considerando a cronologia e materialidade dos textos. Foram publicados 29 dos 33 cadernos, organizados em escritos de tipo A, B e C. Textos A são os de primeira redação, reescritos nos textos C; enquanto B são os de escrita única (Coutinho, 1999b). Dessa forma, “com a edição de Gerratana, tornava-se mais nítido o caráter provisório e inacabado da reflexão gramsciana” (Liguori; Voza, 2017, p. 4), permitindo superar boa parte das limitações filológicas que existiam na anterior e fornecendo em língua original um material de estudo valioso aos pesquisadores do filósofo.

No Brasil, todavia, apesar de já se registrar menções tímidas ao nome de Gramsci em alguns círculos marxistas desde o início de 1930, até a década de 1960 as referências a ele ainda não eram amplamente conhecidas nem entre os próprios comunistas brasileiros (cf. Secco,

²⁷ Apesar dos problemas relatados sobre a primeira edição organizada por Togliatti, cabe mencionar o mérito que ele teve ao possibilitar – ainda que nebulosamente – a publicização dos escritos gramscianos.

2000). Foi somente a partir dos anos 1960 que o autor começa a ser percebido efetivamente, saindo em 1966 a primeira publicação dos *Cadernos do Cárcere* no Brasil, pela editora Civilização Brasileira (Coutinho, 1999b; Schlesener, 2022).

Conforme descreveu Coutinho, a primeira edição brasileira foi produzida com base no texto organizado por Togliatti, estruturando-se também como livros temáticos independentes que traziam todas as problemáticas já mencionadas e até agravando outras. Por exemplo, a tradução de *Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce* teve seu título alterado para *A Concepção Dialética da História*, pois o editor Ênio Silveira achou o primeiro título muito subversivo para o momento histórico brasileiro (Ditadura Militar). Além disso, foi suprimido da publicação o prefácio da edição togliattiana em que constava a informação de que aqueles “livros” haviam sido agrupados em textos temáticos e não conforme a organização do próprio autor.

Outros problemas de natureza própria da tradução se fizeram presentes. Como constatado por Bianchi (2018), os termos *liberismo* e *liberalismo* são utilizados em italiano para expressar de forma distinta, respectivamente, o aspecto econômico (livre-cambismo) e o cultural (defesa das liberdades individuais), mas na tradução brasileira ambos os termos foram traduzidos genericamente para “liberalismo”, ocasionando uma perda sutil de nuance nos sentidos. Igualmente, Nosella (2016, p. 34) também nos aponta equívocos ao descrever que a expressão “sistema social democrático-burocrático” foi traduzida por “sistema social democrático-burguês”.

As consequências dessas questões foram significativas para a recepção do Gramsci no país. “O sentido estropiou-se de vez, pois nem o título ‘original’ italiano pertence a Antonio Gramsci, menos ainda sua ‘tradução’” (Nosella, 2016, p. 33). Dessa maneira, a popularização dos escritos gramscianos no Brasil se fez precária, primeiro pelos graves limites no acesso aos escritos do autor e, depois, porque estava em curso a Ditadura Militar brasileira que impedia manifestações políticas contrárias. Possivelmente por isso, como aponta Coutinho (1995), a leitura inicial que se fez dele foi desvinculada de sua dimensão política e reduzida ao aspecto mais filosófico, cultural e literário. Assim, “infelizmente, a primeira aproximação de Gramsci no Brasil foi um tanto escolástica, abstrata, porque se pretendeu reconstruir sua teoria partindo das suas conceituações sem analisá-las no caldo histórico em que foram produzidas” (Nosella, 2016, p. 36).

Uma nova publicação dos *Cadernos do Cárcere* foi organizada por Carlos Nelson Coutinho, em seis volumes, através da editora Civilização Brasileira, entre 1999 e 2002. Essa segunda edição possibilitou maior qualidade dos instrumentos de pesquisa no Brasil e teve o

mérito de acessibilizar os estudos do autor no país, representando um notável e reconhecido esforço para popularização dos textos de Gramsci. No entanto, trata-se de um material limitado que misturou elementos da edição temática de Togliatti e da edição crítica de Gerratana, criando uma edição *sui generis* que, apesar de considerar a cronologia dos textos, realizou escolhas com impactos significativos na obra.

Nessa nova publicação, os chamados cadernos miscelâneos não foram apresentados na ordem legada por Gramsci, mas tiveram “suas várias notas desagregadas e alocadas tematicamente após cada ‘caderno especial’” (Coutinho, 1999b, p. 33). Outra modificação radical ocorre devido ao pressuposto de que o filósofo sardo, se pudesse, teria transformado todos os seus escritos em “tipos C” e que os textos de “tipo A” não possuiriam relevância e maiores méritos científicos por isso. Desse modo, Carlos Nelson Coutinho (1999b, p. 34) faz serem “excluídos da nova edição brasileira os textos que Gerratana chamou de A, ou seja, os que foram copiados ou reescritos por Gramsci nos textos C”.

As limitações no acesso aos textos gramscianos e a herança de uma leitura descontextualizada ocasionada pela edição temática teve impacto significativo nas interpretações que se desenvolveram sobre o autor. Observa-se, desse modo, a existência de leituras por vezes questionáveis do seu pensamento, havendo quem o lesse como um liberal, um culturalista, um idealista, um teórico da superestrutura, entre outras definições com as quais Gramsci não se identificou (Cf. Semeraro, 2006; Liguori, 2022; Sena Junior, 2013; Lustosa; Lima; Schlesener, 2017).

Em decorrência dessas limitações e da consequente necessidade dos estudiosos brasileiros por uma edição filologicamente mais adequada dos textos gramscianos, a IGS-Brasil publicou em novembro de 2024 outra edição dos Cadernos do Cárcere. O empreendimento, fruto da iniciativa e trabalho coletivos, publiciza pela primeira vez no país os 29 Cadernos em sua integralidade, reproduzindo-os tal como foram legados por Gramsci e disponibilizando-os gratuitamente em formato digital. Trata-se de um trabalho de tradução voluntário e sem financiamento, realizado por um grupo de 22 pesquisadores coordenados por Giovanni Semeraro.

A nova edição brasileira foi realizada tomando como referencial a edição crítica organizada por Valentino Gerratana e traz consigo todos os textos de tipo A, B e C do intelectual sardo. A edição adota o sistema de datação proposto na edição italiana, apresentando a sinalização do número da página correspondente ao manuscrito original de Gramsci e a indicação das primeiras numerações, feitas em algarismos romanos por Tânia, nos manuscritos originais. Além disso, apresenta um extenso sistema de notas que indica a

compatibilidade entre os textos de tipo A e C, a localização das notas de Gerratana presentes na edição italiana, e os comentários do editor brasileiro.

Esta publicação oferece aos leitores brasileiros um aparato analítico mais abrangente, permitindo uma compreensão ampla das condições e do ritmo de trabalho de Gramsci. Ela possibilita a comparação entre as diferentes versões do texto, as conexões entre seus fragmentos, a consulta às observações do autor, seus apontamentos de caráter pró-memória e as páginas interrompidas que, embora incompletas, indicam as intenções e caminhos da pesquisa. Dessa forma, enquanto a *Edizione Nazionale delle Opere di Antonio Gramsci* ainda vem sendo gradualmente publicada na Itália, incorporando os avanços filológicos recentes alcançados pela leitura genético-diacrônica, a edição brasileira da IGS se revela, embora com limitações, a mais completa em língua portuguesa até o momento. Cabe ressaltar que, frente à complexidade e extensão implicada no trabalho de tradução dos *Quaderni*, é natural que essa primeira edição ainda demande novas revisões e aprimoramentos futuros, processo que a IGS já sinaliza a ser realizado com o tempo, de modo processual e coletivo. Assim, ainda que a presente edição possa conter eventuais pontos a serem aprimorados, sua contribuição à difusão e aprofundamento do pensamento gramsciano no Brasil já é um de seus principais legados.

Desse modo, o contexto das publicações e edições das obras gramscianas no Brasil, atentam para a necessidade de uma leitura historicizada do autor sardo, sem a qual não é possível uma compreensão adequada de seu pensamento. Gramsci, enquanto um teórico da práxis que foi inteiramente engajado com os fenômenos políticos de seu tempo, não pode ser entendido sem que se tenha no horizonte os processos históricos vivenciados por ele e as condições nas quais foram desenvolvidos os seus trabalhos e posições. Assim, é visualizando-o em sua totalidade e sem prescindir de sua biografia que se pode compreender os reais sentidos e alcances de suas formulações teórico-práticas.

3.2 A Biografia de Paulo Freire: um educador revolucionário

Um dos caminhos trilháveis para a compreensão das considerações freireanas é visualizar as experiências profissionais e pessoais de Freire, uma vez que ele próprio frequentemente nos advertia acerca de como suas experiências em diferentes realidades influenciaram sua concepção de mundo. Nesse contexto, sua capacidade de lidar com os indivíduos, de ouvir atentamente, de respeitar o saber do outro, bem como sua abertura ao diálogo, foram marcas constantes de sua personalidade. Assim, é percorrendo sua vida e apontando os vínculos que estabeleceu ao longo dela que esse breve recorte biográfico pretende

possibilitar que sejam observadas as bases sobre as quais se desenvolveu o pensamento freireano.

Paulo Freire nasceu no Nordeste brasileiro, na cidade de Recife, no ano de 1921. Filho de Temístocles, um militar do exército brasileiro, e de Edeltrudes, Freire foi alfabetizado em casa – à sombra da mangueira, como gostava de lembrar – recebendo desde criança uma educação amorosa, dialógica e respeitosa que o marcou até sua maturidade, primeiro como educador, depois também como pai (Freire Lutgardes, 2015).

Vindo de uma realidade de classe média, ainda quando muito novo Freire vê sua vida mudar após sua família sofrer de graves problemas financeiros gerados pela crise econômica de 1929. Nesse contexto, Freire e sua família se mudam para uma pequena cidade do interior de Pernambuco chamada Jaboatão dos Guararapes. Nessa cidade ele termina seu curso primário e, aos 13 anos, teve que lidar com a morte precoce de seu pai, vítima de uma queda de cavalo (Araújo Freire. 2024).

No livro *Cartas à Cristina*, Freire (2020d, p. 33), rememora momentos de sua vida, relatando sua experiência durante a juventude:

O real problema que nos afligiu durante grande parte da minha infância e adolescência – o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia [...] Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos. Vai escavando as órbitas em que os olhos quase se perdem, como era a fome mais dura de muitos companheiros nossos e continua sendo a fome de milhões de brasileiros e brasileiras que dela morrem anualmente.

Após o falecimento de seu pai, a família de Freire retorna para Recife, onde, ainda em dificuldades financeiras, precisam procurar por uma escola que oferecesse bolsa de estudos para que Paulo pudesse estudar. Nesta ocasião, após inúmeras tentativas, a mãe de Freire encontra o Colégio Oswaldo Cruz, no qual o diretor à época, Aluizio Araújo, aceitou recebê-lo. No Colégio Oswaldo Cruz, Freire buscava vencer as inseguranças de sua pobreza e de seu jeito desengonçado e inibido ao perceber-se bom estudante, dominador da sintaxe da língua portuguesa. Não sem dificuldades decorrentes de suas condições de privação, ele conclui seus estudos secundários, vindo a tornar-se, aos 21 anos, professor de Língua Portuguesa na instituição que o formou (Freire Lutgardes, 2015).

Nesse processo, Freire (2020d, p. 38) viveu sua infância e adolescência atravessada por dois mundos, cindido entre duas realidades: “participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam,

mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros”. Foi conhecendo essa realidade concreta, a experiência dos que têm fome e seu contraste com os que viviam confortáveis, que Freire pôde, quando adulto, refletir sobre as profundas injustiças que atingiam as camadas populares. Sua vivência nesse período lhe marca indelévelmente, fazendo-o assumir um compromisso que o acompanha pelo resto da sua vida; o compromisso com as classes populares, com os que têm fome, a recusa radical à naturalização e à imutabilidade dessas condições.

Em 1947, após concluir o curso de bacharel em Direito, Freire é convidado a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), onde assume o cargo de diretor do Setor de Educação e Cultura e, posteriormente, de superintendente do departamento regional da instituição. No SESI, Freire passa a desenvolver de modo mais claro uma nova perspectiva sobre a educação, sendo impactado pelo cotidiano de pobreza de seus educandos ao lidar diretamente com as famílias operárias. Durante esse período, que o autor chamou de “um tempo fundante”, ele aproxima-se teoricamente de referenciais escolanovistas como Anísio Teixeira e John Dewey, o que lhe permitiu romper com a passividade do ensino tradicional e compreender a escola a partir de sua inserção na comunidade. Com efeito, já nesse período Freire passa a denunciar os processos de evasão escolar como provocados por condições que excluem os estudantes das classes populares da escola por diversos motivos, tanto pedagógicos quanto sociais (Araújo Freire, 2024).

Enquanto profissional do SESI, Freire preocupava-se com as circunstâncias concretas dos educandos, isto é, elementos que aparentemente estavam fora do ambiente escolar, mas que afetavam diretamente a educação desses sujeitos. Desse modo, em sua atuação o autor considerava as determinações materiais, emocionais e familiares que condicionavam o processo de aprendizagem. Assim, buscava entender se esses estudantes estavam com fome, cansados, bem emocionalmente, se possuíam relações familiares saudáveis, etc., visto que todos esses elementos interferiam nos seus desempenhos escolares e, portanto, deveriam ser considerados pelos educadores. Paulo, como menino que conheceu a dor da fome, sabia como uma criança sem as condições adequadas sentia dificuldades para estudar. Segundo Araújo Freire (2024, p. 87), as práticas de Freire durante esse período eram caracterizadas por “seu ineditismo e de sua capacidade de radicalizar propostas educativas, inovando e ousando dentro de um órgão assistencialista patronal num tempo de conservadorismo forte das classes dominantes do país, sobretudo as nordestinas”.

A partir dessas experiências já se evidenciavam então ideias fundamentais da teoria do conhecimento que Freire desenvolveria, tais como o reconhecimento da necessidade de uma

postura respeitosa e democrática que estimulasse o educando ao estudo, a importância de a educação considerar o contexto social e os saberes dos educandos, bem como a compreensão dos estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do seu conhecimento.

Nesse quadro, em 1958, Freire participa do II Congresso de Educação de Adultos, contribuindo na elaboração de um relatório em defesa dessa educação como setor estratégico para o desenvolvimento nacional. Nesse relatório, sobre o qual suas experiências no SESI possuem influência significativa, a educação já é compreendida muito além do simples ensinar a ler e escrever, tal como pode ser evidenciado na descrição de Araújo Freire (2024, p. 143):

o Relatório apresentado por Paulo no II Congresso de Educação de Adultos tornou-se, indubitavelmente, um marco na compreensão pedagógica da época. A presença de Paulo deu a esse Relatório uma dimensão tão inovadora e crítica, que autor e texto determinaram um divisor de águas entre uma educação “neutra”, alienante e universalizante e uma outra [...] dialógica e questionadora essencialmente radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos e das alfabetizadas adultos.

Citando os nomes de Anísio Teixeira, Gilberto Freyre e Álvaro Vieira Pinto, o Relatório adianta algumas posições que aparecerão em *Pedagogia como Prática da Liberdade*. Nele, Freire aponta que o processo de alfabetização deve possibilitar aos sujeitos sua inserção crítica na realidade, por meio de uma educação democrática e não vertical, produzindo disposições mentais que estimulem no brasileiro a colaboração, participação e responsabilidade.

Essas posições aparecem novamente um ano depois, em 1959, quando Paulo Freire defende sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* para a cátedra de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Nessa tese, ele retoma muitos dos elementos e autores mencionados no relatório do congresso, defendendo a ideia da sociedade brasileira como uma sociedade em trânsito na qual a educação deveria contribuir com o processo de industrialização e modernização nacional.

Como demonstra Scocuglia (1999), tratava-se de um contexto no qual o país estava atravessado de um lado pelo nacionalismo-desenvolvimentista e, por outro, pelo populismo progressista. Sua tese de 1959 sofre influência desse cenário, indicando a necessidade de a educação contribuir com a consolidação democrática do país estimulando a participação social.

Nesse contexto foi que Freire se engajou de maneira mais sistemática nas experiências de educação popular que se multiplicavam no Nordeste brasileiro no início da década de 1960. Embora tenha dialogado com iniciativas como a campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, desenvolvida em Natal, sua atuação mais consistente ocorreu no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP). No interior dessa experiência, os chamados “Centros de Cultura”

constituíram-se como espaços pedagógicos voltados à valorização da cultura popular e ampliação da participação social das camadas populares. Essas experiências expressavam uma concepção de educação comprometida com a inserção crítica dos sujeitos na vida pública, antecipando elementos que posteriormente se consolidariam na formulação de sua pedagogia (Araújo Freire, 2024, p. 146).

Nessas iniciativas refletem-se múltiplas influências que atravessavam o pensamento de Freire naquele momento, particularmente a valorização da cultura popular e a defesa de uma educação democrática, marcada por uma visão que dialogava com os autores existencialistas, católicos progressistas e escolanovistas. A proposta dos círculos de cultura constitui exemplo emblemático dessa perspectiva. Ao organizar os participantes em círculo, buscava-se romper simbolicamente com a verticalidade tradicional da sala de aula, favorecendo uma dinâmica dialógica na qual educador e educandos assumiam papel ativo na construção do conhecimento. Essa proposta trazia uma concepção pedagógica segundo a qual o saber não é depositado, mas produzido na interação entre sujeitos (Scocuglia, 1999).

As discussões relativas aos problemas dos bairros, às condições de saúde e ao custo dos alimentos eram tematizadas a partir da própria experiência concreta dos participantes, sendo permanentemente articuladas ao campo cultural. Desse modo, a produção cultural figurava como dimensão constitutiva do processo formativo, na medida em que afirmava os trabalhadores como sujeitos produtores de cultura. Nesse contexto, os Centros de Cultura configuravam-se como espaços de articulação comunitária. Posteriormente, em *Cartas à Cristina*, Freire (2020d), afirma que, mesmo sem saber, o MCP estava já nas pistas de Gramsci em suas compreensões sobre cultura.

Por meio do Movimento de Cultura Popular, Paulo Freire realizou suas primeiras experiências públicas de alfabetização. Posteriormente, em 1963, foi convidado a coordenar uma campanha de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. A experiência tornou-se um marco na história da educação brasileira e contribuiu significativamente para a consolidação de sua proposta pedagógica.

A campanha de Angicos alfabetizou mais de trezentos trabalhadores em aproximadamente quarenta horas de trabalho, articulando o aprendizado da leitura e da escrita à problematização da realidade social dos participantes. Assim, diferentemente das práticas tradicionais, centradas na memorização mecânica de cartilhas, a experiência se fundamentou na identificação de “palavras geradoras” extraídas do próprio universo vocabular dos alfabetizandos. Essa experiência projetou nacionalmente o trabalho de Freire e serviu de base para a formulação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA); todavia, o plano, que previa a

alfabetização de aproximadamente cinco milhões de pessoas, foi interrompido pelo golpe civil-militar de 1964 (Araújo Freire, 2024).

Após a extinção do PNA, Paulo Freire passou a responder a diversos inquéritos policiais, acusado de subversão e de difusão de ideias comunistas, em razão de seus métodos que articulavam alfabetização e formação da consciência crítica. Preso por 72 dias, obteve posteriormente asilo na Bolívia. A instabilidade política que marcava a América Latina no contexto da Guerra Fria, contudo, levou-o a deixar o país poucos dias após sua chegada, em decorrência de um novo golpe de Estado. Assim, exilou-se então no Chile, que era governado pela Democracia Cristã sob a presidência de Eduardo Frei Montalva. O início do exílio marcaria uma inflexão decisiva na trajetória do autor, ampliando o horizonte internacional de sua reflexão pedagógica e representando um período decisivo de ampliação teórica (Freire Lutgardes, 2015).

Se antes as influências teóricas de Paulo Freire eram “especialmente as correntes existencialistas e personalistas que alicerçam seu pensamento cristão progressista e as influências de intelectuais do ISEB, principalmente Vieira Pinto”, agora, em seu exílio, ele poderá também enriquecer a sua compreensão teórica aproximando-se de autores marxistas como “Marx, Sartre, Hobsbawm, Goldmann, Lukács, Kosik, Gramsci” (Scocuglia, 1999, p. 14). Assim, a interlocução com o marxismo permitiu-lhe articular mais claramente subjetividade e estrutura social, incorporando à sua reflexão categorias como ideologia, práxis e luta de classes, sem romper com sua matriz humanista cristã.

Em *Pedagogia da Esperança*, rememorando suas experiências de exílio, Freire explica como o Chile nesse momento, constituiu-se um espaço e tempo histórico profundamente rico em diálogos e influências teóricas:

Santiago virou quase uma espécie de “cidade-dormitório” para intelectuais, políticos de opções das mais variadas. Neste sentido talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de “ensino” e de conhecimento de América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus. Análises que iam da aceitação quase sem restrições à Democracia Cristã à sua total rejeição. Críticas sectárias, intolerantes, mas também críticas abertas, radicais, no sentido que defendo (Freire, 2013, p. 44)

Essa atmosfera de intensos debates e divergências contribuiu para radicalizar sua concepção de diálogo não apenas como método pedagógico, mas como princípio político e epistemológico acerca da construção coletiva do conhecimento. Nesse mesmo período, diversos brasileiros fugiam da Ditadura Militar brasileira e se encontravam no Chile, entre eles,

Francisco Weffort, Fernando Henrique Cardoso, Plínio de Arruda Sampaio, Álvaro Vieira Pinto, Geraldo Vandré e tantos outros. Conforme relata Lutgardes Freire (2015), após ter se estabelecido em Santiago, a família Freire frequentemente acolhia jovens brasileiros recém-chegados ao exílio.

No Chile, ao integrar a equipe do *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA), Freire passa a atuar diretamente na formação de adultos vinculados ao processo de reforma agrária. Essa experiência revelou-lhe de maneira mais concreta a fina relação entre educação e transformação das condições econômicas, identificando na educação tradicional uma racionalidade tecnicista que, sob o pretexto de neutralidade, subalternizava os saberes camponeses, reduzindo-os à condição de ignorância e impondo verticalmente técnicas e conteúdos alheios à experiência histórica daqueles sujeitos.

Ainda, foi no Chile, em 1967, que Freire retoma partes de sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*, sistematizando suas experiências de anos anteriores na obra *Educação como Prática da Liberdade*. Além disso, também escreveu seu trabalho mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido* (1968), na qual a influência marxista já se faz notável na menção de autores como Marx, Fanon, Lênin e Lukács, apresentando os conceitos de educação bancária e educação libertadora.

Quando escreve *Pedagogia do Oprimido*, contudo, Freire ainda não conhecia o pensamento de Antonio Gramsci, mas é nesse momento que ele lê o marxista italiano pela primeira vez. Conforme Morrow e Torres (1997), o primeiro contato de Paulo Freire com o autor acontece ainda por volta de 1968, quando Marcela Gajardo leva para ele uma edição de *Literatura e Vida Nacional*²⁸, por considerar que suas ideias guardavam muitas similaridades. Acerca dessas similaridades, Mayo (2004) indica em seus estudos que, apesar de Freire não ter lido Gramsci antes da publicação de *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, Freire leu autores como Benedetto Croce, que influenciaram o pensamento gramsciano e poderiam explicar, em alguma medida, essa proximidade²⁹.

Essa periodização do contato de Freire com Gramsci encontra respaldo no próprio autor, como observamos na obra *Paulo Freire at the Institute of Education*. No livro consta a palestra

²⁸ Esse texto reunia notas de Gramsci correspondentes aos Cadernos do Cárcere 1, 3, 4, 6, 14, 21 e 23. Nessas notas, abordam-se temas como crítica literária, a questão do nacional-popular, algumas poucas passagens sobre educação, bem como aspectos de sua análise sobre a cultura e o folclore popular.

²⁹ Em um registro de leituras de Paulo Freire, apresentado por Araújo Freire (2024, p. 300-302), pode-se verificar a presença de autores que influenciaram Gramsci, tais como: Benedetto Croce, Antonio Labriola, Lombardo Radice e Giovanni Gentile.

que o educador brasileiro proferiu em outubro de 1993 no Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde Freire (1995, p. 63, tradução nossa) afirmou:

Da mesma forma, só li Gramsci quando estava no exílio. Li Gramsci e descobri que havia sido enormemente influenciado por Gramsci muito antes de tê-lo lido. É fantástico quando descobrimos que fomos influenciados pelo pensamento de alguém sem sequer termos sido apresentados à sua produção intelectual.

Como demonstra Buttigieg (2023), até a década de 1970, os textos gramscianos disponíveis em língua inglesa eram de antologias, de forma que não havia uma tradução específica da edição temática italiana de Literatura e Vida Nacional (*Letteratura e Vita Nazionale*), mas seleções de algumas passagens dos Cadernos. Assim, é provável que a primeira leitura de Freire tenha se dado a partir da edição temática argentina da obra, publicada pela Editorial Lautaro na década de 1950, isto porque: a) Freire não lia em italiano (cf. Freire; Guimarães, 2011c, p. 15); b) em inglês não havia uma edição específica de Literatura e Vida Nacional; c) a edição que circulava em espanhol até 1968 era a da Lautaro, traduzida por José Aricó, Raúl Sciarrieta e Isidoro Flaumbaum (cf. Campione, 2014, p. 42).

Nesse sentido, ainda que o autor não conhecesse Gramsci em *Pedagogia do Oprimido*, no seu texto seguinte, em *Ação Cultural para a Liberdade*, o filósofo italiano é diretamente mencionado. Essa obra foi publicada originalmente em inglês, quando Freire já se encontrava nos Estados Unidos lecionando em Harvard, embora reúna textos escritos durante seu exílio no Chile. Em uma nota de rodapé, Freire cita a obra *Cultura y Literatura*³⁰, de Gramsci, o que sugere que seu contato com o pensador italiano não se restringiu à leitura de *Literatura e Vida Nacional*, realizada em 1968, mas passou a incluir outras obras gramscianas e estudos relacionados ao seu pensamento (cf. Freire, 1970).

Nesse panorama, a experiência de Freire no Chile foi um período fundamental de amadurecimento e ampliação de seus horizontes teóricos, no qual o contato com autores marxistas exerceu um impacto significativo sobre sua obra. A partir desse momento, como destaca Scocuglia (1999), “o discurso freireano é inundado pela preocupação com a ‘politicidade da educação’ e com a ‘educabilidade da política’. A educação é ‘ação cultural’ em busca da ‘formação de consciência política’ (de classe) das camadas populares”. Nesse quadro, ainda que não se possa atribuir exclusivamente a Gramsci essa inflexão – visto que em

³⁰ Na seção “5.3.2. Concepção Educacional de Paulo Freire e a Escola Popular: política, crítica e cultural” desenvolvemos essa citação com mais profundidade.

Pedagogia do Oprimido isso já começa a aparecer –, contudo, a leitura do pensador italiano certamente contribuiu para conferir maior densidade teórica à articulação entre cultura, política e formação da consciência.

Após esse período no Chile (1964-1969) e sua breve passagem pelos Estados Unidos (1969-1970), Freire muda-se para Genebra, na Suíça, em 1970, atendendo ao convite para tornar-se consultor do departamento de educação do Conselho Mundial das Igrejas (CMI). Como conselheiro educacional da instituição, Paulo resolve fundar um ano depois, junto de outros exilados políticos, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), através do qual buscavam “aprofundar o estudo das práticas de Paulo no Brasil antes do golpe de 1964” (Araújo Freire, 2024, p.194). Através do IDAC, com apoio do Conselho Mundial de Igrejas, Freire percorre diversos países trabalhando como consultor educacional, principalmente nos países africanos de língua portuguesa que haviam passado recentemente pelo processo de libertação nacional do colonialismo e buscavam re-estruturar seus sistemas de ensino (Freire Lutgardes, 2015).

Assim, Freire andarilhou por países como Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, entre outros, nos quais o IDAC atuou como um verdadeiro instrumento de intervenção político-pedagógica internacional, contribuindo com o processo de descolonização dessas nações. Nesse processo de ensinar-aprender, Freire conheceu inúmeras culturas, sendo impactado por essas experiências que conferiram a ele o aprofundamento de sua concepção de cultura e a necessidade de o processo educacional estabelecer um diálogo respeitoso com os saberes de experiência feito.

Ao contar sobre como sua experiência nesses diferentes países o marcaram, em conversa com Macedo no livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire enfatiza que o diálogo aberto e humilde com essas diferentes culturas o ajudou a reexaminar sua compreensão sobre cultura. Nessa obra o autor menciona Gramsci e Amílcar Cabral como nomes que contribuíram para sua percepção sobre a cultura.

Na obra *A Importância do Ato de Ler*, que reúne textos produzidos por Freire no início da década de 1980, logo após suas experiências nos países mencionados, o autor novamente volta a mencionar o nome de Gramsci. Nesse livro aparecem duas referências ao filósofo sardo, uma primeira referenciando o texto *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, que corresponde ao caderno 12, no qual Gramsci desenvolve mais detidamente suas concepções sobre cultura e educação; e a segunda referência é realizada através do livro *Gramsci y la educacion como Hegemonia* do Angelo Broccoli, no qual Freire transcreve um texto de juventude do Gramsci, quando o sardo ainda era marcado pela influência do idealismo de Croce (cf. Freire, 2017a).

A partir desse período, diversas vezes o nome de Antonio Gramsci aparece nas obras de Freire, seja de forma esporádica e pouco detida ao lado de outros autores, seja mobilizando o pensamento gramsciano para defender e explicar determinada posição. Somente ao longo dos anos 80 – período de maior intensidade entre suas aproximações e no qual Gramsci mais vezes é mencionado – o filósofo italiano aparece em diversas ocasiões, mencionamos: *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*; *Pedagogia: diálogo e conflito*; *Por uma Pedagogia da Pergunta*; *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*; *Pedagogia da Tolerância*; na entrevista presente em *Reencontro com Paulo Freire e seus amigos*; *Alfabetização: leitura da palavra, leitura de mundo*; e *O Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*³¹.

Após o intenso período em que Freire morou em Genebra, atuando no Conselho Mundial de Igrejas entre 1970 e 1980, finalmente ele pôde retornar ao Brasil junto de sua família e outros brasileiros que tiveram seus direitos políticos restituídos. Paulo chega ao Brasil no dia 16 de julho de 1980, dando fim à saudade angustiante que sentia de seu país (Freire Lutgardes, 2015). Conforme destaca Araújo Freire (2024), após retornar ao Brasil, o educador passa a enfatizar seu desejo e necessidade de “reaprender” o Brasil depois de ter passado 16 anos longe.

Ainda segundo a autora, Freire gradativamente vai adaptando-se novamente ao seu país, revisitando lugares, reconhecendo pessoas e relendo o Brasil. Nesse processo, ele retoma suas atividades acadêmicas, sendo readmitido para trabalhar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde leciona até 1987, contribuindo com o Programa de Pós-graduação em Educação/Currículo; torna-se também professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de contribuir com palestras e cursos em inúmeras universidades brasileiras.

Em uma dessas palestras, em 08 de novembro de 1985, Freire realiza uma conferência na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) para mestrandos e participantes da disciplina Educação e Cultura, discorrendo sobre o tema *Amílcar Cabral, o pedagogo da Revolução*. Na ocasião, Freire (2017b, p. 96) volta a destacar a importância de Gramsci:

mas o que eu acho é o seguinte, um homem como esse deveria ser estudado ao lado de um outro, para mim extraordinário, que é o Gramsci. E eu não tenho nenhuma notícia de que o Amílcar estudou Gramsci [...] Ambos se sensibilizam diante da cultura, sem contudo nem um nem outro hipertrofiarem cultura. Mas o que ambos fizeram praticamente, um escreve na cadeia, preso atolado, pensando pra burro. O outro escreve no mato.

³¹ Esses materiais foram mencionados de acordo com período em que foram produzidos e não com base na data em que foram publicados.

Após “reaprender” o Brasil, Paulo Freire assume outro desafio: a convite de Luiza Erundina, eleita prefeita de São Paulo pelo PT, em 1989 ele torna-se secretário municipal de educação da cidade de São Paulo. Durante esse período, Freire empenhou-se em *mudar a cara da escola* e propôs a realização de uma escola pública popular e democrática, pela qual mobilizou seus anos de experiência para transformar a realidade escolar de São Paulo a partir dos princípios da Pedagogia Libertadora. Enquanto secretário, sua gestão foi marcada pela tônica da democratização da escola, descentralizando processos, reativando os conselhos escolares e enfrentando a evasão escolar (Freire, 2001).

Nesse contexto, a democratização da gestão escolar, o fortalecimento dos conselhos e a valorização da formação docente configuram não apenas políticas públicas, mas ações culturais comprometidas com a libertação dos oprimidos. Diante disso, a experiência administrativa de Freire representa uma tentativa concreta de articular pedagogia crítica e construção democrática por meio da valorização da cultura popular, aproximando sua prática das formulações gramscianas acerca da formação de uma nova cultura, bem como da compreensão da escola como um espaço político.

Em 1991, Paulo Freire solicita saída do cargo de secretário para conseguir dedicar-se por mais tempo às suas atividades intelectuais. Após esse período, o autor publica, entre outros, o livro *Pedagogia da Esperança*, em 1992, no qual ele reflete as experiências e opções que fez ao longo de sua vida e obra. Neste livro, Freire (2013, p. 23) menciona novamente o filósofo sardo ao afirmar que autores como “Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse” iluminaram suas memórias da infância, de quando trabalhou no SESI, entre outras experiências de sua vida, possibilitando-o reinterpretar esses momentos após ler seus trabalhos.

Ainda em *Pedagogia da Esperança*, o educador pernambucano passa a assumir um diálogo mais intenso com posições teóricas pós-modernas, defendendo uma pós-modernidade progressista e crítica em oposição a uma pós-modernidade liberal. Desse modo, Freire (2013, p. 83) critica a experiência do socialismo real e seu autoritarismo, “de que Marx e Lenin também tinham sua culpa, e não apenas Stalin”, bem como a posição de alguns marxistas, defendendo a necessidade de superar “a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos[...], nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressistamente pós-modernos”.

Nesse sentido, pode-se verificar que, ao longo de sua vida, Paulo Freire vai paulatinamente assumindo várias posições no sentido de enriquecer sua compreensão teórica em diálogo com diferentes pensadores. Nesse processo, observa-se em sua fase de pré-exílio

uma influência mais marcante de concepções existencialistas, escolanovistas, personalistas e de intelectuais do humanismo cristão em geral; durante o seu exílio, pode-se constatar que, sem abandonar seus referenciais iniciais, o autor amplia seu horizonte teórico assumindo uma postura mais marxista; e em sua terceira fase, ainda sem romper totalmente com o marxismo e com o existencialismo cristão, Freire realiza agora uma aproximação crítica ao pensamento pós-moderno. No transcurso desse processo, Gramsci aparece no período de exílio e se torna uma constante em seus trabalhos, mesmo em sua última fase.

Desse modo, percebe-se que Paulo Freire busca construir ao longo de sua trajetória uma postura eclética e sempre aberta, não se filiando completamente a nenhuma corrente de pensamento, mas dialogando com diferentes concepções de modo a mobilizá-las para melhor interpretar sua própria realidade. Como evidencia Heinz-Peter Gerhardt (1996, p. 153-154):

À sua vasta tradição de trabalhos práticos ele [Paulo Freire] confrontava as mais diversas teorias e autores, entrelaçando-os de um modo que se casassem com sua experiência, mas gerando controvérsias. Entretanto, ele nunca negou ser um eclético que seleciona partes das premissas de, por exemplo, Karl Jaspers e do velho Marx. Não estava interessado em aderir ao Marxismo ou ao Existencialismo simplesmente porque encontrara ele pontos interessantes nos escritos destes dois autores.

Nesse panorama, o pensamento gramsciano não apenas foi uma presença frequente, como também uma base teórica importante para a construção de sua concepção político-educacional. No levantamento realizado pela equipe de trabalho de Pitano, Streck e Moretti (2019, p. 10) na obra *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*, os autores mencionam que, ao longo dos trabalhos de Freire, o nome de Antonio Gramsci aparece em um total de 10 obras. Em nosso levantamento na presente pesquisa, foi possível identificar que Gramsci é mencionado por Freire em pelo menos 13 ocasiões diferentes, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 02 – Menções à Antonio Gramsci por Paulo Freire

Local	Ano de publicação	Ano de produção	Tipo de referência	Categoria gramsciana presente	Centralidade
Cultural Action for Freedom	1970	1968–1970	Citação pontual	Intelectual	Baixa
A Importância do Ato de Ler	1987	1981-1982	Referência lateral	Cultura	Baixa
Pedagogia: diálogo e conflito	1985	1984	Aproximação conceitual	Intelectual; (contra)Hegemonia; Politicidade da educação	Média
Por uma Pedagogia da Pergunta	1985	1984	Diálogo indireto	Senso Comum; Intelectual; hegemonia (indireta); Cultura nacional-popular;	Média
Alfabetização: leitura da palavra, leitura de mundo	1987	Incerta	Menção de influência	Cultura	Baixa

Medo e Ousadia	1987	1984–1985	Aproximação conceitual	Conhecimento Crítico; Senso Comum;	Baixa
O Caminho se Faz Caminhando	1990	1987	Menções contextuais	Nenhuma	Baixa
Pedagogia da Esperança	1992	1992	Enumeração reflexiva	Nenhuma	Baixa
Cartas a Cristina	1994	1988–1994	Reconhecimento formativo	Cultura/politicidade	Baixa
Paulo Freire At the Institute	1995	1993	Enumeração Reflexiva	Nenhuma	Baixa
Pedagogia dos Sonhos Possíveis	2001	1991	Menção ilustrativa	Nenhuma	Baixa
Pedagogia da Tolerância	2004	1985	Menção aproximativa com Amílcar Cabral	Cultura; Politicidade da educação	Baixa
Entrevista em: Reencontro com Paulo Freire e seus amigos	2005	1986-1988	Aproximação conceitual	Senso comum; Intelectuais	Baixa

Fonte: Elaboração própria a partir da leitura das obras do autor.

Como se observa no quadro acima, a presença de Antonio Gramsci no pensamento de Paulo Freire não se configura como referência episódica, mobilizada circunstancialmente e posteriormente abandonada. Ao contrário, após o primeiro contato com o filósofo sardo, sua interlocução passa a integrar de modo recorrente o horizonte teórico freireano. A incidência mais expressiva das referências gramscianas concentra-se na década de 1980, período em que se identificam ao menos oito menções diretas ao autor. Posteriormente, verifica-se uma tendência de diminuição quantitativa dessas referências. Contudo, mesmo em obras nas quais Freire assume posição mais crítica em relação a certos desdobramentos do marxismo, como em *Pedagogia da Esperança*, a presença de Gramsci permanece, o que sugere não um afastamento, mas uma apropriação seletiva e reelaborada de seu pensamento.

Nesse panorama, é possível afirmar que Paulo Freire, ao longo de sua trajetória intelectual e política, mobilizou um conjunto amplo e heterogêneo de matrizes teóricas, buscando apropriá-las criticamente em função da análise de sua realidade concreta. Sua trajetória, assim, evidencia uma postura aberta, dialógica e antidogmática, marcada pela permanente disposição ao diálogo e pela recusa da ortodoxia teórica.

4 POLÍTICA, CULTURA E SOCIEDADE EM GRAMSCI

Ao buscar compreender a concepção de cultura e política no pensamento de Antonio Gramsci, é fundamental que essa tarefa seja empreendida em articulação com o aparato teórico geral do autor, uma vez que suas análises apresentam um vínculo indissolúvel entre práxis política, disputa cultural e formação humana. Desse modo, investigar os sentidos e posições que a articulação entre cultura e política ocupa em sua teoria social exige lançar mão de conceitos centrais próprios de sua concepção político-filosófica, já que esses conceitos estão em constante conexão e constituem base para seu entendimento acerca da educação. Para tanto, é necessário apresentar o aparato conceitual de Gramsci, percorrendo o léxico e a estrutura própria dos Cadernos, a fim de possibilitar uma compreensão adequada do tratamento que ele oferece à questão cultural em sua relação com a política e a educação.

Isso acontece porque, embora os escritos gramscianos se apresentem em seu processo de elaboração como inacabados, seu conteúdo revela uma profunda interdependência interna que os articula como uma trama teórica coerente e unitária. O fato de esses materiais assumirem uma forma de exposição fragmentária não invalida a fecundidade e a coerência analítica de suas formulações; ao contrário, expressa as condições adversas às quais o autor foi submetido, culminando em uma morte prematura que lhe impediu de organizar e revisar seus escritos.

No cárcere, como apontado anteriormente, as condições de produção textual eram precárias e, por vezes, Gramsci trabalhava simultaneamente diversos temas. Isso gerou nos *Quaderni* uma “estrutura reticular” e uma “escrita espiral” (Francioni, 1984, p. 22) que exigem na apreensão de um elemento a antecipação ou retomada de outros elementos correspondentes. Assim, por necessidade expositiva, apresentam-se aqui alguns conceitos que, apesar de inicialmente separados por seções, devem ser lidos com estreita conexão entre si, como em uma teia constituída por um pensamento poliédrico.

Partindo dessas considerações, entende-se que não é possível apartar o seu pensamento educacional dos apontamentos sobre política e cultura, pois esses estabelecem uma confluência própria da forma como o autor concebe a realidade. Deste modo, nessa seção se procura discutir os aspectos da análise gramsciana sobre cultura, política e sociedade, apresentando sucintamente os principais conceitos do autor que se relacionam com a educação e forneçam entendimento dos múltiplos elementos que a compõe. Para isso, abordam-se questões como trabalho, Estado integral, sociedade civil e sociedade política, guerra de movimento e de posições, bloco histórico, senso comum, hegemonia, intelectuais, entre outros conceitos que compõem o *corpus* teórico do autor.

4.1 Trabalho, ser humano e ideologia

As formulações gramscianas sobre educação e cultura estão inseridas no horizonte de seus estudos sobre a natureza da ordem social vigente, buscando entender seu desenvolvimento, reprodução e possibilidades de superação no cenário italiano e internacional. Seguindo os passos de Marx, Gramsci desenvolve suas análises da realidade a partir de uma leitura que a compreenda em sua materialidade, considerando-a em sua historicidade concreta. Os autores concebem o metabolismo social como resultado das condições materiais, históricas e contraditórias que emergem das próprias relações que os sujeitos estabelecem entre si. Assim, inserido na vasta tradição do marxismo, Gramsci entende que o trabalho se constitui como uma categoria fundamental do ser social, que confere a este uma formatação própria às condições históricas de uma determinada época.

Desse modo, a compreensão que Gramsci faz acerca do trabalho decorre das análises de Marx sobre a questão e se configura como desenvolvimento dessas, pensadas para o contexto de complexificação do trabalho no industrialismo moderno do século XX; período em que Gramsci identifica mudanças nas relações produtivas, as quais operam modificações e ampliações na dinâmica reprodutiva do capital.

Em Marx, o trabalho se caracteriza como uma atividade fundamental de mediação entre a natureza e o ser humano, por meio da qual os indivíduos atuam sobre a natureza (orgânica e inorgânica) de forma consciente e teleológica, visando satisfazer suas necessidades. Trata-se de uma categoria histórico-ontológica pela qual o ser humano, ao intervir no mundo natural, modifica também a si mesmo, fazendo de si natureza humanizada.

É nesse sentido que Marx (2017, p. 255), no livro I de *O Capital*, nos apresenta o trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Ele se confronta com a natureza enquanto potência natural (*Naturmacht*) e, buscando satisfazer suas necessidades, a atualiza por meio do trabalho. Assim, não há em Marx — e nem em Gramsci — uma visão da natureza e da humanidade separadas em absoluto, pois os sujeitos, enquanto seres naturais, ao intervirem sobre a natureza modificando-a, modificam, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Para Marx, há uma relação de reciprocidade entre a natureza e a humanidade, que, mediadas pelo trabalho, implicam-se mutuamente em um movimento ininterrupto no qual um se efetiva no outro. Ambas não se confundem, a natureza preexiste à humanidade, contudo,

a primeira é humanizada na medida em que é transformada pela segunda, formando, assim, uma relação de unidade dialética³².

Essa posição adotada pela filosofia da práxis inaugura uma nova maneira de conceber a realidade e os sujeitos, uma abordagem que, ao superar o “invólucro místico” que recobria a interpretação metafísica do mundo, liberta a dialética de sua roupagem idealista, conferindo materialidade ao movimento da história e concebendo indivíduos que caminham “com os pés e não com a cabeça” (Gramsci, 2024, p. 1354). Em outras palavras, ao reconhecer a relação de reciprocidade entre a natureza e o ser humano, mediados pelo trabalho, o marxismo afirma que a sociedade se desenvolve por meio da transformação da natureza, e que a natureza, por sua vez, é transformada pela práxis humana, de forma que os sujeitos assumem um papel ativo perante o mundo.

Desse modo, a dimensão ontológica do trabalho fica expressa na elevação qualitativa do ser humano que, por meio do próprio trabalho, supera sua condição meramente biológica rumo ao desenvolvimento de um ser social. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2009, p. 24) afirmam que “podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião - por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência”. Isso porque a produção de sua própria subsistência consiste na produção das condições materiais de sua existência, que constitui a base concreta sobre a qual se constrói a consciência dos sujeitos. Nesse processo, o trabalho funda o ser social e, com isso, inaugura a dimensão cultural (e educativa) do desenvolvimento humano, colocando-nos em unidade-distinção para com o restante da natureza.

Como destacado por Marx no prefácio de 1859 da *Contribuição à Crítica da Economia Política*³³, o que está colocado nas premissas dessa concepção de mundo é que

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a

³² Essa relação humano-natureza é retomada por Gramsci (2024, p. 1560) em diversos momentos. Ao analisar a interpretação de Lukács, ele comenta que “é preciso estudar a posição do Prof. Lukacz em face da filosofia da práxis. [...] Se sua afirmação pressupõe um dualismo entre a natureza e o homem, ele está errado, porque cai em uma concepção da natureza própria da religião e da filosofia greco-cristã e também própria do idealismo, que realmente não consegue unificar e relacionar o homem e a natureza mais do que verbalmente”. Em outra ocasião, falando sobre a objetividade da realidade exterior, Gramsci (2024, p. 1568-1569) diz que “para a filosofia da práxis o ser não pode estar separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta cisão, cai-se em uma das tantas formas de religião ou na abstração sem sentido”.

³³ Esse texto influenciou diretamente a Gramsci (2024, p. 491), tendo o autor feito inúmeras referências a ele nos Cadernos, apresentando-o como o texto “em que se desenvolvem os princípios do materialismo histórico”.

consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 2016, p. 5).³⁴

O excerto não deixa dúvidas quanto aos fundamentos dessa concepção; as relações produtivas, isto é, o modo como o trabalho é organizado em determinada sociedade, compõe a base concreta que condiciona a forma com que os sujeitos, a cultura, a educação e a sociabilidade em geral se desenvolvem³⁵. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é historicamente determinado por essas relações sociais de maneira que, em oposição ao argumento de uma natureza humana inata e atemporal, essa abordagem concebe que os sujeitos produzem coletivamente suas próprias condições de vida ao longo da história, não sendo eles constituídos de uma essência prévia.

Dermeval Saviani, buscando enfatizar a dimensão educativa dessa concepção, ressalta que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem [...] portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (2007, p. 154).

Assim, o trabalho é também exteriorização da condição humana, um processo pelo qual os indivíduos se formam em condição determinada historicamente pelas relações produtivas e sociais às quais estão submetidos e, da mesma maneira, atuam na transformação dessas condições. Se considerarmos que a natureza humana é formada nas práticas concretas dos sujeitos em interação com a totalidade das relações sociais historicamente constituídas – e que essas, em última instância, são determinadas pelas formas que o trabalho assume em cada modo de produção – então é possível afirmar que o trabalho, em última instância, constitui-se como

³⁴ Sobre esse excerto, Gramsci (2024, p. 1552) chama atenção no Caderno 4 (primeira redação) e no Caderno 11 (segunda redação) que “o trecho do ‘prefácio ao’ *Zur Kritik* contém as expressões ‘grau de desenvolvimento das forças materiais de produção’, ‘modo de produção da vida material’, ‘condições econômicas da produção’ e similares, as quais afirmam claramente que o desenvolvimento econômico é determinado por condições materiais, mas nunca reduzem estas condições à mera ‘metamorfose do instrumento técnico’”, isto é, não reduzem tal afirmação a um determinismo economicista.

³⁵ Essa afirmação não significa que a filosofia da práxis de Marx e Gramsci sejam deterministas ou economicistas. Como menciona Gramsci (2024, p. 1702), “deve-se recordar ao mesmo tempo a afirmação de Engels de que a economia só em ‘última análise’ é o motor da história (nas duas cartas sobre a filosofia da práxis, publicadas também em italiano), conectada diretamente ao trecho do prefácio à Crítica da economia política”. A carta a que Gramsci faz referência no trecho citado é a Carta a Joseph Bloch de 21 de setembro de 1890, publicada em 1895 pelo jornal *Sozialistische Akademiker*. Na referida carta, Engels (1977, p. 34) afirma que “segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx, nem eu dissemos outra coisa a não ser isto. Portanto, se alguém distorce esta afirmação para dizer que o elemento econômico é o único determinante, transforma-a em uma frase sem sentido, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura [...] exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma”.

fundamento ontológico da própria humanidade. Nesse sentido, o trabalho não somente garante a reprodução material da vida, mas também conforma as estruturas de subjetividade, sociabilidade e consciência.

Contudo, se por um lado o trabalho pode ser identificado como base para a constituição da “essência” humana, por outro lado, enquanto categoria histórica, ao longo do desenvolvimento capitalista ele assume contornos alienantes, no qual “a atividade humana [é] rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, [que] nega o próprio homem” (Manacorda, 2007, p. 42). Isso ocorre devido a existência da propriedade privada dos meios de produção, concentrada em uma classe em detrimento da outra, fazendo com que o trabalhador perca o controle sobre o seu trabalho, resultando igualmente na perda de si, de sua autonomia e da construção de sua própria história.

É nesse contexto do trabalhador destituído do controle de sua produção que Marx e Engels (2009, p. 67), em *A Ideologia Alemã*, confrontando-se polemicamente com a filosofia alemã, discorrem-nos sobre seu entendimento da ideologia:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual.

A subordinação formal e real do trabalho ao capital, a divisão entre trabalho manual e intelectual e a perda do controle da produção por parte dos trabalhadores tende a subordinar a classe trabalhadora à ideologia da classe dominante. Nesse excerto, então, a ideologia é compreendida por Marx e Engels como uma forma de consciência distorcida, fruto das contradições materiais, que oculta da consciência dos sujeitos os conflitos e contradições reais da sociedade. Assim, a ideologia é reflexo de contradições e inversões presentes nas relações produtivas que engendram na classe subalternizada uma formação unilateral por meio da qual são universalizadas as ideias particulares da classe dominante. Desse modo, a ideologia não é mero um conjunto de ideias e formas espirituais abstratas, mas possui um nexo material de existência.

Anos depois, no prefácio de 1859 da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx passa a indicar uma noção mais ampla de ideologia, entendida como superestrutura necessária que inclui as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, isto é, “as formas ideológicas” que constituem a consciência dos sujeitos (Marx, 2016, p. 5).

Enquanto no primeiro texto a ideologia é apresentada de forma restritiva e negativa, representando um modo específico de inversão da consciência; no segundo texto, observa-se uma ampliação de sua acepção para compreendê-la como a superestrutura de uma determinada estrutura, entendendo-a como campo no qual os sujeitos adquirem consciência dos conflitos materiais da sociedade.

Gramsci (2024, p. 1602) aponta que o termo ideologia adquiriu um juízo de “desvalor” na filosofia da práxis, devendo ser analisado historicamente como uma superestrutura. O autor não teve acesso à *Ideologia Alemã*³⁶ e, ao compreender o conceito, inspirou-se na noção mais geral presente no Prefácio de 1859. Desse modo, em Gramsci, o conceito de ideologia sofre um salto qualitativo ao enfatizar de maneira mais acentuada a sua utilidade organizativa, compreendendo-o a partir de sua validade histórica e da sua função na sociedade e na cultura.

Nesse sentido, para Gramsci a ideologia não pode ser reduzida ao aspecto negativo, a falsa consciência³⁷ ou ao binômio aparência-essência. Ao analisá-la a partir da função social historicamente desempenhada, Gramsci a compreende como uma concepção de mundo própria dos diversos grupos sociais que, enquanto organicamente existentes, estabelecem um modo próprio de conceber a vida, influenciando uma correspondente forma de pensar, sentir e agir. Assim, a ideologia, para além de mero conjunto de ideias, possui vínculo dialético com as relações produtivas existentes, a partir das quais se erige uma superestrutura social, política e intelectual que engloba uma correspondente conduta moral, com costumes e hábitos ligados a essa forma de sociabilidade.

Reconhecendo o nexo profundo entre estrutura e superestrutura, Gramsci (2024, p. 1492) concebe a ideologia como “[...] o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. Enquanto concepção de mundo, ela possui um caráter objetivo e operante que leva a construções práticas com implicações culturais e políticas

³⁶ Ao que indicam as pesquisas até o momento, Gramsci provavelmente não leu os textos dos manuscritos que hoje são conhecidos como *Ideologia Alemã*, uma vez que a primeira publicação da obra ocorreu somente em 1932, em russo, a partir dos Arquivos Marx-Engels (MEGA-2). No momento da publicação dessa primeira edição, Gramsci já se encontrava preso e os registros documentais que nos chegam não apontam que o autor tenha tido acesso a essa edição. Em *Le Parole di Gramsci*, Liguori chega a questionar se Gramsci não poderia ter tido acesso ao texto que corresponde ao primeiro capítulo da *Ideologia Alemã*, intitulado Feuerbach, uma vez que uma primeira versão desse texto foi publicada antes, em 1924 (em russo), e posteriormente em alemão no ano de 1926. Todavia, não se encontra em Gramsci qualquer menção ao referido material (Frosini; Liguori, 2004).

³⁷ A noção de ideologia como falsa consciência (*Falsches Bewusstsein*) foi muito popularizada na Segunda Internacional graças à carta de Engels a Franz Mehring, de 1893, na qual ele comenta que: “A ideologia é um processo que, com efeito, é completado com consciência pelo chamado pensador, mas com uma consciência falsa. As forças impulsionadoras propriamente ditas que o movem permanecem-lhe desconhecidas” (Engels, 1977, p. 42).

que podem tanto corroborar para a manutenção quanto para a transformação da sociabilidade vigente. Assim, longe de ser mero epifenômeno da estrutura, a ideologia também intervém no ser social.

Dessa maneira, a perspectiva negativa da ideologia fica reservada às ideologias das classes dominantes, na medida em que atuam como instrumento de dominação sobre as classes subalternizadas. É o fato de a ideologia das classes dominantes ser a predominante na sociedade que garante a essa classe a sua supremacia em relação aos demais grupos. No entanto, a ideologia não é negativa em si e pode apresentar um aspecto positivo: enquanto força organizativa, ela também pode servir aos interesses da classe trabalhadora se assumir contornos revolucionários e antitéticos aos interesses dominantes, tornando-se ela própria futuramente a concepção dominante da sociedade.

Com efeito, a ideologia possui uma validade cognitiva e histórico-prática, ela mobiliza as forças e vontades coletivas, atuando como instrumento de direção política que confere sentido às ações sociais. Se para Gramsci (2024, p. 486) as ideologias “não são a mola da história”, todavia é evidente que elas possuem um papel indispensável para a transformação da sociedade, isto porque, para Gramsci (2024, p. 928) “a superestrutura reage dialeticamente sobre a estrutura e a modifica”

Desse modo, observa-se que o intelectual sardo concebe a ideologia como inserida no complexo campo das disputas políticas, sendo ela imprescindível para o avanço cultural e intelectual das massas. Como nos lembra o autor (Gramsci, 2024, p. 945), “outra afirmação de Marx é que uma persuasão popular tem, geralmente, a mesma energia de uma força material”³⁸, ou seja, a disputa ideológica e cultural é afirmada como necessária na construção de novas crenças populares e na difusão de novas concepções de mundo em superação da atual ideologia dominante.

Em Gramsci, o elemento ideológico, como parte do processo de conquista hegemônica, possui uma dimensão educativa, uma vez que a produção e difusão de determinada concepção de mundo reflete também na conformação de um correspondente modo de vida. Para o autor, todavia, nem toda ideologia é igual, sendo necessário distinguir seus significados e alcances. No Caderno 7, ele nos diz que

³⁸ Nessa passagem, Gramsci muito provavelmente está mencionando de memória o trecho da obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, no qual Marx (2010, p. 151) afirma que “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas”.

Um elemento de erro na consideração do valor das ideologias parece-me ser devido ao fato (fato que, no entanto, não é casual) de que se dá o nome de ideologia seja para a superestrutura necessária de uma determinada estrutura, seja para as elocubrações arbitrárias de determinados indivíduos (Gramsci, 2024, p. 944).

À guisa disso, o filósofo italiano entende que na consideração do valor das ideologias, deve-se distinguir precisamente as ideologias orgânicas e historicamente necessárias enquanto elemento superestrutural de uma determinada estrutura, das ideologias arbitrárias ligadas a desejos particulares dos indivíduos. Enquanto orgânicas, elas “organizam as massas humanas, formam o terreno em que os homens se movem, adquirem consciência das suas posições, lutam etc”. Por sua vez, as arbitrárias tendem a nada criar além de movimentos individuais, polêmicos e pouco relevantes para a totalidade das relações sociais (Gramsci, 2024, p. 944).

Nesse contexto, assim como em Marx, para Gramsci o ser humano não possui uma essência anterior ou independente do desenvolvimento social de sua própria existência, mas constitui-se como fruto dessas relações históricas. Não há, portanto, como se falar em uma natureza humana abstrata e geral, mas sim nos sujeitos realmente existentes, compreendidos como síntese histórica das relações produtivas, sociais e ideológicas a que foram submetidos.

Nos diz Gramsci (2024, p. 1455), na nota 54 do caderno 10, ao refletir sobre aquela que ele considera “a primeira e principal questão de filosofia”, que “o conceito de homem deve ser reformado”. Confrontando-se criticamente com a concepção idealista e com a religião, mais especificamente com Croce e com o catolicismo, Gramsci (2024, p. 1456) afirma que “o que não satisfaz no catolicismo é o fato de que ele, apesar de tudo, coloca a causa do mal no próprio homem como um indivíduo, ou seja, concebe o homem como um indivíduo bem definido e limitado” e o espírito como sendo essa individualidade. Deste modo, o autor dos *Cadernos do Cárcere* diverge fatalmente da concepção religiosa e metafísica segundo a qual o ser humano detém a priori uma natureza acabada oriunda da dádiva divina. Para ele, todas as filosofias até então haviam reproduzido de alguma forma a compreensão católica do ser humano enquanto individualidade abstrata, era necessário transformar radicalmente essa perspectiva.

O problema dessa concepção era, precisamente, o fato de ela projetar seres humanos singulares, eternos e acabados como expressão contemplativa e fatalista do seu Criador, destituindo-os de sua historicidade e reconhecendo nas suas particularidades atuais não expressões históricas momentâneas de práticas sociais determinadas, mas uma natureza universal e atemporal da humanidade. Para Gramsci (2024, p. 1455), “em cada homem singular, pode-se encontrar [somente] o que é cada «homem singular»” e não o gênero humano em geral. A ideologia de uma natureza humana universal e atemporal será então rechaçada por ele, que

compreende a necessidade de operar uma reforma intelectual e moral que transforme o modo como consideramos a vida e o ser humano (Baratta, 2004).

No Caderno 13, escrito entre 1932 e 1934, em uma nota que discute Maquiavel, o autor afirma que

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma “natureza humana” abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, isto é, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica (Gramsci, 2024, p. 1708).

O autor nega assim qualquer ideia de um atributo humano inato como consequência de dada essência geral, abstrata e deshistoricizada. Partilhando da mesma concepção de Marx e influenciado por *A Sagrada Família*, Gramsci possui um conceito moderno e marcadamente humanista do ser humano, opondo a esse humanismo a noção de transcendência. Com isso, adota uma perspectiva imanente que critica a metafísica e coloca a existência humana em termos bem concretos dentro de relações historicamente determinadas.

Em uma carta enviada a Giulia Schucht em agosto de 1932 – mesmo período em que redigiu o Caderno 13 – Gramsci parece reiterar sob um prisma educacional a conclusão que havia tomado nas suas notas. Na carta, que tem como tema a formação da personalidade de seus filhos, o autor se preocupa com os impactos de possíveis interpretações precipitadas que sua esposa poderia estar tomando em relação a Giuliano. Giulia acreditava ter identificado no filho inclinações à engenharia, inclinação essa que Gramsci duvida muito:

Digo-te, na verdade, que não creio nessas inclinações genéricas tão precoces e que tenho pouca confiança na tua capacidade de observar as suas tendências para uma orientação profissional. Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todas as crianças, seja para a prática, seja para a teoria ou a fantasia, e que antes seria justo guiá-los, nesse sentido, para um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que terão como especializar-se a seu tempo, com base numa personalidade vigorosamente formada num sentido totalitário e integral (Gramsci, 1973, p. 653, tradução nossa).

Gramsci recusa, assim, a possibilidade de inclinações naturais com relação aos seres humanos. Para ele, os sujeitos são ricos em possibilidades, podendo desenvolver-se e formar-se em todas as direções, de maneira que delimitar e estimular propensões precoces impossibilitaria uma formação humana ampla, integral e vasta de experiências que lhe permitiriam construir a própria personalidade.

Segundo Manacorda (2019, p. 116), para Gramsci, “a natureza humana não é senão um dado genérico, que a história, a sociedade, o ambiente – a educação, em suma –, contribuem para determinar”, não sendo supostas qualidades inatas que definiriam as opções de cada indivíduo. Desse modo, reformando o conceito de ser humano, Gramsci e a filosofia da práxis afirmam os sujeitos como devir e, enquanto tal, como ponto de chegada e não de partida. Para o sardo, “é necessário conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo) no qual, embora o indivíduo seja da maior importância, ele não é o único elemento a ser considerado” (Gramsci, 2024, p. 1456).

A interrogação com relação ao ser humano não é colocada de modo abstrato ou objetivo, mas sim em termos práticos e políticos. Ao tomar a humanidade como processo, Gramsci (2024, p. 1455) desloca a centralidade da questão “o que é o homem?” para “o que o homem pode se tornar”. Sua questão é, portanto, política, cultural e ideológica – não escolástica e pedante. Uma compreensão equivocada sobre o ser humano implicaria igualmente um erro metodológico, com consequências políticas e pedagógicas. Ele busca discutir a formação humana e compreender “se o homem pode dominar seu próprio destino, pode «se fazer», pode criar uma vida para si mesmo” e formar a si próprio.

Para Manacorda (2019), essa posição faz com que Gramsci seja contra toda forma de inatismo e de espontaneísmo que, de um lado, submeteria a formação dos sujeitos aos preceitos de uma suposta essência ahistórica e metafísica e, de outro, os deixaria à mercê dos estímulos mecânicos do meio, não os guiando no sentido de uma formação crítica para transformar a própria realidade.

O revolucionário italiano sustenta então que a natureza humana é o “conjunto das relações sociais” e que essa primeira muda com a transformação da sociedade. Para ele, o ser humano é resultado de uma série de elementos individuais e subjetivos e de elementos materiais e objetivos, com os quais se estabelece uma relação ativa. Uma síntese das relações culturais, das vontades individuais e coletivas, da natureza e dos modos de produção. Assim, “transformar o mundo externo, as relações gerais, é dar poder a si mesmo” (Gramsci, 2024, p. 1450), transformando a si próprio e sua realidade.

Ao intervir em seu ambiente, modificando-o para garantir a própria subsistência e realizar suas vontades, os sujeitos modificam a si próprios e todas as relações das quais fazem parte. Essa intervenção não é mecânica, mas consciente e ativa, por meio do trabalho e da

técnica³⁹, na medida em que todos possuem um certo grau de compreensão intelectual daquilo que fazem. Por isso, “pode-se dizer que o homem é essencialmente «político», já que a atividade de transformar e dirigir conscientemente outros homens realiza sua «humanidade», sua «natureza humana»” (Gramsci, 2024, p. 1450).

Os seres humanos, então, são entendidos a partir de sua práxis como produtores de sua própria humanidade, visto que essa atividade realiza sua natureza concreta ao intervir no complexo de relações das quais fazem parte. Assim, a “natureza humana” consiste na unidade dialética, movente e processual entre o ser humano e a natureza, indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, *societas hominum* e *societas rerum*.

No conhecido Caderno 12, Gramsci (2024, p. 1650) argumenta que o trabalho, em sentido amplo, é o “modo próprio do homem de participar ativamente da vida da natureza a fim de transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensivamente”. Nessa atividade de intervenção, os sujeitos desenvolvem suas formas de sociabilidade, cultura, intelectualidade e educação. Todavia, na medida em que o trabalho é historicamente determinado, ele se torna condicionado pela história passada e atravessado pelas determinações de sua época.

No período de Gramsci, os novos e modernos métodos de trabalho introduzidos pelo taylorismo-fordismo são marcados pela racionalização do processo produtivo na grande indústria, com maior controle do tempo, ritmo e intensidade do trabalho, maior especialização, divisão de tarefas e padronização da produção. Esses modelos chegam na virada do século XIX para o XX como parte do processo de reestruturação do capital frente à queda tendencial da taxa de lucro, da crise de 1929 e dos impactos da Revolução Russa (Semeraro, 2015).

A aplicação do sistema Taylor-Ford na produção proporcionou maior gerenciamento e controle do trabalho vivo na indústria, mediante a utilização de princípios científicos empregados à organização do trabalho. Esse modelo de produção, que marca o início da fase monopolista do capital, provocou mudanças acentuadas nos métodos de trabalho, impondo um ritmo de produção que exigia dos trabalhadores a assimilação de um regime de disciplinamento que os tornasse mais eficientes. Assim, até mesmo a vida privada dos operários passava a ser educada, administrada e controlada, como a alimentação, o sono e as intimidades. Essas práticas de disciplinamento buscavam formar um novo tipo humano, adequado aos ritmos intensos e repetitivos do novo industrialismo moderno.

³⁹ “Pela técnica devemos significar não apenas aquele conjunto de noções científicas aplicadas industrialmente que geralmente é entendido, mas também os instrumentos «mentais», os conhecimentos filosóficos” (Gramsci, 2024, p. 1458).

Essas mudanças no mundo do trabalho passaram a exigir a configuração de um novo trabalhador coletivo, fomentando o americanismo como expressão cultural dessas relações, requerendo um hábito de vida correspondente. No Caderno 22, Gramsci descreve como a ascensão do proibicionismo e do puritanismo se relaciona diretamente com a necessidade de conformação desse trabalhador às exigências da produção, incorrendo numa luta contra a liberdade sexual, o alcoolismo e as “extravagâncias”, ao mesmo tempo em que incentiva hábitos regradados, a monogamia e a constituição familiar. Como sintetiza Gramsci (2024, p. 2273), “o operário que vai ao trabalho após uma noite de ‘extravagâncias’ não é um bom trabalhador” Assim, o disciplinamento moral integrava-se à própria racionalização produtiva capitalista.

Para o filósofo sardo, os modernos métodos de trabalho tornam-se inseparáveis do desenvolvimento científico, de forma que a figura do cientista-experimentador assume papel importante como aquele que une teoria e prática, ciência e política, atuando sobre a realidade a fim de conhecê-la e transformá-la.

A “experiência” científica é a primeira célula do novo processo de trabalho, da nova forma de união ativa entre homem e natureza: o cientista-experimentador é um “operário”, um produtor industrial e agrícola, não um puro pensador: é também ele, aliás, o primeiro exemplo de homem que o processo histórico retirou da posição de caminhar sobre a cabeça, para caminhar sobre os próprios pés (Gramsci, 2024, p. 537).

Embora Gramsci criticasse a forma como o trabalho era organizado com coerção e exploração do trabalhador, ele reconhecia que o industrialismo representava “uma contínua luta contra o elemento ‘animalidade’ do homem” (Gramsci, 2024, p. 2266), possibilitando formas mais complexas de organização da cultura que se contrapunham ao parasitismo e ao corporativismo das elites europeias. O fordismo-americanismo com a racionalização e modernização das relações produtivas, nesse sentido, implicava na superação do velho humanismo clássico – deslocado da prática social – e dos “intelectuais idealistas que pensavam mudar o mundo só com palavras” (Semeraro, 2015, p. 235).

Como destaca Semeraro (2015), as críticas de Gramsci contra a mecanização, a massificação e o controle da vida privada dos trabalhadores não o impedem de reconhecer o extraordinário impacto das inovações do fordismo-americanismo. Dessa forma, Gramsci argumenta pela possibilidade de assimilar seus avanços, destituindo-os dos interesses da classe dominante.

Sem incorrer em um cientificismo vazio e nem na ilusão de retroceder aos antigos métodos de trabalho que preservavam os privilégios das elites europeias, o autor concebe a possibilidade de uma ruptura radical com o capitalismo, tornando o que era coerção (disciplina

exterior) em coação (autodisciplina interna). Nessa direção, Gramsci (2024, p. 1235) afirma que “a exigência técnica pode ser pensada concretamente separada dos interesses da classe dominante, e não apenas, mas unida aos interesses da classe ainda subalterna”, de tal modo que o trabalhador coletivo, procedendo com espírito de cisação, poderia alcançar a *nuova civiltà*⁴⁰ e apropriar-se da ciência, da técnica e da construção de sua própria história, subtraindo-as à dominação do capital.

Para o filósofo italiano, tratava-se de romper com a rígida divisão entre pensamento e ação, teoria e prática – também expressa na distinção entre trabalho intelectual e manual – demonstrando que a realidade não está dada, seja como realidade objetiva independente dos seres humanos ou como autoconsciência especulativa, mas sim é construída pela atividade teórico-prática dos sujeitos, que é a “mediação dialética entre o homem e a natureza, a célula histórica elementar” (Gramsci, 2024, p. 1560). Desse modo, tal como o cientista-experimentador, é na união ativa entre teoria e prática, filosofia e política, “cujo coroamento está na filosofia da práxis”, que se demonstra o processo unitário do real e se reconhece uma concepção integral do ser humano, conferindo uma “forma moderna e atual ao humanismo”. (Gramsci, 2024, p. 1620).

Para Gramsci (2024, p. 1651),

O conceito de equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural com base no trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia e feitiçaria, e dá a base para o desenvolvimento posterior de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para compreender o movimento e o devir, para estimar a soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa o presente, para conceber a atualidade como uma síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Desse modo, no autor, o trabalho não se restringe somente à esfera da produção material, mas constitui o princípio educativo fundamental de sua concepção pedagógica. Enquanto dimensão ontológica da existência humana, o trabalho relaciona-se à formação do sujeito e à

⁴⁰ Acerca desse termo, Buci-Glucksmann (1980) defende que, em Gramsci, o sentido de *civiltà* teve influência do movimento de cultura proletária, sobretudo pelo Proletkult na Rússia (com Lunatcharsky), e pelo grupo Clarté na Europa (com Barbusse). A autora destaca que no Proletkult era frequente o uso do termo *byt* (em russo) para indicar “modo de vida” e que, para o movimento de cultura proletária, a cultura não seria apenas a literatura, o teatro e seus semelhantes, mas também toda forma de vida prática, as relações humanas, seus modos de pensar e de sentir, em sentido amplo. Buci-Glucksmann assinala assim uma relação entre *byt-civiltà-cultura* entendidos em sentido amplo como modos de vida e costumes, de forma que traduzir *civiltà* simplesmente por “civilização” poderia ocultar ou reduzir esses aspectos da expressão. Com efeito, a autora argumenta que em seus textos Gramsci frequentemente fará oposição entre uma *civiltà* burguesa ou capitalista e uma *civiltà* comunista, colocando a organização da cultura como uma forma de luta pela nova *civiltà*, mostrando que na crítica da *civiltà* capitalista se forma a consciência unitária do proletariado. Com isso, nos Cadernos, *civiltà* aparece na análise do taylorismo-fordismo-americanismo na medida em que esse sistema exige a conformação de um correspondente hábito de vida, valores, ideologias etc.

organização da cultura, configurando-se como mediação entre o homem e a natureza. Com isso, a partir do trabalho como princípio unitário – mais especificamente o trabalho industrial moderno – é que Gramsci compreende que deveria ser formado o novo homem integral, que não é puro pensador e nem puro executor. Nesse sentido, Gramsci afirma que “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente na escola elementar, uma vez que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (Gramsci, 2024, p. 1651).

Segundo Rosemary Dore Soares (2014), seu objetivo com esse princípio educativo era a unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia. Com isso, de tal modo que a formação do novo sujeito teria como modelo um tipo moderno de Leonardo da Vinci, capaz de desenvolver-se em todas as direções, rompendo com a dicotomia entre quem pensa e quem executa para, assim, formar trabalhadores dirigentes capazes de conduzir a atual sociedade rumo a uma transformação socialista.

4.2 Estado, sociedade civil e sociedade política

O termo “Estado” é usado nos *Cadernos do Cárcere* com considerável frequência e variação de sentidos no conjunto de notas que compõem o tema em questão. A multiplicidade de sentidos e a recorrência que a expressão assume nos Cadernos evidenciam a relevância teórico-política e a originalidade que esse conceito carrega em Antonio Gramsci. Este fato, contudo, não impede que, a partir de uma leitura histórico-filológica, se assimile com alguma precisão o sentido conceitual daquilo que o autor buscou elucidar.

Na passagem do século XIX para o XX, a Itália experienciava transformações que redefiniam em parte a sociedade da época e possuíam impactos globais. Tratava-se de acontecimentos como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, o fordismo-americanismo, a crise financeira de 1929 com o “colapso de Wall Street” e a ascensão do fascismo com o *biennio nero* que sucedeu e frustrou os movimentos de massas do *biennio rosso*. Esse contexto constituiu o horizonte histórico a partir do qual Gramsci interpreta a crise do liberalismo e a emergência de se pensar o lugar do Estado nas relações modernas de poder.

Durante o cárcere fascista, o autor se dedicou a entender por que as classes subalternas não conseguiram constituir-se como força dirigente capaz de ascender ao poder e disputar a condução do Estado e da sociedade na Itália. Enquanto na Rússia, os bolcheviques haviam alcançado êxito e a classe trabalhadora conquistado o poder, assumindo a direção e construção

do novo Estado socialista, na Itália as aspirações revolucionárias do *biennio rosso* foram incapazes de conduzir a sociedade italiana para um processo revolucionário.

Ao analisar então as formas modernas de dominação, Gramsci revisita criticamente as formulações clássicas sobre o Estado nas sociedades capitalistas. Assim, dialoga com as teorias tradicionais do Estado, especialmente com as visões de Hegel, Marx, Engels e Lênin, mas também com seus opositores teóricos contemporâneos Benedetto Croce e Giovanni Gentile. Desse modo, pensando as emergências de seu contexto histórico em diálogo com as teorias do Estado, o autor desvenda as novas modalidades do exercício do poder e elabora a concepção de Estado integral, ou Estado ampliado – como ficou mais largamente conhecida.

Apesar de Gramsci não utilizar propriamente a expressão “Estado ampliado” em seus textos, foi com ela que sua concepção ficou conhecida. O termo surge e se difunde a partir da estudiosa francesa Christine Buci-Glucksmann em seu livro *Gramsci et l'État*, publicado em 1975, no qual a autora apresenta a “problemática gramsciana da ampliação do Estado” e demonstra como Gramsci repensa a configuração do Estado a partir da nova relação entre sociedade civil e sociedade política (Buci-Glucksmann, 1980, p. 97).

A concepção ampliada do Estado que nos traz Gramsci rompe tanto com as interpretações idealistas quanto com as positivistas, distanciando-se das posições unilaterais que teorizavam seus contemporâneos. Assim, o autor enfatiza a dialeticidade e resolve metodicamente a confusão teórica entre os momentos da força e do consenso no âmbito do Estado e da correlação de forças na sociedade moderna (Soares, 2000), compreendendo o Estado para além do seu sentido restrito comumente entendido como aparelho jurídico-coercitivo.

Marx (2010), em sua crítica às formulações de Hegel sobre o Estado, buscava demonstrar como a contradição entre a vida política e a vida civil não se resolvia na esfera do Estado senão de maneira meramente formal e conceitual, rejeitando a ideia de identidade entre o particular e o universal no Estado Ético. Assim, Marx argumenta que, na verdade, o Estado não seria uma síntese superior das posições particulares da sociedade civil enquanto realização da Razão e da liberdade no Estado. Com isso, o autor refuta a ideia hegeliana do Estado universal, sustentando que, na realidade, ele serve aos interesses da classe dominante (a burguesia), garantindo que seus interesses particulares se imponham como universais por meio do Estado.

A partir disto, Marx demonstrou como o Estado, em vez de representar os interesses de toda a sociedade, consiste em um Estado-classe a partir do qual a burguesia estabelece normas jurídico-coercitivas para que seu projeto de sociedade se realize. Ao demonstrar este fato, o

autor precisou a noção de Estado em sentido restrito e esclareceu como a burguesia, através dos mecanismos repressivos e punitivistas do Estado, mantinha seu domínio (Soares, 2000). Assim, em Marx, o Estado seria entendido a partir do aparelho coercitivo. É sob esse prisma que os fundadores da filosofia da práxis nos colocam no *Manifesto Comunista* de 1848 que “o executivo do Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 2010, p. 42).

Gramsci (2024, p. 877), por seu turno, parte de Marx, mas propõe uma compreensão ampliada do Estado, reconhecendo que “por Estado deve se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. Assim, para o autor, o Estado-coerção, identificado com o aparelho governamental, com a sociedade política, seria apenas um momento do Estado, devendo entrar na compreensão também elementos de consenso, da sociedade civil. Desse modo, Gramsci vai além da noção clássica do Estado como aparato predominantemente jurídico-coercitivo presente em Marx, Engels e Lênin, para englobar também o aspecto ético-político de consentimento no Estado.

A concepção de Estado apresentada por Gramsci compreende não apenas o aparato governamental estritamente definido, mas também a sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia, que atuam na legitimação ou contestação da sociedade política. Para Soares (2000, p. 101), esse entendimento não eliminou a instância repressiva, “mas a ‘arte de governar’ ganhou novas determinações que foram se manifestando na organização da sociedade civil como esfera da educação permanente do consentimento das grandes massas”. Nessa mesma direção, Coutinho (1981, p. 91) destaca que “Gramsci expressa um fato novo, uma nova determinação do Estado, que não nega ou elimina as determinações registradas pelos ‘clássicos’, mas representa [...] um enriquecimento e um desenvolvimento das mesmas”. Liguori (2007, p. 14), no mesmo sentido, assegura que Gramsci se situa em terreno firmemente marxista e “não substitui a economia pela política, simplesmente reafirma com vigor o nexo dialético e de ação recíproca entre os dois níveis da realidade, pesquisando em profundidade o nível ‘superestrutural’, mas a partir da lição fundamental de Marx”.

Esse fato novo apresentado por Gramsci não pôde ser conhecido por Marx e Engels não por alguma insuficiência analítica ou teórica, mas porque, em seus contextos históricos, a natureza real do Estado se apresentava predominantemente sob o aspecto repressivo e ditatorial, típico de uma etapa econômico-corporativa do desenvolvimento social. O cenário vivido por Gramsci, contudo, era consideravelmente distinto: a sociedade civil se encontrava mais desenvolvida e complexa, marcada pela ampliação das instâncias de participação política, com o surgimento dos grandes sindicatos, partidos de massas, sufrágio universal, jornais proletários

de grande circulação etc. (Coutinho, 1981). Esse novo contexto permitiu a Gramsci reconhecer dimensões do Estado que extrapolavam sua função coercitiva. A configuração do Estado havia se transformado, revelando sua atuação também como produtor de consentimento e espaço de disputa hegemônica e cultural.

Para Liguori (2007), essa compreensão do Estado teria por base dois movimentos que o filósofo sardo soube identificar analiticamente: a) a compreensão da nova relação entre política e economia; b) a compreensão da nova relação entre sociedade política e sociedade civil.

No que se refere ao primeiro ponto, Gramsci analisará como as transformações econômicas do século XX redefinem o lugar do político em relação ao econômico, levando o Estado (no sentido de sociedade política) a intervir na esfera econômica como forma de o capital superar sua crise financeira.

Na nota 38 do Caderno 4, Gramsci (2024, p. 518) se refere ao livre-cambismo, isto é, ao *liberismo*, afirmando-o como um erro teórico e uma forma de economicismo no qual se concebe

A distinção entre sociedade política e sociedade civil, e se afirma que a atividade econômica é própria da sociedade civil e a sociedade política não deve intervir na sua regulamentação. Mas, na realidade, esta distinção é puramente metódica, não orgânica, e, na concreta vida histórica, sociedade política e sociedade civil⁴¹ são uma mesma coisa. Aliás, também o liberalismo⁴² deve ser introduzido por lei, por intervenção do poder político.

Nessa nota fica claro como Gramsci compreende a inexistência de uma separação ontológica rígida entre o campo político e o econômico. Para o autor, a distinção entre essas esferas seria meramente metodológica e não orgânica. Dessa forma, apesar de o poder político não produzir a situação econômica (antes é expressão dela), mas ele também atuaria como agente econômico ao intervir assegurando os direitos de propriedade e seus monopólios.

Assim, Gramsci identifica uma nova articulação entre o político e o econômico no capitalismo do século XX. O autor observa o papel crescente dos títulos públicos e percebe como, cada vez mais, o Estado é levado a intervir na organização produtiva, sobretudo a partir do pós-guerra com o colapso de Wall Street (Liguori, 2007). Nesse contexto, o Estado passa a

⁴¹ Liguori (2007) ressalta que, nesse contexto específico, o termo sociedade civil aparece empregado não no sentido gramsciano enquanto esfera de circulação das ideologias, mas sim conforme a tradição liberista compreendida como sinônimo de “sociedade econômica”.

⁴² Em língua original, o termo utilizado por Gramsci é “*liberismo*”. Como indicamos em outro momento, em italiano há uma distinção entre *liberismo* e *liberalismo*: o primeiro seria usado para referir-se ao livre-cambismo, ao aspecto econômico, enquanto o segundo referir-se-ia à dimensão política, filosófica e moral/cultural. Em português, não fazemos essa distinção e usamos o mesmo termo para designar ambas as dimensões, assim, o tradutor optou por usar a expressão “liberalismo” para indicar a esfera econômica.

assumir um papel importante ao concentrar poupança e disponibilizá-la para a indústria e atividades privadas, intervindo no econômico até mesmo com o “resgate das grandes empresas à beira da falência ou instáveis” (Gramsci, 2024, p. 2282).

O segundo aspecto, referente à relação entre sociedade política e sociedade civil, consiste na compreensão das novas relações que essas instâncias assumem em seu período histórico. Para Gramsci (2024, p. 1976), a estratégia marxiana da revolução permanente, concebida antes de 1848, era própria de um momento histórico no qual “a sociedade ainda estava sob muitos aspectos, por assim dizer, no estado de fluidez: [...] aparelho estatal relativamente pouco desenvolvido e maior autonomia da sociedade civil em relação à atividade estatal”. Contudo, a partir de 1870, com a expansão do parlamentarismo, dos regimes coloniais e das formas associativas modernas (sindicatos, partidos e organizações de massa) as relações entre sociedade política e sociedade civil se modificam profundamente. Nesse contexto, as relações organizativas nacionais e internacionais do Estado “tornam-se mais complexas e massivas e a fórmula da revolução permanente, própria de 1848, é elaborada e superada na ciência política na fórmula da ‘hegemonia civil’” (Gramsci, 2024, p. 1976).

Com efeito, a sociedade civil passa a desempenhar no ocidente um papel de produção do consenso e organização da cultura que influencia profundamente o exercício do poder político. Nas palavras de Soares (2000, p. 93), isso ocorre quando “as classes subalternas se vão organizando e assumindo, na sociedade civil, posições de força que antes estavam reservadas somente à ‘sociedade política’”. Nesse cenário, o exercício do poder das classes dominantes não é mais garantido suficientemente apenas pelo aparelho coercitivo do Estado, exigindo que também se conquiste o consenso das classes dominadas, dirigindo-as ideológica e culturalmente.

Em vista disso, Gramsci compreende que as organizações próprias da sociedade civil – como as escolas, os partidos, os sindicatos, as igrejas e os jornais – compõem agora uma função e participação decisiva nos encaminhamentos do Estado, conferindo-lhe uma nova morfologia. No Caderno 6, Gramsci (2024, p. 841) elucida com clareza sua definição de Estado Ampliado: “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, poderia se dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia couraçada de coerção)”.

Aqui, cabe precisar melhor o que Gramsci está entendendo propriamente por sociedade política e por sociedade civil. Por sociedade política se entende todo o conjunto de instituições de âmbito público situadas na esfera jurídico-coercitiva do Estado, constituídas pelo governo, parlamento, judiciário, o corpo policial e o exército (Silva, 2020). Assim, em suma, a sociedade

política corresponde ao Estado em seu sentido estrito, entendido como esfera predominantemente repressiva em que se faz uso da força para assegurar o domínio da classe dominante e o cumprimento das normas legalmente estabelecidas.

A sociedade civil, por sua vez, é definida como todo o complexo de organizações voluntárias que não fazem parte do corpo jurídico-governamental. Com isso, a sociedade civil é formada pelos meios de comunicação, igrejas, escolas, partidos, sindicatos e associações civis em geral, “ou seja, o conjunto de organismos vulgarmente denominados ‘privados’”⁴³ (Gramsci, 2024, p. 1628). Assim, é a esfera de circulação e relações ideológico-culturais nas quais predominam o uso do consenso, não compondo a sociedade política e nem a estrutura econômica (Silva, 2020). Na sociedade civil se encontram ideologias e concepções de mundo diversas, constituindo um organismo caótico, não homogêneo e complexo atravessado pela luta de classes; contudo, prevalece em seu interior um senso comum marcado pela concepção de mundo das classes dominantes.

A novidade posta por Gramsci em relação a Marx é compreender a sociedade civil como momento constitutivo da superestrutura social, visto que ela é uma instância do Estado ampliado. No Caderno 12, ele define que podemos “fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais, o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ [...] e o de ‘sociedade política ou Estado’ [restrito]” (Gramsci, 2024, p. 1628). Desse modo, enquanto em Marx a sociedade civil estaria no plano da estrutura econômica, sendo entendida como esfera das relações econômico-materiais, para Gramsci ela estaria situada na superestrutura, compreendida como esfera das organizações político-culturais-ideológicas.

Essa transição de uma sociedade civil entendida como momento estrutural para uma compreendida enquanto esfera superestrutural levou Norberto Bobbio (1999, p. 55) a afirmar que “tanto em Marx como em Gramsci a sociedade civil - e não mais o Estado, como em Hegel - representa o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico. Por outro lado, em Marx este momento ativo e positivo é estrutural, ao passo que em Gramsci é superestrutural”. Com isso, a interpretação de Bobbio sobre Gramsci deslocou a primazia e a determinação fundamental da realidade social da estrutura para a superestrutura. Pensava Bobbio que se a sociedade civil em Marx era o elemento determinante da sociedade, ao deslocá-lo para a

⁴³Na obra *Roteiros Para Gramsci*, Liguori (2007) faz um destaque relevante acerca dos aparelhos de hegemonia: segundo o autor, nessa passagem, o advérbio “vulgarmente” junto do uso de aspas no adjetivo “privados” reforçam o caráter apenas *aparentemente* privado da sociedade civil, uma vez que ela é parte do Estado. O autor destaca ainda que “se os organismos da sociedade civil gramscianamente entendida fossem ‘privados’ *tout court*, abrir-se-ia caminho para uma leitura ‘culturalista’, ‘idealista’, ‘liberal’ de Gramsci, tendente a enfatizar a importância do ‘diálogo’ ou da habermasiana ‘ação comunicativa’, vistos como desligados das relações de força” (Liguori, 2007, p. 21).

superestrutura, transportar-se-ia na concepção de Gramsci o momento “ativo e positivo” da estrutura para a superestrutura, colocando maior peso sobre essa última.

Essa interpretação de Bobbio – que por sinal foi marcante na recepção de Gramsci – o colocava como um filósofo da superestrutura e acabou sofrendo inúmeras críticas de diversos estudiosos de Gramsci. Seus críticos enfatizam que tal interpretação indicaria um afastamento – inexistente na obra de Gramsci – entre o pensador sardo e Marx, colocando a esfera ideológico-cultural como mais importante que a dimensão material, acarretando aberturas interpretativas para um Gramsci liberal, idealista ou culturalista.

Coutinho (1981, p. 88) argumenta que Bobbio se equivoca por supor que “a alteração efetuada por Gramsci o leve a retirar da infra-estrutura essa centralidade ontológico-genética. [...] Gramsci seria assim um idealista, na medida em que passaria a colocar na superestrutura política [...] o elemento determinante do processo histórico”. Silva (2020), por seu turno, destaca que, por Bobbio ter feito de uma distinção terminológica uma distinção substancial, ele interpreta que Gramsci haveria transportado para a superestrutura não só o termo “sociedade civil”, mas todos os conteúdos que ela carregava na terminologia de Marx. Liguori (2007) ressalta ainda que a leitura de Bobbio pressupõe uma interpretação mecanicista e não dialética da relação estrutura-superestrutura, na qual um dos dois termos se tornaria necessariamente a determinação forte e imediata do outro nível de realidade. Assim, Liguori (2007, p. 41) defende que “para Gramsci, a produção e a reprodução da vida material continuam a ser o fator primário do desenvolvimento histórico” e que entre estrutura e superestrutura há uma relação profundamente dialética e não de sobreposição rígida.

Desse modo, ao definir o conceito de Estado ampliado como sociedade política e sociedade civil, Gramsci reconhece ambas como superestruturas e que entre elas não há uma separação ontológica, mas um nexos dialético e de ação recíproca; reconhece também que elas são fundamentais, valorizando-as no interior da tradição marxista, mas sem colocá-las como principais determinantes da realidade social. Com seu conceito de Estado, Gramsci (2024, p. 1105) afirma assim uma relação de “identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política”: identidade no sentido de que ambas são Estado e nele compõem uma unidade orgânica; e distinção metodológica no sentido de que são dois momentos diferentes que coexistem com funções próprias no Estado sem que uma suprima totalmente a outra.

Embora sociedade política e sociedade civil não constituam, em Gramsci, esferas ontologicamente distintas da realidade histórico-social, essa ausência de distinção não implica, porém, a sua completa identidade. De acordo com Liguori (2007), as passagens dos *Quaderni* em que Gramsci afirma que ambas “identificam-se” ou “são uma mesma coisa” não devem ser

tomadas em seu sentido literal, isoladas do contexto geral do pensamento do autor, mas sim como um esforço para representar o sentido integral que o Estado havia adquirido em seu tempo. Liguori sustenta que, se não houvesse diferença entre ambas, a concepção gramsciana não se distanciaria da concepção idealista de Croce – a quem Gramsci criticava por tratar tudo como momento ético-político (consenso) – e nem de Gentile – criticado por colocar a força como se fosse consenso.

Enquanto o primeiro reduzia o Estado ao momento do consenso, o segundo o reduzia ao governo-força. Gramsci, porém, não simplifica a questão a nenhum dos dois polos e demonstra como no Estado integral se reúnem dialeticamente força e consenso, sociedade civil e sociedade política, aparelhos coercitivos e aparelhos privados de hegemonia. Assim, para o filósofo italiano, o “Estado 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, 2024, p. 1875).

Em razão disso, Gramsci (2024, p. 1057) defende que “o Estado deve ser concebido como ‘educador’, enquanto precisamente tende a criar um novo tipo ou nível de civilização”. Para tanto, articulam-se força e consenso, coerção e persuasão, buscando conformar a sociabilidade geral a determinados modos de agir, sentir e pensar, adequando a cultura de um povo às exigências do modo de produção e aos interesses das classes dominantes.

Nessa perspectiva, identificam-se ao menos duas instâncias educativas fundamentais no interior do Estado: uma estruturada predominantemente pela coerção e outra predominantemente pelo consenso, correspondentes, respectivamente, à sociedade política e à sociedade civil. A primeira se expressa no tribunal, que assegura, mediante a força, o cumprimento das normas quando o consenso não é suficiente; e a segunda pela escola, enquanto opera como aparelho privado de hegemonia política e cultural que atua na formação do consenso.

O Estado passa a ditar então o direcionamento ideológico, moral e intelectual da classe trabalhadora por meio de seus aparelhos privados de hegemonia enquanto instituições da sociedade civil que educam o consenso das classes subalternas, difundindo a concepção de mundo da classe dominante. Dessa forma, o autor reconhece as instituições escolares como espaços privilegiados do exercício e disputa do poder nas sociedades ocidentais modernas; disputa essa que, todavia, “não se trata só de 'batalhas das ideias', mas de verdadeiros aparelhos estabelecidos para a criação do consenso” (Liguori, 2007, p. 29).

De todo modo, cabe reiterar que a escola, enquanto aparelho hegemônico, não é somente reprodutora da ideologia dominante, mas, como expressão de uma sociedade civil cindida em

classes, é também espaço de disputa. Neste ponto reside a principal diferença entre os Aparelhos Privados de Hegemonia, de Gramsci, e os Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser: enquanto Althusser, orientado por uma perspectiva estruturalista, nega que a classe trabalhadora possa disputar esses aparelhos, Gramsci, numa perspectiva historicista crítica, compreende-os como instrumentos da classe dominante, mas também como espaço dialético e de disputa, no qual não há movimentos unívocos. Decorre disso a razão de Althusser pensar a luta de classes fora e contra o Estado, enquanto Gramsci compreende que antes da conquista do poder governamental é necessário tornar-se dirigente intelectual e moral da sociedade civil enquanto esfera estatal (Coutinho, 1981; Liguori, 2007).

Isso colocava à tarefa revolucionária grandes desafios, visto que se demonstrava que, diferente do que pensavam as abordagens economicistas e reducionistas, não bastava uma insurreição explosiva para conquistar o poder. Era antes necessário construir todo um longo e complexo processo de direção intelectual e moral que disputasse contra a hegemonia burguesa. Isso acontece, para Gramsci, sobretudo nos países ocidentais, onde se esboça uma estrutura histórico-social complexa, marcada pelo desenvolvimento da sociedade civil enquanto esfera de legitimação ou contestação da sociedade política. Diferente dos países orientais, onde a sociedade civil e suas instâncias de participação política não seriam suficientemente desenvolvidas e a dominação predominaria principalmente por meio do Estado-coerção.

Assim, a teoria do Estado Ampliado explica como uma determinada classe social se torna hegemônica e afirma sua supremacia sobre toda a sociedade por meio da força e do consenso. Ao fazer isso, Gramsci acaba por colocar em questão a importância da educação – formal e não formal – como um dos espaços privilegiados de produção de consenso, visto que as escolas consistem em verdadeiros aparelhos hegemônicos que produzem direcionamento intelectual e moral. Nesse contexto, as escolas e a educação em geral tornam-se imprescindíveis à classe que pretende fazer-se dominante, assumindo posição crucial na luta de classes nas sociedades ocidentais.

Para além disso, o Estado integral é também uma resposta às razões do fracasso das iniciativas revolucionárias ocidentais, que não consideraram as diferenças histórico-sociais entre as sociedades ocidentais e as orientais. Nessa perspectiva, a vitória revolucionária na Rússia czarista oriental foi possível em sua forma insurrecional devido a sua configuração social não ter a sociedade civil plenamente desenvolvida, sendo equivocado reproduzir as mesmas práticas nos países ocidentais, que possuem condições históricas consideravelmente distintas.

4.3 Oriente e ocidente: estratégias diferentes para a luta de classes

Profundamente vinculada com seus estudos sobre o Estado ampliado e com a noção de hegemonia, a distinção entre Oriente e Ocidente em Gramsci fornece uma leitura pertinente para pensar diferentes realidades nacionais e a necessidade de vislumbrar a luta de classes a partir de um panorama mais amplo, não reducionista e vinculado às relações hegemônicas globais.

Para Gramsci, nas formações sociais ocidentais, a supremacia de uma classe é sustentada por um relativo equilíbrio entre coerção e consenso. Isso ocorre porque, além do uso da força pelo Estado, a classe dominante exerce a direção cultural e ideológica dos grupos subalternos por meio das instituições da sociedade civil. Já nas formações orientais, a tendência é que prevaleça a coerção, uma vez que a sociedade política desempenha a influência preponderante sobre o desenvolvimento econômico e ideológico, com menor autonomia da sociedade civil.

Gramsci ilustra essa diferença no Caderno 7 ao afirmar que:

No Oriente, o Estado⁴⁴ 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. 942).

Como se verifica nessa passagem, Gramsci argumenta que, nos países orientais, a sociedade civil ainda seria incipiente, “gelatinosa” e pouco presente enquanto esfera de decisão e intervenção política concreta. As instâncias de participação política comuns nas democracias modernas não haviam se consolidado tal qual no Ocidente, onde “o desenvolvimento dos processos de socialização das forças produtivas leva a uma socialização da participação política” (Coutinho, 1981, p. 104).

Essa diferença marcante e estrutural entre os países ocidentais e os orientais leva o filósofo italiano a enfatizar a necessidade de uma análise diferenciada de cada realidade, distinguindo diferentes estratégias e momentos da luta política. Com isso, o autor passa a indicar que características distintas em termos econômicos, culturais e políticos impõem diferentes modalidades de ação para as classes subalternas. Essas diferentes modalidades ele denominará como guerra de movimento e guerra de posição.

⁴⁴ No contexto dessa citação Gramsci utiliza o termo “Estado” em seu sentido restrito.

Todavia, cabe esclarecer o que Gramsci compreende por Oriente e Ocidente. Para o autor, as diferenças estruturais das quais decorrem essas definições não têm por base as posições geográfico-territoriais de cada país, mas, pelo contrário, a afirmação desses conceitos como construções históricas, atravessadas pelo desenvolvimento desigual entre as nações. Dessa forma, as definições de Oriente e Ocidente, tal como Gramsci as entende, não são determinadas pelos pontos cardeais da Terra ou pela posição que cada país ocupa no globo, mas antes por relações de poder historicamente constituídas.

No Caderno 11, na nota intitulada *Objetividade e realidade do mundo exterior*, ao recordar uma reflexão de Bertrand Russel, Gramsci afirma que sem o ser humano (historicamente determinado) não se pode pensar em nada que exista em função da construção convencional e da percepção do próprio ser humano. Com isso, embora as noções de Oriente e Ocidente sejam objetivamente reais, elas só podem ser concretamente pensadas em termos históricos. É nesse sentido que, prosseguindo com sua reflexão, Gramsci afirma:

Que significaria Norte-Sul, Leste-Oeste, sem o homem? Elas são relações reais e, contudo, não existiriam sem o homem e sem o desenvolvimento da civilização. É evidente que Leste e Oeste são construções arbitrárias, convencionais, ou seja, históricas, uma vez que fora da história real qualquer ponto da terra é Leste e Oeste, ao mesmo tempo. Isto pode ser visto mais claramente pelo fato de que estes termos se cristalizaram, não do ponto de vista de um hipotético e melancólico homem em geral, mas do ponto de vista das classes cultas europeias, que, através de sua hegemonia mundial, os fizeram aceitar por toda parte. O Japão é Extremo Oriente não só para o europeu, mas talvez também para o americano da Califórnia e para o próprio japonês, o qual, através da cultura política inglesa, poderá chamar o Egito de Oriente Próximo. Assim, através do conteúdo histórico que foi se aglutinando ao termo geográfico, as expressões Oriente e Ocidente acabaram por indicar determinadas relações entre conjuntos de civilizações diversas (Gramsci, 2024, p. 1531-1532).

O trecho acima demonstra a impossibilidade de se entender concretamente as noções de Oriente e Ocidente retiradas das relações políticas globais que as definem. Se qualquer ponto do globo pode ser simultaneamente Leste e Oeste, o que definiria a forma como se cristalizaram as definições de Oriente e Ocidente? Para Gramsci, a resposta é mais política, ideológica, econômica e cultural do que propriamente geográfico-territorial. Essas definições, segundo o autor, não se cristalizaram a partir de um abstrato e idealizado sujeito universal, mas a partir da perspectiva das classes cultas europeias, as quais, mediante sua hegemonia global, impuseram sua concepção de mundo para os demais povos.

Nesse quadro interpretativo, é possível sustentar que Gramsci – apesar das limitações próprias de um sujeito europeu do início do século XX – não perdia de vista os problemas

inerentes ao colonialismo⁴⁵. Este seria profundamente atrelado ao agravamento da queda tendencial da taxa de lucro que coloca ao capital a necessidade "de ampliar a área de expansão de seus investimentos rentáveis", impulsionando, a partir de 1890, a formação dos grandes impérios coloniais modernos (Gramsci, 2024, p. 2126).

Seus estudos sobre a questão meridional, alguns de seus artigos jornalísticos e seus apontamentos sobre a relação entre Oriente e Ocidente nos levam a crer que já seria possível encontrar no autor problematizações pertinentes sobre as práticas coloniais. É o caso, por exemplo, da denúncia presente em seu artigo de juventude no *L'Ordine Nuovo*, datado de 7 de junho de 1919, que descreve as condições das colônias durante a guerra:

Milhões e milhões de indianos, egípcios, argelinos, tunisianos e maleses morreram de fome e de epidemias devido à devastação causada nas miseráveis economias coloniais pela competição capitalista europeia. [...] Arroz, trigo, algodão e lã foram acumulados para nós, europeus: o camponês colonial teve de se alimentar de ervas e raízes, teve de se submeter à mais dura rotina para arrebatar o mínimo para não morrer, foi abatido pela carestia na Índia, com sua fúria indomável, como a dos fenômenos naturais. Há quanto tempo nós, europeus, vivemos da morte de homens negros: vampiros inconscientes alimentados com seu sangue inocente (Gramsci, 2023, p. 55-56).

Do mesmo modo, na primeira nota do Caderno 11, Gramsci critica com veemência a posição de Antonio Labriola que, quando questionado por um aluno sobre o que faria para educar moralmente um papuano conforme a pedagogia moderna, teria respondido: "provisoriamente o faria escravo". Essa resposta, segundo Gramsci (2024, p. 1478), seria "um pseudo-historicismo, de um mecanicismo bastante empírico e muito próximo do evolucionismo mais vulgar", que, portanto, não seria uma posição dialética e progressiva, mas mecânica e retrógrada⁴⁶.

Com base nas afirmações acima, Gramsci parece reconhecer que a hegemonia europeia não se limitaria à exploração econômica das colônias, constituindo também uma direção intelectual e moral. Quando o autor afirma que as noções de Oriente e Ocidente se cristalizaram a partir da perspectiva das classes cultas europeias, parece-nos implícito o reconhecimento de que a dominação europeia também impunha a incorporação de suas epistemologias e modos de

⁴⁵ A esse respeito, são interessantes as apropriações e recepções do pensamento de Gramsci realizadas pelos Subaltern Studies, pelos Estudos Culturais e, em geral, pelos chamados estudos pós-coloniais, destacando-se autores como Gayatri Spivak, Stuart Hall e Edward Said. Sobre essas discussões, ver Baratta (2004) e Góes (2014). Ainda, caberia realizar de um estudo que venha a desnudar a leitura de Enrique Dussel sobre Gramsci e os possíveis impactos dessa leitura para a recepção que a teologia da libertação fez do pensador sardo, bem como as implicações da influência de Gramsci na própria obra de Dussel.

⁴⁶ Cabe sublinhar limites: apesar de Gramsci criticar a posição de Labriola, ele ainda incorre em afirmações problemáticas nessa passagem, típicas da III Internacional, ao associar os papuanos a grupos sociais atrasados.

ser aos demais povos, uma vez que, para Gramsci (2024, p. 1363), “o princípio teórico-prático da hegemonia tem [...] um alcance gnosiológico”.

Os conceitos de Oriente e Ocidente, portanto, representam não uma posição geográfica, mas um panorama político que indicaria a relação entre diferentes conjuntos civilizacionais, onde “o Oriente seria a representação do antípoda, ou seja, a representação subalternizada e perversa de seu complemento” (Amusquivar, 2019, p. 45). Para o autor, progressivamente vão sendo incorporados a esses termos determinações históricas e políticas, adquirindo no vocabulário comum significados extra cardeais. “Por isso, o Marrocos será indicado como país oriental pelas nações da Europa mediterrânea, que estão, ao contrário, a Leste do Marrocos e, neste caso, ‘oriental’ significará ‘muçulmano’, ‘árabe’, ou mesmo ‘asiático’ etc” (Gramsci, 2024, p. 950).

Como destaca Coutinho (2005, p. 5), a concepção de Gramsci sobre as sociedades orientais e ocidentais coloca em questão a relação dinâmica das hegemonias, “com efeito, os conceitos de ‘Oriente’ e ‘Ocidente’ não são para ele conceitos estáticos, apenas sincrônicos, definindo duas zonas do mundo” que se relacionam dialeticamente. Assim, Coutinho defende que os principais países da América Latina se tornaram hoje exemplos de um “ocidente periférico”, de países que se ocidentalizaram.

Na perspectiva de Gramsci, então, as noções de Oriente e Ocidente acabam por referir-se a formações histórico-sociais distintas, sinalizando diferentes realidades econômicas, políticas e culturais, que resultam em estratégias diversas de luta política. Conforme Bianchi (2018, p. 213), “os conceitos de Oriente e Ocidente, guerra de movimento e guerra de posição tinham para Gramsci um valor metodológico, na medida em que por meio deles procurava distinguir diferentes realidades nacionais, bem como diferentes etapas da luta de classes”. Desse modo, os termos Oriente-Ocidente e guerra de movimento-guerra de posição representariam pares analíticos correspondentes às estratégias políticas impostas por diferentes condições sociais, a guerra de movimento predomina com a luta pela sociedade política, enquanto a guerra de posição predomina na luta pela sociedade civil.

As formações sociais ocidentais seriam caracterizadas pela complexificação e presença acentuada da sociedade civil e suas instituições, com alto nível de participação política organizada, correspondendo aos modernos e ampliados Estados nos quais a sociedade civil se tornou “resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões etc.)” (Gramsci, 2024, p. 1725). Nessas sociedades, a luta insurrecional e o ataque frontal como formas da guerra de movimento seriam insuficientes, pois a sociedade civil estabeleceria um complexo sistema de direcionamento intelectual e moral. Com efeito, seria

necessário travar uma guerra de posição, transformar a classe dominada em classe dirigente, disputando posições na sociedade civil. Nesse caso, não há necessariamente uma visão positiva ou negativa das sociedades ocidentais, mas o indicativo do maior grau de dificuldade que a luta de classes passa a requerer (Bianchi, 2018).

Para o filósofo marxista, a guerra de movimento seria o ataque frontal, a batalha direta pela conquista do aparato governamental, mais adequada aos países orientais. A guerra de posição, por sua vez, seria a modalidade de guerra política em que se busca conquistar posições no interior da sociedade civil, sendo condizente com as sociedades ocidentais que exigem condições mais complexas para chegar e se manter no poder. Isso não implica, contudo, que uma exclua totalmente a existência da outra ou que não possa ocorrer, eventualmente, guerra de movimentos também em sociedades ocidentais.

Nesse sentido, a guerra de posição pode ser compreendida como uma expressão da concepção gramsciana de Estado ampliado. Isso porque ela emerge como resposta estratégica para a maneira como o capitalismo se desenvolveu e atuou no sentido de preservar sua hegemonia sobre as classes subalternas. No Caderno 13, tensionando com as posições de Rosa Luxemburgo, Gramsci descreve a guerra de posições como uma luta política superior em forma e atuação às táticas orientadas pelo enfrentamento direto com uso exclusivo da força. Em metáfora militar, o autor afirma que “a guerra de posição não é constituída apenas por trincheiras propriamente ditas, mas por todo o sistema organizativo e industrial do território que está por trás do exército implantado” (Gramsci, 2024, p. 1724), ou seja, além do aparato governamental, inclui todo o complexo de instituições civis que asseguram e justificam a supremacia de uma classe.

Assim, a guerra de posição, enquanto uma guerra política, implica disputar a direção intelectual e moral da sociedade. Para isso, atuaria diretamente sobre a sociedade civil, que é campo de forças das diversas concepções de mundo que disputam entre si a supremacia da sociedade. Somente ao alcançar a predominância ideológica e cultural na sociedade civil poder-se-ia conquistar também a sociedade política, permitindo que os interesses da classe trabalhadora sejam incorporados por toda a sociedade e, conseqüentemente, possibilitando a conquista da hegemonia anteriormente exercida pela burguesia.

A consolidação teórico-prática que se toma a partir desses conceitos é que eles desenvolvem uma compreensão estratégica central para livrar as massas populares da opressão e exploração capitalista. Para tanto, é necessário que a atuação da classe subalterna esteja em conformidade com a complexidade assumida pelo desenvolvimento histórico de cada realidade nacional. Segundo Gramsci (2024, p. 1724), “a verdade é que não se pode escolher a forma de

guerra que se deseja, a menos que se tenha alcançado uma superioridade avassaladora sobre o inimigo”; portanto, são as condições históricas concretas de cada realidade que impõem a forma operativa mais adequada da luta de classes.

Nesse contexto, a educação assume enorme importância no desenvolvimento da luta por transformação social, pois as instituições escolares, junto dos meios de comunicação e das igrejas, constituem um dos aparelhos privados de hegemonia mais difundidos nas sociedades contemporâneas, forjando o conteúdo moral e intelectual da sociedade.

Nesse contexto, as escolas convertem-se em instituições que atuam continuamente na função do direcionamento ideológico e cultural, produzindo, legitimando ou contestando determinadas práticas sociais. Na atualidade brasileira, este fato é evidenciado na ação sistemática de algumas instituições, ditas sem fins lucrativos, vinculadas a grandes conglomerados empresariais que mobilizam volumosos investimentos no sistema educacional brasileiro. Este é o caso da *Fundação Lemann*, que atua desde 1990 disseminando um ideário empresarial e uma nova sociabilidade individualista por meio de sua influência no campo educacional. Essa instituição opera realizando megaeventos, parcerias com redes públicas de ensino, gestando sistemas públicos de educação e implantando um novo padrão de sociabilidade a partir do incentivo a uma formação baseada em competências e qualidades relacionadas aos princípios mercadológicos de liderança, competitividade e flexibilidade (Cavalcanti de Oliveira, 2025).

De modo semelhante, o organismo não governamental *Todos Pela Educação*⁴⁷ – composto por diversas iniciativas a serviço do capital – atua como um braço do empresariado no setor educacional. Sua influência estende-se à orientação de políticas públicas, reformas educacionais, formação de professores e ao financiamento da educação, visando induzir a implementação de uma concepção neoliberal que favorece o acesso e o controle das empresas às escolas brasileiras (Ségala, 2018; Stauffer, 2018).

Pertinente também é o caso mais recente da organização *De Olho no Material Escolar* (2025), que diz combater a “desinformação sobre o setor agropecuário nos materiais escolares utilizados no Brasil”, promovendo a fiscalização, controle e revisão dos materiais didáticos que descrevam os danos causados pelo agronegócio à sociedade brasileira. Essa instituição realiza diversas parcerias com secretarias de educação, universidades e escolas, atuando com a capacitação de professores e de gestores escolares “orientada aos resultados da aprendizagem e

⁴⁷ É conveniente mencionar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, durante o segundo governo Lula, chamava-se *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e foi profundamente influenciado pelo Movimento Todos Pela Educação.

à conexão entre o setor educacional e setor produtivo, atuando em conjunto com a sociedade civil e poder público”, promovendo projetos como a Agroteca (biblioteca do agronegócio) e Mestres do Agro (formação de professores).

Como descreve Fontes (2021), a atuação dessas instituições “interesseiras” se dá frequentemente por meio de práticas privatistas da educação brasileira, promovendo fundos patrimoniais que financiam nas escolas e universidades sistemas de gestão, de administração curricular, de formação e controle do corpo docente e administrativo. Decorre disso as não raras iniciativas de aplicação de sistemas externos de avaliação; o incentivo ao cumprimento de metas de produtividade e outros índices relativos à forma empresa; a premiação de algumas práticas e iniciativas educacionais com intuito de reforçar ou cooptar/transformar seus horizontes políticos; e a inclusão de temas como empreendedorismo e educação financeira nos currículos escolares, ao mesmo tempo em que reduzem a carga-horária de ciências humanas⁴⁸. Assim, enquanto aparelhos privados de hegemonia, esses organismos da sociedade civil difundem uma lógica empresarial no sistema educacional brasileiro, mascarando os altos índices de trabalho informal precarizado e propagando sua concepção de mundo enquanto sustentam um falso discurso de valorização da educação.

Desse modo, a sociedade civil se faz espaço em que se articula o consenso das massas, visando assegurar os interesses das classes dominantes. Em cenários como os descritos acima, as instituições como as escolas passam cotidianamente a exercer uma função de propagação (e preparação) político-ideológica das massas para aderirem consensualmente aos interesses da classe dominante. Nesses casos nos quais as classes dominantes mobilizam seus aparelhos privados de hegemonia para efetuarem uma guerra de posições no interior da sociedade civil, “a ação política das classes subalternas, portanto, deveria ter, como objetivo a desarticulação da guerra de posição das classes dominantes” (Bianchi, 2018, p. 205).

A questão educacional no pensamento de Antonio Gramsci se faz, dessa forma, parte indissociável dos distintos projetos políticos e econômicos que travam uma luta de classes do seio do próprio Estado, sendo profundamente política e não passível de neutralidade. Sob essa perspectiva, a educação integra um amplo campo de disputa hegemônica, no qual diferentes

⁴⁸ A nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2025) demonstra que, mesmo com o Novo Ensino Médio prevendo a ampliação da carga-horária anual da educação básica, ainda assim as disciplinas de ciências humanas tiveram redução de seu tempo de aula nas matrizes curriculares brasileiras. Segundo essa pesquisa, no caso específico da disciplina de filosofia, por exemplo, a perda chegou em média a 62,9%. Concatenado ao contexto do Novo Ensino Médio, no Pará, a resolução nº 504 de 09 de novembro de 2023 do Conselho Estadual de Educação (CEE), reduziu pela metade a carga-horária de filosofia, mantendo somente uma aula semanal por turma (CEE, 2023).

concepções de mundo, de ser humano e de sociedade buscam afirmar sua direção intelectual e moral.

4.4 Bloco histórico e hegemonia

Para delimitar adequadamente o conceito de bloco histórico, é necessário inicialmente afastar interpretações que lhe atribuíram sentidos inadequados. No debate gramsciano, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, difundiu-se a utilização equivocada do termo como sinônimo de aliança ou conciliação entre classes. Essa interpretação, conforme observa Bianchi (2018), foi amplamente disseminada pelo Partido Comunista Italiano naquele contexto e logo ganhou corpo em diversos comentadores. Buci-Glucksmann (1981), da mesma forma, enfatiza que Gramsci não empregava o conceito para designar simplesmente aliança entre classes, mas para referir-se a uma totalidade dialética e dinâmica, constituída pela relação orgânica e recíproca entre estrutura e superestrutura, dentro da qual uma classe dirigente exerce sua hegemonia sobre as outras classes.

Feito esse apontamento preliminar, cabe ainda salientar que o conceito de bloco histórico possui clara inspiração nos trabalhos do teórico e sindicalista francês Georges Sorel⁴⁹. Gramsci, todavia, reelabora a questão, atribuindo ao conceito um significado original e diferente daquele que aparece no autor de origem, que, aliás, nunca usou literalmente essa expressão e entendia o bloco como “um sistema de imagens, um mito capaz de manter acesa a chama revolucionária” (Bianchi, 2018, p. 137). Para Galastri (2015, p. 222), Sorel buscava expressar “a ação revolucionária movida na fé entusiasmada em torno da ordem vindoura”, fornecendo uma imagética do horizonte possível para a classe trabalhadora.

Gramsci, por sua vez, com o conceito de bloco histórico, pretendia expressar a relação de unidade orgânica e dialética entre a estrutura econômica e a superestrutura ideológica, política e cultural em um determinado momento histórico. No autor, essa compreensão fornecia uma chave de leitura que promoveria uma dupla crítica, primeiro à metafísica materialista e mecanicista de Nikolai Bukhárin e, depois, às acusações que o neoidealista Benedetto Croce dirigia ao marxismo⁵⁰.

⁴⁹ Georges Sorel (1847–1922) foi um influente teórico francês do sindicalismo revolucionário que defendia o papel do mito e da violência no processo histórico e na ação proletária. Sorel foi muito importante para Gramsci em seu amadurecimento contra as tendências economicistas e evolucionistas dentro do marxismo, o autor foi ainda um dos inspiradores da construção teórica do conselho de fábricas.

⁵⁰ No parágrafo 27 do Caderno 11 (texto C), Gramsci (2024, p. 1546) defende a ortodoxia em oposição aos revisionismo de sua época, propondo um conceito renovado: “A ortodoxia não deve ser procurada neste ou naquele seguidor da filosofia da práxis, nesta ou naquela tendência ligada a correntes estranhas à doutrina original, mas no conceito fundamental de que a filosofia da práxis “basta a si mesma”, contém em si todos os elementos

No Caderno 10, dedicado à crítica da filosofia de Benedetto Croce e sua tentativa de superar o marxismo, Gramsci analisa as afirmações de Croce buscando demonstrar a inveracidade de suas acusações. Para Croce, a filosofia da práxis separaria a estrutura da superestrutura e, com isso, estabeleceria um “deus estrutura desconhecido” que determinaria toda a história, reduzindo-a ao fator econômico. Na interpretação de Croce, a filosofia da práxis reduzia toda a superestrutura a mera aparência e ilusão, a um simples epifenômeno ou reflexo imediato da estrutura, anulando totalmente o valor das ideologias e da vontade humana no desenvolvimento histórico, acabando por reforçar uma espécie de dualismo teológico.

Discordando do que apontava Croce, Gramsci (2024, p. 947) argumenta em favor do caráter dialético da obra de Marx, afirmando que tal interpretação deveria “ser combatida teoricamente como um infantilismo primitivo”. Para desfazer tais equívocos interpretativos, no Caderno 7, o intelectual marxista enfatiza a importância dos textos históricos de Marx, como o *18 de Brumário de Luís Bonaparte*, *A Questão Oriental*⁵¹ e *A Luta de Classes na França de 1848 a 1850*.

É no contexto de sua leitura antieconomicista da filosofia da práxis, defendendo-a dos ataques de Croce, que Gramsci (2024, p. 1413) menciona o bloco histórico de inspiração soreliana:

A afirmação nas Teses sobre Feuerbach do «educador que deve ser educado» não representa uma relação necessária de reação ativa do homem sobre a estrutura, afirmando a unidade do processo do real? O conceito de «bloco histórico» construído por Sorel captou precisamente esta unidade apoiada pela filosofia da práxis.

Desse modo, ao mobilizar a terceira tese de Marx sobre Feuerbach, articulando-a ao conceito de bloco histórico, Gramsci procura evidenciar a relação orgânica e dialética entre estrutura e superestrutura, afirmando a inexistência de processos unívocos e mecanicistas entre esses dois momentos. Nesse quadro, o “educador” é concebido como o próprio ambiente social – isto é, também as condições materiais de existência que somente *em última instância* determinam a história – e que deve ser educado (transformado) pela práxis dos sujeitos. Nessa direção, Galastri (2015, p. 226) sustenta que, por meio do conceito de bloco histórico, Gramsci “tentaria estabelecer uma relação entre vontade humana (superestrutura) e a estrutura

fundamentais para construir uma total e integral concepção do mundo, não só uma total filosofia e teoria das ciências naturais, mas também os elementos para dar vida a uma integral organização prática da sociedade, isto é, para tornar-se uma total, integral civilização.

⁵¹ Sobre esse texto, Valentino Gerratana indica em sua edição crítica dos Cadernos do Cárcere que Gramsci provavelmente estava referindo-se a uma coletânea de artigos jornalísticos de Marx, inicialmente reunidos e publicados por Eleanor Marx, que foram traduzidos para o italiano.

econômica, de modo que se trataria de uma relação consciente, de controle da produção pela classe fundamental constituída a partir da cisão”.

Com sua concepção de bloco histórico, Gramsci (2024, p. 951) argumenta que “Marx não substituiu a ‘ideia’ hegeliana com o ‘conceito’ de estrutura, conforme afirma Croce”. Para Gramsci, apesar da filosofia da práxis criticar a redução idealista da história ao seu momento ético-político – isto é, aos seus elementos subjetivos, vinculado à cultura e à vontade dos sujeitos – todavia, ela não excluiu a importância desses últimos. Assim, para o autor, a concepção subjetiva da realidade (o idealismo) é absorvida pela filosofia da práxis na teoria das superestruturas, reduzindo-a somente a um dos momentos do real. Dessa forma, o conceito hegeliano de “Ideia” é resolvido e historicizado tanto na superestrutura quanto na estrutura enquanto dois momentos que formam uma unidade orgânica.

O conceito de bloco histórico, portanto, caracteriza a unidade complexa entre estrutura e superestrutura, rompendo com a ideia de que as ideologias e a cultura (incluindo a educação) seriam simples representações ilusórias e aparentes espelhadas da realidade material. Com efeito, o autor combate a crença mecanicista de que transformações na superestrutura seriam reflexos *imediatos* de modificações da estrutura e que, portanto, seria inútil o dispêndio de energia na luta por uma nova cultura.

Assim, na concepção gramsciana, as relações de produção e a cultura se entrelaçam organicamente, permitindo a valorização da superestrutura como momento do real igualmente importante. Nesse sentido, não seria possível pensar a estrutura sem a superestrutura ou ambas rigidamente separadas. Para Gramsci (2024, p. 945), essa concepção acentua o conceito de bloco histórico como totalidade em que “as forças materiais são o conteúdo, e as ideologias, a forma, distinção de forma e conteúdo meramente didática, porque as forças materiais não seriam concebidas historicamente sem forma, e as ideologias seriam caprichos individuais sem as forças materiais”.

O bloco histórico, portanto, consiste na totalidade concreta, histórica e dialética, formada por estrutura e superestrutura, natureza e espírito, objetividade e subjetividade. Nas palavras de Galastri (2015, p. 222), “seria a unidade dialética entre forças produtivas, relações sociais de produção e superestrutura jurídico-política num dado momento histórico”. Essa unidade explica, assim, o sentido dialético das proposições marxianas que nunca afirmaram a estrutura como único e exclusivo motor do real.

Se assim o fosse e Croce estivesse certo, Marx estaria negando, na visão de Gramsci, a própria concepção de mundo e método por ele inaugurados, uma vez que a filosofia da práxis, enquanto crítica que objetiva a superação do capitalismo, seria ela própria também uma

superestrutura e, portanto, mera aparência ilusória. Gramsci demonstrava, pelo contrário, que é justamente o vínculo orgânico vital entre estrutura e superestrutura que possibilita a ação ativa e consciente dos sujeitos. Seria essa unidade que permitiria que as contradições de determinadas relações materiais de produção reverberassem na superestrutura diferentes concepções de mundo que disputariam na sociedade civil a direção intelectual e moral da sociedade. Em outras palavras, as contradições da estrutura determinam correspondentes modos de vida, culturas e hábitos que, por seu turno, também incidem reciprocamente na transformação ou manutenção da estrutura e todo o bloco histórico.

Desse modo, o bloco histórico consiste em um conceito analítico e histórico fundamental para a compreensão da forma como produção, política, educação e cultura se articulam no interior da teoria gramsciana. Para o autor, estrutura e superestrutura não tinham uma simples relação de sobreposição, mas mantinham um íntimo e recíproco desenvolvimento, o próprio real em movimento (Bianchi, 2018). Nesse quadro, Gramsci diz que

O conjunto das forças materiais de produção é o elemento menos variável no desenvolvimento histórico, é aquele que a cada vez pode ser verificado e medido com exatidão matemática, que pode dar lugar, portanto, a observações e critérios de caráter experimental e, portanto, à reconstrução de um robusto esqueleto do devir histórico (Gramsci, 2024, p. 1555).

Assim, a superestrutura e suas formas ideológicas são mais variáveis, enquanto a estrutura é o componente que menos se modifica no bloco histórico. Essa estrutura encarada de maneira realista e precisa por Gramsci, não pode, portanto, ocupar o lugar de uma divindade criadora do real, como acusava Croce, pois a superestrutura não é espelhamento passivo da estrutura. Ambas possuem uma relação dialética.

Para Gramsci (2024, p. 1363), “a proposição contida na introdução da *Critica dell’economia politica*, de que os homens tomam consciência dos conflitos da estrutura no terreno das ideologias, deve ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico, e não puramente psicológico e moral”. Se os sujeitos tomam consciência dos conflitos da estrutura na superestrutura, mais uma vez fica demonstrado que entre estrutura e superestrutura há um nexo necessário e recíproco; é através das superestruturas que os sujeitos podem se organizar criticamente para tomar consciência da posição que ocupam na estrutura social, de seu devir histórico, bem como de sua força e tarefas para transformar a própria realidade.

Esse bloco histórico, todavia, não é neutro nem se encontra à margem da dominação política de classe; ele expressa, antes, a correlação de forças que atravessa a sociedade. Assim, o bloco histórico se configura como construção hegemônica de um grupo social que afirma sua

supremacia tanto no âmbito estrutural quanto no superestrutural, imprimindo à vida social formas e conteúdos próprios. Considerando que o ser humano é “concebido como um bloco histórico de elementos puramente individuais e subjetivos e de elementos de massa e objetivos ou materiais com os quais o indivíduo está em uma relação ativa” (Gramsci, 2024, p. 1450), depreende-se que a hegemonia se manifesta não apenas no plano econômico, mas também como direção intelectual e moral da sociedade. Nesse sentido, “a filosofia da práxis concebe a realidade das relações humanas de conhecimento como elemento de ‘hegemonia’ política” (Gramsci, 2024, p. 1359), ou seja, como campo de disputa entre distintas concepções de mundo.

Assim, o autor coloca a hegemonia como uma forma de dominação que supera o *domínio* de classe e se efetiva como *supremacia* de uma classe no bloco histórico. A supremacia pressupõe – como indicado no conceito de Estado Ampliado – não apenas o uso da força (domínio), mas também a aquisição do consenso das massas por meio da direção intelectual e moral que, através dos aparelhos privados de hegemonia, difundem aos subalternos uma forma de pensar, sentir e agir. Como indicado por Gramsci (2024, p. 1361) na segunda parte do Caderno 10, em sua nota 12: “a realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, um fato filosófico”.

Nesse sentido, o conteúdo ideológico do bloco histórico é constituído predominantemente pela concepção de mundo das classes dominantes, que formam o senso comum vigente. O conceito de senso comum em Gramsci é entendido como o conjunto de noções e representações difundidas historicamente por diversos grupos e segmentos, que são incorporadas de forma acrítica e assistemática pela massa popular, pautando suas normas de conduta. Trata-se de uma concepção de mundo produzida no interior das relações de força que atravessam a sociedade civil e que, embora heterogênea e frequentemente contraditória, expressa a prevalência da ideologia do grupo dominante. Desse modo, o senso comum não é simplesmente uma visão ingênua aceita pela sociedade, mas resultado histórico da disputa hegemônica (Silva, 2020). Com efeito, ele frequentemente é visto de forma negativa por Gramsci enquanto um compósito bizarro de filosofias e ideologias diversas, o resultado caótico da junção de diferentes concepções que se difundiram amplamente ao ponto de serem mescladas e aceitas acriticamente pela grande maioria das pessoas.

Destarte, é importante ressaltar que a diferença entre filosofia e ideologia é quantitativa e não qualitativa⁵². Disso resulta que a filosofia não deve ser encarada como uma atividade que se restringe à intelectualidade de alguns poucos especialistas, mas como intrínseca a todo ser humano. Trata-se de uma concepção de mundo que se manifesta também nas crenças, na linguagem e no próprio senso comum. A filosofia, assim, seria equivalente a uma concepção de mundo criticamente formulada, mas que não deixa de ser uma ideologia. O senso comum consiste em uma concepção de mundo amplamente difundida, formada inclusive pela sedimentação e influência das diversas concepções filosóficas passadas que foram sendo incorporadas de forma contraditória ao longo do tempo.

Para Gramsci, todos os homens são filósofos, pois todos participam de alguma concepção de mundo, ainda que nem todos os sejam da mesma forma, pois, evidentemente, o filósofo profissional possui um grau distinto de consciência e sistematização lógica que, porém, não se converte em distinção qualitativa. No Caderno 11, ele nos diz que

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, própria de “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, apenas, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, portanto, também em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se descortinam naquilo que geralmente se chama de “folclore” (Gramsci, 2024, p. 1487).

Fica evidente no discurso do próprio autor a necessidade de demonstrar a inexistência de um ser humano que não seja também filósofo, pois todos, conscientemente ou não, participam de alguma concepção de mundo, visto que a nossa linguagem, conjunto de crenças, de valores e o próprio senso comum são expressões de determinadas concepções sobre a vida. Com efeito, o autor defende a necessidade de romper com a ideia de que a filosofia é uma atividade muito difícil e restrita a um pequeno grupo de especialistas profissionais e sistemáticos. Para Gramsci (2024, p. 1488), pertencemos sempre a uma concepção de mundo própria de determinado agrupamento social, “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”. Portanto, o ponto é saber qual é o tipo e como se constitui a concepção de mundo e o conformismo que integramos.

A questão é a seguinte: de que tipo histórico é o conformismo, o homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas

⁵² “e, neste caso, «quantidade» tem seu significado particular, que não pode ser confundido com soma aritmética, pois indica maior ou menor «homogeneidade», «coerência», «lógica» etc., ou seja, quantidade de elementos qualitativos” (Gramsci, 2024, p. 1453).

ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, a própria personalidade é compósita de forma bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e avançada, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (Gramsci, 2024, p 1488).

Nesse cenário, o autor coloca que, ao sermos inevitavelmente conformistas de algum conformismo, participamos sempre de alguma concepção de mundo que guia nossa prática. Cabe saber se é preferível “pensar” sem ter consciência crítica, de maneira desagregada, adquirindo uma concepção imposta mecanicamente pelo ambiente, ou se é preferível elaborar criticamente a própria concepção de mundo, recusando a aceitação passiva uma concepção imposta e participando ativamente da construção da própria personalidade. A primeira opção seria correspondente ao senso comum em que predomina de forma contraditória e desagregada a concepção de mundo da classe dominante. A filosofia da práxis, por outro lado, procura criar as condições concretas para que a classe trabalhadora organize criticamente sua concepção de mundo, tornando-a coerente e unitária, livrando-a de seus preconceitos e elevando-a culturalmente, de forma que a classe trabalhadora se torne dirigente e guia de seu próprio destino.

Nessa perspectiva, o papel da filosofia da práxis, tal como concebida por Gramsci, consiste em exercer uma crítica a esse senso comum caótico, contraditório e permeado pelos interesses dos grupos dominantes. Trata-se de promover uma crítica histórica e cultural capaz de desenvolver uma nova consciência filosófica que ultrapasse o nível econômico-corporativo e avance em direção a uma concepção ético-política da realidade. A consciência econômico-corporativa, para Gramsci, corresponde a uma forma de consciência social ainda restrita à dimensão particular e econômica, no qual os indivíduos reconhecem apenas seus interesses mais imediatos e vinculados diretamente ao grupo do qual fazem parte.

O nível ético-político, por sua vez, é a superação da consciência meramente corporativa, a passagem para o reconhecimento dos interesses comuns entre os diferentes grupos sociais. Esse movimento de passagem de um nível para o outro – a que Gramsci chama de *catarse* – possibilita a elaboração de uma consciência unitária dos grupos subalternos, que passam a perceber a si mesmos como unidade orgânica, conectados, superando as concepções fragmentárias e passando a esfera da luta hegemônica enquanto classe. Assim, organizam-se e agem em dimensão ético-política para fundar um novo bloco histórico, um novo senso comum e formas renovadas de vida social que enfrentem as contradições estruturais do capitalismo.

Com isso, Gramsci aprofunda uma concepção de cultura que ele já reivindicava desde seus escritos de juventude. Em artigos como *Socialismo e Cultura* (1916) e *Filantropia, Buona Volontà e Organizzazione* (1917), o autor adotava uma “concepção socrática de cultura”, entendida como processo de autoeducação crítica e não como mera acumulação de saberes. Essa perspectiva é retomada de forma mais madura no Caderno 11, no qual ele afirma que “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que se é realmente, ou seja, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti mesmo uma infinidade de traços acolhidos sem benefício de inventário” (Gramsci, 2024, p. 1488).

Desse modo, a concepção gramsciana de cultura implica a tomada de consciência dos elementos históricos que compõem a própria concepção de mundo e a crítica a esses elementos com vistas a torná-los mais coerentes. Trata-se de um processo ativo de formação intelectual e moral, por meio do qual os sujeitos transformam o senso comum em consciência filosófica, articulando cultura e prática histórica no sentido de tomar posse de si e da construção de sua própria consciência histórica. Consequentemente, o autor defende que a preparação e a autonomia ideológica e intelectual da classe trabalhadora são condições indispensáveis para a revolução.

Para isso, seria necessária a difusão e popularização da concepção de mundo da classe trabalhadora, tornando-a um novo senso comum, renovado e despido de seus elementos reacionários. Ainda no Caderno 11, ele afirma que:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”. Significa, também e acima de tudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer e, portanto, torná-las base de ações vitais, elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. Que uma massa de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permanece como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 2024, p. 1489-1490).

Assim, o autor tem em vista a elevação da consciência revolucionária de classe, que os grupos subalternos deixem de ser dirigidos e governados pela ideologia burguesa, deixam de ter sua formação orientada pela recepção caótica das ideologias que circulam no meio social e passem a nutrir uma concepção de mundo própria, autônoma e unitária, tornando-se eles mesmos dirigentes intelectuais de sua classe, não subordinados. Essa nova consciência não nasce de forma espontânea do ambiente no qual os sujeitos se encontram, mas a partir de um exercício crítico e político que possibilita uma nova concepção de mundo tornar-se norma de conduta, costume, hábito, cultura. O estudo e a cultura representam, assim, a construção de uma

consciência histórica a ser traduzida em ato, em termos políticos. No Caderno 19, ele descreve o processo pelo qual a elevação progressiva dessa consciência ocorre:

A compreensão crítica de si mesmos ocorre, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase para uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (Gramsci, 2024, p. 1497).

Não obstante, a questão a ser enfrentada na luta por uma nova consciência social e uma nova cultura é também de ordem econômica. Gramsci não era um iluminista que supunha que o mero esclarecimento bastaria para transformar a realidade social. A aquisição de determinada consciência coletiva constitui um momento essencial do processo de formação-organização da classe trabalhadora, mas tomar posse de si mesmo exige também a transformação das condições materiais que sustentam as formas ideológico-culturais do bloco histórico. Por isso, “se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter o seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (Gramsci, 2024, p. 1701). A luta por uma nova *civiltà*, por novas formas de sociabilidade, não se restringe à luta de ideologias, pois essas ideologias contam também com uma estrutura material. Assim, toda reforma intelectual e moral deve estar ligada a um programa de reforma econômica que estabeleça as bases para novas relações de produção.

Portanto, a transformação do bloco histórico e a efetivação da hegemonia da classe trabalhadora, pressupõem um demorado e complexo processo que atravessa a sociedade como um todo. Nessa perspectiva, a hegemonia deve ser entendida como o processo por meio do qual uma classe se torna capaz de orientar o desenvolvimento político, econômico e cultural da sociedade, fazendo prevalecer seus valores, concepção de mundo e interesses históricos. A hegemonia seria, assim, o cimento do bloco histórico, aquilo que lhe confere uma estrutura e uma forma própria.

O critério metodológico sobre o qual fundar o próprio exame é esse: que a supremacia de um grupo social se manifesta em dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e inclusive 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 tem fortemente em punho, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente” (Gramsci, 2024, p. 2118).

Nesse sentido, para a classe subalterna deixar sua condição de subalternidade e tornar-se hegemônica, é imperativo que ela exerça a direção intelectual e moral da sociedade. Isso implica elaborar e difundir uma nova concepção de mundo unitária, capaz de orientar prática e pensamento, realizando uma reforma intelectual e moral que produza um novo conformismo crítico, assentado em novos valores, um novo senso comum e um novo ser humano dotado de outro *ethos*. Consequentemente, “uma filosofia da práxis não pode deixar de apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação do modo de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). Portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’” (Gramsci, 2024, p. 1495).

Nesse quadro, o exercício da hegemonia da classe trabalhadora e a construção de uma forma societal diferente relacionam-se com as noções já expostas de guerra de posição e Estado Ampliado, por meio das quais classes antagônicas lutam nas diferentes instâncias sociais. Não basta o domínio ou conquista do aparato governamental, é preciso exercer também a direção intelectual e moral de forma a obter o consenso da sociedade civil. A realização da hegemonia da classe trabalhadora, dessa forma, significa a concretização da crítica real de uma concepção de mundo e de um modelo civilizacional precedente, fundamento de um novo bloco histórico, uma nova *civiltà*.

Em razão disso, “toda relação de «hegemonia» é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 2024, p. 1443) na medida em que uma classe exerce a direção intelectual e moral da sociedade, conformando valores, hábitos, ideias e padrões de sociabilidade à concepção de mundo do grupo dominante. Em Gramsci, a formação da capacidade dirigente para a conquista da hegemonia seria assim um dos objetivos centrais de sua concepção educacional, uma vez que a escola seria um dos principais instrumentos para a formação e ampliação das classes dirigentes. Consequentemente, a disputa do aparelho hegemônico da sociedade civil, constituído por escolas, universidades, bibliotecas, redes de comunicação, partidos e associações, é tarefa indispensável para a produção de intelectuais-dirigentes vinculados à classe trabalhadora, para possibilitar concretamente a formação de uma consciência crítica unitária da classe e difundir uma nova concepção de mundo que venha a se tornar um senso comum renovado.

Assim, em Gramsci, política, cultura e educação se articulam teórica e praticamente como processo amplo de formação humana no sentido de libertar a classe subalterna da hegemonia dominante e possibilitar a conquista da hegemonia por parte daqueles que hoje são subalternos. A realização da hegemonia da classe trabalhadora, longe de limitar-se à administração das relações sociais vigentes, implica uma transformação profunda do bloco

histórico, inaugurando uma nova sociabilidade e um novo ser humano. Tal projeto supõe a superação histórica da separação dicotômica entre burgueses e proletários, governantes e governados, trabalho intelectual e trabalho manual, bem como entre teoria e prática, orientando-se para a constituição da liberdade concreta associada, em última instância, à construção de uma nova civilização fundada na superação da propriedade privada dos meios de produção.

4. 5 Intelectuais: os organizadores de uma cultura

A questão dos intelectuais em Gramsci corresponde a um tema transversal em sua obra, sobretudo nos *Cadernos do Cárcere*. A temática aparece repetidas vezes nos seus textos, envolta por uma pluralidade de expressões e sentidos, sendo no Caderno 4 e Caderno 12 que o autor melhor aborda sua concepção. Conforme aponta Giovanni Semeraro (2021, p. 100), é impressionante o número de notas que perpassam a questão dos intelectuais em Gramsci. Nos seus textos, o filósofo sardo realiza uma verdadeira reconstrução da história dos intelectuais na Itália e em diversos países do mundo, descrevendo suas características e a consequência de suas atuações nas respectivas sociedades deles.

Desse modo, a bibliografia gramsciana que faz referência à questão engloba críticas a autores do campo da filosofia, história, literatura, educação, linguística, arte, religião, etc. Nesse processo, ele analisa bibliografias das mais diversas, como livros, revistas, periódicos, jornais, romances folhetim, artigos, literatura infantil, textos humorísticos e todo material possível que o possibilite (re)construir uma imagem do senso comum italiano e de como se fabricava toda essa arquitetura ideológica disseminada para as massas.

Esse material diverso era importante para Gramsci, pois conseguia demonstrar a filosofia de uma época, as ideias dominantes de seu tempo. Assim, o autor buscava compreender “tudo o que influencia ou pode influenciar sobre a opinião pública direta ou indiretamente: as bibliotecas, as escolas, os círculos e clubes, os mais diversos, até a arquitetura, a disposição e os nomes das ruas” (Gramsci, 2024, p. 328).

O ponto de partida de Gramsci no que se refere ao conceito de intelectual consiste em deslocar radicalmente o conceito tradicional de intelectual, compreendido, no senso comum e na tradição liberal, como atributo de uma elite cultural especializada. Essa definição naturaliza a divisão social do trabalho ao convertê-la em distinção ontológica entre tipos humanos. Em contraposição, Gramsci afirma que todos os sujeitos são intelectuais, na medida em que não há uma atividade humana que seja desprovida de elaboração racional, organização consciente e previsão.

Desse modo, para o filósofo sardo, mesmo no trabalho manual mais mecânico e degradado, poderia se encontrar uma dimensão racional, de forma que “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Gramsci, 2024, p. 1660). Assim, o autor aponta que “todos os homens são intelectuais [...]; mas, nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2024, p. 1626).

Para Gramsci, os intelectuais não podem ser distinguidos a partir de uma suposta “natureza” própria ou de uma capacidade racional exclusiva, pois a atividade intelectual constitui dimensão inerente a toda prática humana. O que diferencia os intelectuais é a função específica que determinados sujeitos exercem na organização da vida social, particularmente no âmbito da direção cultural, moral e política. Trata-se, assim, de uma categoria funcional e histórica, vinculada às formas pelas quais se estrutura a divisão social do trabalho e se organizam as relações de hegemonia.

Gramsci (2024) defende que os intelectuais são aqueles que exercem uma função decisiva na organização da vida social, na medida em que atuam como elaboradores e difusores das concepções de mundo que estruturam a cultura de uma determinada formação histórica. Com isso, longe de constituírem uma categoria isolada ou meramente contemplativa, são eles os responsáveis por conferir homogeneidade e consciência aos grupos sociais, organizando suas crenças, valores e práticas.

Assim, o autor rompe com a ideia de intelectuais como sendo exclusivamente os indivíduos ligados ao exercício de determinada atividade acadêmica, intelectualista e de erudição; compreende a noção mais ampla de intelectuais como organizadores de determinada concepção de mundo, de forma que jornalistas, líderes religiosos, administradores, professores e tantas outras categorias podem ser compreendidos na sua atividade de elaboração de determinada concepção de mundo.

Pode-se dizer, portanto, que, na guerra de hegemonias, os intelectuais seriam os soldados responsáveis por uma das principais trincheiras da batalha, uma vez que atuam no sentido de engendrar uma visão de mundo a ser propagada, elaborando, sistematizando e difundindo essas concepções na sociedade. Nessa definição, é compreendido como intelectual todos aqueles que exercem funções organizativas na vida social, seja no âmbito da produção, da administração, da comunicação ou das instituições culturais em geral. Assim, eles desempenham papel decisivo na construção da direção moral e intelectual de um grupo social, tornando-se agentes fundamentais na consolidação ou na disputa da hegemonia.

No primeiro parágrafo do Caderno 12, Gramsci (2024) coloca uma questão decisiva: os intelectuais constituem um grupo autônomo e independente na sociedade ou cada grupo social

produz seus próprios intelectuais, encarregados de lhe conferir consciência e homogeneidade? A conclusão que ele chega vai no sentido de confirmar a segunda hipótese. Pensa Gramsci que, desempenhando os intelectuais uma função imprescindível para a consolidação e manutenção de determinadas relações sociais, não podem eles não manter um vínculo necessário com as dinâmicas produtivas da sociedade.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, um ou mais estratos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não só no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de uma nova lei etc, etc. (Gramsci, 2024, p. 1623).

A passagem acima demonstra que o grupo social dominante não se limita à produção de mercadorias, mas engendra, organicamente, os quadros intelectuais necessários à consolidação de sua posição histórica. O empresário capitalista, ao organizar a produção, não gera apenas bens destinados ao mercado; ele necessita criar também as condições técnicas, jurídicas, culturais e políticas que viabilizem e legitimem a sua atividade e sua posição social, produzindo um *ethos* correspondente às exigências do mundo produtivo.

Esse ponto é bem demonstrado por Gramsci ao analisar o fenômeno do fordismo-americanismo, que não consistiu somente em um modelo de racionalização industrial, mas implicou também a formação de um novo tipo de trabalhador e a difusão de novos hábitos, costumes e valores sociais. A reorganização do processo produtivo demandou, simultaneamente, a reorganização da vida privada, da moralidade e da disciplina social, de forma que a consolidação de determinada forma econômica requer também a atuação de intelectuais responsáveis por estruturar a dimensão cultural e as subjetividades. É nesse sentido que Gramsci (2024, p. 2252, grifo nosso) afirmou que “*a hegemonia nasce da fábrica* e precisa apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”

Contudo, toda camada de novos intelectuais que surge no terreno dessa estrutura econômica encontra categorias de intelectuais preexistentes que representam uma continuidade histórica, isto porque eles se mantêm mesmo após superadas as estruturas e formações econômico-sociais às quais eram ligados. Gramsci cita como exemplo os intelectuais eclesiásticos, ligados à aristocracia fundiária feudal e que, mesmo após o declínio dessa estrutura, mantiveram-se como grupo social relativamente coeso.

Dessa forma, pode-se distinguir os intelectuais entre os “orgânicos” e os “tradicionais”. Os intelectuais tradicionais correspondem a categorias intelectuais formadas em estruturas produtivas anteriores e, por isso, percebem-se como herdeiros de uma tradição cultural independente, concebendo a si mesmos como acima das disputas entre grupos dominantes e subalternos. Essa autoimagem de neutralidade, contudo, constitui um elemento ilusório, pois, embora eles se reivindicuem autônomos, continuam inseridos nas novas configurações hegemônicas. Nesse sentido, Gramsci (2024, p. 1520) chama atenção que, “se a tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, ou seja, adequar a cultura à função prática, é evidente que os intelectuais ‘cristalizados’ são conservadores e reacionários”.

Diferente dos intelectuais tradicionais, o intelectual orgânico surge no interior de um determinado grupo social vinculado à estrutura produtiva vigente, constituindo-se expressão da sua função histórica. Assim, é vinculado ao mundo do trabalho, exercendo um papel ativo na elaboração e organização da concepção de mundo correspondente à classe à qual ele é organicamente ligado. Com isso, a sua atuação incide significativamente sobre a vida cotidiana, disseminando determinada concepção de mundo para as massas e contribuindo para a construção da direção moral e intelectual da sociedade.

Em Gramsci, o intelectual orgânico não pode ser reduzido ao positivo (como tantas vezes feito) ou ao negativo, visto que ele pode exercer tanto uma função diretiva e organizativa em favor das classes dominantes quanto em favor da classe trabalhadora. Com efeito, torna-se fundamental que os grupos subalternos desenvolvam seus próprios intelectuais orgânicos, capazes de elaborar uma concepção de mundo coerente e de organizar politicamente suas experiências, para a superação da subalternidade e a construção de nova hegemonia. No que diz respeito a isso, é importante destacar que a organicidade de um intelectual a determinada classe refere-se não ao grupo social no qual ele nasceu, mas aos vínculos sociais a que ele é ligado.

No entendimento de Gramsci, os intelectuais não mantêm com a estrutura econômica uma relação imediata ou mecânica, mas mediada pelas instâncias da sociedade civil e da sociedade política, no interior do Estado ampliado. Assim, a construção de um projeto hegemônico exige a formação progressiva de intelectuais orgânicos capazes de atuar nos múltiplos níveis da vida social, constituindo um processo tanto mais complexo quanto maior for o nível de especialização social existente. Nesse contexto, como afirma o autor no Caderno 12,

A complexidade da função intelectual em diversos Estados pode ser medida objetivamente pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa a “área” escolar e quanto mais numerosos os “graus” “verticais” da escola, tanto mais é complexo o mundo cultural (Gramsci, 2024, p. 1627).

A expansão e a hierarquização do sistema escolar revelam, portanto, não apenas um fenômeno pedagógico, mas também a própria expressão da crescente complexidade das funções intelectuais nas sociedades modernas, visto que, para Gramsci (2024, p. 1627), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários graus”, tornando-se espaço privilegiado de formação e especialização dos quadros responsáveis pela organização da cultura e pela sustentação da hegemonia.

No panorama complexo das sociedades modernas, Gramsci ressalta então diferentes características dos intelectuais conforme a estrutura social a que eles estejam inseridos. Assim, o autor faz distinção também entre os intelectuais rurais e os urbanos no contexto de sua realidade histórica. Para ele, os intelectuais rurais – frequentemente representados por padres, notários e advogados – tenderiam a desempenhar funções de mediação entre a população camponesa e o aparato estatal, preservando os traços de continuidade histórica que os aproximam das formas tradicionais de intelectualidade. Já os intelectuais urbanos se encontrariam vinculados mais à grande indústria e à organização técnica da produção, de forma que exerciam funções especializadas no interior da estrutura produtiva moderna.

Não obstante, o autor nos descreve no Caderno 12, duas orientações históricas dos intelectuais no contexto italiano, os cosmopolitas e os nacionais-populares: O intelectual cosmopolita caracteriza-se por uma postura mais universalista abstrata, desenraizada dos problemas nacionais do cotidiano do povo, portanto, desvinculada das condições históricas concretas de sua própria formação social, separando ciência e vida.

Já os intelectuais nacionais-populares seriam aqueles enraizados nos problemas da nação, traduzindo os grandes temas da humanidade para necessidades reais da sua formação social específica. Com isso, não se trata de um fechamento nacionalista, mas da construção de uma cultura capaz de articular o universal ao particular histórico, pensando a realidade na busca por soluções para seus problemas históricos. No que se refere a isso, o autor aponta que, apesar de o caráter internacionalista ser importante, era fundamental que os intelectuais se vinculassem com suas realidades nacionais para não ocorrer dissociação entre ciência e vida, cultura e povo (Gramsci, 2024).

Essa diferenciação evidencia que a forma de atuação dos intelectuais varia conforme o grau de desenvolvimento das forças produtivas e da divisão social do trabalho, refletindo distintas modalidades de organização da hegemonia de acordo com a estrutura econômico-

social existente. Nesse quadro, conforme ressalta Silva (2020, p. 87), “os intelectuais apresentam um papel crucial dentro do bloco histórico, pois são justamente os mediadores, os tradutores desse vínculo entre a estrutura e a superestrutura”. Os intelectuais, portanto, sendo os agentes de organização da cultura em um determinado tempo histórico, assumem a função imprescindível de elaboração e difusão de determinadas concepções de mundo, atuando no processo de consolidação da hegemonia. Assim, os intelectuais expressam um vínculo fundamental entre estrutura e superestrutura, atividade produtiva e organização da cultura, sendo indispensáveis à transformação ou manutenção do bloco histórico.

Desse modo, para Gramsci, o processo de emancipação social implica a formação histórica e organizada de intelectuais orgânicos das classes subalternas, capazes de elaborar uma concepção de mundo coerente, articular politicamente suas experiências e orientar a construção de uma nova hegemonia. Para isso, seria fundamental que se ampliassem os espaços de formação cultural e política da classe trabalhadora, de maneira que o processo educacional não se limitasse à instrução formal, mas viesse a possibilitar a elevação intelectual e moral, articulando teoria e prática e possibilitando a passagem do senso comum caótico e fragmentário para uma consciência crítica unitária e coerente.

É sob esse horizonte que Gramsci critica o sistema escolar de seu tempo, compreendendo que sua estrutura dualista e hierarquizada não oferecia as condições necessárias para a classe trabalhadora poder formar seus próprios intelectuais orgânicos e, assim, disputar a direção moral e intelectual da sociedade. O filósofo sardo, valorizando a importância que os processos educativos formais e informais tinham, sustenta a necessidade de construir espaços formativos capazes de superar a formação unilateral e promover uma educação integral que permitisse aos subalternos disputar a hegemonia.

Dessa forma, o autor pensa na construção de uma outra escola como espaço de formação de intelectuais de novo tipo, orgânicos da classe trabalhadora. Nesse processo, a educação deveria desenvolver não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas a elevação intelectual e moral necessária à organização de uma nova vontade coletiva e à condução de uma guerra de posições voltada à transformação do bloco histórico vigente.

A importância atribuída por Gramsci à questão dos intelectuais revela, então, que a luta pela transformação social é, antes de tudo, também uma luta pela direção cultural e moral da sociedade. Ao compreender os intelectuais como organizadores da hegemonia, o autor insere a educação no núcleo do seu projeto de emancipação, não como esfera secundária, mas como terreno estratégico da guerra de posições. Assim, a construção de uma nova ordem histórica

pressupõe a formação de intelectuais orgânicos das classes subalternas, capazes de articular trabalho, cultura e política na elaboração de uma nova concepção de mundo.

5 DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO GRAMSCIANA E A FREIREANA

5.1. Crítica ao sistema educacional

5.1.1. Gramsci: crítica à escola do seu tempo

Ocupando a educação um lugar indissociável da política, Gramsci debate a escola de seu tempo, pensando-a sob a perspectiva mais ampla de um projeto de sociedade que subjaz toda concepção educacional. Para ele, a escola seria uma das principais instituições a atuar no processo de formação das massas, por isso, o sistema educacional constituiria ponto incontornável para a superação das contradições da moderna sociedade capitalista industrial. Dessa forma, no decorrer da sua vida, o autor dedicou cuidadosa atenção aos diferentes projetos e experiências educacionais que permeavam os debates de sua época, frequentemente posicionando-se sobre as questões pedagógicas e organizativas relativas às instituições educacionais, refletindo sobre suas implicações políticas, sociais e culturais.

Nesse sentido, Gramsci criticou o sistema escolar italiano de sua época por reconhecer que ele não atendia às demandas das classes populares, por privá-las dos saberes necessários para a sua libertação. Para entendermos as suas críticas, é necessário então recuperar as bases históricas da constituição da escola italiana.

Uma das primeiras legislações voltadas à organização do sistema escolar italiano foi a Lei Casati, de 1859. Como demonstra Silva (2020), essa norma representou o marco inaugural da escola italiana frente ao processo de formação do Estado italiano, liderado pela região do Piemonte. Com a unificação completa do Reino da Itália em 1861, a Lei Casati adquire validade nacional e passa a estruturar a organização educacional de modo que a escola elementar ficasse sob responsabilidade dos municípios. No entanto, ao delegar essa função a administrações locais inseridas em um quadro de profundas desigualdades entre as regiões recém-unificadas, o Estado italiano terminou por intensificar e reproduzir as assimetrias históricas entre um Sul empobrecido e um Norte economicamente desenvolvido.

Não obstante, a Lei Casati centralizou a supervisão do ensino como forma de conter a forte ingerência do clero na educação, bem como também acentuou uma clara divisão entre o ensino clássico e o profissional (Jesus, 2005). Esse modelo pelo qual se estruturou a escola italiana demarcava o caráter dual do ensino do período, no qual se tinha, por um lado, uma escola clássica de tradição humanista e formativa, destinada às classes cultas, dirigentes; e, por outro, as escolas de natureza profissionalizante, destinadas aos grupos pobres subalternizados.

Como destacado por Silva (2020), com a Lei Casati os jovens se dividiam em dois grupos após a escola elementar. Quem possuía condições ia para o ginásio e depois seguia para o liceu; já os jovens desfavorecidos iam para as escolas técnicas que não lhes davam opção de continuidade e das quais frequentemente saíam sem o básico. Assim, o ensino clássico fornecia uma formação de cultura geral e humanista para as classes dirigentes, enquanto a instrução técnico-profissional era destinada aos alunos pobres que buscavam vaga no mercado de trabalho.

Desse modo, as escolas italianas dividiam-se primeiro com base na desigualdade regional entre as escolas elementares setentrionais e as meridionais e, depois, com base na distinção entre uma formação humanista clássica e um ensino técnico-profissional. Posteriormente, a Lei Daneo-Credaro (1911) tornou responsabilidade do Estado nacional a escola elementar, levando à universalização desse ensino, mas manteve a dualidade do sistema educacional disposta pela Lei Casati.

Assim, essas legislações impactaram significativamente o desenvolvimento histórico da estrutura de ensino italiana e, conseqüentemente, a formação política e cultural do país. Consolidou-se para as futuras gerações um sistema de ensino dividido entre a escola clássica, que fornecia uma ampla formação de cultura geral humanista, e uma escola técnica destinada a preparar os jovens para uma profissão. Com isso, “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional para as classes instrumentais, a escola clássica para as classes dominantes e para os intelectuais” (Gramsci, 2024, p. 1641). Estabelecia-se, portanto, um sistema de manutenção das desigualdades sociais e da hegemonia do grupo dominante, estruturado na distinção entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados, dominantes e dominados, sendo a escola um instrumento dessa reprodução por meio da dualidade escolar que não formava as classes trabalhadoras sob as mesmas condições que a burguesia.

Nesse contexto, levantam-se uma série de discussões e propostas sobre a reorganização escolar italiana. Gramsci, ainda um jovem militante marxista, participa atentamente desses debates e rejeita qualquer proposta de separação entre uma escola técnica e uma humanista. Em 1916, na ocasião de um debate ocorrido na Câmara Municipal de Turim entre o vereador Sincero – que defendia uma educação profissionalizante – e o vereador socialista Zino Zine – que defendia uma formação integral –, Gramsci escreve o artigo *Homens ou Máquinas*, no qual critica vigorosamente o modelo educacional de sua época, acusando-o de ser elitista e excludente e de fazer da escola e da cultura um privilégio de poucos. Nesse artigo, Gramsci defende uma posição que ele manterá até sua maturidade:

O proletariado necessita de uma escola desinteressada⁵³. Uma escola que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num trilho de estação prefixada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as campos livres para poder realizar a própria individualidade da melhor maneira possível e, por isso, da maneira mais produtiva para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. [...] O vereador Sincero, que é um industrial, é um burguês demasiadamente mesquinho quando protesta contra a filosofia (Gramsci, 1969, p. 45, tradução nossa).

Após a Primeira Guerra Mundial, a ideia de uma reforma no sistema educacional da Itália ganha força novamente, dessa vez impulsionada pela esperança de que se revertissem os muitos prejuízos causados pela guerra. Os principais nomes desse movimento eram marcadamente os conhecidos intelectuais do neoidealismo de direita, Benedetto Croce e Giovanni Gentile. Em 1922, após Mussolini assumir o poder, Gentile toma frente do Ministério da Instrução Pública, dando início a uma grande reforma de orientação idealista e conservadora. A Reforma Gentile tratou rapidamente de aprofundar as desigualdades existentes entre os diferentes tipos de escolas: introduziu o ensino da religião católica na escola elementar; centralizou e uniformizou o planejamento administrativo, o programa de ensino e os exames educacionais; e, ao lado do liceu clássico, introduziu o liceu científico como uma versão rebaixada do clássico, com menor carga horária, sem o ensino de língua grega e que não permitia acesso aos cursos universitários (Silva, 2020).

Essa reforma atendia aos interesses diretos do regime fascista, servindo como instrumento de propagação de sua ideologia. Na visão de Gramsci, a reforma Gentile exacerbava o elitismo e o sectarismo de uma escola dualista, que destinava uma formação humanista clássica a uma pequena parcela da sociedade enquanto privava os subalternos de um ensino crítico e formativo. No Caderno 12, ele observa que a reforma instituiu uma ruptura na progressão escolar, dificultando a passagem dos subalternos para os níveis superiores de ensino e agravando problemas já existentes antes da reforma:

⁵³ A expressão “desinteressada” deve ser entendida no contexto de debates sobre a educação na Itália da época. Com essa terminologia, buscava-se expressar uma formação humana integral, composta por uma cultura ampla. O termo fazia oposição a uma educação interesseira, compreendida pejorativamente enquanto uma visão estreita, imediatista e instrumentalizada da educação. Dessa forma, desinteressado não se refere a uma educação neutra ou abstrata, mas a uma visão ampla sobre a vida, profundamente coletiva (Nosella, 2016).

A fratura determinada pela reforma Gentile entre a escola primária e média, por um lado, e aquela superior por outro. Antes da reforma, uma fratura semelhante existia apenas de uma forma muito marcada entre a escola profissionalizante, por um lado, e a escola média e superior, por outro (Gramsci, 2024, p. 1650).

A reforma educacional do regime fascista, assim, foi desenvolvida com uma forte convicção hierárquica, visando a construção de uma elite intelectual apartada da grande maioria dos indivíduos destinados ao mero ensino técnico-profissional. Nesse sentido, a concepção político-pedagógica de Gentile determinava um isolamento entre cultura e trabalho, ciência e vida, acentuando uma educação dogmática que começava já com o ensino religioso na escola elementar, justificando “seu ato com a concepção hegeliana da religião como a filosofia da infância da humanidade” (Gramsci, 2024, p. 1407).

A essa escola que se orientava pelo elitismo e pelo privilégio de classe, crente de que “não se deve encontrar lugar para todos os alunos”⁵⁴ (Sachi, 2009, p. 4 *apud* Silva, 2020, p. 183), Gramsci se opôs com veemência. Para ele, tratava-se de um modelo no qual “não há unidade entre escola e vida” (Gramsci, 2024, p. 1652) e cuja própria estrutura e concepção serviam de instrumento para consolidar a ideologia fascista e a distinção entre dominantes e dominados. Ao limitar o acesso dos grupos subalternos à universidade e bloquear a formação de seus intelectuais orgânicos, esse sistema inviabilizava a constituição de uma cultura unitária dos grupos subalternos e, portanto, também a elevação dessas classes à condição de grupo dirigente.

As consequências são óbvias: as escolas elementar e média são as escolas populares e da pequena burguesia, extratos sociais monopolizados educativamente pela casta, uma vez que a maioria de seus elementos não chegam à universidade, ou seja, não conhecerão a educação moderna em sua fase superior crítico-histórica, mas apenas conhecerão a educação dogmática. A universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente em particular, é o mecanismo através do qual acontece a seleção dos indivíduos das outras classes a serem incorporados ao pessoal governante, administrativo, dirigente (Gramsci, 2024, p. 1976).

Dessa forma, Gramsci evidencia que o modelo escolar vigente em seu tempo se organizava de modo a restringir aos grupos subalternos o acesso ao conhecimento crítico-formativo e sistematizado, condição indispensável para sua elevação cultural. Ao não oferecer as condições pedagógicas, culturais e organizativas necessárias à superação crítica do senso comum fragmentário, tal estrutura escolar dificultava a constituição de uma consciência unitária e a unificação desses grupos enquanto classe historicamente organizada. Consequentemente,

⁵⁴ Frase dita pelo ministro fascista Giovanni Gentile após ser questionado em uma entrevista sobre o que fazer para encontrar lugar para todos os alunos.

obstaculizava a formação de intelectuais orgânicos enraizados nas classes subalternas, elemento essencial para a disputa da hegemonia e para a inauguração de um novo projeto histórico de direção político-cultural.

5.1.2. *Crítica à escola bancária*

À semelhança de Gramsci, **Paulo Freire** também compreendeu a educação como uma prática eminentemente política e criticou a escola tradicional de seu tempo, por ele denominada educação bancária. Para Freire, sendo a educação sempre dotada de intencionalidade, todo educar é permeado por valores e por um projeto de sociedade ao qual se dirige sua finalidade. Sob essa perspectiva, o autor analisou a escola brasileira dos anos 1950 e 1960, compreendendo-a como marcada pela exclusão e pela marginalização dos grupos socialmente desfavorecidos e de seus saberes, o que inviabilizava a participação ativa do educando enquanto sujeito de seu próprio processo formativo.

Segundo Mazza (2022), entre as décadas de 1930 e 1960, o Brasil passava por intensa transformação social, impulsionada por diferentes agentes, instituições e processos. Esse período foi marcado pela efervescência da leitura nacional-desenvolvimentista da realidade brasileira, pelo avanço econômico nacional, pela defesa da industrialização capitalista e, simultaneamente, pela persistência de profundas desigualdades regionais que marginalizavam amplos setores da população. Nesse contexto, os processos de urbanização e modernização do Brasil contrastavam com uma realidade arcaica, marcada por regiões subdesenvolvidas, intensas migrações internas, estruturas agrário-comerciais dependentes e elevados índices de analfabetismo, sobretudo no Norte e Nordeste do país.

Nesse cenário, em 1960, o país contava com cerca de 46% da sua população com 5 anos ou mais em situação de analfabetismo, chegando a 62% em Pernambuco, onde Freire nasceu (Ferraro; Kreidlow, 2004). Essa realidade, em uma conjuntura na qual analfabetos não possuíam direito ao voto, significava a exclusão de uma parcela expressiva da população dos rumos decisórios do país. Isso suscitou por parte de agentes vinculados ao escolanovismo, à CEPAL⁵⁵

⁵⁵ Segundo Mazza (2022), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e tinha como objetivo incentivar a cooperação e o desenvolvimento econômico entre os países. Essa instituição proporcionou discussões relevantes no contexto latino-americano no sentido de superar a dependência econômica e o subdesenvolvimento local, com foco na industrialização e, correlatamente, na formação de recursos humanos que impulsionassem a modernização e autonomia desses países.

e ao ISEB⁵⁶, ainda que a partir de perspectivas distintas, a defesa da democratização de um sistema de educação pública, laica, universal e gratuita que impulsionasse certa industrialização-modernização democrática (Mazza, 2022; Scocuglia, 1999).

A educação, nesse sentido, passou a ser concebida como um instrumento indutor da modernização do país, orientada à integração dos grupos socialmente desfavorecidos à vida nacional. Tal concepção articulava-se a um projeto de sociedade, cultura e política voltado à superação das desigualdades regionais e ao fortalecimento da participação popular como resposta à necessidade de promover o desenvolvimento industrial e a consolidação democrática da nação.

Embalado por esse ambiente intelectual e cultural, em *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire (1959) sustenta a existência de uma “sociedade em trânsito”, marcada por tensões entre estruturas arcaicas e as novas demandas democráticas. Nessa obra, o autor insiste na compreensão de que o desenvolvimento da economia de mercado, da indústria e dos processos de urbanização inseriria os indivíduos em circuitos relacionais mais amplos, possibilitando configurações mais complexas de organização social e formas “plasticamente democráticas”.

A escola do período, contudo, não acompanhava o ritmo das transformações em curso, mantendo-se excludente e incapaz de fomentar uma participação ativa. Assim, Paulo Freire (1959) denuncia os entraves à democratização da sociedade brasileira, apontando a desarmonia entre o processo de transição social e a educação tradicional vigente. Para o autor, não é possível pensar a educação dissociada das formas de organização social que estruturam as relações humanas; nesse sentido, a educação tradicional constituía um obstáculo à democratização na medida em que se apresentava autoritária, acrítica, vertical e assistencialista, contribuindo para a chamada “inexperiência democrática” da sociedade brasileira.

Nessa escola, a educação, em vez de ser libertadora, era domesticadora, porque permeada pela cultura dominante e distante das massas populares, fazia com que sua prática educativa fosse fundada na transmissão mecânica dos conteúdos, na memorização e na centralidade do educador em detrimento do educando. Com isso, Freire (2020c, p. 123) afirma que a educação bancária “é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes”. Dessa forma, a escola do período não só era

⁵⁶ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi um órgão, vinculado ao MEC, criado em 1955 com foco na disseminação de discussões do campo das ciências sociais sob a ideologia de desenvolvimento regional e nacional. O Instituto teve forte influência nas primeiras obras de Freire, possuindo dentre seus membros intelectuais como Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier e Nelson Werneck Sodré.

incapaz de inserir os educandos em experiências democráticas, como reforçava sua adaptação acrítica à ordem social vigente, ao negar o diálogo, a problematização da realidade e o reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda (Freire, 2020c, p. 127).

A passagem de uma sociedade fechada, marcada pela exclusão, marginalização, domesticação e opressão, para uma sociedade aberta, na qual a experiência democrática se efetiva na vida social, exigia, para Freire (2020c), a superação de uma consciência transitiva ingênua em direção a uma consciência transitiva crítica. Nesse processo, a educação assume o papel de elaborar uma consciência crítica e problematizadora, capaz de retirar os indivíduos da condição de meros espectadores, inserindo-os como atores do processo histórico. A formação dessa consciência, todavia, não consiste em mero estado psicológico ou intelectual, mas se relaciona dialeticamente com as condições materiais da sociedade.

Na consciência transitiva ingênua, própria de sociedades dependentes, os indivíduos não se reconhecem como sujeitos históricos, e sua esfera de interesses restringe-se às dimensões mais imediatas da existência, ao passo que, na consciência transitiva crítica, os sujeitos são permeados por questões mais amplas sobre a vida social e coletiva, desvelando as causas da sua condição e intervindo politicamente sobre sua realidade (Freire, 2020c). Com isso, Freire (2011a, p. 59) afirma a aquisição progressiva da consciência crítica – entendida como a capacidade do pensar certo e da práxis, isto é, do movimento reflexão–ação–reflexão, que supera as aparências e as visões parciais da realidade – como objetivo de uma educação libertadora comprometida com a formação da autonomia dos educandos, isso porque “a consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto ‘classe para si’”.

Todavia, em vez de viabilizar um processo formativo orientado à autonomia dos sujeitos, a educação bancária do período, criticada por Freire (2020a), promovia no educando a mera adaptação à realidade opressora. Ao constituir-se hierarquizada e autoritária, essa forma de educação absolutizava o saber do professor e a ignorância do educando, tratando este último como receptáculo vazio no qual se depositam conteúdos e informações a serem memorizados e aceitos dogmaticamente. Desse modo, como aponta Oliveira (2003, p. 38), a prática pedagógica tradicional denunciada por Freire “se configura numa prática de dominação, cujos papéis estão

delineados em função da posse do saber erudito/científico e que se traduz, também, numa forma de relação autoritária, no sentido de que é o/a professor/a que detém o poder da palavra”.

Destarte, a educação tradicional e a escola da época seriam pautadas por uma pedagogia da resposta, de caráter burocrático, alienante e repetitivo, por meio da qual os educandos não eram estimulados à reflexão crítica autêntica sobre a própria realidade. Por isso, trata-se de uma educação desconectada da vida, formalista e livresca, através da qual o saber se apresenta sempre como acabado e estático, nunca em processo ou aberto ao debate e ao diálogo. Assim, a prática educativa converte-se na transferência mecânica e conteudista dos saberes do professor “doados” ao educando, cristalizando, dicotomizando e exacerbando suas diferenças culturais postas hierarquicamente de forma a deslegitimar a experiência e o universo cultural do estudante.

Com isso, os educandos eram/são reduzidos à condição de objetos passivos do ato educativo, uma vez que se trata de uma educação domesticadora que obstaculiza a transformação social ao perpetuar a cultura dominante e a realidade opressora, não abrindo espaço para o educando pronunciar sua leitura de mundo. Os saberes de experiência feita, a vivência e o universo cultural do educando eram/são ignorados ou até mesmo desprezados, estabelecendo uma cisão entre o saber erudito e o saber das classes populares.

Na visão de Freire, esse modelo reforçava a exclusão dos saberes das classes oprimidas, a invasão cultural, o silenciamento e o anti-diálogo no processo de ensino e na sociedade em geral. Esses aspectos presentes na pedagogia da escola tradicional da época – que se perpetuam com força e roupagem nova na atualidade – constituíam, para o autor, um processo severo de desumanização que pervertia a condição humana enquanto sujeitos vocacionados ao *ser mais*.

Na concepção de Paulo Freire (2013), os sujeitos possuem a condição existencial do “ser mais”, categoria compreendida como a capacidade humana de colocar-se em permanente busca e autoconstrução na história. A ontologia freireana é caracterizada pela consciência que os sujeitos têm de sua própria inconclusão enquanto seres que se fazem e refazem na história. Esse modo de existir na história, atravessado pelo inacabamento, pela imperfeição e pela possibilidade do vir-a-ser, implica o aperfeiçoamento constante de si e a busca consciente e ético-política por transformar o contexto histórico-político-social-cultural no qual se vive.

Para Freire (2020a), diferente dos animais que possuem uma natureza determinada biologicamente, o ser humano, enquanto um ser-no-mundo, é um ser de relações, capaz de transcender sua condição inicial, responder aos desafios impostos e, admirando o mundo, objetivá-lo e transformá-lo com o seu trabalho. Nessa visão, Freire (2011a, p. 80) entende que

“o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores — domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade”.

A “hominização” do ser humano, nesse sentido, constrói-se nas suas relações com os outros e com o mundo, na medida em que se reconhece inacabado e, por isso, reinventa a si e ao seu meio como um ente criador de cultura. Assim, o autor chama de *ser mais* o impulso humano ao novo, a procura por construir ativamente o próprio destino, transformando a si e sua realidade.

Relacionando as díades humanização/desumanização com *ser mais*/ser menos, Freire (2013, p. 85) afirma que:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; [...] É por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação.

Desse modo, Freire se opõe a toda forma de fatalismo ou determinismo, defendendo a capacidade humana de fazer-se sujeito da própria história enquanto ser ontocriativo *no e com* o mundo, ainda que sob os condicionamentos sociais pelos quais as pessoas são atravessadas. O autor, então, denuncia a educação bancária de seu tempo como um processo de desumanização, uma vez que ela reduz os estudantes à condição de objetos do ato educativo e nega sua historicidade, autonomia e condição de sujeitos ativos, promovendo a distorção da vocação para o ser mais.

A educação bancária, enquanto expressão de uma sociedade opressora, não oferece as condições para que os educandos se tornem sujeitos da sua própria existência. Ao contrário, desumaniza-os ao introjetar neles os valores e as concepções de mundo das classes dominantes, fomentando o ajustamento passivo à ordem vigente. Consequentemente, atua como instrumento de manutenção das desigualdades, violências, injustiças e dominação, coisificando os estudantes e reproduzindo o *status quo*.

Conforme assinala Freire (2020a, p. 83-84) em *Pedagogia do Oprimido*:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade.

Em oposição a essa educação desumanizante – a qual é simultaneamente expressão e reforço das estruturas opressoras – Freire assume uma perspectiva humanista crítica, de caráter ontológico, ético e político, em defesa dos grupos historicamente subjugados, cujos direitos de ser, existir e participar da história foram sistematicamente negados pelas classes dominantes.

Segundo Oliveira (2003), a perspectiva humanista de Freire, que fundamenta sua denúncia à escola e à educação tradicional, possuía forte influência do existencialismo, do personalismo e da teologia da libertação, relacionando-se à sua posição de matriz cristã. Scocuglia (1999) acrescenta que tal perspectiva foi sendo progressivamente enriquecida e ampliada por sua aproximação com os referenciais marxistas – entre eles Gramsci – sobretudo a partir de 1968. Nesse quadro, a opção pelos pobres da teologia profética entra em contato com a constatação das desigualdades econômico-sociais que trazia o marxismo⁵⁷. Assim, o humanismo adquiriu no pensamento de Freire (2011a, p. 135) uma síntese original que lhe possibilitou reconhecer o ser humano como um ser integral, numa concepção que não “dicotomiza teoria de prática, transcendência de mundanidade, trabalho intelectual de trabalho manual”.

Esse humanismo de influência cristã, existencialista e marxista, longe de ser um humanismo tradicionalista, estéril e resignado, convoca à ação transformadora, à mobilização popular buscando desvelar e combater as causas das violências, convidando à práxis coletiva no sentido de construir uma nova sociedade. Por isso, problematiza e denuncia a miséria e a opressão como fatos históricos resultante de escolhas políticas, nunca naturais ou imutáveis, mas consequência de uma ordem social injusta que, sobretudo no contexto latino-americano, tem promovido a violação sistemática da dignidade e direitos dos grupos oprimidos.

Tais violações se materializam na perpetuação da contradição entre opressores e oprimidos, na violência colonial e imperialista dos países desenvolvidos que exploram e sabotam as nações periféricas, na imposição autoritária das ditaduras, na manipulação ideológica, na cultura do silêncio e na invasão cultural. Nesses termos, não há como se falar em uma pedagogia neutra, uma vez que, inserida em um panorama histórico e político determinado,

⁵⁷ Sobre a relação tantas vezes criticada entre cristianismo e marxismo, em entrevista a Ligia Chiappini Moraes Leite, Paulo Freire (1978, p. 75) afirmou: “Eu não vejo nenhuma contradição à minha opção cristã pretender uma sociedade que não se funda na exploração de uma classe por outra. Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto”. Dezoito anos depois, em um diálogo com Demerval Saviani e Adriano Nogueira em 1996, respondendo à questão se se definia como um marxista, Freire diz: “um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: ‘Meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica’. [...] Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar a priori) não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda” (Freire; Nogueira; Saviani, 2023, p. 18-19).

a prática educativa sempre direcionar-se para corroborar ou combater o estado de coisas existente, a desumanizar ou humanizar.

Assim, cultura, educação e política, relacionam-se de forma indissociável, sendo a educação bancária um reflexo da cultura do silêncio que reproduz o domínio político, social e ideológico das classes dominantes sobre as classes oprimidas. A concepção bancária de educação, então, é compreendida como expressão dessa realidade social injusta, como um problema político que engendra a domesticação dos oprimidos. Nela, são reforçadas as contradições, estabelecendo: o educador que sempre educa e o educando que sempre aprende; o educador como disciplinador e o educando como disciplinado; o educador que fala e o educando que escuta; o educador que prescreve e o educando que segue; o educador que sabe e o educando que não sabe.

Dessa forma, a lógica desse modelo de educação denunciado por Freire (2020a), é a reprodução da dicotomia entre elite e massas populares, intelectuais e povo, docente e discente, ciência e senso comum, trabalho manual e trabalho intelectual, opressor e oprimido.

Além de manter a lógica dual do pensamento capitalista-moderno, a educação bancária existente na escola e no sistema educacional brasileiro analisados por Freire, também impõe os saberes e a cultura dominante, ocorrendo o que Freire (2020a) denomina de invasão cultural, impossibilitando homens e mulheres de dizerem suas palavras. A invasão cultural é resultado das práticas político-culturais erigidas pelas classes dominantes e encontra na educação bancária sua afirmação. Ela se manifesta tanto na imposição da concepção de mundo e da cultura de uma classe dominante sobre uma classe dominada, quanto na imposição da cultura e concepção de mundo de uma nação dominante sobre uma nação dominada.

Por fim, na educação bancária homens e mulheres são desumanizados, unilateralizados e coisificados, não sendo sujeitos do seu conhecimento, cultura e história.

5.2. Pedagogia Nova: um interesse comum entre Gramsci e Freire

5.2.1. Gramsci e a Pedagogia Nova

Ao longo de sua vida, Gramsci se interessou pelas novidades pedagógicas que vinham surgindo. Assim, despertaram a atenção do autor movimentos como o da Pedagogia Nova ou Escola Nova, pedagogia libertária de orientação rousseauiana e a pedagogia soviética – a qual Krupskaya e Lunatcharski foram lideranças relevantes no Comissariado do Povo de Educação, tendo sofrido influência da Pedagogia Nova (Nosella, 2016). Seu interesse por essas correntes

pedagógicas não derivava da adesão imediata às suas propostas, mas da necessidade de compreender e acompanhar os modos pelos quais a escola moderna estava sendo reorganizada no contexto da expansão industrial e das lutas pela democratização do ensino.

A Pedagogia Nova, tão amplamente propagada na Europa e nos Estados Unidos a partir dos anos 1930, ligava-se diretamente ao processo recente do novo industrialismo de tipo americano e surgia, conforme Soares (2000), no contexto da luta popular pela democratização da escola, o que pressionava as classes dominantes pela universalização do acesso ao ensino. Segundo a autora, nesse contexto, a impossibilidade de continuar sustentando a escola tradicional faz com que as classes dominantes elaborem propostas de renovação educacional, buscando diferenciar a educação das massas populares daquela tradicionalmente destinada às elites.

Assim, essas iniciativas aparecem como críticas ao ensino humanista clássico, frequentemente considerado uma educação verbalista e deslocada das práticas cotidianas. Para Semeraro (2021, p. 157), a nova pedagogia realizara uma verdadeira “revolução copernicana” no campo educacional na medida em que retirava a centralidade da escola e a colocava nas crianças e na produção de talentos individuais.

Desse modo, as escolas ativas ou novas, retiravam a ênfase do professor para deslocá-la ao aluno, de forma que “todos poderiam, assim, ter acesso à escola e receber uma formação adaptada às diversas aptidões individuais” (Soares, 2000, p. 219). Com efeito, em contraste com a escola tradicional, a escola nova buscava formar os alunos não a partir de uma estrutura rigidamente hierarquizada e autoritária, mas reconhecendo a necessidade de desenvolverem potencialidades adequadas à sociedade industrial da época, incentivando uma orientação científica e espontaneísta do sistema educacional (Semeraro, 2021).

Essas propostas interessaram a Gramsci, que era crítico de uma educação meramente verbalista, enciclopédica e ascética, na qual a atividade prática transformadora era deixada de lado. Desse modo, ele busca compreender melhor os princípios da pedagogia moderna e sua “escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob o vigilante mas não ostensivo controle do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante” (Gramsci, 2024, p. 142). Em uma carta datada de 22 de abril 1929, o autor apresentava uma dúvida que vinha o consumindo:

Mas continuo incerto entre as duas concepções de mundo e de educação: ser rousseauiano e deixar agir a natureza que não se equivoca nunca e é fundamentalmente boa ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão habilidosa do homem e o princípio de autoridade (Gramsci, 1973, p. 174, tradução nossa).

Essa inquietação entre duas posições – que àquela altura ainda apareciam de forma antagônicas como ideologias que se enfrentavam na consciência do filósofo sardo – marcava um importante dilema educativo: espontaneísmo, como forma de permitir o livre desenvolvimento criativo; ou intervenção consciente, de maneira a conduzir intelectualmente para uma sólida formação. Essa questão não deixava de influenciar também a leitura que o intelectual sardo faria da nova pedagogia.

No Caderno 9, o autor menciona diferentes experiências educacionais relacionadas a essa vertente e chama atenção para o caso da *Public School de Oundle*, na qual “o trabalho manual é acompanhado de trabalho intelectual e, embora não haja relação direta entre ambos, o aluno também aprende a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas habilidades práticas” (Gramsci, 2024, p. 1294). Nessa escola, detalha Gramsci, todos os estudantes eram obrigados a frequentar em uma oficina ou laboratório ao lado dos cursos clássicos.

Nesses casos, de acordo com o autor, a relação entre teoria e prática, atividade intelectual e manual, não era estabelecida ainda por uma relação orgânica, mas mecânica. A prática ainda seria como um acessório à aplicação dos estudos teóricos, não uma unidade. De acordo com Gramsci (2024, p. 1295), consistiria em mero “esnobismo” superficial e diletante que não conseguia assegurar a unidade entre teoria e prática: há “grandes intelectuais que se divertem como torneiros, carpinteiros, encadernadores de livros etc.: não se dirá por isso que sejam um exemplo de unidade do trabalho manual e intelectual”.

Apesar de Gramsci reconhecer o progresso dessas concepções em comparação com as pedagogias tradicionais caracterizadas pelo autoritarismo e desconexão com a vida prática, ainda assim, isso não o impediu de apontar os limites de tais iniciativas inovadoras. Para o autor, essa pedagogia introduziria mudanças apenas no que tange aos métodos de ensino sem, contudo, atacar os fins aos quais se colocavam as escolas da época, uma vez que não se propunha a ofertar uma educação que questionasse o sistema econômico-social. Pelo contrário, como aponta Semeraro (2021, p. 153), essas escolas serviam para adequar os estudantes “à configuração de uma sociedade industrial produtiva e competitiva”. Com isso, voltavam-se para a exacerbação das diferenças entre os educandos, alicerçando-se sobre o individualismo e livre iniciativa dos alunos que melhor se dedicariam ao estudo daquilo que suas aptidões pessoais indicassem preferência.

Para o intelectual marxista, todavia, esses modelos ignoravam as condições histórico-sociais e culturais que formavam a personalidade dos alunos, ignoravam que somos sempre conformistas de algum conformismo e agiam como se “na criança estivesse em potência o

homem inteiro e que seria preciso ajudá-lo a desenvolver aquilo que já contém de latente, sem coerções” (Gramsci, 1973, p. 203). Gramsci, contudo, acreditava que o ser humano era uma formação histórica dotada de individualidade, mas profundamente influenciado pelo seu meio. Assim, deixá-lo no espontaneísmo seria o mesmo que permitir que sua educação fosse orientada pelo senso comum envolto pelas concepções de mundo das classes dominantes. Com efeito, os alunos não adquiririam os critérios gerais fundamentais para aquisição de sua autonomia e pensamento crítico. Essas escolas, para Gramsci, não seriam capazes de educar as classes subalternas para se tornarem dirigentes e disputar a hegemonia.

No Caderno 4 (primeira redação) e no Caderno 12 (segunda redação), ao referir-se ao movimento de renovação pedagógica, Gramsci (2024, p. 577) afirma:

Dogmatismo e criticismo-histórico na escola elementar e média: a nova pedagogia desejou derrotar o dogmatismo escolástico no campo da “instrução”, isto é, da aprendizagem de noções concretas, especialmente no campo em que um certo dogmatismo é imprescindível na prática e pode vir a ser absorvido e dissolvido somente no ciclo completo do curso escolar

Assim, para o autor, a Pedagogia Nova, ao buscar contrapor-se ao dogmatismo escolástico da educação tradicional, acabou por enfatizar demasiadamente a livre iniciativa individual e espontânea dos estudantes, o que acabava por rebaixar o nível do ensino. Na visão de Gramsci (2024, p. 1647), naquele contexto, a luta por outra educação ainda estava em sua fase “romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica foram morbidamente ampliados por razões de contraste e controvérsia: é necessário entrar na fase ‘clássica’, racional”, na qual os métodos e formas seriam adequados aos fins educativos pretendidos.

Dessa maneira, apesar da Pedagogia Nova representar avanços significativos, ela ainda manteria a distinção entre classes dominantes e dominadas na medida em que não daria a devida atenção ao impacto da hegemonia capitalista sobre o desenvolvimento e interesse dos alunos. O espontaneísmo, a livre iniciativa individual, não possibilitaria as condições necessárias para a libertação do proletariado, para elevar o seu nível de consciência histórico-social e para garantir-lhe autonomia intelectual e moral. Estariam limitados à concepção de mundo da classe dominante, uma vez que “este novo tipo de escola aparece e é pregado como democrático, enquanto que, em vez disso, ela não apenas está destinada a perpetuar as diferenças sociais, mas a cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2024, p. 1657).

Em uma carta datada de 25 de agosto de 1930, instruindo sobre a educação de sua sobrinha Edmea, Gramsci deixa clara sua posição sobre a questão do espontaneísmo ou da intervenção consciente:

Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, exercendo pressão sobre ela, de modo afetuoso e amoroso, mas, todavia, rígido e inflexivelmente firme, acontecerá sem dúvida que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico da influência casual de todos os estímulos desse ambiente (Gramsci, 1973, p. 237, tradução nossa).

Assim, o autor entende como importante buscar desenvolver determinados hábitos de autodisciplina nos jovens, que seriam fundamentais para alcançar uma liberdade concreta, histórica, orientada por uma educação crítica e autônoma. Sobretudo no contexto em que se encontrava a educação de Edmea, em um sistema escolar pós-Reforma Gentile, impregnada pela perspectiva das classes dominantes e pelo clima cultural da ascensão fascista, permitir que seu desenvolvimento ocorresse de forma espontânea não apenas não à ajudaria a adquirir autonomia intelectual como incorreria no risco de ela internalizar a concepção de mundo dominante daquele contexto.

Mas a preocupação de Gramsci não se restringia somente ao momento iminente do contexto fascista, também na Rússia socialista, onde seus filhos se encontravam, o autor compreendia como importante a intervenção afetuosa. Após solicitar diversas vezes que sua família intervisse na educação de seus filhos e eles o contrariarem, Gramsci escreve com certa irritação e sarcasmo:

Caríssima Tatiana, recebi as duas fotografias e o manuscrito de Delio. Não entendi absolutamente nada e me parece inexplicável que ele comece a escrever da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita; estou feliz que escreva com as mãos, já é alguma coisa. [...] Se lhe tivesse passado pela cabeça começar a escrever com os pés, teria sido muito pior, certamente. Por que, quando criança, tê-lo obrigado a acostumar-se a se vestir como os outros? Por que não ter deixado livre a sua personalidade também no modo de vestir e criá-lo segundo um conformismo mecânico? Teria sido melhor deixar ao redor dele os objetos de uso e depois esperar que ele os escolhesse espontaneamente: as calças na cabeça, os sapatos nas mãos, as luvas nos pés, etc. (Gramsci, 1973, p. 279, tradução nossa).

A disciplina e a intervenção a qual Gramsci cobrava, todavia, não poderiam jamais ser confundidas com imposição autoritária ou negação da criatividade e individualidade do educando, tratava-se, na realidade, de um processo necessário para tornar-se um intelectual de novo tipo, um ser humano integral. Isso porque Gramsci está levando em conta a realidade concreta de seu período, no qual, diferente do imaginário Emílio presente na obra de Jean-Jacques Rousseau, não há um ambiente ideal ou livre da sociedade e suas corrupções.

Em condições históricas determinadas, o autor compreendia que disciplina e liberdade não se contrapunham rigidamente; a disciplina era, na verdade, condição para se alcançar a liberdade concreta coletiva. Nesses termos, disciplina não se confunde com imposição mecânica, autoritária e forçada, mas enfatiza a importância da intervenção consciente e amorosa que leve o jovem a adquirir autodisciplina interior.

Paolo Nosella (2016) nos ilustra isso ao fornecer como exemplo o uso da caneta: no início, é necessário coação externa para o jovem aprender a utilizar corretamente o instrumento, contudo, após habituar-se com seu uso, a disciplina exterior é convertida em autodisciplina, e a caneta se torna um poderoso instrumento pelo qual o indivíduo expressa sua autonomia através da escrita de seus pensamentos. A caneta, neste caso, pode ser lida em diversos sentidos, inclusive como domínio da capacidade técnica, tecnológica e produtiva, a partir da qual os sujeitos poderão apropriar-se da escrita de sua própria história hoje controlada pela classe dominante. Se os jovens forem jogados ao espontaneísmo, dificilmente irão apropriar-se dos saberes necessários para sua libertação. Nesse sentido, é preciso educar também a vontade coletiva na direção daquilo que ampliará seus horizontes políticos, culturais e até mesmo existenciais.

Naquele contexto, outra experiência educacional que suscitou a atenção de Gramsci foram as escolas soviéticas que, inicialmente, foram profundamente influenciadas pela Pedagogia Nova, inclusive com John Dewey viajando à Rússia para conhecer seu sistema educacional em 1928 (Oliveira; Lucena, 2022). Mesmo no cárcere, com acesso limitado às informações que lhe chegavam esparsamente pelas cartas que trocava com a família, pelos jornais retalhados e livros que eram permitidos pela censura, Gramsci não cessava de buscar entender quais eram as novidades que estariam por emergir da sociedade socialista em formação. Nas cartas trocadas com sua cunhada Tânia, ele frequentemente a solicitava informações mais precisas sobre o desenvolvimento do sistema de ensino soviético; por um lado, em decorrência de sua preocupação constante com a educação de seus filhos, mas, por outro, por nutrir uma curiosidade profunda acerca dos processos escolares e dos debates pedagógicos que agitavam a experiência soviética. Em uma carta datada de 7 de dezembro de 1931, o autor a escreve:

Ficaria contente se me escrevesse sobre os novos métodos de educação a qual faz aceno no cartão, porque crianças que brincam com passarinhos vivos, com bolinhas de gude, ou que levam seus objetos preferidos para a cama, creio que sempre existiram. Resta saber se mudou a relação entre as crianças e as coisas, isto é, se conseguem suscitar nas crianças um novo modo de conceber a natureza e a vida. Parece-me muito interessante que também na escola inferior se tenha introduzido a

instituição das brigadas de assalto. Também nesse campo, porém, eu necessitaria de muitos pormenores, não apenas sobre o método, mas também e especialmente sobre a disponibilidade de material didático (Gramsci, 1973, p. 347, tradução nossa).

Diante dos relatos aparentemente entusiasmados de Tânia, Gramsci mantinha uma postura ao mesmo tempo curiosa e cautelosa. Queria entender melhor o funcionamento da escola soviética e suas novas tendências pedagógicas, mas reconhecia a necessidade de informações mais detalhadas antes de formar qualquer juízo. Sua carta revela, todavia, que interessava muito mais a ele saber em que medida aquele sistema de ensino poderia formar novos sujeitos, que conceberiam outros modos de relacionar-se entre si e com a natureza. Gramsci buscava compreender se as práticas escolares soviéticas seriam capazes de fomentar a autonomia intelectual e moral, promovendo novos modos de vida.

Assim, ele se interessa pela chamada brigada de assalto. Essa instituição, como relata Manacorda (2019), seria o “método de laboratório por pelotões”, que consistia em uma variante soviética do Plano Dalton desenvolvido pela montessoriana Helen Parkhurst. Essa variante mantinha a ideia central da Pedagogia Nova de valorizar o trabalho autônomo dos alunos, porém, pretendia evitar inclinações individualistas ao acentuar o trabalho em grupo. Ainda segundo Manacorda, esse método difundiu-se largamente nas escolas soviéticas, coincidindo com o contexto do primeiro plano quinquenal, que estabelecia a necessidade de industrialização do país, exigindo quadros com formação técnica qualificada. Nesse cenário, Gramsci se mostra temeroso com a possibilidade de que as brigadas de assalto convertam-se em instrumentos de profissionalização precoce⁵⁸. Uma semana depois da primeira carta à Tânia, ele escreve uma nova carta, agora para sua esposa Giulia, e retoma o tema comentando:

Me interessa muito, por exemplo, saber como foi introduzido na escola primária o princípio das brigadas de assalto e os cantinhos especializados e qual objetivo pedagógico se propõem alcançar. Pode nascer a dúvida que isso acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única de conduzir as crianças a um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades (Gramsci, 1973, p. 353, tradução nossa).

⁵⁸ As preocupações de Gramsci se mostram sólidas, uma vez que, como observa Oliveira e Lucena (2022), naquele contexto os debates educacionais da Rússia socialista dividiam-se entre os chamados “educadores livres” e os “educadores realistas”, ambos em alguma medida influenciados pela Escola Nova. Os primeiros aproximavam-se mais da perspectiva liberal, defendendo a liberdade e a autonomia individual, valorizando a centralidade do aluno, bem como que a escola deveria ter como única finalidade a formação integral do estudante; todavia, também defendiam que a escola devia preparar o estudante para expressar sua individualidade em um trabalho que tivesse utilidade social. Por outro lado, os educadores realistas defendiam que naquele momento histórico a escola possuía a necessidade de formar em sintonia com as necessidades vigentes da sociedade moderna, contribuindo na formação de trabalhadores qualificados frente ao processo de industrialização que as condições russas exigiam. Assim, releva-se que o perigo de um desvio à profissionalização poderia ser iminente.

Embora as epístolas e os cadernos desse período não permitam formular um juízo definitivo de Gramsci sobre a escola soviética, eles evidenciam – como a carta acima demonstra – sua preocupação de que esses métodos pudessem introduzir um ensino orientado à formação profissional desde a mais tenra idade, condicionando negativamente a personalidade dos alunos.

Para Gramsci, a escola única do trabalho deveria orientar-se à formação de um ser humano integral, não se reduzindo somente à dimensão técnica, ainda que essa última também fosse importante. Como destaca Nosella (2016, p. 145), “jamais, para ele, a escola, por ter o trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, deverá ser uma mesquinha ou monstruosa máquina de preparação de mão de obra”. Deveria, pelo contrário, ser um meio de formação de intelectuais dirigentes de novo tipo, assentados na inseparabilidade entre trabalho manual e intelectual.

Assim, ao defender as posições aqui apresentadas, Gramsci tem em mente não a educação pela educação, mas horizontes políticos mais amplos, nos quais a educação e a escola desempenham papel decisivo. O autor analisa essas experiências pedagógicas sob o prisma da guerra de posição travada pela burguesia no interior do Estado ampliado, valendo-se de seus aparelhos privados de hegemonia para manter a direção intelectual e moral sobre os subalternos. Suas preocupações, portanto, não são especulações abstratas, mas expressam a busca por condições concretas para a emancipação histórica da classe trabalhadora mediante a formação de intelectuais orgânicos da classe capazes de disputar a hegemonia.

Nesse horizonte, as experiências do dualismo educacional italiano, das tentativas de integração entre atividade intelectual e prática da Escola Nova e das propostas soviéticas de formação de um ser humano integral, oferecem a Gramsci elementos fundamentais para avançar na construção de uma concepção educacional em uma perspectiva unitária de inseparabilidade entre teoria e prática. Trata-se de uma concepção que recusa tanto o enciclopedismo verbalista quanto o espontaneísmo individualista; que supera a divisão entre formação humanista e técnica; e que insere a escola como fundamental na reforma intelectual e moral da sociedade. Em última análise, Gramsci vislumbra uma escola unitária, laica, crítica e integral, capaz de formar sujeitos aptos a compreender e transformar a realidade, suscitando a constituição de um novo bloco histórico que, através da classe trabalhadora, produza numa nova *civiltà*.

5.2.2. Paulo Freire e a Pedagogia Nova

Assim como Gramsci, Paulo Freire também foi influenciado pela Pedagogia Nova, ainda que não a criticando diretamente como fez Gramsci, mas subsumindo-a para poder, a

partir dela, avançar no sentido de construir uma concepção político-pedagógica própria. Mediado pela influência de relevantes intelectuais escolanovistas brasileiros, a aproximação crítica que Freire faz do movimento é fundamental para a elaboração de avanços com relação à pedagogia tradicional de seu tempo.

O diversificado e amplo movimento de renovação pedagógica reunia, a partir do início do século XX, posições variadas que possuíam como núcleo comum a crítica à escola tradicional e ao seu modelo de ensino marcado pelo autoritarismo, pela centralidade do professor e pela memorização passiva. Assim, o escolanovismo, como mencionado antes, emerge em um contexto de expansão das grandes indústrias modernas e de pressão popular pela democratização do ensino, propagando-se amplamente pela Europa e Estados Unidos como resposta a esses processos. Os autores dessa corrente defendiam a valorização de uma escola ativa que primava pela experiência prática e pela conexão entre os conteúdos teóricos e a resolução de problemas cotidianos, em oposição à escola tradicional, considerada intelectualista e alheia à realidade do aluno.

Dentre as diferentes abordagens desse movimento, a presença do norte-americano John Dewey e sua corrente pragmatista foi a que mais ressoou em terras brasileiras. Defensor de uma educação centrada na experiência prática e voltada ao exercício da cidadania e da democracia liberal, Dewey teve sua recepção e incidência no Brasil fortemente vinculadas às interpretações de figuras como Anísio Teixeira, que traduziu suas obras para o português e buscou adaptar suas ideias ao contexto brasileiro.

Segundo Mazza (2022, p. 78), “Paulo Freire foi tributário de uma pauta encampada por Lourenço Filho e Anísio Teixeira desde as décadas de 1920 e 1930, quando participaram de reformas dos sistemas regionais de ensino [...]” e do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Conforme a autora, as reformas executadas por eles nos sistemas regionais de ensino do Ceará, Bahia, São Paulo e Distrito Federal, bem como suas pesquisas sobre os problemas nacionais vinculados à educação, impactaram a configuração intelectual e educacional do período, influenciando o pensamento de Freire.

Assim, como se observa em Pitano, Streck e Moretti (2019), os autores e ideias da Escola Nova são direta ou indiretamente referenciados em diversas obras de Paulo Freire, tais como *Educação e Atualidade Brasileira*, *Educação Como Prática da Liberdade*, *Pedagogia da Indignação*, *Educação na Cidade*, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* e *Cartas à Cristina*. Dentre os autores escolanovistas mais frequentemente influentes nos trabalhos de Freire, destacam-se os nomes de John Dewey, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e, principalmente, Anísio Teixeira.

Acerca desse último, Moacir Gadotti (1996, p. 91) destaca que “Paulo Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira (1900–1971), de quem se considera um discípulo e com o qual concordava na denúncia do excessivo centralismo, ligado ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira”. Desse modo, Freire inspirou-se nesse autor, mobilizando-o em sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* para defender a descentralização burocrática do ensino e enfatizar o papel da educação na construção de uma democracia participativa. Freire (1959), assim como Anísio, defendia que a educação deveria possibilitar que as pessoas assumam a tarefa de superar sua inexperiência democrática, contribuindo ativamente para o desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, é sobretudo nas primeiras obras de Paulo Freire, ainda no período de pré-exílio, que a influência da Pedagogia Nova pode ser notada com maior intensidade. Conforme Araújo (2015), no período de 1957 a 1963, Freire sofreu intensa influência dos princípios escolanovistas, o que se refletiu nos seus textos de quando atuou como diretor da Divisão de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), instituição que lhe proporcionou conhecer pessoalmente Anísio.

Durante sua atuação à frente do SESI, Freire elaborou um conjunto de textos com orientações do setor de Educação, destinados às reuniões entre professores e pais de alunos. Nesses textos, é possível identificar, ainda que de forma indireta, a presença de princípios da Escola Nova em seu pensamento pedagógico, como a ênfase dada ao papel dos professores na construção de uma postura democrática que valorize a formação para a cidadania. Esses escritos foram disponibilizados pela esposa do autor, Ana Maria de Araújo Freire, na biografia *Paulo Freire: uma história de vida*, e iniciavam com o seguinte título: “SESI – Divisão de Educação e Cultura. Aos Educadores: Evite-se fazer conferências, o círculo de pais e professores deve ser debate” (Araújo Freire, 2024, p. 87). Tal orientação evidencia a preocupação de Freire em instigar a participação ativa dos pais e em inseri-los de forma democrática nos processos decisórios da instituição, antecipando elementos centrais de sua concepção dialógica de educação.

Em suas cartas convocatórias do SESI, em consenso com os professores, Freire frequentemente usava um estilo questionador, evitando a imposição de afirmações prontas tomadas como verdades absolutas. Buscando provocar o debate e a reflexão, utilizava de perguntas em um estilo que se assemelhava à maiêutica socrática. Pode-se observar esse estilo na convocatória que elaborou sobre o tema castigo:

Carta Convocatória: O assunto de nossa conversa será Castigo.

O homem faz sempre as coisas:

I - Porque tem uma causa para fazê-las

II - Para alguma finalidade

III - De certa maneira

O senhor, por exemplo, come, porque tem fome (causa), come para viver (finalidade).

Come desta ou daquela maneira – sentado a uma mesa, de paletó, com garfo e faca, de colher, etc. Se substituirmos agora, no exemplo, o ato de comer pelo de castigar, teremos:

Castigamos o menino:

I – Porque temos causa - O menino errou

II – Para uma finalidade – Corrigir o menino, mudar o comportamento do menino.

III – Castigarmos de certa maneira – Batendo no menino, ameaçando o menino etc.

Quando o senhor castiga seu filho o senhor tem se preocupado com a causa do castigo, com sua finalidade, com a maneira de castigar o menino? Ou o senhor castiga por qualquer motivo? O senhor bate muito no menino. Acredita que batendo muito no menino o senhor obtém o bom comportamento dele? Ou ele fará o que o senhor quiser porque tem medo do senhor? E a educação deve fazer gente medrosa ou gente consciente? O que acha disto tudo?

Estude essas questões todas com sua mulher e seus amigos e venha a reunião debatê-las (Freire, 1957 *apud* Araújo, 2015, p. 44-45).

Como se verifica no excerto acima, ao lidar com as famílias atendidas pelo SESI, Freire não buscava impor uma conclusão definitiva a ser digerida por seus interlocutores, mas *conduzi-los* à reflexão e discussão sobre um problema que afetava a relação família-escola, estimulando a participação da comunidade em um tema de interesse comum. Durante o período em que esteve no SESI atuando junto a comunidades carentes, os castigos excessivos e violentos eram um problema que permeava a comunidade. Associando isso à experiência vivida pelas famílias, Freire denuncia os métodos autoritários e o desrespeito com o qual tratavam as crianças, argumentando que os castigos físicos seriam menos produtivos do que o convencimento aos princípios que se busca atingir. Desse modo, observamos nas orientações de Freire a valorização de alguns princípios presentes na Pedagogia Nova, como o incentivo ao debate, a oposição aos castigos e autoritarismos e o estímulo à participação democrática da comunidade.

Outro elemento de aproximação entre o pensamento de Paulo Freire e o movimento de renovação pedagógica pode ser identificado na carta-temário que discorre sobre o que fazer para as crianças estudarem. Na carta, orientando os educadores do SESI, Freire (1957 *apud* Araújo, 2015, p. 53) afirma que:

A criança precisa ser motivada para estudar. O seu estudo precisa de aparecer a ela como algo agradável e capaz de provocar-lhe consciência de finalidade. Estudar por estudar, e em caráter obrigatório apenas, sem que se junte ao ato do estudo uma finalidade e sem que se lhe empreste um certo ar de alegria transforma o estudo em tarefa penosa e antipática.

A passagem revela uma concepção de educação que rompe com a racionalidade disciplinar característica da escola tradicional, ao deslocar o eixo do processo educativo da mera imposição de conteúdos para a construção de sentido por parte do educando. Ao enfatizar a necessidade de que o estudo seja percebido como uma prática dotada de finalidade consciente, Freire aproxima-se de um dos pressupostos centrais da pedagogia renovada: a compreensão da aprendizagem como experiência significativa, vinculada aos interesses, à atividade e à participação do sujeito. Essa perspectiva converge com a crítica escolanovista à escolarização mecânica.

Assim, é clara a posição adotada pelo autor no sentido de defender uma educação que seja significativa e estimulante, na qual a criança seja mobilizada por interesses e não constrangida por obrigações formais destituídas de sentido. Conforme se observa na carta, Freire sustenta que a escola deve constituir-se como um espaço alegre, capaz de respeitar a autonomia e a liberdade do educando, aproximando-se, assim, de pressupostos da pedagogia renovada.

Nesse sentido, Gadotti (1996, p. 92) assinala que “como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da **vida** da comunidade local. O que se chama hoje de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos com colaboração do professor”, de forma que a educação dialogue com a cultura e interesses do estudante.

Dessa maneira, verifica-se como o movimento de renovação pedagógica, marcante no decorrer do século XX, oferece a Freire elementos fundamentais que são apropriados de modo crítico e dialético pelo autor, contribuindo para suas formulações teórico-práticas no sentido de superar o ensino tradicional vigente em seu período.

Essa influência escolanovista e o estilo não-ortodoxo de Freire, que lhe permitia dialogar com matrizes teóricas diversas, levam autores como Vanilda Paiva a afirmar que as bases do pensamento freireano consolidam-se nas décadas de 1950 e 1960 a partir de influências nacional-desenvolvimentistas, escolanovistas e existencialistas. Em sua tese *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*, Paiva (2000, p. 34 apud Silva Dutra, 2010, p. 182) defende que o pensamento pré-exílio de Freire:

Sintetiza pedagogicamente o espírito da época e, em tal resumo, realiza a amálgama das principais correntes que se degladiaram nas décadas anteriores. Embora católico, *Freire foi também um escolanovista* e seu trabalho põe fim – mediante uma fusão profunda – à disputa entre católicos e liberais (...) Sua pedagogia situa-se também no ponto de encontro do pensamento católico e do nacionalismo-desenvolvimentista.

De modo semelhante, em *Escola e Democracia*, Saviani (2008, p. 54-55) classifica a pedagogia freireana como uma espécie de Escola Nova Popular, segundo ele:

Nessa direção que surgem tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos dessas tentativas são a “Pedagogia Freinet” na França e o “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil. [...] Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) [...] e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares.

A definição da práxis e proposta de Freire nos horizontes do escolanovismo feita por Saviani, todavia, mostra-se não somente insuficiente para abarcar seu contributo intelectual, como também um grave problema teórico, visto que o autor não se limitou aos horizontes da Pedagogia Nova e discordou dela em vários de seus aspectos. Assim, circunscrever a pedagogia freireana no mesmo quadro teórico da Escola Nova, ainda que esta última tenha desempenhado uma influência indubitável sobre o autor, implica uma classificação reducionista que ignora aspectos e avanços fundamentais da Pedagogia Libertadora Freireana em relação à proposta da Escola Nova.

Paulo Freire não apenas diverge da Escola Nova por empenhar-se em colocar seus métodos de ensino a serviço dos interesses populares, mas também em seus próprios fundamentos teóricos. A continuidade de seu pensamento nas obras pós-exílio – momento em que a influência marxista e gramsciana se faz mais presente – demonstra essas diferenças com clareza ao ampliar e ressignificar vários de seus conceitos elaborados anteriormente. Como ressalta Gerhardt (1996, p. 161), após esse período, sem abandonar suas categorias anteriores, Freire passa a enfatizar com elas novos aspectos, de forma que “do ‘tático’, Freire deslocou-se para o ‘estratégico’. O ‘processo de conscientização’ tornou-se sinônimo de luta de classes. Integração cultural mudou para revolução política”.

Posteriormente, o próprio Paulo Freire (2020d, p. 152) enfatiza em *Cartas à Cristina* que:

Me parece óbvio, então, que, entre a severidade despótica da escola tradicional e a abertura democrática do movimento da Escola Nova, eu me inclinasse para o segundo. Era natural assim que eu me familiarizasse com o pensamento europeu, norteamericano e brasileiro ligado àquele movimento. Nunca me ofende, por isso mesmo, quando sou tido, por alguns críticos, como escolanovista. Estranho, porém, é que nem sempre percebiam que, ao criticar as relações autoritárias entre educadores e educandos, eu critico também o autoritarismo, gerando-se no modo capitalista de produção.

Assim, como demonstrado pelo próprio autor, sua práxis não se restringe aos limites político-pedagógicos da Escola Nova, na qual as críticas ao ensino tradicional estão circunscritas nos horizontes da lógica de reprodução capitalista, não se propondo problematizar o sistema vigente. Freire aproveita da Pedagogia Nova noções como o de aprender fazendo, de trabalho cooperativo, a relação teoria-prática e a valorização da criticidade, mas sua educação possui uma finalidade outra, na qual a educação deve vincular-se à transformação estrutural da sociedade.

Anos depois, em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Dermeval Saviani (2013, p. 335) se pronuncia buscando explicar e justificar sua escolha em ter colocado a pedagogia freireana como escolanovista, afirmando:

Referi-me a essa proposta em meu livro *Escola e Democracia* como a uma espécie de “Escola Nova Popular”. Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite.

De todo modo, é salutar ressaltar que, não obstante a apropriação feita por Freire da Escola Nova, o autor se diferencia dela. O conceito de democracia da Pedagogia Nova, por exemplo, é compreendido nos limites de uma democracia liberal-social que se ancora na valorização da liberdade individual, da igualdade jurídica e da cooperação social na ordem capitalista, sem uma crítica sistemática às relações de dominação de classe. Em contrapartida, para Freire (2002, p. 54), a democracia se expressa em um sentido mais profundo de coletividade e transformação social. Para ele, “há indiscutivelmente uma relação entre racismo, classismo, capitalismo e democracia”, não sendo possível a existência plena da última enquanto estiverem presentes os demais.

Outrossim, a ideia de liberdade sustentada pela Escola Nova é baseada na noção de liberdade enquanto valorização da autonomia individual do sujeito, no sentido de possibilitar ao indivíduo desenvolver suas potencialidades e atuar de forma significativa na sociedade. Ao passo que, para Freire (2020a), liberdade e libertação são categorias associadas que se relacionam com o processo de humanização negado pela exploração e violência capitalista e colonial. Assim, o autor as associa com os oprimidos e revolucionários que, criticamente, têm como missão denunciar a ordem opressora e anunciar, dialogicamente, um novo mundo possível. Na concepção de educação freireana, o exercício da liberdade enquanto luta pela

libertação é sempre um processo coletivo, um processo que, sob influência da teologia da libertação, ele afirma se dar em comunhão.

Consequentemente, na visão de Gadotti (1996, p. 92), entre Freire e a Escola Nova encontramos uma “diferença na noção de **cultura**. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno”. Assim, a pedagogia libertadora dialoga com os saberes de experiência feito e valoriza os saberes do senso comum, redimensionando a importância política e educacional da concepção de cultura, compreendendo-a criticamente como ferramenta de luta política pela transformação social, contra as opressões de classe, raça, gênero, etc.

É nesse sentido que, mobilizando os trabalhos de Jesus Palácios, Gadotti (1996, p. 91) defende que em Freire há:

Uma tentativa de superação do conflito entre a escola tradicional e a escola nova, no que chama de 'superação integradora'. Segundo Palácios, essa perspectiva se encontra igualmente na educadora soviética Krupskaja. Quase com as mesmas palavras de Paulo Freire, Krupskaja denunciava, no começo do século, a escola neutra, burocrática, defensora de uma necrofilia.

Considerando as influências que a Pedagogia Nova exerceu tanto nos rumos da pedagogia soviética quanto em Paulo Freire, não surpreende essa aproximação, respeitadas as devidas diferenças. Em consonância com Palácios, Gadotti (1996) e Scocuglia (1999), compreendemos que a influência da Pedagogia Nova em Freire constitui um dos alicerces de sua proposta pedagógica; contudo, ele a supera na medida em que passa a dialogar com diferentes referenciais marxistas, os quais conferem nova amplitude à sua práxis político-pedagógica.

5.2.3. Gramsci e Freire e a Pedagogia Nova: algumas reflexões

Desse modo, tanto Gramsci quanto Freire foram influenciados pela Pedagogia Nova e concordam com alguns elementos desse movimento. Entretanto, ambos assumem em relação a ela um processo de superação integradora (em outros termos, dialética) que, apesar de valorizar alguns de seus aspectos, também aponta seus limites teóricos, históricos e políticos, como se pôde perceber ao longo desta seção.

Assim como Gramsci, que, diante dos movimentos de renovação pedagógica, preocupava-se sobretudo com o tipo de ser humano e de concepção de mundo que tais propostas

poderiam engendrar, Freire reconhece os avanços que essa nova pedagogia trouxe para o processo de ensino, contudo, demonstra que o fundamental não reside na simples modificação dos métodos de ensino, mas na produção de novas relações sociais e na formação de uma postura ético-política orientada para a transformação da sociedade.

Nesse sentido, Freire e Gramsci compartilham uma crítica contundente ao ensino tradicional de suas épocas, denunciando seu caráter autoritário, verbalista, enciclopédico e escolástico. Trata-se de uma forma de ensino dissociada do mundo vivido, que converte o processo educativo em uma prática pedante e paternalista, alheia às condições históricas e às demandas da classe trabalhadora. Ao criticarem a educação tradicional livresca e a separação entre escola e vida, ambos afirmam a centralidade da formação integral do ser humano e o caráter eminentemente político da educação, compreendida como espaço de elaboração crítica da própria concepção de mundo, voltada à transformação social.

Entretanto, as relações estabelecidas por Freire e Gramsci com a Pedagogia Nova também revelam diferenças substantivas. Em Freire, essa relação assume a forma de uma apropriação crítica e superadora, que incorpora determinados elementos do movimento renovador ao mesmo tempo em que os reinscreve em uma práxis político-pedagógica voltada à libertação dos oprimidos. Gramsci, por sua vez, ainda que reconheça avanços pontuais da Pedagogia Nova em relação à escola tradicional, estabelece com ela uma relação marcadamente tensa e crítica, denunciando, sobretudo em suas vertentes idealistas e psicologizantes, o seu caráter espontaneísta e teoricamente insuficiente para a formação intelectual e política dos subalternos, o que a torna funcional à reprodução da hegemonia do grupo dominante.

Assim, ainda que Freire não seja um espontaneísta – pelo contrário, também rejeite tal posição⁵⁹ – e não interprete o escolanovismo de tal forma, uma das diferenças centrais entre as relações que ele e Gramsci estabelecem com esse movimento reside na crítica gramsciana às experiências da pedagogia nova como sendo espontaneístas e, por isso, desvalorizadoras da disciplina intelectual e dos saberes sistematizados. Consequentemente, Gramsci tende a compreender que isso aprofundaria o dualismo educacional, privaria os subalternos do acesso ao conhecimento sistematizado e reforçaria sua condição de subalternidade; enquanto Freire, ao voltar os olhos para a crítica justa que a Pedagogia Nova promoveu às práticas autoritárias de ensino, converge sua compreensão teórica com ela, avaliando-a positivamente. Dessa forma, Gramsci critica o caráter conservador da Pedagogia Nova enquanto mantenedora da

⁵⁹ Em *A Importância do Ato de Ler*, Paulo Freire (2017a, p. 29) afirma: “a opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável”.

desigualdade escolar, da desigualdade social e do capitalismo; já Paulo Freire aponta para o caráter progressista dela ao mobilizar sua crítica à escola tradicional.

5.3. Educação e escola crítica e transformadora: Gramsci e Freire

5.3.1. *Concepção Educacional de Antonio Gramsci e a Escola Unitária: política, crítica e cultural*

Ciente de que a concepção gramsciana de educação não se limita ao espaço escolar – uma vez que a formação humana, para Gramsci, ocorre no conjunto das relações sociais, culturais e políticas –, reconhece-se, contudo, que a escola constitui um espaço central no processo de formação das massas. Por essa razão, é importante pontuar aqui alguns elementos da proposta escolar elaborada pelo autor, considerando o importante papel que a escola desempenha na articulação entre educação, política e cultura no sentido de possibilitar a construção de processos de emancipação social.

Em contraste com as pedagogias liberais e fascistas que, firmadas em um sistema dualista de ensino, tendem a acentuar as desigualdades e manter os dominados em sua condição de subalternidade, Gramsci desenvolve como resposta que a crise escolar deve ter como solução uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que harmonize com justa dose o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (Gramsci, 2024, p. 1641). Nesses termos, o autor entende por escola humanista não aquela do velho humanismo clássico, intelectualista e distante da realidade das massas, mas um humanismo moderno, renovado, que forme no indivíduo “a potência fundamental de pensar e de saber dirigir-se na vida”, mas também de agir e transformar a própria realidade (Gramsci, 2024, p. 1640).

Gramsci certamente criticava o descolamento da escola clássica italiana com relação à vida prática e ao povo, contudo, não deixava de reconhecer nela também pontos a serem valorizados, como seu aspecto formativo e não meramente instrutivo, sua capacidade de fomentar uma educação ampla de cultura geral e seu incentivo ao estudo “desinteressado”. São esses elementos que estavam presentes na escola antes da Reforma Gentile e que Gramsci visa incorporar a uma concepção outra de educação e de cultura.

O mesmo processo ocorre com a escola ativa e com a soviética, às quais Gramsci também leu criticamente. Ao mesmo tempo em que o autor rejeitava o espontaneísmo e individualismo da escola nova, também reconhecia que “a luta contra a velha escola era justa”

(Gramsci, 2024, p. 1652) e que era necessário produzir uma educação que não fosse autoritária e livresca. As escolas soviéticas, por sua vez, apesar de o autor temer que as experiências implementadas pudessem degenerar para o incentivo à profissionalização precoce, todavia, eram fonte de inspiração com suas escolas únicas do trabalho e a tentativa de união entre teoria e prática enquanto processo formativo omnilateral dos sujeitos.

Assim, é nessa dialética de superação-conservação das experiências anteriores que Gramsci propõe a sua escola unitária. Inicialmente, é preciso deixar claro: para Gramsci, unitário não significa a formulação de uma escola inflexível e que não compreenda devidamente a importância da diversidade cultural. Pelo contrário, ao enfatizar que se tratava de uma escola profundamente enraizada à vida, ela necessariamente partiria da realidade vivente do povo. Partiria do senso comum das massas sem, contudo, limitar-se a ele, mas forjando sua crítica e superação, substituindo-o por um novo. Para Gramsci (2024, p. 2374), portanto, a escola não deveria prescindir da “adaptação de cada conceito às diversas peculiaridades e tradições culturais”, ao mesmo tempo em que não deveria renunciar à elaboração de uma consciência coletiva unitária, de um modo de pensar e agir “homogêneo” que supere as posturas contraditórias e caóticas do senso comum.

Dessa forma, o significado de “unitário” na escola formulada por Gramsci assume três sentidos principais: a de unidade de práxis, rompendo com a dualidade entre aqueles que pensam e os que executam – que tinha seus ecos na dualidade escolar e sua distinção entre escolas profissionais e escolas humanistas; a unidade no sentido de uma escola verdadeiramente popular e democrática que, enquanto tal, não guarde em si a cisão entre uma escola destinada para os filhos das classes dominantes e outra para os subalternos; e a unidade no sentido teórico-metodológico, sendo uma escola orientada pela filosofia da práxis enquanto concepção de mundo integral. Com efeito, um dos objetivos da escola unitária seria justamente o de romper com a contradição entre pensadores-executores, dominantes-dominados, possibilitando a construção de intelectuais orgânicos dos grupos subalternos para tornarem-se dirigentes políticos da nova sociedade emergente.

A escola unitária proposta pelo autor deve ser vislumbrada em articulação com toda a concepção político-filosófica que ele veio trabalhando desde sua juventude na atividade militante e jornalística, até sua elaboração mais consistente de uma obra *für ewig* nos Cadernos do Cárcere. Com isso, deve-se ter claro que sua proposta possuía objetivos bem definidos, atuando como mediação necessária para a construção de uma nova sociedade, a qual só poderia florescer mediante a ruptura com a hegemonia burguesa. Assim, o autor visa construir uma

educação transformadora que paute a superação das relações capitalistas de produção e a edificação de um novo bloco histórico socialista.

Por isso, como ressalta Semeraro (2021, p. 171), “o projeto educacional de Gramsci não pode ser confundido com a concepção convencional de ‘cidadania’ que visa ‘inserir’ a população no sistema, nos aparelhos de controle da classe dominante e reduz os indivíduos a eleitores eventuais e a meros espectadores”. Pelo contrário, sua concepção educativa é atrelada aos conceitos de hegemonia, Estado integral, guerra de posições e de sociedade civil, pelos quais se contrastam diferentes ideologias que buscam condições para o desenvolvimento de sua classe e de seus interesses. Através disso, o filósofo italiano elabora uma proposta escolar radical que mantinha claro os compromissos pela construção de uma nova sociedade e de um novo ser humano integral, rompendo com a unilateralidade do mundo capitalista e fazendo dos próprios trabalhadores dirigentes intelectuais e morais de sua história.

Na nota 67 do Caderno 11, Gramsci (2024, p. 1616) afirma que:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, especialmente, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste (em acreditar) que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não apenas pelo saber em si, mas pelo objeto do saber).

Nesse sentido, o autor se coloca contra toda separação rígida entre povo e intelectuais, entre ciência e vida, entre mundo da cultura e do trabalho, reconhecendo que uma outra concepção de escola é necessária para romper com essa cisão. Gramsci propõe, então, a formação de um ser humano integral que seja ligado ao mundo do trabalho e à cultura humanista e que, para tanto, tenha em sua formação também os saberes técnicos correspondentes ao industrialismo da sociedade moderna como um princípio ontológico-formativo.

Para o autor, o trabalho industrial moderno como princípio educativo é necessário para produzir sujeitos verdadeiramente conectados à realidade viva do mundo, que, ao mesmo tempo, compreendam e transformem seu ambiente a partir do domínio dos métodos modernos de trabalho, os quais constituem a forma pela qual os sujeitos intervêm no mundo natural, modificando-o concretamente e adequando-o às suas necessidades. Dessa maneira, o novo intelectual a ser formado pela escola unitária não poderia apartar-se da vida social ou deixar de enraizar-se junto às massas, pois seria ele próprio parte do povo e não alguém que se coloca acima dos conflitos e interesses sociais e políticos.

Para o filósofo italiano, as novas relações entre o mundo do trabalho e da cultura, bem como a unidade entre teoria e prática, introduzidas com a escola unitária, possibilitariam a

formação de sujeitos integrais, capazes de engendrar novas formas de sociabilidade, com novos hábitos e valores. Tal processo implicaria no “início de novas relações entre trabalho intelectual e industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário será, portanto, refletido em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo” (Gramsci, 2024, p. 1648). Por consequência, essa transformação não se restringiria ao plano estritamente pedagógico, mas incidiria diretamente sobre o conjunto das relações sociais, contribuindo para a constituição de uma nova direção intelectual e moral da sociedade. A escola unitária, assim, afirma-se como momento estratégico da luta hegemônica, na medida em que participa da formação de um novo tipo de intelectual orgânico e da reorganização do bloco histórico, abrindo caminho para a construção da hegemonia das classes subalternas.

Para Gramsci (2024, p. 1653), a “participação verdadeiramente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola estiver ligada à vida”, realizar-se-ia então com a escola unitária na medida em que ela possibilitaria a efetiva unidade entre teoria e prática. Por isso também, Gramsci (2024, p. 1647) reconhecia que “toda a escola unitária é uma escola ativa” que rompe com o ensino dogmático, pedante e desconectado da prática.

Dessa maneira, o princípio educativo sobre o qual se alicerça a concepção educacional e a escola unitária de Gramsci é o trabalho, entendido enquanto atividade teórico-prática pelo qual desenvolvemos nossa própria humanidade ao transformar conscientemente a realidade. Devido à escola unitária relacionar-se inseparavelmente com a vida prática e cotidiana, ela não poderia estar apartada do trabalho que representa a capacidade de (auto)formação de uma nova humanidade e sociedade, caso contrário, “o aluno negligencia noções concretas e ‘enche sua cabeça’ com fórmulas e palavras que não fazem sentido para ele, na maioria das vezes, e que logo são esquecidas” (Gramsci, 2024, p. 1652).

Esse princípio educativo imanente, segundo o autor, colocaria a escola e seu ensino em confronto direto com as concepções folclóricas e místicas do mundo, difundindo uma concepção moderna da realidade que conflitaria com as sedimentações ideológicas tradicionais presentes no senso comum. Nessa perspectiva, a escola deveria tornar-se um espaço fundamental de elevação cultural, possibilitando às crianças o aprendizado inicial das noções e leis científicas que correspondem ao funcionamento da natureza (*societas rerum*) e também das noções de direitos e deveres como meio de organização social (*societas hominum*) que possibilita aos indivíduos intervirem, pelo trabalho, no mundo natural, adaptando-se a ele e o transformando.

O trabalho como princípio pedagógico, em Gramsci, não se refere a qualquer tipo de trabalho, mas à sua forma preponderante em determinada época histórica. Nesse caso, tratar-

se-ia do trabalho industrial moderno, marcado pelas inovações introduzidas pelo taylorismo-fordismo. Essa forma de trabalho constitui, no tempo do autor, o modo predominante pelo qual os indivíduos entram em relação com a natureza e a transformam, sendo produtora de subjetividades e hábitos de vida, ligando-se diretamente com o exercício da hegemonia. Para o autor, o trabalho industrial moderno, ao mesmo tempo em que está engessado sob formas capitalistas de produção, oprimindo e assujeitando os trabalhadores, também pode significar o caminho para a emancipação do proletariado na medida em que os trabalhadores, apropriando-se dos meios de produção da própria existência, construam sua liberdade concreta pensada em termos históricos tanto como emancipação de suas formas de subjetividade, quanto como produção das condições materiais necessárias à sua subsistência.

Assim, o trabalho como princípio educativo não se confunde com a profissionalização, mas afirma a necessidade de educar conforme a realidade da classe trabalhadora, sem perder o vínculo com a vida concreta. A escola não se torna espaço de formação de mão de obra, como nos casos criticados pelo próprio autor, mas é “informada pelo ‘ethos’, ‘logos’ e pelo ‘tecno’ do trabalho moderno” (Nosella, 2016, p. 145), mantendo-se, contudo, sempre aberta, humanista e formativa.

Somente com uma abordagem integral, tomando o trabalho como princípio educativo e conectando-se à vida, a escola poderia elevar culturalmente os subalternos para terem autonomia intelectual e moral e alcançarem sua liberdade concreta. Não a liberdade idílica e romântica do bom selvagem rousseauiano ou a liberdade individual e espontaneísta das perspectivas liberais, mas, a liberdade coletiva, histórica, que se afirma “no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição” (Nosella, 2016, p. 193).

Assim, a escola unitária proposta pelo autor seria equivalente ao estágio que no Brasil é a educação básica (fundamental e médio) e que na Itália corresponderia às escolas primárias e secundárias. No Caderno 12, Gramsci propõe que a estrutura organizativa dessa escola seria dividida em duas etapas. A primeira fase duraria cerca de três ou quatro anos e seriam ensinados aos alunos as noções mais elementares como leitura, escrita, aritmética, geografia, história, além também de direitos e deveres, isto é, as primeiras noções sobre Estado e sociedade que lhes serviriam para a compreensão do mundo em que vivem e sua formação. A segunda etapa duraria não mais que seis anos, de forma que por volta dos 16 anos os jovens já tivessem completado todos os seus graus.

Para Gramsci (2024, p. 1646), essa escola “deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, libertada das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e

o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos”. Destarte, o autor propõe não só uma escola de formação integral dos sujeitos, mas que também opere em tempo integral, possibilitando o livre desenvolvimento dos alunos, rompendo com o modelo burocrático-autoritário de ensino e propondo práticas de estudo coletivo voltadas para a autonomia intelectual desses estudantes.

Todavia, Gramsci também sustenta que o ensino nessa escola deveria ser gradual entre os seus diferentes níveis, fluindo progressivamente de um ensino mais dirigido rumo a uma prática com maior autonomia intelectual do estudante. Segundo o autor, nos primeiros anos, a escola necessitaria assumir uma orientação ainda dotada de um “certo dogmatismo”⁶⁰, entendida como direção provisória consciente, imprescindível para introduzir os primeiros elementos da nova concepção de mundo e para confrontar as concepções folclóricas místicas adquiridas do ambiente social e do senso comum ao qual a criança é submetida. Nessa etapa, o ensino tenderia a exigir maior direcionamento, visando à formação de hábitos de disciplina intelectual e o domínio das noções básicas do conhecimento sistematizado. Esse processo seria, para o autor, condição necessária para a constituição de uma consciência social e moral sólida que garanta a autonomia dos estudantes frente à hegemonia burguesa. Assim, longe de negar a autonomia, essa prática constituiria o fundamento a partir do qual o educando pode, progressivamente, desenvolver uma postura crítica e autônoma frente às formas ideológicas dominantes da sociedade.

Esse processo de progressão de um ensino mais direcionado para a maior liberdade dos educandos em estudar e pesquisar livremente, no entendimento de Gramsci, integraria os últimos anos da escola aos métodos universitários de pesquisa científica, com o livre desenvolvimento da criatividade intelectual. Para o autor, em oposição ao modelo instituído pela Reforma Gentile, isso possibilitaria a continuidade dos estudos dos jovens sem grandes “fraturas” entre instituições de ensino que historicamente desenvolviam métodos de ensino-aprendizagem muito distintos um do outro. Assim, já nos anos finais da escola unitária seriam desenvolvidas formas de ensino e pesquisa que antes só poderiam ser encontradas nas universidades. Os anos finais dessa escola constituiriam, portanto, uma fase “decisiva na qual

⁶⁰ Acerca desse aspecto, ao empregar o termo dogmático, Gramsci (2024, p. 1144) “não significa que, por dogma, se deva entender o ‘religioso confessional’” ou que esteja se referindo a uma prática autoritária e cega. Neste caso, o autor utiliza o termo de modo muito particular para enfatizar uma “direção consciente”, diferente do dogmatismo vulgar do senso comum que assume certas posições como verdades absolutas e imutáveis. Ao mencionar a necessidade de um ensino inicialmente mais “dogmático”, Gramsci está aludindo à importância da direção intelectual e da disciplina no processo de ensino em oposição às posturas espontaneístas por ele criticadas.

há uma tendência a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral” (Gramsci, 2024, p. 1646).

Conforme Gramsci, essa escola também deveria promover a inserção do jovem na atividade social, sendo imprescindível para isso assegurar a aquisição de determinado grau de maturidade intelectual e moral. Desse modo, após essa etapa inicial mais direcionada e disciplinada, o aprendizado passaria a ocorrer com base no esforço espontâneo (autodisciplina) e na autonomia do estudante. Nas etapas finais, a atividade escolar se desenvolveria sobretudo em seminários, bibliotecas e laboratórios experimentais, nos quais “o professor exerce especialmente uma função de controle e de guia amigável, como acontece ou deveria acontecer na Universidade” (Gramsci, 2024, p. 1647).

No Caderno 12, o autor deixa claro essa dialética disciplina-autonomia da escola unitária, contrastando-a com as tendências libertárias por ele consideradas ainda românticas na sua mediação entre liberdade-autoridade:

A escola criativa é o coroamento da escola ativa: na primeira fase há uma tendência a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter um certo tipo de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criativa, sobre o fundamento alcançado de “coletivização” do tipo social, há uma tendência a expandir a personalidade, que se tornou autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (Gramsci, 2024, p. 1647).

Essa escola, portanto, deveria ser rica em noções concretas que ajudassem a compreender a realidade e agir sobre ela. Seu ensino se afastaria da transmissão mecânica e dos métodos autoritários da educação tradicional, mas também se distanciaria das práticas espontaneístas e individualistas praticadas pelas tendências liberais. Isso fica expresso quando o autor fala do ensino de filosofia, o qual, segundo ele, deveria ser “voltado não a informar historicamente o estudante sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, a ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento para participar de uma comunidade ideológica e cultural” (Gramsci, 2024, p. 1513).

Do mesmo modo, ao referir-se de maneira elogiosa ao ensino de latim e grego, Gramsci (2024, p. 1653) afirma tais disciplinas não tinham uma finalidade instrumental para aprender a falar os idiomas, “para serem garçons, intérpretes, correspondentes comerciais. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário para a civilização moderna, isto é, para ser si mesmos e conhecer-se a si mesmos conscientemente”.

Nessa perspectiva, a escola concebida por Gramsci não deveria estar dissociada da vida prática, tampouco ela deveria tornar-se uma escola interesseira, inclinada à instrumentalização

imediatista do conhecimento. Tratava-se, antes, de uma escola “desinteressada”, capaz de assegurar ao educando uma formação sólida no sentido de compreender amplamente o longo desenvolvimento cultural da humanidade. Esse processo formativo permitiria ao sujeito conhecer a si mesmo de maneira crítica e, a partir disso, compreender e transformar sua própria realidade.

Nesse quadro, os conceitos de cultura, política e educação crítica, em Gramsci, denotam uma conexão profunda entre si, mobilizados no sentido de os sujeitos tornarem-se donos de seus próprios destinos, da educação crítica como ferramenta de elevação cultural que viabilizaria a transformação político-social. Desse modo, o conceito de cultura não se reduz a um acúmulo de saberes, mas relaciona-se diretamente à conquista da “posse de si mesmo”, vinculada à hegemonia da classe trabalhadora. Nesses termos, “a hegemonia realizada significa a *crítica* real de uma filosofia [*weltanschauungen*, concepção de mundo], a sua real dialética” (Gramsci, 2024, p. 959, grifo nosso), estabelecendo novo *ethos*.

Assim, ainda que a escola unitária buscasse romper com dualismo escolar, com o ensino autoritário e educar as camadas populares, isso não implicava, porém, o rebaixamento ou simplificação de seus conteúdos. Ao contrário, Gramsci defendia que a elevação cultural da classe trabalhadora exigia rigor intelectual, disciplina e esforço. Partindo do senso comum, o processo educativo deveria conduzir os sujeitos à superação progressiva de seus limites, orientando-os a formas mais elaboradas de pensamento crítico, no sentido de alcançar uma consciência filosófica (bom senso) sólida e coerente.

Em seu artigo de juventude no *Il Grido del Popolo*, respondendo as críticas que recebiam, o autor já apontava que “para sermos fáceis, precisávamos deformar, empobrecer um debate que girava em torno de conceitos de máxima importância. [...] Ora, assim fazer, não seria facilitar: seria fraudar, como faz o vendedor de vinho que vende água colorida em lugar de vinho” (Gramsci, 1948, p. 48 *apud* Nosella, 2016, p. 65).

Para Gramsci, simplificar o conteúdo na intenção de torná-lo acessível seria um equívoco que subestimava a capacidade do povo de compreender, não os estimulava a avançar em seus estudos e convertia o ensino em uma prática paternalista. Conforme aponta Nosella (2016), Gramsci defendia que a educação das massas deve sim enraizar-se no senso comum e partir dele, mas deve também ultrapassar esses limites, puxando-os para cima.

Segundo o filósofo sardo, a idade escolar obrigatória na escola unitária seria delimitada conforme o contexto econômico, considerando a possível necessidade de uma contribuição produtiva mais imediata que o estudante pudesse ter. Ainda, por se tratar de uma instituição de tempo integral, para sua devida implementação seria necessário o reordenamento de toda a

estrutura de ensino, como os edifícios, o material científico, o corpo docente, além da construção de dormitórios, bibliotecas, refeitórios, sala de seminários etc. Todas essas adaptações, assim como qualquer custo relativo à vida escolar dos estudantes, deveriam passar a ser custeadas pelo Estado, desonerando as despesas que até então estariam ao encargo das famílias. Nesse processo, o autor defende que “toda a função da educação e formação das novas gerações torna-se pública e não privada” (Gramsci, 2024, p. 1644), evitando distinções entre classes ou grupos no processo de escolarização.

Em paralelo à proposta da escola unitária, Gramsci defende também a criação de uma rede de jardins de infância e de outras instituições de caráter pré-escolar, com a finalidade de inserir a criança, desde os primeiros anos, em um ambiente cultural rico, capaz de atenuar as desigualdades de origem social. No Caderno 12, o autor observa que os filhos dos intelectuais tradicionais tendem a apresentar maior facilidade inicial com a escola e com suas exigências quando comparados aos filhos dos operários e dos camponeses, em virtude da incorporação prévia de hábitos adquiridos no ambiente familiar. Essa diferença manifesta-se também entre os filhos de operários e os filhos de camponeses. Nesse contexto, Gramsci concebe os jardins de infância como um instrumento fundamental para a superação desses desequilíbrios iniciais, eliminando as suas diferenças sociais no processo educacional.

Desse modo, a partir do que foi apresentado aqui, pode-se observar, como enfatizado por Soares (2000), Silva (2020) e Semeraro (2021), que a concepção educacional gramsciana e sua proposta escolar tem por intuito viabilizar a autonomia intelectual e moral dos subalternos, elevando o nível cultural das massas de forma a produzir uma compreensão crítica de mundo que possibilite o surgimento de intelectuais de novo tipo (técnico + político), orgânicos da classe trabalhadora. Nesse sentido, a escola unitária gramsciana tem como objetivo formar um sujeito integral que seja “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar os que dirigem” (Gramsci, 2024, p. 1657).

Nesse arranjo, a elevação cultural das massas é compreendida como a superação do senso comum vulgar e caótico em direção a uma consciência filosófica unitária que substitua o antigo senso comum marcado pela ideologia dominante, por um senso comum renovado. Nesse processo, a consciência crítica é compreendida como a capacidade de criticar a própria concepção de mundo da qual se faz parte, tornando-a unitária, coerente e superando suas contradições e as estratificações das filosofias passadas que possam ter se cristalizado na consciência popular.

Para Gramsci (2024, p. 1488), então, o início da elaboração crítica por meio da educação “é a [aquisição da] consciência daquilo que é realmente, ou seja, um ‘conhece-te a ti mesmo’

como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti mesmo uma infinidade de traços acolhidos sem benefício de inventário”. A educação deve possibilitar a consciência cultural e histórica do lugar que se ocupa na sociedade, não podendo separar-se filosofia da história da filosofia e cultura da história da cultura. Para Gramsci (2024, p. 1489), pensar criticamente significa, então, ter “a consciência da sua historicidade [de sua concepção de mundo], da fase de desenvolvimento representada por ela e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções”, entendendo que a sua própria concepção de mundo responde sempre a determinados problemas postos na realidade.

Assim, uma educação crítica deveria possibilitar a superação da consciência popular fragmentária, constituída pela justaposição acrítica de diferentes sedimentações filosóficas do passado, que Gramsci caracteriza como um “compósito bizarro” de visões de mundo incoerentes entre si. Trata-se de promover a constituição de uma consciência histórico-crítica unitária e coerente, capaz de impulsionar a elevação cultural das massas e sua passagem à condição de classe dirigente.

Nesse panorama, a educação constitui mediação fundamental entre as formas políticas e culturais existentes, corroborando com determinadas relações político-sociais, entretanto, a educação em si não seria suficiente para a conquista da hegemonia. Conforme o autor, a construção da hegemonia da classe trabalhadora que fundaria um novo bloco histórico, é um processo lento, gradual e constante que se realiza também mediante a função decisiva desempenhada no núcleo da atividade econômica.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a concepção educacional de Antonio Gramsci constitui uma prática de transformação do mundo na medida em que, orientada pela filosofia da práxis, compreende a educação – e, de modo particular, a escola unitária – como mediação central na formação de intelectuais dirigentes organicamente vinculados à classe trabalhadora. Trata-se de uma perspectiva que interpreta a realidade a partir da luta de classes e da necessidade histórica de superação das relações de exploração, orientando-se pelo horizonte da construção de uma sociedade socialista autogestionária, na qual os sujeitos possam assumir conscientemente o direcionamento de sua própria história.

Nessa concepção, o trabalho se afirma como princípio educativo fundamental, e a educação é compreendida como uma prática histórica imanente, em oposição a perspectivas transcendentais ou neutralizantes. Ancorada teórico-metodologicamente na filosofia da práxis, essa proposta evidencia a politicidade da educação e a inseparabilidade entre política e cultura, orientando-se à formação de um novo ser humano, capaz de contribuir para a superação da cisão

entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre intelectuais e povo, entre dominantes e dominados

5.3.2. *Concepção Educacional de Paulo Freire e a Escola Popular: política, crítica e cultural*

Paulo Freire (2001) problematiza a escola que tem por base a concepção e práticas da educação tradicional bancária, por ser excludente, meritocrática e autoritária, apontando a necessidade de “mudar a cara” da escola e reinventá-la com pressupostos teórico-metodológicos críticos e políticos que atendam à necessidade das classes populares e democratizem o espaço escolar.

Para o educador pernambucano, a concepção bancária da educação estava ligada à exclusão das camadas populares da educação formal e à reprodução das condições sociais desiguais e opressivas, negando, por meio da cultura dominante, a participação, o diálogo e os saberes dos oprimidos. O autor critica os altos índices de analfabetismo e indica que o processo de evasão escolar tão presente na escola tradicional consistia, na verdade, em um processo de expulsão escolar, uma vez que a educação bancária não oferecia as condições necessária para que os jovens das camadas populares continuassem seus estudos.

Assim, Freire (2020a) denuncia a concepção e a escola bancária, sustentando que esse modelo de ensino é negador do diálogo, condição que, para ele, é indispensável ao processo de conhecimento. Essa negação do diálogo, característica da escola bancária, manifestar-se-ia com o processo de *conquista* exercido pelas classes dominantes sobre as classes dominadas; com a *divisão* dos grupos sociais para impedir a união e rebelião dos oprimidos; com a *manipulação* como forma de não permitir que os oprimidos desenvolvam uma consciência crítica que problematize sua condição; e, não obstante, por meio da *invasão cultural*, através da qual o opressor interioriza no oprimido a sua concepção de mundo, fazendo este último aderir e defender os interesses do dominador, preservando os privilégios das classes dominantes.

Nesse contexto, Paulo Freire aponta para a necessidade de reinventar a escola, reivindicando a construção de uma escola que, em vez de ser desumanizadora, alienante, antidialógica e meritocrática, seja crítica, emancipadora, inclusiva e democrática, orientada por princípios de solidariedade, comunhão, amorosidade, diálogo e esperança. Em oposição à escola tradicional, o autor propõe então uma escola pública popular e democrática; contra a invasão cultural, defende a síntese cultural e a valorização dos saberes populares; contra a educação bancária, da resposta e antidialógica, uma educação libertadora, crítica, da pergunta e dialógica.

Nesse sentido, Freire sustenta uma escola democrática que, enquanto tal, seja provocativa de novos valores ético-políticos, de um novo ser humano e de novas relações sociais formadas com a participação ativa e autêntica dos oprimidos. Assim, a concepção educacional e a escola popular pensadas pelo autor não são apenas alternativas pedagógicas no sentido restrito do termo, mas fazem parte de um projeto de transformação da sociabilidade dominante em direção à libertação dos oprimidos, possuindo uma dimensão política, crítica e cultural, que valoriza a autonomia e os saberes do educando.

Sob essa perspectiva, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo entre os anos 1989 e 1991, durante o governo da prefeita Luiza Erundina, o autor buscou implementar uma série de medidas visando *mudar a cara da escola*, tornando-a mais democrática e participativa. Nesta ocasião, o autor afirma:

Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares [...] a escola pública que queremos: séria, competente, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer (Freire, 2001, p. 37 e 42).

A educação pensada por Freire tinha por pressuposto ser uma educação para todos e que, sendo democrática e popular, nem por isso deixasse de ser rigorosa, competente e séria; e mesmo rigorosa e séria, tampouco deixasse de tornar-se uma escola alegre e curiosa, onde o processo do conhecimento se constrói coletivamente, fazendo com que os educandos aprendam o que ainda não sabem e conheçam melhor aquilo que já sabem.

No entendimento de Freire (2011a, p. 8), o estudo é um trabalho difícil que demanda uma postura crítica e sistemática. “Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a ‘educação bancária’ não estimula [...] Sua ‘disciplina’ é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade”. Dessa forma, quando o autor critica a escola bancária e sua prática como sendo desumanizadoras do estudante, ele não está, em nome de uma escola da liberdade, sacrificando a necessidade do rigor, mas, ao contrário, denunciando o autoritarismo de uma educação que, não sendo rigorosa, confunde disciplina com domesticação.

O que o autor aponta é para a necessidade de o educando também ser sujeito do seu processo de conhecimento e não se tornar objeto passivo da transmissão mecânica do professor. A educação deve ser estimuladora da curiosidade do estudante e, para isso, deve estar conectada à vida e à cotidianidade, não se convertendo em uma prática oca, verbalista e deslocada do exercício crítico problematizador do mundo circundante.

Em *Pedagogia da Esperança* (2013, p. 96), o autor afirma que:

A escola de que precisamos urgentemente [...] é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje.

A denúncia freireana dirige-se, portanto, ao caráter intelectualista e autoritário da educação bancária que, ao se apresentar como transmissão abstrata de conteúdos, não dialoga com a realidade viva do aluno e inviabiliza o desenvolvimento de uma compreensão crítica capaz de desvelar e transformar o mundo em que este se encontra inserido. Assim, para Freire, a prática educativa não pode prescindir do universo cultural dos alunos nem ignorar os saberes construídos em sua experiência social. Ao contrário, deve reconhecê-los como momento inicial do trabalho pedagógico, a partir do qual se alcança a produção de um conhecimento sistematizado, rigoroso e criticamente fundamentado.

É nesse sentido que, na concepção do autor, “é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola” (Freire, 2015, p. 104). Com efeito, a epistemologia freireana não dicotomiza o conhecimento ainda ingênuo do saber científico e sistematizado; entende o primeiro como ponto de partida para uma ulterior re-elaboração crítica e metódica da própria experiência.

Em *Medo e Ousadia*, seu livro dialogado com Ira Shor, Freire (2021, p. 182) mobiliza o pensamento gramsciano para defender a necessidade de a educação partir das experiências de vida das massas:

Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade

Para o pensamento freireano, todo conhecimento crítico da realidade começa com um conhecimento ingênuo do sujeito que, problematizando suas próprias experiências existenciais e sociais, vai tornando-se cada vez mais rigoroso, sistemático e organizado. Dessa forma, o autor assume a existência de um vínculo profundo entre cultura, educação e política, sustentando que a educação crítica deve partir da cotidianidade concreta e, enquanto ação cultural para a liberdade, promover a problematização da própria experiência dos sujeitos,

possibilitando que a consciência inicialmente ingênua vá progressivamente criticizando-se em direção a uma práxis transformadora.

Nesse horizonte, a cultura configura-se como um conceito fundante do pensamento educacional freireano, pois é por meio dela que se estabelecem as relações entre ser humano, trabalho e história, compreendendo que as práticas sociais e educacionais constituem práticas culturais. Os seres humanos, enquanto seres no tempo, possuem a consciência de sua inconclusão e, no movimento permanente de formação de si mesmos, intervêm sobre o mundo com o seu trabalho, transformando-o e, com isso, modificando a si mesmos. Nessa dinâmica, a produção cultural revela o mundo como construção histórica e, portanto, como realidade mutável.

Por isso, de acordo com Freire (2020c, p. 143), a história e a cultura constituem domínios propriamente humanos, vinculados à vocação ontológica do “ser mais”. Ao afirmar que a “cultura é toda criação humana”, o autor rompe com as dicotomias tradicionais entre o erudito e o popular, o intelectual e o manual, recusando hierarquizações que fragmentam a experiência humana e superando a concepção da cultura como mero acúmulo de informações. Em sua perspectiva, os sujeitos devem ser compreendidos em sua integralidade, como seres históricos que produzem, interpretam e recriam o mundo cultural em que estão inseridos.

Segundo Oliveira (2015, p. 43), “a importância do debate sobre a cultura na ação educativa é viabilizar a conscientização crítica do educando de que ele é um ser cognoscente e cultural, capaz de conhecer e intervir como sujeito no mundo”. A autora ressalta que essa compreensão dialética da cultura e do seu papel na luta pela libertação dos oprimidos em Paulo Freire teve influência de Gramsci, situando a ação cultural no campo da superestrutura. Isso é corroborado pelo próprio autor que, ao falar do Movimento de Cultura Popular (MCP), afirma que “no fundo, estávamos, sem o saber, nas pistas de Gramsci e de Amílcar Cabral, no que diz respeito à sua compreensão dialética da cultura, do seu papel na luta de libertação dos oprimidos” (Freire, 2020d, p. 135).

Em outra ocasião, na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, em diálogo com Donaldo Macedo, ao narrar sobre sua experiência no exílio e como o contato com diferentes culturas enriqueceu o seu fazer teórico e prático, Freire (2011b, p. 150) afirma: “Gramsci, também, influenciou-me profundamente com suas intuições penetrantes sobre outras culturas”.

Desse modo, o conceito de cultura em Freire é compreendido como produção histórica dos seres humanos, como mediação entre natureza e mundo social, mas também como um espaço de luta política. Nesse quadro, a educação libertadora não se configura como prática

neutra – o que seria irrealizável para o autor –, mas como ato político-cultural que assume explicitamente o compromisso histórico com os oprimidos e sua emancipação.

Com efeito, a educação crítica, democrática e libertadora deve promover uma síntese cultural entre os diferentes saberes. A prática educativa necessita estabelecer uma relação dialógica com o povo, com sua identidade cultural e seu saber de experiência feito, sem negá-lo nem tentar impor-lhe arbitrariamente um outro modo de ser, mas relacionando-se dialética e respeitosamente com ele.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impô- lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (Freire, 2000, p. 38).

Portanto, como assinala Saul (2012), o diálogo sempre foi a pedra fundamental da concepção educacional freireana. Enquanto seres relacionais, o diálogo “faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (Freire, 2021, p. 169) que se comunicam e pronunciam sua visão de mundo uns aos outros. Todavia, esse direito de pronunciar o mundo é negado pela cultura do silêncio e pela realidade opressora que desumaniza os homens e mulheres. Em oposição a esse processo de desumanização, o autor concebe que a verdadeira e autêntica educação libertadora é uma educação que respeita o direito dos sujeitos a pronunciarem sua palavra, fazendo-se dialógica, crítica e humanizadora.

Compreendendo a educação como *situação gnosiológica*, Freire afirma que o processo de conhecer está intimamente ligado à dialogicidade, uma vez que o ato de conhecer não se reduz a um exercício individual da consciência, mas constitui-se como processo intersubjetivo mediado pelo mundo. Para o autor, o diálogo é uma relação em que dois ou mais sujeitos cognoscentes são mediatizados por um objeto do conhecimento, por isso, “se não há acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos” (Freire, 1983, p. 46) e, conseqüentemente, não haverá prática educativa emancipadora.

Dessa forma, a relação dialógica é imprescindível ao processo de conhecer e à educação libertadora. Oliveira e Santos (2018) explicam que a dialogicidade em Paulo Freire é condição fundamental para os sujeitos tornarem-se críticos, reflexivos e transformarem a sua realidade social, porque a educação crítica pressupõe não depósito de informações, mas a construção colaborativa do conhecimento.

Para haver relação dialógica no processo educacional, é crucial o respeito pela identidade cultural e saberes do educando. Somente uma relação horizontalizada, aberta à escuta e disposta a livrar-se de preconceitos pode dialogar verdadeiramente. Não há diálogo com a negação dos oprimidos, com arrogância de quem se julga saber mais, com imposição autoritária e com menosprezo pelos saberes populares, por isso diálogo pressupõe amor, humildade, esperança e fé na humanidade (Freire, 2020a).

Assim, a dialogicidade, para o autor, é condição *sine qua non* para o processo de síntese cultural – entendida como superação da cultura do silêncio e da invasão cultural – e para a criticidade que se faz práxis transformadora. Em Freire, o respeito pelo educando enquanto sujeito do conhecimento e o diálogo autêntico com sua contextualidade e leitura de mundo são pressupostos de uma educação popular emancipadora.

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (Freire, 2001, p. 82).

É nesse sentido que, sob a perspectiva da educação popular, Freire veio desde a década de 1960 desenvolvendo e aprimorando sua prática político-pedagógica por meio dos chamados círculos de cultura e suas palavras/temas geradores. O círculo de cultura desafiava os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, buscando romper com a contradição entre educador-educando, compreendendo todos como sujeitos do conhecimento que aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender.

Dessa forma, nos círculos de cultura enquanto espaço dialógico, não haveria dicotomia entre os saberes e nem entre educador e estudante, sendo todos convidados e estimulados a participar ativamente da relação compartilhada de construção do conhecimento. Isso se refletia na própria estruturação do espaço, organizado frequentemente em uma roda, de modo que ninguém ocupasse posição privilegiada. Nos círculos, o professor assume, portanto, o papel de coordenador dialógico que não se coloca como detentor de um saber a ser depositado, mas como estimulador de um debate que problematiza o tema em discussão.

Nos círculos, os temas e palavras geradoras são definidos coletivamente em respeito aos saberes do educando. Segundo Brandão (2008), funcionava frequentemente da seguinte maneira: em um primeiro momento, os participantes no círculo eram estimulados em atividades que envolviam o conhecimento de sua própria comunidade; depois, com base nisso, buscavam processar coletivamente os dados, representando-os com desenhos ou outras formas e

levantando as palavras/temas geradores do universo cultural da comunidade; em um terceiro momento, as pessoas eram estimuladas a participarem do debate, pronunciando sua leitura de mundo e reconhecendo-se como criadores de cultura.

Nesse processo os educandos desenvolviam sua leitura de mundo e a leitura da palavra por meio do universo vocabular e dos saberes da própria comunidade, recusando o uso de cartilhas prontas e acabadas.

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo (Freire, 2017a, p. 25).

Assim, na prática pedagógica libertadora, a relação dialógica começa já na busca do conteúdo programático do ensino (Freire, 2020a), que deve ser selecionado com respeito aos saberes dos educandos, de maneira democrática, participativa e coletiva. Nesse processo, a educação não se reduz à qualificação técnica ou ao processo de alfabetização, mas assume um compromisso político com os grupos populares, desafiando-os a uma leitura cada vez mais crítica da sua realidade, questionando situações de injustiça e as visões ingênuas e fatalistas sobre a história.

Nesse panorama, a concepção educacional freireana busca possibilitar a leitura crítica da realidade que desvele as razões de ser das opressões e, com isso, constitua uma práxis transformadora. Ressaltando essa dimensão política da educação, em *A Importância do Ato de Ler*, Freire (2017a, p. 25) afirma que:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Como se observa no excerto acima, enfatizando a dimensão política da educação, o autor associa diretamente o exercício de uma leitura crítica do mundo a uma posição política que se opõe a hegemonia do grupo dominante, dimensionando a educação crítica como prática transformadora comprometida com a superação da ordem vigente.

Todavia, no que se refere à forma como o autor mobiliza Gramsci, cabe pontuar que, além de o trecho indicar claramente a politicidade da educação e a influência de Gramsci

também nesse aspecto, Freire assume uma interpretação bem interessante do pensamento gramsciano que se expressa no uso do termo “contra-hegemonia”⁶¹.

Como ressaltam Dore e Souza (2018, p. 254), o conceito de contra-hegemonia foi intensamente propagado associando-o ao pensamento de Gramsci, contudo, o próprio filósofo italiano nunca utilizou tal expressão. Conforme explicam os autores, o conceito de contra-hegemonia foi criado pelo intelectual britânico Raymond Williams, vinculado ao *Cultural Studies*, por considerar que o conceito gramsciano de hegemonia seria lacunar e insuficiente. Assim, com o conceito de contra-hegemonia, o britânico referia-se às “práticas humanas que ocorrem ‘fora’ ou em ‘oposição’ ao modo dominante [...] à cultura e às práticas que se opõem ao hegemônico ou estariam fora do campo hegemônico”. O que, para Dore e Souza, teria por base uma leitura equivocada de Gramsci, de modo que as noções de hegemonia (no sentido gramsciano) e contra-hegemonia (como pensado por Williams) se excluíam mutuamente quando relacionadas às suas compreensões do Estado.⁶²

O simples uso do termo contra-hegemonia por Freire associando-o ao pensamento de Gramsci não seria suficiente para afirmar que Freire tenha lido de modo equivocado o conceito gramsciano; contudo, é indicativo das tradições teóricas e interpretativas que possam ter, de algum modo, mediado sua leitura sobre o filósofo sardo, uma vez que o conceito de contra-hegemonia nunca foi usado por Gramsci.

Retomando a questão da pedagogia libertadora freireana, fica evidente, com base no que foi desenvolvido até o momento, como essa concepção educacional entende a educação não como prática neutra em que fosse preciso transformar somente os métodos de ensino. Trata-se, antes, da necessidade de transformar radicalmente os seus fundamentos teóricos e seus fins, assumindo um compromisso ético-político com os grupos populares e tomando a educação como ação cultural que atua também como dispositivo de intervenção política sobre a realidade.

Essa perspectiva teórica reverbera nas ações de Freire quando esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo. Na ocasião, Freire procurou traduzir os pressupostos da educação popular libertadora em ações concretas, agora pensadas dentro da institucionalidade.

⁶¹ Em *Por uma Pedagogia da Pergunta*, ao exemplificar uma situação hipotética em que camponeses e operários buscassem fazer uma leitura de mundo, Freire usa novamente o termo contra-hegemonia ao afirmar: “esse é um exemplo de processo de conscientização, que teria se dado aparentemente fora da prática, mas que na verdade se deu nela pois se baseou na análise crítica de uma prática. Acho que é exatamente isso que Gramsci chamaria de exercício de construção de uma contra-hegemonia” (Freire;

⁶² O foco desta seção e o espaço aqui disponível não permitem desenvolver com maior profundidade de detalhes o argumento sustentado pelos autores. Desse modo, para uma compreensão mais apurada sobre a questão, recomendamos fortemente a leitura integral do trabalho referenciado.

O autor propôs, sob a bandeira da gestão democrática, uma série de medidas no sentido de defender a construção de uma escola pública popular e democrática.

No primeiro documento elaborado pela gestão de Paulo Freire, encontram-se já as diretrizes centrais do que o autor buscava implementar enquanto secretário. Na carta intitulada *Aos Que Fazem a Educação Conosco em São Paulo*, publicada no diário oficial do município em fevereiro de 1989, Freire (2001, p. 16) afirma:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante

Como se depreende da carta, o autor sustentava explicitamente um projeto de educação pública em que a escola fosse um instrumento de ação política emancipadora que, por isso mesmo, buscava possibilitar que os sujeitos alcançassem o domínio sobre a sua própria história. Para isso, seria necessária uma escola que, em vez de discriminar os saberes populares, submetendo-os completamente a um currículo elitista, fosse uma escola aberta, dialógica, irradiadora da cultura popular e disposta a reinventar esses saberes com criticidade e ampla participação da comunidade. Ao reivindicar a valorização dos saberes populares e a participação ativa da comunidade, Freire tensiona a tradição elitista do currículo e as práticas escolares bancárias, defendendo uma escola que não mais fosse funcional ao sistema dominante e sim visasse promover a autonomia das camadas populares em relação aos valores e concepção de mundo das classes dominantes.

Sob essa perspectiva, Saúl (2012) descreve que Paulo Freire estruturou sua práxis enquanto secretário em duas frentes de atuação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores. Essas medidas eram necessárias primeiro para garantir o respeito aos saberes populares e a participação efetiva do povo na escolha do que deveria ser aprendido na escola; e, depois, para assegurar uma educação na qual professores e alunos possuísem uma formação científica e política sólida, capaz de superar seus desvios, de aprender com sua prática e avançar criticamente na produção coletiva de seu saber. Assim, a gestão freireana procurou

conjugar democratização do currículo e qualificação intelectual, entendendo ambas como condições para a consolidação de uma escola participativa, popular, séria e competente.

Marcado pela tônica do diálogo e da democratização, Freire promoveu uma ampla participação no que se refere ao processo de reorientação curricular, nunca tomando decisões unilaterais, arbitrárias e impositivas. Pelo contrário, fomentou discussões com os mais diversos setores sociais, dialogando com diferentes especialistas, “intelectuais, físicos, matemáticos, biólogos, sociólogos, filósofos, arte-educadores etc, que alcançam agora uma centena”. Além disso, dialogou também com movimentos sociais, com a comunidade e com quem faz a escola como um todo, “conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças”, dos quais cada um contribuiu ao seu modo (Freire, 2001, p. 43).

Essa participação foi assegurada com a realização de diversas plenárias, nas quais se problematizou a escola e seu currículo a partir das experiências e práticas existentes. Nesse processo, a Gestão Freire apoiou a construção de mais de 1500 projetos pedagógicos elaborados pelas próprias escolas, assegurando sua autonomia e a descentralização burocrática do poder. Dentre as linhas de construção do movimento de reorientação curricular, a construção de um currículo pautado na interdisciplinaridade por meio dos temas geradores foi fundamental para quebrar a lógica de um ensino definido de cima para baixo, na qual o trabalho docente individualizava-se para transmissão mecânica (Saul, 2012).

Não obstante, construir uma escola pública com a nova fisionomia pensada por Freire exigia um robusto processo de formação permanente dos educadores, viabilizando mudança de comportamentos, de valores e o aumento da qualificação teórico-científica dos professores. Com efeito, a formação permanente – diferente de uma formação “continuada” – tinha como pressuposto a concepção de que, enquanto seres inconclusos, estamos todos sempre em formação, aprendendo perpetuamente no exercício de nosso *ser mais*.

Saul (2012) explica que o programa de formação de professores foi organizado através de atividades grupais, nas quais os professores iniciavam discutindo coletivamente as suas práticas e, em um segundo momento, confrontavam as abordagens teóricas com as práticas discutidas. Com isso, exerciam um processo contínuo de ação-reflexão-ação que lhes permitia uma leitura cada vez mais competente do seu *quefazer*. Ao lado dessas atividades ocorridas nas próprias escolas, eram ofertadas ainda palestras, cursos, congressos e outras atividades em integração entre escolas e universidades.

A experiência e ações implementadas durante a atuação de Freire na secretaria de educação de São Paulo tensionavam a função reprodutiva que a escola assumia na concepção e

prática bancária de ensino. As medidas construídas durante a gestão de Paulo Freire foram atravessadas pelos pressupostos teórico-políticos da educação popular libertadora. Com isso, foram marcos fundamentais de sua práxis a opção política por uma educação crítica, “encharcada” pelos princípios da solidariedade, qualidade social da educação, democrática, autônoma e que respeite o saber do educando.

Esses pressupostos da escola pensada por Freire possuíam uma dimensão ética e antropológica que reconhecia os sujeitos como seres de práxis, seres que estão vocacionados ao *ser mais* e que, por serem históricos e culturais, são os únicos que trabalham, produzindo uma intervenção consciente no mundo, transformando-o.

Acerca desse aspecto, Freire apresenta uma compreensão integral dos seres humanos como corpos conscientes, em oposição à dicotomia aristocrática entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nessa perspectiva, em *Ação Cultural para a Liberdade*, o autor mobiliza Gramsci para defender essa inseparabilidade. Nesta obra, que contém textos escritos entre 1968 e 1974, Gramsci é diretamente mencionado pela primeira vez nas obras de Freire por meio de uma nota de rodapé. Referenciando a edição temática de *Cultura y Literatura*⁶³ do Gramsci, Freire (1970, p. 32, tradução nossa) afirma:

O trabalho de um operário de fábrica não pode ser dividido em manual ou intelectual mais do que o nosso ao escrever este ensaio. A única distinção que pode ser feita entre essas formas de trabalho é a predominância do tipo de esforço exigido pelo trabalho: esforço muscular-nervoso ou esforço intelectual. Em relação a esse ponto, veja Antonio Gramsci, *Cultura y Literatura* [...]

Provavelmente Freire esteja nessa nota fazendo referência ao caderno 12 de Gramsci (2024, p. 1660), quando o filósofo sardo afirma que “não se pode separar o homo faber do homo sapiens”. É curioso, entretanto, que a nota de rodapé na qual Freire faz referência direta a Gramsci apareça na edição inglesa da obra, mas seja completamente suprimida das edições brasileiras, não constando em língua portuguesa a primeira referência direta de Freire ao marxista italiano.

Além disso, no seu estudo comparativo entre Gramsci e Freire, Coben (1998) aponta para um possível uso diferente do sentido original que aparece no texto gramsciano. Gramsci (2024, p. 1626, grifo nosso) afirma que “todos os homens são intelectuais [...] mas nem todos os homens têm na sociedade a *função* de intelectuais”. Assim, segundo Coben, certamente a

⁶³ A obra que Freire referenciou na sua nota de rodapé é uma edição temática hispânica, intitulada *Cultura y Literatura*, na qual continha trechos correspondentes ao Caderno 12 de Gramsci, traduzida para o espanhol por Jordi Solé Tura e publicada em Madrid pela editora Península em 1967.

predominância da atividade intelectual ou manual pode variar, mas, para Gramsci, a questão é fundamentalmente sobre a *função social* do esforço e não sobre ele ser mais mental ou manual.

Não é possível afirmar com precisão o motivo da nota com referência a Gramsci ter sido retirada das edições brasileiras de *Ação Cultural para a Liberdade*, pois não há documentos com relação a isso disponíveis na bibliografia. Todavia, há duas hipóteses possíveis. A primeira é de natureza editorial, uma vez que o livro foi publicado no Brasil somente em 1981, quando o país ainda vivia a Ditadura Militar. Conforme relata Araújo Freire (2024), Paulo Freire queria como título da obra “Ação Cultural para a Libertação”, mas, em razão da censura, o editor Fernando Gasparian o aconselhou a trocar o termo “libertação” por “liberdade”. Uma segunda hipótese possível é que o próprio autor tenha reconsiderado sua referência a Gramsci em razão da diferença (apontada por Coben) entre o que o filósofo italiano acenava em seu texto e o que Freire buscava enfatizar.⁶⁴

Em contraste com a leitura de Diana Coben (1998), que assinala a existência de diferenças e distâncias significativas entre os trabalhos de Gramsci e os de Paulo Freire, a tese de doutorado de Pereira (2017) aponta para convergências relevantes entre o papel do intelectual orgânico gramsciano e o do educador popular freireano. Segundo Pereira, ao educar o educador com os referenciais freireanos, os cursos de educação estariam formando os intelectuais orgânicos das classes populares descritos por Gramsci.

De todo modo, fica evidente que a questão do intelectual em Gramsci influenciou o pensamento freireano, conferindo-lhe contribuições no que diz respeito à dimensão política do papel do educador enquanto um intelectual comprometido com as massas. O que enfatiza o contributo do legado gramsciano à leitura freireana da politicidade da educação. Isso fica patente quando, em junho de 1984, em diálogo com Sergio Guimarães e Moacir Gadotti – que resultou no livro *Pedagogia: diálogo e conflito* – Freire retoma o debate sobre o papel do educador fazendo alusão a diferença entre o educador reacionário e o educador revolucionário. Nesse ensejo, Paulo Freire destaca que uma questão central do processo revolucionário é que não basta a classe trabalhadora tomar o poder das mãos da burguesia, mas que, ao tomar, “reinvente” esse poder tão aderido às práticas burguesas, transformando-o para que ele se torne

⁶⁴ Em nosso entendimento, a segunda hipótese seria a mais plausível, ainda que careça de comprovações. Isso porque, em *Ação Cultural para a Liberdade*, constam diversas referências diretas de Freire a Karl Marx, Althusser e outros autores marxistas, o que nos leva a questionar se, no caso de supressão por censura, não teriam sido retiradas também as referências a esses autores. Além disso, quando a obra foi publicada no Brasil, já existiam edições temáticas de textos dos *Cadernos do Cárcere* de Gramsci publicadas e circulando no país, o que nos inclina à segunda hipótese.

verdadeiramente democrático e participativo. Nesse contexto, o autor enfatiza que esse processo se relaciona com o papel do educador revolucionário enquanto um intelectual:

No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente. Para mim, se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-la. [...] Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela (Freire; Gadotti; Guimarães, 1986, p. 54).

Observa-se então que Freire mobiliza o referencial gramsciano sobre o intelectual para refletir o papel do educador revolucionário na constituição de uma educação política que ofereça condições para que os educandos teorizem sua própria prática e, com isso, “reinventem” o poder. Sob esta perspectiva, o educador, em vez de depositar na classe trabalhadora os conteúdos da teoria revolucionária, deveria imiscuir-se junto dela, aprendendo e ensinando-a num exercício claramente dialógico-dialético que as conduza à problematização de sua própria realidade. Nesse movimento, revela-se a articulação entre criticidade e politicidade enquanto dimensões transformadoras indissolúveis na/da concepção educacional freireana.

Essa leitura dialoga com o que foi discutido ao longo desta seção no que diz respeito à ênfase dada por Freire à necessidade de respeitar o saber dos grupos populares e não dicotomizar o popular e o científico, o teórico e o prático e o ingênuo e o crítico. Asseverando e radicalizando sua perspectiva democrática e humanista, Freire destaca como imprescindível para uma leitura crítica transformadora a unidade dialético-complementar entre os saberes, para que não se caia de um lado no espontaneísmo e, de outro, no intelectualismo; ambos insuficientes e prejudiciais à prática educativa transformadora.

Na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, em diálogo com Faundez em agosto de 1984 – dois meses depois da conversa de *Pedagogia: diálogo e conflito* – o autor parece “amarrar” toda essa discussão sobre a dimensão transformadora da educação dialógica numa compreensão que afirma a necessidade de os educadores, enquanto intelectuais, assumirem a “comunhão” entre o senso comum e a rigorosidade como superação da cisão entre teoria e prática, intelectual e manual, conceito e concreto. É nessa unidade crítico-dialética que se tornam possíveis as condições de uma práxis transformadora enquanto visão totalizante da realidade, em oposição às visões parciais.

No diálogo, Faundez ressalta a visão gramsciana segundo a qual os intelectuais exerceriam a compreensão da razão dos fatos enquanto as massas exerceriam a sensibilidade

sobre os fatos, acentuando a importância de os intelectuais e educadores latino-americanos assimilarem a importância dessa relação. A partir disso, Freire conclui:

Me parece realmente interessante o texto que acabas de ler. Nele te referes a alguns núcleos do pensamento gramsciano, dentre os quais o do papel do intelectual, e sublinhas a importância de uma compreensão crítica deste papel para os intelectuais latino-americanos. De pleno acordo contigo, *independentemente inclusive de se, ao pensarmos esta questão, estamos ou não seguindo à risca a reflexão indiscutivelmente valorosa de Gramsci* (Freire; Faundez, 1985, p. 35, grifo nosso)

Esta última citação é significativa da forma como Freire operava teórico-conceitualmente ao longo da evolução de sua concepção político-pedagógica. A apropriação feita pelo autor do pensamento de Gramsci, mas também de Marx, Althusser, Fanon, Mounier, Heidegger, Sartre, Dewey, Maritain, Erich Fromm, Merleau-Ponty, entre outros, jamais foi realizada de modo intelectualista, academicista, presa a arranjos teórico-conceituais, mas sempre uma apropriação crítica, não-dogmática, não-ortodoxa, submetida e preocupada sobretudo com a análise do concreto, do qual a teoria tornava-se instrumento para uma leitura mais rigorosa do mundo.

Verifica-se com isso que Gramsci aparece como um aporte teórico importante da concepção educacional de Paulo Freire no que diz respeito às dimensões da criticidade, politicidade e cultura. Porém, mais do que preocupado em ser leal ou não ao legado do intelectual sardo, Freire preocupa-se em produzir uma leitura rigorosa do mundo, a partir da qual Gramsci torna-se um dos referenciais mobilizados no interior de uma constelação teórica mais ampla – ainda que, a nosso ver, constitua um dos pilares indispensáveis para a compreensão da concepção educacional freireana.

Desse modo, com base no que foi discutido ao longo desta seção, pode-se verificar que a concepção educacional de Paulo Freire é uma concepção radicalmente política, dialógica, crítica e humanista, fundada na unidade indissociável entre teoria e prática, educador e educando, senso comum e rigorosidade científica, cuja finalidade é a constituição de sujeitos capazes de intervir criticamente na transformação da realidade enquanto agentes históricos de sua própria emancipação social. Nesse horizonte, é uma concepção que se compromete com o desvelamento crítico da razão de ser dos fatos, instigando os oprimidos para que se assumam sujeito de seu conhecimento e exerçam sua vocação de ser mais. Com efeito, contesta a separação entre política e cultura e, supera a contradição entre educador-educando característica da educação bancária, promovendo o exercício crítico e dialógico do educar *para e com* os oprimidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as relações entre as concepções educacionais de Paulo Freire e Antonio Gramsci, buscando compreender em que aspectos e medida seus trabalhos se aproximam ou se distanciam. Nesse percurso investigativo, buscou-se identificar possíveis convergências, divergências e influências entre seus pensamentos com foco para três categorias temáticas: criticidade, politicidade e cultura.

Considerando o contexto em que as concepções político-pedagógicas de Gramsci e Freire foram progressivamente mescladas e difundidas no interior dos movimentos crítico-dialéticos transformadores, em especial na América Latina, a pergunta que orientou esta pesquisa foi: quais são as relações entre as concepções de educação crítica transformadora de Gramsci e Freire?

Para responder a tal inquietação, adotou-se o materialismo histórico-dialético como método e a categorização como procedimento de organização e análise dos dados. Buscou-se ainda um tratamento cuidadoso no que se refere às dimensões histórico-filológicas dos trabalhos dos autores. Tomando por base as indicações feitas por Gramsci no caderno 16 dos *Quaderni del Carcere*, considerou-se atentamente o desenvolvimento biográfico-intelectual e bibliográfico-editorial de ambos os autores, acompanhando as modificações de suas posições teórico-práticas no decorrer de suas vidas. Com isso, pretendeu-se apreender o “ritmo dos seus pensamentos”, o *leitmotiv* condutor de suas compreensões teóricas em movimento.

Antonio Gramsci e Paulo Freire tiveram suas atividades intelectuais profundamente marcadas por suas trajetórias de vida e pelas opções que fizeram no decorrer dela. Gramsci, nascido na região do *Mezzogiorno* italiano, viveu uma infância marcada pela pobreza, em um contexto no qual o sul da Itália era subalternizado, alvo de preconceitos e exploração, inserido em uma realidade precarizada, subdesenvolvida e atravessada pelo colonialismo interno. Essa realidade o aproximou do marxismo e da luta proletária, que se intensifica após mudar-se para a industrializada cidade de Turim, onde engajou-se intelectualmente contra as tendências revisionistas que penetraram o movimento comunista.

Nesse processo, Gramsci combateu, de um lado, os ataques ao marxismo provenientes de autores neoidealistas, como Benedetto Croce e Giovanni Gentile; de outro, enfrentou os revisionismos do movimento comunista, que ora recaíam no materialismo vulgar e mecanicista de Nikolai Bukharin, ora tendiam a mesclar a filosofia da práxis com tradições distintas, como o neokantismo.

Desse modo, Gramsci caminhou no esforço de superar histórica, filosófica e politicamente essas tendências, resgatando o pensamento dialético que vinha sendo deturpado. Como resultado desse embate teórico-político, Gramsci formulou categorias como bloco-histórico, Estado integral, sociedade civil e sociedade política, senso comum, hegemonia e intelectuais, que são indissociáveis da sua concepção educacional.

Esses conceitos permitiram-lhe revitalizar a filosofia da práxis como uma concepção de mundo autônoma e integral, capaz de elaborar uma análise crítica da realidade e orientar uma prática revolucionária. Nesse contexto, o autor advoga em favor de uma ortodoxia não-dogmática da filosofia da práxis, compreendendo-a não como fidelidade rígida ao pensamento de um autor, mas enquanto concepção de mundo integral, dotada de um método (dialético) e uma ontologia (imane) própria que, por isso, não deveria utilizar-se de outras concepções de mundo como muletas teóricas complementares.

Sob esse prisma da ortodoxia de uma filosofia da práxis que, não sendo dogmática, está em constante movimento, reinventando-se em diálogo com a realidade concreta, o autor analisou a Itália de sua época. Desse modo, ele foi fiel ao legado de Marx, contudo sem reproduzir as experiências anteriores para um contexto diferente. Assim, o filósofo sardo reconheceu que, no novo momento do capitalismo do século XX, os modelos de dominação de classes são fortemente vinculados a determinados modos de ser, agir e pensar; a uma cultura que atua como reprodutora das condições de subalternidade dos povos oprimidos.

Esse processo o permite alongar suas análises políticas ao campo da educação, entendendo as escolas, igrejas, jornais e diversos espaços formativos da sociedade civil como aparelhos privados de hegemonia da classe dominante e, também, como indispensáveis à guerra de posições para a construção de um novo bloco histórico. Nesse quadro, a educação em geral e a escola em particular deveriam tornar-se, para o autor, centros de difusão de uma nova cultura, uma nova *civiltà* que supere as concepções fragmentárias e contraditórias do senso comum, elevando-o culturalmente de forma a contribuir na transformação estrutural do sistema vigente.

Nesse sentido, pôde-se concluir com relação a Gramsci que a sua concepção educacional é indissociável da sua compreensão política do mundo, articulando-se aos conceitos anteriormente mencionados, como Estado, sociedade civil e sociedade política, hegemonia, guerra de posições, entre outros, de forma que o autor visasse com ela contribuir para a superação do sistema capitalista. Nesse movimento, Gramsci redimensionou o papel da cultura e da educação no interior da tradição marxista, valorizando-as como elemento imprescindível para o processo de libertação da classe trabalhadora, não sendo a educação e a cultura mero

reflexo da estrutura, mas parte de um bloco histórico em que estrutura e superestrutura estão em relação dialética.

Com efeito, observou-se que o filósofo sardo desenvolveu uma concepção educacional emancipadora, vinculada a um projeto revolucionário, no qual a educação deveria possibilitar a elevação cultural das classes subalternas e a consciência crítica de sua própria concepção de mundo, formando intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Nesse arranjo, a consciência crítica é entendida como a capacidade de superar o senso comum, produzindo uma concepção de mundo unitária e coerente, alcançando o que o autor chamou de senso filosófico. Assim, visava-se substituir o antigo senso comum caótico e marcado pela ideologia das classes dominantes por um senso comum renovado em que predomina uma nova concepção de mundo. A criticidade na educação, portanto, relaciona-se com o processo de conquista da hegemonia da classe trabalhadora, implicando a construção de novas relações sociais, de uma nova cultura em que, por meio de um “conhece-te a ti mesmo”, os sujeitos assumam o controle de seus próprios destinos.

O autor propôs então uma concepção educacional humanista, que forme o sujeito integralmente de modo a equilibrar atividade intelectual e técnica, superando a contradição entre trabalho intelectual e manual; uma concepção que valoriza a formação de cultura geral e preocupa-se em ofertar à classe trabalhadora os saberes necessários para sua autonomia com relação à hegemonia burguesa. Assim, a concepção educacional gramsciana assume o trabalho industrial moderno como princípio educativo, entende a educação como uma atividade imanente que rejeita concepções transcendentais acerca dos seres humanos, além de orientar-se teórico-metodologicamente pela filosofia da práxis.

Em uma realidade histórico-social marcadamente distinta, Paulo Freire cresceu no nordeste brasileiro, uma região marginalizada, subdesenvolvida e submetida ao colonialismo interno e externo, que à época guardava índices alarmantes de analfabetismo. Nesse contexto, o autor foi profundamente marcado pelo contato e observações que realizou sobre a pobreza, exploração, desumanização e opressão que as massas sofriam por parte dos poderosos.

Essa experiência o fez aproximar-se das iniciativas populares, envolvendo-se com o movimento católico progressista e com o movimento de cultura popular (MCP). Esses movimentos, àquela altura, questionavam as práticas autoritárias, a falta de participação da população nos processos decisórios do país e a passividade das massas, buscando conscientizar o povo por meio de uma educação que valorizava a cultura popular.

Em contraste com as práticas autoritárias da educação bancária, e com base na leitura de intelectuais católicos progressistas e de intelectuais vinculados ao escolanovismo, Freire

elaborou experiências pedagógicas preocupadas em formular uma prática educacional que respeitasse o educando enquanto sujeito do seu processo de conhecimento. Nesse momento, a influência de Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Anísio Teixeira, John Dewey, entre outros, foi fundamental para que ele desenvolvesse uma concepção outra de educação em oposição à desumanização, ao autoritarismo, à passividade do estudante e à cultura do silêncio.

As práticas inovadoras que Freire desenvolveu em Angicos, por meio dos círculos de cultura, desafiaram os métodos tradicionais de alfabetização, mostrando-se uma ameaça aos interesses dominantes, levando-o a ser detido pela ditadura militar e obrigando-o a solicitar exílio político. Durante seu exílio no Chile, o autor intensifica seu contato com referenciais marxistas, lendo Gramsci em 1968. A partir disso, sua concepção pedagógica é redimensionada, associando-se de modo explícito com a luta pela libertação das classes oprimidas e reconhecendo a educação como uma ação cultural indissociável da política.

A partir dessa pesquisa, percebeu-se, então, que Paulo Freire sofreu uma influência marxista indubitável, em especial de Gramsci, que compõe um dos núcleos fundamentais de sua concepção pedagógica. Contudo, sua concepção teórica assume uma base eclética e aberta a diversas tradições, incorporando de modo original contribuições escolanovistas, existencialistas, fenomenológicas, marxistas, cristãs, entre outras, porém sem filiar-se integralmente a nenhuma delas.

Em nossa leitura, Freire preocupado com o estudo da realidade concreta dos povos oprimidos, lança mão de diferentes perspectivas teóricas e, nesse movimento, utiliza-as como base para a construção de uma concepção teórica própria; uma concepção humanista libertadora que se compromete ética, política, cultural e educacionalmente com os oprimidos pela superação do sistema dominante. Desse modo, constatou-se que Paulo Freire possui uma concepção educacional humanista, vinculada a um projeto político de libertação das classes oprimidas. A sua concepção possui como base a perspectiva existencialista dos sujeitos como seres inacabados, relacionais e vocacionados ao *ser mais*.

Na educação freireana o conceito de dialogicidade assume um papel central na articulação entre criticidade, cultura e política. Em sua dimensão epistemológica, ele vincula-se à educação como situação gnosiológica, sendo indispensável ao processo de conhecimento e, portanto, à aquisição de uma consciência crítica que, partindo do senso comum, possibilita aos sujeitos refletirem sobre sua realidade. Em sua dimensão política, o diálogo é entendido como condição necessária para uma educação transformadora, que só pode ocorrer com a participação autêntica dos oprimidos e com a valorização de seus saberes, em superação da

cultura do silêncio e da invasão cultural que, por meio da educação bancária, perpetua o *status quo*.

Nesse quadro, a concepção educacional freireana sustenta uma educação humanista, dialógica, democrática e popular. Essa concepção valoriza os saberes de experiência feito como dimensão política e epistemológica para uma prática que, comprometida com a libertação dos oprimidos, promova uma consciência crítica problematizadora da realidade, corroborando a transformação social.

À luz desse percurso histórico-intelectual, observam-se tanto aproximações quanto diferenças entre Freire e Gramsci. No que se refere às *aproximações*, este estudo permite afirmar que, embora tenham vivido em épocas e contextos geográficos distintos, ambos forjam suas concepções transformadoras no interior da luta junto às classes subalternas e aos oprimidos, vivenciando situações de exploração e injustiça. As suas formulações não se constituem exclusivamente no espaço universitário, mas emergem da práxis histórica compartilhada com os sujeitos populares. Assim, no plano biográfico, ambos enfrentaram condições de precariedade material, sofreram perseguições por regimes autoritários e atuaram em contextos de intensas transformações sociais. Contudo, enquanto Freire parte da prática educativa e explicita sua dimensão política, Gramsci parte da luta política e identifica na educação um espaço estratégico da construção hegemônica, sendo justamente a relação política-educação um ponto de encontro entre os autores.

A partir dessa compreensão comum acerca da indissociabilidade entre política e educação, ambos os autores afirmaram, em suas obras, uma ruptura radical com perspectivas deterministas ou fatalistas da história. Rejeitaram as correntes que atribuíam à história um sentido inexorável em direção à libertação dos dominados, como se a superação da ordem vigente decorresse automaticamente de sua própria dinâmica, prescindindo do árduo trabalho de organização e mobilização popular. De igual modo, recusaram as concepções que naturalizavam o estado de coisas existentes, concebendo-o como insuperável e imutável, e da história como algo dado e estático sobre o qual as ações humanas em nada poderiam intervir.

Sob essa perspectiva, ambos criticaram a educação tradicional de suas épocas por reforçar a passividade dos educandos e desvincular o ensino da vida concreta, não estimulando os estudantes a se tornarem sujeitos de sua própria história. Para os autores, as práticas pedantes, paternalistas e intelectualistas dessa educação convertiam o ensino em um processo escolástico e enciclopédico que em nada ajudava os educandos a adquirir autonomia crítica. Neste sentido, a autonomia e a criticidade seriam para ambos os autores o objetivo da educação e não um ensino meramente conteudista.

Ao não promover uma formação crítica, a escola tradicional atuava como mecanismo de reprodução das relações de dominação, contribuindo para a manutenção da subalternidade da classe trabalhadora. Por meio dela, a cultura dominante perpetua-se, inclusive mediante a adesão dos dominados à concepção de mundo das classes dominantes.

Assim, outro ponto de *aproximação* entre os autores é que tanto Gramsci quanto Freire compreenderam a educação como uma prática política inseparável do projeto de sociedade que se visa construir. Na visão de ambos, a educação pode servir tanto ao projeto político-ideológico das classes dominantes, quanto à emancipação das classes subalternas. Nesse sentido, eles identificam a impossibilidade de a educação ser neutra e, portanto, reivindicam uma educação comprometida com os subalternos e oprimidos. Nesse horizonte, ambos compreendem a criticidade como atrelada à capacidade de problematizar a realidade existente e de intervir nela, possibilitando uma prática transformadora.

Os autores também têm como elemento de *proximidade* a crítica em comum à concepção de cultura como algo a ser depositado e acumulado. Para ambos, a cultura deve ser compreendida como prática histórica produzida pelos sujeitos e inscrita nas múltiplas dimensões da vida social, não sendo patrimônio exclusivo de uma elite intelectual. Cultura e educação constituem, assim, modos históricos de organização da vida coletiva, desempenhando papel estratégico no processo de emancipação das classes subalternas, na medida em que se compreendem sujeitos de cultura.

Não obstante as múltiplas convergências identificadas ao longo desta investigação, a análise comparativa também evidencia *diferenças* relevantes entre as formulações de Freire e Gramsci. Sustentamos que o principal eixo de distinção teórica entre ambos reside na maneira como se posicionam diante da questão da ortodoxia e do ecletismo, isto é, no modo como dialogam e incorporam distintas tradições intelectuais em suas construções teóricas. Diferença que não implica ruptura de horizonte crítico, mas expressa distintos caminhos de elaboração no interior de um projeto emancipatório comum.

A atenção aos aspectos histórico-filológicos das obras dos autores nos permite afirmar que Freire assume uma postura teórica aberta, dialogando de forma criativa com distintas tradições intelectuais. Gramsci, por sua vez, ainda que não sustentasse uma postura dogmática, defendia uma ortodoxia marxista, compreendendo a filosofia da práxis como concepção integral da vida que basta a si mesma, não necessitando de apoios heterogêneos. Nesse caso, não se trata aqui de compreender ortodoxia como dogmatismo, nem ecletismo como falta de rigor, mas como diferentes modos de articulação entre tradição teórica e prática histórica.

Nesse panorama, observa-se que Freire inicia sua trajetória em diálogo com perspectivas escolanovistas, com o personalismo cristão e com correntes existencialistas e fenomenológicas, posteriormente aprofundando sua interlocução com o marxismo e, em fases posteriores, dialoga com o que chamou de pós-modernidade progressista (Pedagogia da Esperança). Gramsci, por sua vez, em sua juventude estabelece interlocução com o idealismo italiano, mas, na maturidade, elabora progressivamente uma crítica sistemática às posições revisionistas que buscavam conciliar o marxismo com o idealismo ou reduzi-lo a formas de materialismo vulgar, reafirmando a centralidade da filosofia da práxis.

Dessa diferença inicial, resultam algumas outras. Enquanto Gramsci defende uma concepção imanente do ser humano, criticando perspectivas transcendentais ou metafísicas com relação aos sujeitos, Freire admite em sua concepção de ser humano a ideia de transcendentalidade e do sujeito como criação divina, embora essa concepção existencialista e personalista cristã, na visão do autor, não anule a historicidade concreta dos indivíduos.

Assim, ainda que ambos sustentem um humanismo comprometido com a emancipação, o humanismo freireano mantém diálogo explícito com o personalismo cristão por meio de autores como Emmanuel Mounier, Jacques Maritain e Gabriel Marcel, incorporando uma dimensão ética marcada pela transcendência. Em Gramsci, ao contrário, o humanismo assume caráter histórico, inscrito no interior da filosofia da práxis e do que denomina de historicismo absoluto.

Nesse panorama, ambos tomam o senso comum das massas como ponto de partida do processo educativo, a partir do qual a consciência pode elevar-se a níveis mais críticos e sistemáticos. Todavia, Freire tende a adotar uma postura mais afirmativa em relação aos saberes do senso comum, reconhecendo-os como expressão legítima da experiência histórica dos oprimidos, ainda que sustente explicitamente a necessidade de sua superação crítica. Com isso, no campo educacional, valoriza os saberes e experiências de vida dos educandos e aponta o diálogo entre os saberes populares e os saberes escolares para a construção de uma escola democrática.

Gramsci, por sua vez, embora também compreenda o senso comum como filosofia espontânea das massas e como terreno de disputa hegemônica, enfatiza seu caráter fragmentário e contraditório, descrevendo-o como um “compósito bizarro” de concepções herdadas e frequentemente incoerentes. Assim, sem desqualificá-lo enquanto ponto de partida histórico, associa-o a uma concepção de mundo desagregada que necessita ser criticamente reorganizada.

Nesse aspecto, a diferença reside menos no reconhecimento do senso comum como ponto de partida e mais na ênfase atribuída por cada autor a seus limites e potencialidades, o

que, em nossa leitura, relaciona-se às distintas posições assumidas entre ortodoxia e ecletismo. Enquanto Gramsci insiste na necessidade de constituir um núcleo teórico unitário capaz de superar a fragmentação própria do senso comum – assegurando coerência metodológica e ontológica à filosofia da práxis –, Freire, ao permitir-se maior abertura, tende a destacar de modo mais afirmativo os saberes de experiência feita, sem abdicar da exigência de sua problematização crítica. Nesse sentido, para Gramsci, a filosofia da práxis estabeleceria com o senso comum uma relação que só pode apresentar-se de forma inicialmente “polêmica”, ao passo que Freire enfatiza de maneira mais acentuada o reconhecimento e o respeito aos saberes populares como condição do diálogo pedagógico.

Desse modo, verifica-se que Gramsci enfatiza o trabalho como princípio educativo fundamental, por meio do qual se realiza a unidade entre teoria e prática na formação humana. Em Freire, por seu turno, ao compreender a educação como situação gnosiológica, enfatiza-se a dialogicidade como categoria central que possibilita a práxis como ação-reflexão-ação no processo formativo e sua construção coletiva do conhecimento.

Cabe ressaltar, todavia, que essas dissonâncias teóricas entre Freire e Gramsci não anulam, de modo algum, suas possibilidades de atuação conjunta na construção de uma educação crítica transformadora. Longe de buscarmos acentuar suas divergências, esta pesquisa pretendeu desenvolver uma leitura que, respeitando profundamente ambos os autores, evitasse reduzir a concepção educacional de um ao outro ou diluir suas especificidades. Ao reconhecer seus vínculos profundos e também suas diferenças teóricas, buscou-se oferecer aos interessados um trato mais acurado de suas relações, de modo a valorizar o legado e a contribuição de cada autor.

Nesse horizonte, ressaltamos que o respeito por ambos os autores implica não a cristalização de seus pensamentos e a limitação da criatividade político-pedagógica, mas, como destacaram recorrentemente Gramsci e Freire, a necessidade premente de exercer a “tradutibilidade” ou “reinvenção” de seus pensamentos para os novos e urgentes desafios que se colocam na atualidade.

Desse modo, esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para delimitar mais claramente os pontos de aproximação e distanciamento entre os autores, favorecendo uma reflexão mais precisa dos limites e potencialidades do diálogo entre essas concepções educacionais, para pensar práticas educativas que os articulem apropriadamente. Ressaltamos ainda como limite do presente trabalho não ter desenvolvido propriamente uma análise da realidade brasileira contemporânea à luz de tal diálogo. Assim, esta segue sendo uma

possibilidade e indicação de continuidade, assinalando aos pesquisadores no campo um caminho a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

- ALIAGA, Luciana. Gramsci no MST: a teoria em movimento. **Rev. Práxis e Hegemonia Popular**. Marília, v.7, n.11, p. 40–73, dez., 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14371>. Acesso em: 07 de abril de 2024.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2024.
- ARAÚJO, Taís. **Educação e Democracia: uma análise das afinidades entre Paulo Freire, as ideias da Escola Nova e do Nacional Popular (1957/1963)**. 146f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.
- ASSOCIAÇÃO DE OLHO NO MATERIAL ESCOLAR. Educação de Qualidade, 2025. Disponível em: <https://deolhonomaterialescolar.com.br/>. Acesso em, 30 de novembro de 2025.
- BARATTA, Giorgio. **As Rosas e os Cadernos: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações Sobre o Enfoque Epistemológico do Materialismo Histórico-dialético na Pesquisa Educacional. **Revista Iberoamericana de Educació** [S. l.], v. 50, n.4, p. 1-15, set., 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1887>. Acesso em 10 de junho de 2024.
- BUTTIGIEG, Joseph A. Gramsci in English . **International Gramsci Journal**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: <https://journals.uniurb.it/index.php/igj/article/view/4025>. Acesso em: 14 fev. 2026.
- BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2018.
- BOBBIO, Norberto. **Ensaaios sobre Gramsci e o Conceito de Sociedade Civil**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BOGO, Ademar. **O Pedagogo da Esperança e da Liberdade**. MST, 2007. Disponível em: <https://mst.org.br/2007/05/03/o-pedagogo-da-esperanca-e-da-liberdade/>. Acesso em: 09 de abril de 2024.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. 2ª Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In. STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BURAWOY, Michael. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.
- CAMPIONE, Daniel. **Algunos Términos Utilizados por Gramsci**. Buenos Aires: Omegalfa, 2014.
- CAPES. **Geocapes**: sistema de informações georreferenciadas, Brasília-DF, 2024. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 de março de 2025.
- CAVALCANTI DE OLIVEIRA, Maria Tereza. O Grupo Lemann e o Novo Papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia no Campo da Educação no Brasil. **RTPS – Revista trabalho, política e sociedade**, v. 4, n. 7, p. 159-170, dez., 2025. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/335>. Acesso em: 02 de dezembro de 2025
- COBEN, Diana. **Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education**. New York: Garland, 1998.
- COIMBRA, Eric A. D. **Duas Estrelas e Dois Projetos de Hegemonia**: a influência do pensamento de Gramsci no Partido dos Trabalhadores (BRA) e no Bloco de Esquerda (POR). Florianópolis: Editora em Debate/UFSC, 2019.
- COSTA, Patrícia Helena de Ribeiro Munhoz. **Jornalismo e Comunicação Educativa**: formação da consciência política à luz do pensamento de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Célestin Freinet. 126f. Dissertação (mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Resolução n.º 504 de 09 de novembro de 2023**. Aprovam as matrizes curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Pará. SEDUC-PA, 2023
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cronologia da Vida de Antonio Gramsci. In. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. a filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. a filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Fontes de um pensamento político. Porto Alegre: L&PM, 1981.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci e o Sul do Mundo: entre Oriente e Ocidente. **Revista Margem Esquerda**, nº 5, São Paulo, Boitempo, 2005

COUTINHO, Carlos Nelson. In Brasile. In HOBBSAWN, Eric. **Gramsci in Europa e in America**. Roma-Bari: Editori Laterza, 1995.

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

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci Nunca Mencionou o Conceito de Contra-Hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 243–260, 11 Out 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9961>. Acesso em: 10 fev 2026.

D'ORSI, Angelo. **Gramsci: uma nova biografia**. Trad. Cristina Bezerra, São Paulo: Expressão Popular, 2022.

DURANTE, Lea. Questão Meridional. In. LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUSSEL, Enrique. **A Produção Teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, Friedrich. Carta a F. Mehring In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e Outros Escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

ENGELS, Friedrich. Carta a Joseph Bloch In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e Outros Escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25401>. Acesso em: 28 dez. 2025.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, Virgínia. Prefácio In. SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, Educação e Escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FRANCESE, Joseph. Thoughts on Gramsci's Need "To Do Something 'Für ewig'". **Rethinking Marxism**. [S. l.], v. 21, n. 1, p. 54-66, jan., 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08935690802542432?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em 20 de jun. de 2024.

FRANCIONI, Gianni. **L'Officina Gramsciana: ipotesi sulla struttura dei Quaderni del Carcere**. Napoli: Bibliopolis, 1984.

FREIRE LUTGARDES, Costa. Paulo Freire por seu Filho. In. SOUZA, Ana Inês (orgs.) **Paulo Freire: vida e obra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**.

2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Lições de Casa**: últimos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011c

FREIRE, Paulo; Nogueira, Adriano; Saviani, Dermeval. Educação: preparação para o século XXI (diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira) *In*. SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2017a.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria História II**. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, PAULO; Shor, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2020d

FREIRE, Paulo. **Cultural Action For Freedom**. Massachusetts: Havard Educacional Review, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 48ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Encontro com Paulo Freire**. Entrevistadores: Ligia Chiappini Moraes Leite, Antônio Faúndez. Genebra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 66ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017b

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. The Reply Discussants. In. FIGUEIREDO-COWEN, Maria de; GATALDO, Denise (orgs.) **Paulo Freire at the Institute**. London: University of London, 1995.

FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. São Paulo: Boitempo, 2020

FRESU, Gianni. L'universale incompleto. Questão Liberal e Emancipação. **Laboratoire Italien**, [S. l.] n.28, p. 1-13, jul., 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/laboratoireitalien/8944>. Acesso em 20 de maio de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In. FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FROSINI, Fabio. Il Neoidealismo Italiano e l'elaborazione della Filosofia della Praxis In. GIASI Francesco (org.). **Gramsci Nel Suo tempo**. Roma: Carocci, 2008.

FROSINI, Fabio; LIGUORI, Guido (org.). **Le Parole di Gramsci**: per un lessico dei Quaderni del Carcere. Roma: Carocci editore, 2004.

FROSINI, Fabio. **Struttura e Datazione dei Quaderni**. Roma: IGS-Itália, 2000.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GALASTRI, Leandro. **Gramsci, Marxismo e Revisionismo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma Voz Européia: Arqueologia de um pensamento In: GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GIACOMINNI, Ruggero. Por que e Como Gramsci Foi Assassinado pelo Fascismo. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 65, p.01-11, set./dez. 2017.. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2017v32n65p1/35353>. Acesso em 15 de jun. de 2024

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Camila Massaro de. **Existe um Pensamento Político Subalterno?** Um estudo sobre os Subaltern studies: 1982-2000. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Antonio Gramsci Nel Mondo Grande e Terribile:** antologia degli scritti 1914-1935. A cura di Giuseppe Vacca. Torino: Einaudi, 2007c

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere:** obra completa. Tradução de IGS-Brasil. Rio de Janeiro, IGS-Brasil, 2024

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou Máquinas:** escritos de 1916 a 1920. São Paulo: Boitempo, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal Carcere.** Torino: Einaudi, 1973.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os Indiferentes:** escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti Politici:** edizione integrale in tre volumi. Roma: Youcanprint, 1969.

GRAMSCI, Antonio. **Vozes da Terra:** escritos de 1916 a 1926. São Paulo: Boitempo, 2023.

GRAMSCI JUNIOR. **La Storia di una Famiglia Rivoluzionaria:** Antonio Gramsci e gli Schuchet tra la Russia e l'Italia. Roma: Editori Riuniti, 2014.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008

HERBERT, Sérgio Pedro. **As Condições para a Emergência e a Formação de Lideranças pelo Orçamento Participativo na Perspectiva de Freire e Gramsci.** 236f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul, 2007.

JESUS, Antônio Tavares de. **O Pensamento e a Prática Escolar de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 2005.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos de Cachoeira.** 8ª Ed. Bragança: Pará.grafo Editora, 2019.

JURANDIR, Dalcídio. **Eneida Entrevista Dalcídio.** Belém: Folha do Norte, 1960.

KIRA, Luci Frare. **A Formação de Educadoras e Educadores na e para a Diversidade Cultural:** contribuições de Paulo Freire e Antônio Gramsci. 154f. Tese (doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2022.

KOHAN, Néstor. Gramsci e Marx: Hegemonia e poder na teoria marxista. **Tempos Históricos**, [S. l.], p. 15–70, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1223>. Acesso em: 19 maio. 2024.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. l.],

v. 33, 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 15 abr. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LEFEBVRE, Henri. **El Marxismo**. Buenos Aire: editora Eudeba, 1961.

LIGUORI, Guido. **Gramsci Contested**: interpretations, debates e polemics, 1922-2012. Leiden, Boston: Brill, 2022.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2007.

LOLE, A.; PEREIRA, A. V. D.; PAIVA, M. J. de; GOMES, R. L. R. Produção Bibliográfica de Gramsci no Brasil: uma análise preliminar. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 141–157, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10401>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUSTOSA, E.; LIMA, M. F.; SCHLESENER, A. H.. Leituras de Estado em Gramsci e suas Apropriações nas Pesquisas em Políticas Educacionais. **Rev. Ensaio e Pesquisa em Educação e Cultura**, [S. l.], v.2, n.3, p. 18-43, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/556>. Acesso em 20 de abril de 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas–SP: Alínea, 2007.

MANACORDA, Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MARTELLI, Michele. **Gramsci, Filosofo della Politica**. Milano: Unicopli, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo/Rio de Janeiro: Boitempo/UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MAYO, Peter. Antonio Gramsci y Paulo Freire: algunas conexiones y contrastes. **Revista Diálogos**. Formación y Educación Crítica. n. 41. Mar. 2005. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/1469/3/41-Dialogos.pdf>. Acesso em 29 set. 2022.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZA, Débora. **Paulo Freire, a Cultura e a Educação**. Campinas: Editora Unicamp, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELO, D. C. F. de; GUIMARÃES, D. N.; LIEVORE, P. T. M. GRAMSCI: uma pessoa com deficiência nesse “mundo grande, complicado e terrível”. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 71–92, 2023. DOI: 10.36311/25261843.2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14352>. Acesso em: 20 maio. 2024.

MÉLO, Lucia. **Gramsci e a Educação**: as contribuições teóricas de Antonio Gramsci e suas repercussões no debate pedagógico brasileiro. Belém: Eduepa, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Gramsci e a Educação Popular na América Latina. Percepções do debate brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, p. 33–50, Jul/Dez. 2004. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2004/vol4/no2/2.pdf>. Acesso em: 09 abril de 2024.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação**: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MUSSI, Daniela. Política e cultura: Antonio Gramsci e os socialistas italianos. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 22, p. 109-139, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde A.; MOTA NETO, J. C. A Construção de Categorias de Análise na Pesquisa em Educação *In*. MARCONDES, M.; OLIVEIRA, I. A; TEIXEIRA, E. **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: PROCAD, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação e Emancipação: Paulo Freire e a escola pública na América Latina. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. p.123–141, 19 Set 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9729>. Acesso em: 09 fev 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis: Vozes, 2006.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. **Leitura Freireanas Sobre Educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba-PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; LUCENA, Carlos Alberto. A presença do ideário escolanovista nas primeiras décadas do século XX na educação russa pós-revolução socialista: adaptação ou superação de ideias e práticas educativas?. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 21, n. Contínua, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/65151>. Acesso em: 27 jan. 2026.

PEREIRA, Fábio Inácio. **O Educador como Intelectual Orgânico nas Concepções Político-pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire**. 210f. Tese (doutorado em educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (Orgs.). **Paulo Freire**: uma arqueologia bibliográfica. Curitiba: Appris, 2019.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Cargas horárias da Formação Geral Básica no Ensino Médio**: estudo comparativo entre as redes estaduais [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 01 ago. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 30 nov. 2025.

RIGHI, Maria Luisa. Sulle Rive dell’Ampia Moscovia: Gramsci nella Russia di Lenin. *In*. CAPUZZO, Paolo; PONS, Silvio (Orgs). **Gramsci Nel Movimento Comunista Internazionale**. Roma: Carocci, 2019.

SAUL, Ana Maria. A Construção da Escola Pública, Popular e Democrática, na Gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. *In*. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Anais. São Paulo: Unicamp, 2012, p. 1-13.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na Atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n. 01, p. 09 – 34, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27365>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DPeA, 1999.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade Social e Dualidade Escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SANTOS, Benerval Pinheiro. **Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil**. 444 f. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANTOS, Francisca Maria dos. **Abrem-se as Cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco**. 114f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 25 jul. 2025.

SCHLESENER, Anita Helena. A Crítica ao Duplo Revisionismo nos Cadernos do Cárcere. **Crítica Marxista**, [S. l], n.42, p.47-62, 2016. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo2017_02_15_11_30_49.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2024

SCHLESENER, Anita Helena. Gramsci no Brasil: notas sobre um encontro memorável na senda da relação entre educação e política. **Rev. Práxis e Heg Popular**. Marília, SP. v.7 n.11 p. 06-21 Dez/2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/issue/view/758>. Acesso em 20 de jun. de 2024.

SCHLESENER, Anita Helena. **Revolução e Cultura em Gramsci**. 3ª Ed. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SECCO, Lincoln. A Pré-história de Gramsci no Brasil (1927-1974). **Novos Rumos**, v. 15, n. 32, p. 16-28, 2000.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A Atuação do Movimento “Todos pela Educação” na Educação Básica Brasileira: do empresariamento ao controle ideológico.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SEMERARO, Giovanni. A Concepção de Trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativa. **Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 233-244, jan-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9422>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SEMERARO, Giovanni. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 29, p. 95–104, nov. 2007.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, Educação e Escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SEMERARO, Giovanni (Coord.). **Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil.** 3ª Ed. Universidade Federal Fluminense: NuFiPE, 2019.

SEMERARO, Giovanni. Resgate e Renovação do Marxismo. In: SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis,** Aparecida – SP: Ideias e Letras, 2006.

SENA JUNIOR, C. Z. Por Linhas Tortas: controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci no Brasil. In: LOMBARDI, J.; MAGALHÃES, D.; SANTOS, W. (orgs). **Gramsci no Limiar do Século XXI.** Campinas, Librum Editora, 2013.

SEVERINO, A. J. A Busca do Sentido da Formação Humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619–634, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/>. Acesso em: 29 de março de 2024.

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

SILVA DUTRA, Pedro Claesen. Escolanovismo e nacional-desenvolvimentismo em Paulo Freire: críticas e polêmicas. In: **Fórum Internacional de Pedagogia,** 3., de 10 a 13 nov. 2010. Quixada (CE). Anais. Quixada-CE: FECLESC, 2010. p.182-190,

SOARES, Rosemary Dore. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 8 set. 2025.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a Escola.** Ijuí: editora Unijuí, 2000.

STAUFFER, Anakeila de Barros *Et al.* **Hegemonia Burguesa na Educação Pública: problematizações no curso TEMS.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

TEIXEIRA, Gisele Duarte. **Educação e Afetividade: um estudo sobre a empatia em Espinosa e Gramsci à luz da filosofia freireana.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 160f. 2021.

TENÓRIO, Ricardo de Paiva. **Contribuições de Gramsci e Freire à Formação Humana Integral**: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional. Dissertação (mestrado em educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Olinda, 140f. 2022.

VANZULLI, Marco. Gramsci e Labriola: teoria da história e filosofia política. Trad. Zaira Vieira, **Crítica Marxista**, [S. l], n.27, p.129-148, 2008. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo161artigo5.pdf. Acesso em 01 de junho de 2024

ZIMMER, Roseane Oliveira Duarte. **Entre Medos e Ousadias**: resistências educativas pela reinvenção das lutas do "ser mais" e a atualidade do legado freireano. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 278f. 2011.