NAVEGANDO

GRAMSCI, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

Marcos Francisco Martins

GRAMSCI, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

Marcos Francisco Martins

GRAMSCI, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

NAVEGANDO
Navegando Publicações
Uberlândia – Brasil
2026

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Créditos Capa: Letícia Lucena
Imagem capa: Gerada por IA Gemini

Copyright © by autor, 2026.

M3669 – MARTINS, M. F. Gramsci, antropologia e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-163-2
DOI: 10.29388/978-65-6070-163-2

1. Gramsci. 2. Educação. 3. Antropologia. I. Marcos Francisco Martins. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Navegando Publicações

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG

Brasil

Editores

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Unitibe/UFU - Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani - USP - Brasil

Anderson Brettas - IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil

Cilson César Fagiani - Unitibe - Brasil

Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil

Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil

Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil

Inez Stampa - PUCRJ - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Unitibe/UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil

Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil

Maria Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil

Newton Antonio Pacitti Bryan - Unicamp, Brasil

Paulino José Orso - Unioeste - Brasil

Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França - UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil

Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil

Yolanda Guerra - UFRJ - Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.

Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal

Alexander Steffanell - Lee University - EUA

Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana

Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia

Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Carlos de Guatemala - Guatemala

Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina

Christian Cwik - Universität Graz - Austria

Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile

Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA

Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica

Elsa Capron - Université de Nimes / Univ. de la Reunión - France

Elvira Aballi Mozell - Vanderbilt University - EUA.

Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha

José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia

Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México

Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México

Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia

José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México

José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha

Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador

Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia

Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras

Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha

Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal

Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha

Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia

Roberto Gonzáles Arenas -Universidad del Norte - Colômbia

Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba

Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suiça

Tezesa Medina - Universidade do Minho - Portugal

Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai

Yoel Cordoví Núñes - Instituto de História de Cuba y Cuba - Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO....6
Giovanni Semeraro
PREFÁCIO....11
Renê José Trentin Silveira
1. INTRODUÇÃO....15
2. TRAÇOS DA ORTODOXA ANTROPOLOGIA MARXISTA DE GRAMSCI....29
3. CATARSE: CONSTRUÇÃO DA "SEGUNDA NATUREZA" HUMANA....61
4. "BLOCO HISTÓRICO" E FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE....91
5. EDUCAÇÃO COMO ATUALIZAÇÃO DO SER HUMANO À SUA ÉPOCA PELA PRÁXIS....131
6. REPERCUSSÕES DA CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA DE GRAMSCI NAS FORMULAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA....162
6.1 PRINCÍPIOS....165
6.2 FINALIDADES....175
6.3 CONTEÚDO....181
6.4 MÉTODO....189
6.5 AVALIAÇÃO....210
6.6 GESTÃO....221
À GUISA DE CONCLUSÃO....240
REFERÊNCIAS....244
SOBRE O AUTOR....266

APRESENTAÇÃO

Giovanni Semeraro[1]

Inusitado, o título sucinto desse livro surpreende ao juntar antropologia e educação, conjugação quase ausente nas numerosas publicações sobre a obra de Gramsci. Mas também chama a atenção porque entra no mérito da antropologia, extenso e complexo campo de estudos, que foi se constituindo com numerosos significados e ramificações voltados a investigar modos de viver, agrupamentos sociais, expressões culturais e configurações do ser humano ao longo do tempo nas suas múltiplas formas e diferentes lugares. No entanto, com base no materialismo histórico-dialético desencadeado por K. Marx, Marcos Francisco Martins considera a antropologia não de forma genérica e abstrata, mas como análise dos aspectos materiais, históricos, sociais, políticos, culturais e simbólicos do ser humano situado no modo de produção e reprodução do capitalismo. Ao conjugar, de fato, "história" e "dialética" no "novo materialismo", Marx indica precisamente que o ser humano, além da herança histórica, é também sujeito em movimento, que busca realizar sua existência no complexo e contraditório contexto do seu tempo. Não sendo determinada por nenhuma ordem da natureza, poder transcendente ou normas e sistemas sociais imutáveis, Marx sustenta que "a essência do homem é o conjunto das relações sociais" estabelecidas dentro de objetivas condições materiais e no campo aberto da luta de classes. Permeada inseparavelmente pela dinâmica de passado-presente-futuro, essa visão antropológica contrasta e desafia a concepção redutiva, excludente e bélica engendrada pelo capitalismo. Ao desvendar, de fato, as contradições e a desumanização desse sistema, o pensamento inaugurado por Marx torna-se, acima de tudo, arma de luta das classes

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Niterói, RJ–Brasil. Lattes: lattes.cnpq.br/6956417347930716; Orcid: orcid.org/0000-0003-4230-3598; E-mail: gsemeraro07@gmail.com

subjugadas e dos povos colonizados, que aspiram a ser "criadores de si mesmos" e fautores de uma nova civilização.

Entre os demais integrantes do pensamento marxista, Gramsci tem sido o autor que melhor aprofundou e desenvolveu essa concepção. A partir dos pilares postos por Marx e manejando com maestria o método do materialismo histórico-dialético, dedicou-se a analisar com perspicácia o complexo e sofisticado contexto da sua época, ampliando os campos de luta das classes trabalhadoras e dos subalternizados. Refutando, ao mesmo tempo, o materialismo mecanicista e o positivismo evolucionista, o idealismo e o liberalismo, Gramsci busca "o processo histórico mais profundo que a filosofia da práxis quer explicar e, por isso, é uma filosofia, uma 'antropologia', e não um simples cânone de pesquisa histórica" (Q 17, §12, p. 1917). Em sintonia com a originalidade da filosofia da práxis inaugurada por Marx, que não se limita ao âmbito teórico, mas é ação política concreta direcionada a transformar a vida humana em todos os seus aspectos, Gramsci trata de história, filosofia, economia, política, educação, cultura, formas sociais, religião, arte, literatura e constrói uma visão integral de ser humano, capaz de superar o modelo antropológico elitista plasmado pelo capitalismo. Por isso, na sua extensa obra, dedica particular atenção ao mundo popular posto "às margens da história" e elabora um conjunto de reflexões contrastando os que descreviam o povo com distanciamento "científico" e paternalismo, explorando debilidades e aspectos pitorescos para manipulações políticas e religiosas. Ao contrário, imbuído do "sentir" popular e identificado com as lutas históricas da sua Sardenha e das regiões "meridionais", mais do que retratar modos de viver do povo e definir "o que é o homem", Gramsci traça uma inovadora antropologia filosófica, que busca "o que o homem pode vir a ser". Além disso, ao conectar o particular ao universal, seus escritos não se restringem ao âmbito da Itália e da Europa, mas abordam também situações de uma multiplicidade de povos, raças e etnias, que formam a grande constelação da humanidade. De fato, conforme nos lembra Marcos Martins neste livro, para Gramsci, a natureza do homem "não pode ser

encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano". Nessa perspectiva, combate o colonialismo, a escravidão, as discriminações e a exploração do trabalho na fábrica e no campo, e desenha o novo ser humano como sujeito que se constitui nas lutas para construir uma hegemonia de caráter nacional-internacional-popular.

Coerente com essa concepção, o projeto de educação delineado por Gramsci visa à formação integral do ser humano, construída na relação dialética entre objeto e sujeito, indivíduo e sociedade, particular e universal, intelectual e povo, história e natureza, produção material e intelectual, estrutura e superestrutura, ciência e filosofia, tecnologia e consciência política, conhecimento crítico e utopia, um conjunto inseparável de múltiplas relações, direcionado a preparar sujeitos conscientes e ativos capazes de se autodeterminar e dirigir democraticamente a sociedade. Projeto que Gramsci mostra ser possível realizar com a sua experiência de intelectual e militante político, que conseguiu estabelecer uma relação de recíproca interação entre "a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica". Essa visão de unidade orgânica do real e do ser humano, que se contrapõe às divisões sociais e atomização impostas pela dominação, leva M. Martins a focalizar os significados de "bloco histórico", de "práxis" e de outros importantes conceitos elaborados por Gramsci.

No entanto, mesmo evidenciando a função indispensável da estrutura, a ênfase dada aos elementos da superestrutura tem levado analistas a considerar Gramsci um heterodoxo do marxismo. Por isso, M. Martins preocupa-se em resgatar a profunda vinculação da sua obra com o pensamento originário de Marx, mostrando que a ortodoxia não consiste na repetição mecânica de fórmulas, na sacralização de textos e na mumificação do pensamento dos fundadores, mas se efetiva na assimilação crítica e na expansão do conhecimento, na fidelidade à totalidade do real, na análise perspicaz do próprio tempo, no envolvimento com as lutas dos subjugados e na elaboração de uma concepção de mundo superior ao sistema da classe dominante, de modo a desenvolver integralmente a vida humana em sociedade.

A concepção antropológica, portanto, que emerge em Gramsci, inspira M. Martins a conectar sabiamente o tema de sua pesquisa também com o conceito de "catarse". Dessa forma, em consonância com Hegel e Marx, que consideram o trabalho um processo de transformação não só da natureza e do mundo material, mas também de si mesmo e da sociedade, mostra como Gramsci ressignifica o conceito de "catarse" ao apontar para as classes dominadas a necessidade de operar uma transformação "molecular" individual e coletiva no decurso das suas lutas políticas, revelando já em si os sinais concretos da gestação do novo ser e da nova sociedade. Nesse processo de subjetivação, além da conquista da autonomia e da autodeterminação, Gramsci anota que "nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, um novo Estado, um novo tipo de sociedade", de modo a passar da necessidade para a liberdade, do âmbito do econômico-corporativo para o ético-político, do interesse egoístico individual para as criações sociais. Ou seja, ao combater a desigualdade e se livrar do lugar designado pelas classes dominantes, os subjugados desencadeiam um processo catártico, que forja sua personalidade e mobiliza a potência política que leva a sair da passividade e do fatalismo para o protagonismo, do senso comum para a consciência filosófica, criando a própria história e outro tipo de sociabilidade. Por isso, Gramsci considera a "catarse" "ponto de partida da filosofia da práxis" e base fundamental para uma educação orientada a transformar governados em governantes, dirigidos em dirigentes.

Não creio existir horizonte mais elevado, fascinante e desafiador do que a concepção antropológica e de educação delineadas por Gramsci, resgatadas por Marcos Martins nas páginas deste precioso livro. Trabalho tanto mais valioso em um mundo onde o ser humano é cada vez mais coisificado e a educação tornou-se atividade reduzida a treinar e domesticar massas para servir docilmente o sistema vigente. Funcionais à manutenção desse sistema e à sua modernização, há diretivas de sobra e ampla propagação de uma utilitarista filosofia "prática". Mas só os subjugados conscientes e organizados podem ser

fautores da filosofia da "práxis": "expressão das classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte de governo e têm interesse em conhecer todas as verdades", insuperável programa educativo e grandioso processo catártico, que gera o ser humano integral e revoluciona o mundo "de cima a baixo", conforme M. Martins mostra à fartura neste livro.

Os leitores, portanto, que se adentram nestas páginas estão sujeitos a serem atraídos para este audacioso e sedutor projeto. Não apenas pelo resgate competente do pensamento originário de Marx e das inovadoras contribuições de Gramsci, referências cada vez mais atuais na nossa época de capitalismo exasperado, desintegração social, banalização do ser humano e destruição do planeta, mas também porque, ao longo do livro, transparece o selo de credibilidade impresso por Marcos Francisco Martins, cuja trajetória de vida é muito parecida com a própria história de vida de Gramsci, pela dedicação ao estudo e à ininterrupta militância política, "catarse" que o transformou em qualificado "intelectual orgânico" do projeto de democracia popular no Brasil e no desafiador processo de construção de uma nova ordem mundial.

Rio de Janeiro, fevereiro de 2026.

PREFÁCIO

Renê José Trentin Silveira[2]

A presença de Gramsci no debate educacional no Brasil encontra-se bastante consolidada. Há, de fato, um amplo conjunto de trabalhos, produzidos a partir de perspectivas teóricas diversas, nem sempre muito fiéis à fonte, que buscam investigar o fenômeno educativo a partir – ou valendo-se – das categorias analíticas cunhadas pelo filósofo sardo. O livro do Professor Marcos Martins soma-se a essa vasta literatura, agregando-lhe, porém, com sua "particular leitura do legado teórico e prático de Gramsci", informações e reflexões originais que contribuem para ampliar e aprofundar a compreensão do pensamento gramsciano, notadamente no que tange à educação.

Sua valiosa contribuição para esse fim dá-se sob vários aspectos: na abordagem sistemática e rigorosa dos conceitos e autores mencionados, na clareza da exposição, na riqueza das informações que reúne, entre muitos outros. Gostaria, porém, de apresentar um pouco mais detidamente alguns daqueles que mais chamaram minha atenção.

O primeiro é sua feliz escolha em iniciar a discussão com o que ele denomina de "antropologia gramsciana", já que a educação é, por natureza, um fenômeno humano. Nesse momento, observa-se, também, o zelo do autor em apresentar Gramsci como representante da ortodoxia marxista, recusando – e instrumentalizando o leitor para que também ele possa recusar – interpretações equivocadas que dele se apropriam com propósitos teóricos e políticos diversos. Em sua argumentação, apresenta a concepção gramsciana de ser humano como pressuposto necessário para a compreensão de suas ideias pedagógicas,

[2] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação dessa universidade e membro do Grupo de Pesquisa Paideia e da Linha de Pesquisa "Ensino de Filosofia". E-mail: rene@unicamp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4898-6588
- Lattes: http://lattes.cnpq.br/8169246486768180

transitando por conceitos como os de trabalho, natureza humana, bloco histórico, entre outros, e retornando com frequência a Marx e Engels para mostrar a coerência do filósofo comunista italiano com os fundadores da "filosofia da práxis", ou, como o Professor Marcos Martins gosta de chamar, com o "marxismo originário".

O segundo aspecto que me parece digno de nota por seu caráter elucidativo é a vinculação estabelecida entre a escola unitária, de Gramsci, e a escola única do trabalho, concebida no contexto da Revolução Russa de 1917, principalmente pelos intelectuais que se articularam em torno do "Narkompros" (Comissariado do Povo para a Instrução Pública), como Krupskaia, Pistrak, Shulgin e Lunatcharski. Embora, como ele próprio reconhece, ainda sejam escassas as fontes que poderiam atestar o envolvimento de Gramsci com essa experiência pedagógica, seria muito pouco provável que, tendo passado quase dois anos naquele país, entre 1922 e 1923, não a tivesse, ao menos, conhecido e refletido sobre ela. Ainda mais se levarmos em conta que a questão da formação da classe trabalhadora e, em especial, a relação entre educação e trabalho, fazia parte de suas preocupações, muito antes de sua estadia em Moscou, como se observa em diversos de seus escritos jornalísticos anteriores – e também posteriores – àquele período. Tome-se, por exemplo, os artigos publicados no *Avanti!* "Homens ou máquinas", "A escola na oficina", "A escola do trabalho", todos de 1916. Essa busca das origens teórico-políticas da escola unitária constitui, a meu ver, uma das contribuições mais relevantes trazidas pelo livro.

Um terceiro aspecto, talvez o mais original de toda a obra e que me parece particularmente instigante, é a identificação das seis dimensões do fenômeno educativo – princípios, finalidades, conteúdos, métodos, avaliação e gestão –, a partir das quais o Professor Marcos Martins procura sistematizar sua compreensão da concepção gramsciana da educação. Trata-se, certamente, de uma elaboração criativa e, possivelmente, não consensual, mas que, inegavelmente, sugere um caminho metodológico fecundo para os estudos nesse

campo, o que pode ser bastante útil, sobretudo tendo-se em vista que o próprio Gramsci não chegou a sistematizar essa concepção.

Merece destaque também a postura pedagógico-política do autor perante o leitor. Sabemos que Gramsci considera a formação cultural e teórica da classe trabalhadora necessária – embora não suficiente – para a transformação social. Essa formação, para ele, é tarefa dos intelectuais, os quais, para realizá-la, precisam estar em permanente contato com as pessoas "simples". Ora, é justamente essa a atitude que encontramos no Prof. Marcos Martins: gramscianamente, busca aproximar-se do leitor menos familiarizado com os conceitos mobilizados no texto, a fim de assegurar a correta compreensão de suas considerações. Essa disposição democrática revela-se, por exemplo, em sua linguagem acessível e em seu generoso empenho em explicar didaticamente esses conceitos, permitindo que também o leitor deles se aproprie e os incorpore em sua forma de compreender a realidade e agir sobre ela. Isso parece bastante coerente com o objetivo de Gramsci, expresso no *Caderno 11*, de criar uma nova cultura por meio da socialização de "verdades já descobertas" que venham a se transformar em fundamentos para a ação ética e política.

Por fim, cabe salientar que o autor é, também, educador. Por isso, aliás, fiz questão de referir-me a ele sempre como "Professor". Isso traz para a obra um sentido peculiar: não se trata de uma elaboração teórica abstrata, de alguém que toma o fenômeno educativo como objeto visto de fora, mas, ao contrário, de uma reflexão enraizada em sua própria prática educativa, à luz da qual busca traduzir as categorias gramscianas, a fim de compreender e superar os problemas e desafios postos cotidianamente por essa prática. Algo bastante parecido com o que fez Gramsci, traduzindo o marxismo para a realidade italiana de seu tempo. O presente livro é, portanto, fruto desse esforço dialético de reflexão e ação, por meio do qual o Professor Marcos Martins, sem prejuízo do rigor acadêmico, confere a ele um caráter histórico-concreto que o converte, também, em instrumento de ação política no campo da educação. É, numa palavra, expressão e instrumento da práxis.

É verdade que algumas de suas afirmações e conclusões podem dar ensejo a polêmicas. E como evitá-las quando se caminha pelo terreno da filosofia? Mas o Professor Marcos Martins não se esquiva delas, embora, sabiamente, não as adentre além do necessário para esclarecer e justificar suas posições.

Por tudo isso, creio que "Gramsci, antropologia e educação" constitui uma obra fundamental para o aprofundamento e o avanço dos estudos gramscianos no Brasil. Mais que isso, é também um instrumento eficaz para subsidiar a reflexão e a prática de intelectuais educadoras e educadores que, atuando diariamente nas escolas e, por vezes, em condições desafiadoras, teimam em manter-se em permanente contato com os "simples", buscando produzir uma elevação cultural de massa que possibilite a construção de uma nova hegemonia e, em última instância, de uma nova sociedade.

Campinas, março de 2026.

1. INTRODUÇÃO

Este livro é uma versão revisada da tese defendida pelo autor para se promover à categoria de "Professor Titular" junto à UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *campus* Sorocaba/SP, último nível da carreira do magistério superior da rede federal de educação brasileira. Submetido a uma banca, que se realizou no dia 19/09/2025, dela participaram os(as) seguintes docentes como integrantes titulares: Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques, Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes, Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira, Prof. Dr. Giovanni Semeraro e Profa. Dra. Maria Margarida Machado[3].

A tese foi revista, considerando as mais do que significativas observações que a banca fez ao texto, mas aqui se manteve o objetivo fundamental anunciado antes da revisão, qual seja: apresentar um pessoal compilado introdutório ao legado político-pedagógico de Antonio Gramsci (1891-1937) àqueles(as) que lidam com pesquisa em educação e ensino, e aos(às) que atuam, de diferentes modos, no campo da educação escolar e/ou naquele que se desdobra fora dos muros da escola, junto aos coletivos, organizações, instituições e movimentos sociais.

Com esse propósito, não se encontra expresso nas linhas abaixo um esforço heurístico de interpretação original do extenso cabedal teórico-metodológico produzido pelo comunista revolucionário nascido na Sardenha, na rica atualização[4] teórica e prática que produziu

[3] A íntegra da banca de defesa da tese pode ser acessada pela Internet no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=hPg_u7zVr9w&t=25s

[4] A palavra atualização é empregada neste texto no sentido e com o significado de efetivar o que existe em potência em algo ou em algum processo, ou melhor, de promover modificações neles a partir do que guardam em si mesmo (não no sentido natural ou metafisicamente dado, mas produzido sócio-historicamente), como possibilidades de ser. A partir desse entendimento, quando se afirma que Gramsci atualizou o marxismo originário, que é uma formulação teórico-prática do século XIX, se quer dizer que o revolucionário Sardo fez foi lapidar, renovar, aperfeiçoar alguns elementos desse paradigma (conceitos, categorias, práticas sociais...), considerando o novo contexto (século XX), mas mantendo o que há de fundamental nele, como por exemplo, a centralidade da classe como elemento estruturante da vida social e o compromisso ético-político de agir em função da superação do capitalismo como modo de produção da existência humana. Mesmo a criação de novos conceitos (como o de catarse e

do marxismo originário, apesar das difíceis condições de vida, de trabalho e de militância político-sindical que enfrentou na breve e intensa existência de 46 anos. Também não está registrado nesta obra o resultado de abordagem filológica acurada dos textos carcerários, que tem sido o viés de interessantes estudos desenvolvidos no Brasil e fora dele. Caso se queira ter acesso a esses tipos importantes e indispensáveis de produções, eles poderão ser encontrados na larga literatura que estudiosos(as) brasileiros(as) e estrangeiros(as) de Gramsci têm publicado nos últimos anos, socializada de variadas formas, como em artigos, livros, dicionários, vídeos e outros modos e meios acadêmico-científicos ou não de difusão das investigações realizadas.

O que, então, há neste livro? Encontra-se nele a exposição de uma particular leitura do legado teórico e prático que Gramsci deixou ao campo da educação, nas múltiplas dimensões que caracterizam esse fenômeno social, cuja identidade é a de se constituir como processos de ensino-aprendizagem formadores do ser humano na totalidade que o identifica.

Todavia, cabe ponderar, aderindo ao posicionamento de Saviani, que se "[...] nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio[5]" (Saviani, 2007b, p. 420), o que aqui se apresenta não é a descrição pormenorizada dos traços da teoria pedagógica do comunista revolucionário da Sardenha, até porque ele não teve tempo e nem condições adequadas para fazer isso, seja ao longo da militância sindical e partidária, seja nos escritos que produziu na juventude pré-carcerária ou na maturidade no cárcere. O que conseguiu produzir sobre teoria pedagógica foi apenas e tão

bloco histórico) e práticas (guerra de posição), que é o que Gramsci produziu também, segue um processo de desenvolvimento que mantém ortodoxia em relação à centralidade e compromisso ético-político da matriz originária: o materialismo histórico-dialético.

[5] Saviani diferencia teoria da educação e teoria pedagógica nos seguintes termos: "[...] se toda teoria pedagógica é teoria da educação, nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação. Mas não são teorias pedagógicas." (Saviani, 2008, p. 12)

somente esboçar, de modo incipiente, parte das dimensões que ela guarda. De maneira que o que se intenciona com as linhas abaixo é tão-só evidenciar de que forma a concepção antropológica de Gramsci repercutiu no modo como ele concebia a educação e como isso impactou a formulação da proposta educativa que desenvolveu: a escola unitária, nas principais dimensões que caracteriza o trabalho pedagógico.

Isso posto, no transcurso da exposição textual, por vezes, se fará uso de categorias e conceitos[6] gramscianos, obviamente primando pelo rigor teórico e filológico, mas com o precípuo objetivo de elucidar a exposição ou o argumento apresentado sobre a questão em debate, a qual é a produção de uma introdução ao legado de Gramsci à concepção de ser humano, que reverberou no modo como ele compreendeu a educação e o ensino escolar e não escolar, e os tomou praxicamente.

Para tanto, fez-se aqui uso dos escritos pré-carcerários e carcerários de Gramsci. Foi empregada a edição dos escritos de Gramsci no Brasil, publicada pela Civilização Brasileira ao final da década de 1990 e início de 2000, que teve a responsabilidade editorial de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. As referências serão apresentadas a partir dessa publicação, mas quando as citações feitas não se encontrarem nela, já que integralmente trouxe apenas os chamados "cadernos especiais" de

[6] Neste texto, os termos categoria e conceito são utilizados com os seguintes sentidos e significados. Conceitos são termos explicativos de uma realidade qualquer e categorias são termos articuladores de conceitos ("conceitos maiores") no interior de um paradigma. Por exemplo: no âmbito do paradigma materialista histórico-dialético, luta de classes é uma categoria que articula, basicamente, dois conceitos, que são burguesia e proletariado. Outro exemplo a partir desse mesmo paradigma: totalidade concreta é a categoria que articula os conceitos de infraestrutura econômica e superestrutura jurídico-política-ideológica. Importa dizer que há categorias em alguns paradigmas (termos estruturantes da concepção) que são "apenas" conceitos em outros e vice-versa. Diz Saviani sobre a "[...] diferença entre conceito e categoria [...] essas duas palavras são, de modo geral, sinônimos, podendo ser utilizadas como correlato uma da outra [...] No entanto, meu entendimento é que se toda categoria é conceito, nem todo conceito é categoria, porque a categoria é aquele conceito que ocupa um lugar central no contexto de determinada teoria ou área do conhecimento. [...] No caso da categoria, temos um conceito que se destaca dos demais na medida em que ocupa um papel chave no quadro de uma teoria, ou no âmbito de uma determinada disciplina ou área do conhecimento." (Saviani; Martins; Cardoso, 2015, p. 171)

Gramsci, empregar-se-á a primeira edição da totalidade dos Cadernos traduzidos na íntegra para o português pela IGS-Brasil (International Gramsci Society)[7], em 2024. Quando a referência se reporta aos Cadernos do Cárcere, ela está sempre acompanhada do número a que se refere e da indicação do parágrafo onde se encontra, isso com o precípuo intuito de facilitar ao(à) leitor(a) a localização da citação em outras edições dos Cadernos, sejam as nacionais, sejam as internacionais, publicadas ou em processo de edição atualmente.

Além da produção do próprio Gramsci, também aqui se empregam publicações de intérpretes nacionais e estrangeiros(as) desse autor, com vista a identificar, na práxis por ele desenvolvida no curto período de vida, o que pensava, o que propunha e como agiu em relação à educação e ao ensino. Assim sendo, são tomados como objeto de análise, com finalidade de sustentar as assertivas apresentadas, por exemplo, textos jornalísticos da juventude, o que ele escreveu (cartas e cadernos) e fez ("[...] escola para prisioneiros [e] uma escola 'por correspondência', com seus parentes" – Jesus, 2005, p. 203) na maturidade carcerária, as ações junto aos Conselhos de Fábrica, ao PSI (Partido Socialista Italiano) e ao PCI (Partido Comunista Italiano). O intuito é o de responder questões do tipo: como ele concebia o ser humano? O que entendia por educação e o que indicava como forma de efetivá-la? Qual é a relação entre concepção de ser humano e educação no legado gramsciano?

Considerando o exposto escopo deste texto, importa observar que, entre os diversos modos como Gramsci foi e é apropriado pelo campo da educação no Brasil, há os(as) que

> [...] ao longo dos anos 1980, estendendo-se, mas com menos intensidade, pelos anos 1990, [...] se propõem a explicitar aspectos da concepção pedagógica de Gramsci e aqueles que tomam Gramsci como referência teórica para analisar aspectos da educação brasileira. Mas há uma terceira maneira de relacionar Gramsci com a educação

[7] Os vinte e nove cadernos que Gramsci produziu na prisão estão disponibilizados gratuita e integralmente em PDF, na versão português-Brasil, no *site* da IGS/Brasil: https://igsbrasil.org/galeria

> brasileira, que se traduziria pelo empenho na linha da formulação de uma pedagogia inspirada nas ideias dele, constituindo uma pedagogia contra-hegemônica, que nos permitisse orientar a organização da educação e a prática do ensino nas condições brasileiras. (Saviani, 2013a, p. 66-67)

Para atender à finalidade anteriormente enunciada, este escrito tem uma estrutura lógico-textual que procura sintetizar, de algum modo, essas três formas de apropriação de Gramsci no Brasil no campo da educação. Isso porque, no curso desta obra, encontram-se expostos alguns conceitos centrais da concepção pedagógica de Gramsci, mas com o particular objetivo de, conhecendo as formulações mais basilares que ele produziu sobre educação e ensino, estimular análises do atual cenário educacional brasileiro e instigar reflexões e autorreflexões sobre as pedagogias que se querem críticas, cuja identidade é marxista. Melhor dizendo, pedagogias que guardam posições contraditórias àquelas que aderiram ao capital e envidam esforços para colaborar no processo de produção e reprodução do metabolismo societal que lhe é próprio, considerando o estágio contemporâneo de desenvolvimento da morfologia que o identifica e que, apesar de modificações históricas, não deixa de ser caracterizado como um modo de produção sustentado na opressão, na exploração econômica e alienação social de uma classe sobre as demais, às quais são impostas condições de subalternidade de diferentes tipos, quais sejam: econômica, social, política e cultural.

Dessa forma, concebida a estrutura lógico-textual, este texto está organizado em cinco capítulos, além da conclusão.

No primeiro capítulo (seção "2"), há uma síntese do esboço da concepção antropológica de Gramsci. Ao relatar os principais traços característicos da concepção gramsciana de ser humano, o fio condutor adotado na exposição foi o de que ele guarda um grau de ortodoxia elevado em relação às formulações de teoria marxiana, embora apresente algumas significativas e originais atualizações, como é o caso, por exemplo, do conceito de catarse (capítulo segundo, seção "3") e da extensão da noção de "bloco histórico" para decifrar a formação da personalidade dos indivíduos (capítulo terceiro, seção "4").

É a partir dessa concepção marxista atualizada de ser humano que Gramsci sustentou a ideia de um tipo específico de processo educacional para formá-lo, para educá-lo, ou melhor ainda, para atualizá-lo à sua época. Assim se compõe o capítulo quarto (seção "5"), onde se encontra registrada uma leitura que se quer ontológico-genética da compreensão filosófico-antropológica de Gramsci, isto é, uma resposta desse autor sobre o que é o humano e como esse ser, que não nasce pronto, devidamente acabado, plenamente lapidado em todos os aspectos que o caracterizam, é formado historicamente, de acordo com a gramsciana concepção de mundo, a qual é a da "filosofia da práxis", ou melhor, do materialismo histórico-dialético.

Considerando a totalidade do real a partir da perspectiva da ontologia dialética, isto é, como algo dinâmico, um devir movido por imanentes contradições, nada nela é estático, nem mesmo, obviamente, o ser humano. No esteio da própria concepção ontológica, o humano é concebido por Gramsci como ser de relações, que se autoproduz ao longo dos tempos em diversos contextos. Na medida em que as relações definidoras do ser humano não são dadas, mas produzidas por ele mesmo, a perspectiva materialista de Gramsci informa-lhe a concepção antropológica: o ser humano não é definido por uma natureza humana fixa, uma essência pré-estabelecida metafisicamente, natural (no mundo ocidental, dos gregos antigos até a Idade Média) ou religiosamente assumida (durante a Idade Média europeia). De fato, o ser humano não é, porquanto se define como vir-a-ser, devir, pois é ser de relações, uma unidade orgânica ativa, que se articula (recebe incidências diversas sobre si e reage a elas de diferentes modos e meios) entre a dimensão individual e coletiva ao longo do tempo no contexto vivido, um "bloco histórico" (Ragazzini, 2005).

Assim entendido o humano, Gramsci compreende que é esse ser material, e não um ente metafísico, que produz a própria natureza humana pela práxis[8] desenvolvida nas relações sociais, que se alteram

[8] O termo práxis é empregado, neste momento do texto, no sentido e com o significado atribuído por Vázquez: "[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele (*sic!*) um mundo mais humano" (Vázquez, 1977, p. 3). Posteriormente,

no tempo e no espaço, a depender do modo de produção e de reprodução do ser social do contexto vivido. Se para Marx "O indivíduo é o *ser social*" (Marx, 2002, p. 140 – itálico do autor), por conseguinte, Gramsci entende o humano como ser que atualiza a própria essência a partir dos processos de ensino-aprendizagem estabelecidos no contexto, que são resultantes de herança pretérita e, ao mesmo tempo, definidor de tendências de desenvolvimentos futuros[9], o que define Gramsci como autor de abordagem historicista, segundo a qual o presente tem o passado engendrado e, perspectivando caminhos posteriores, gesta as possibilidades de futuro. "O presente atuante não pode deixar de continuar [...] o passado [...] passado real, precisamente, a estrutura, já que ela é testemunho, o 'documento' incontroverso daquilo que foi e que continua a subsistir como condição do presente e do futuro" (Gramsci, 1999, p. 422 - Cad. 10, § 59). Isso está em linha com o pensamento marxiano, porque, segundo Márkus, o ser humano

> [...] não necessita começar do zero, mas somente continuar esse desenvolvimento a partir do ponto deixado pelas gerações anteriores. No processo de "apropriação" (*Aneignung*) de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões da socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio – e, desta forma, uma *transmissão prática material* da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da *continuidade* histórica e, ao mesmo tempo, possibilita o *progresso* social.

no capítulo 4 (seção "5"), ele será aprofundado em alguma medida, a partir da exposição da concepção marxista gramsciana do termo.

[9] Gramsci descartava a previsibilidade histórica: "Na verdade, é possível prever 'cientificamente' apenas a luta, mas não os momentos concretos dela, que não podem deixar de ser resultados de formas contrastantes em contínuo movimento. [...] pode-se 'prever' na medida em que se atua, em que se aplica um esforço voluntário e, desta forma, contribui-se concretamente para criar o resultado 'previsto'. [...] Conhece-se o que foi ou o que é, não o que será, que é um 'não existente' e, portanto, incognoscível por definição. Por isso, prever é tão somente um ato prático, não podendo [...] ter outra explicação que a acima exposta. É necessário colocar corretamente o problema da previsibilidade dos acontecimentos históricos para estar em condições de criticar exaustivamente a concepção do causalismo mecânico, para esvaziá-la de qualquer prestígio científico e reduzi-la a puro mito, que talvez tenha sido útil no passado, em um período atrasado de desenvolvimento de certos grupos sociais subalternos" (Gramsci, 1999, p. 121-122 - Cad. 11, §15).

> Sendo assim, é somente o trabalho como objetivação da natureza humana que cria a possibilidade de uma *história* como tal. (Márkus, 2015, p. 33 – itálicos do autor)

Considerando essa articulação dialética na história por meio do trabalho humano, entre passado, presente e futuro, que precisa ser conhecida "[...] para criar uma nova história" (Gramsci, 1999, p. 422 - Cad. 10, §59), para Gramsci, o que mais importa não é o que o ser humano é ou foi, mas no que ele pode se transformar. Isso porque,

> Mais do que psicológica e especulativamente, o homem é visto sempre na sua dinâmica histórica de mudança, conflito e interação com a realidade presente, como síntese do passado e, acima de tudo, como potencialidade que se abre para o futuro. (Semeraro, 1999, p. 164)

Como não poderia deixar de ser, a base fundante da acima referida concepção ontológica e antropológica é o marxismo originário, do qual decorre a formulação educacional que Marx e Engels esboçaram em linhas gerais em diversos textos, a "formação omnilateral", que Gramsci atualiza a partir da proposição da escola unitária. Ela visa a desenvolver, em cada um(a),

> [...] o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua personalidade e originalidade individual. (Gramsci, 2005b, p. 225).

Daí ser Gramsci, também nesse sentido educacional, um ortodoxo[10], como ele próprio se identificava, sobretudo, quando se expressava em torno de temas e problemas do campo da epistemologia.

[10]"A ortodoxia não deve ser buscada 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-se a si mesma', contendo em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção de mundo, não só uma total filosofia e teoria das ciências naturais, mas também os elementos para fazer viva uma integral organização prática da sociedade, isto é, para tornar-se uma civilização total e integral

A partir da concepção antropológica gramsciana e do modo como concebeu a formação do ser humano por e para si mesmo, pela práxis desenvolvida em determinados contextos por ele próprio produzidos historicamente, o último capítulo (seção "6") discute as formulações de Gramsci sobre educação e ensino, identificando como ele arquitetou o que para o autor deste livro (e não para Gramsci) é considerada as seis mais destacadas, mas não as únicas[11], dimensões de todo fenômeno educativo: princípios, finalidades, conteúdos, métodos, avaliação e gestão, conforme explicita a seguinte figura.

Figura 1 - Educação: sujeitos e principais dimensões

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa figura tenta expressar, sinteticamente, não apenas alguns conceitos que são próprios ao campo da educação e do ensino, mas também como eles se articulam entre si na dinâmica concreta do

[...]. A filosofia da práxis não tem necessidade de sustentáculos heterogêneos." (Gramsci, 1999, p. 152 - Cad. 11, §27)

[11] Obviamente, quando se trata de desenvolver o trabalho pedagógico, a partir de uma concepção de educação, não se apresentam apenas essas seis dimensões como as únicas, porque há outras. Para ficar em apenas um exemplo, há que se mencionar a dimensão infraestrutural, com a qual Gramsci também se preocupou ao formular a proposição de escola unitária (cf. Cad. 12, §1).

processo educativo. Assim sendo, como se vê na figura, a educação e o ensino, que têm dois sujeitos fundamentais (educador/a e educando/a[12]), não são dimensões destacadas da totalidade da vida social, porquanto são imanentes a ela. E no processo educativo, isto é, de formação do ser humano, há dimensões do fenômeno, mais destacadas: princípios, finalidades, conteúdo, método, avaliação e gestão, o que não implica desconhecer outras, como a infraestrutural, por exemplo, mas apenas evidenciar que as referidas na figura precisam estar claramente definidas e plenamente desenvolvidas, conceitual e praticamente, em qualquer tendência pedagógica.

São essas dimensões que se procurou discutir na seção "6", onde se afirma que Gramsci, sobremaneira, avançou com a formulação da escola unitária em relação à definição dos princípios, finalidades, conteúdo e método escolar, mas pouco deixou registrado sobre como compreendia que deveria ser a gestão e o sistema de avaliação da proposição escolar que formulou para o ensino básico. Daí a dificuldade de se tratar dessas duas dimensões, um desafio que se procurou enfrentar de algum modo neste livro, como se poderá conferir com maior detalhamento nas linhas mais adiante deste texto.

Cabe adiantar que, todavia, como na práxis política e sindical de Gramsci havia uma forma de "gestão" dos processos de luta pela revolução socialista, embora tenham sido diferentemente interpretados por ele mesmo nos períodos da juventude e da maturidade[13], pode-se observá-las para tentar delas inferir as linhas gerais da proposta de gestão de processos educacionais não explicitados em nenhum dos

[12] No contexto da educação escolar, esses sujeitos, recorrentemente, mudam de nomenclatura, passam a ser identificados como professor(a) e aluno(a).

[13] Desde o período de juventude à maturidade carcerária, Gramsci avançou, nas lutas que articulou e participou para superar o capitalismo, da estratégia de "guerra de movimento", operada via conselhos de fábrica, particularmente observada no Biênio Vermelho (1919-1920), à articulação dessa com a "guerra de posição" para construir a "sociedade regulada", com a incorporação da sociedade política pela sociedade civil e, assim, irrompendo com a imanente divisão que existiu e existe em todas as sociais morfologias históricas assumidas pelo capital, qual seja a separação entre dirigentes e dirigidos. Do ponto de vista teórico, também superou certo idealismo de perspectiva croceana na juventude com a atualização do marxismo ao século XX, que produziu na maturidade e se encontra expressa em um vasto cabedal de conceitos e categorias.

escritos carcerários ou pré-carcerários a nós legados, pelo menos entre os que hoje são conhecidos nacional e internacionalmente. Além disso, procurou-se inferir diretrizes para a gestão das formulações gramscianas sobre a escola unitária e das experiências no campo da gestão escolar que vivenciaram, entre os anos de 1917 a 1931[14], os(as) pioneiros(as) da escola única do trabalho russa, que neste texto é tomada como uma das inspirações de Gramsci para propor um modelo escolar.

Em relação à avaliação de processos educativos, a situação é ainda mais abstrusa, porque, além de Gramsci não ter escrito quase nada sobre isso nos textos que lhe são atribuídos até o momento, a não ser algumas poucas e pontuais críticas às formas avaliativas escolares das experiências que viveu, da práxis política e sindical por ele desenvolvida, é praticamente impossível inferir certeiramente algo especificamente voltado à avaliação educativa e aos processos que a envolvem. Contudo, é plausível captar alguns poucos indícios da avaliação nas práticas educativas não escolares que Gramsci protagonizou. Além disso, cabe também observar que a escola unitária é uma proposição de Gramsci para a escola básica (no Brasil contemporâneo, ensino fundamental e médio) inspirada, como se advogará mais à frente neste texto, entre outras referências, no modelo escolar que os(as) revolucionários(as) russos(as) tentaram construir: a escola única do trabalho, cujo protagonismo foi dos(as) chamados(as) "pioneiros", entre os(as) quais se destacam os(as) que atuaram articulados(as) ao Narkompros (Comissariado do Povo para a Instrução Pública), como o caso de Krupskaia, Pistrak, Shulgin e Lunatcharski. Embora ainda sejam escassas as fontes a demonstrar o efetivo conhecimento e envolvimento de Gramsci com essa singular e riquíssima experiência pedagógica revolucionária soviética, sabe-se que o comunista revolucionário sardo a conheceu nos anos em que esteve

[14] "[...] heroico período inicial da Revolução Russa" (Freitas; Caldart, 2018, p. 9), quando "[...] as dificuldades das escolas, o ambiente político e a pressão por técnicos advinda da rápida industrialização russa acabaram por decretar o fim deste primeiro período de educação soviética que vai de 1917 a 1930. O ano de 1931 é marcado por uma reforma educacional que altera substancialmente a maneira de pensar a educação." (Freitas; Caldart, 2017, p. 16)

na ex-URSS: quase dois anos, entre maio de 1922 e novembro de 1923, como integrante do Executivo da Internacional Comunista (IC), e mais dois meses em 1925, março e abril, para participar da V Sessão do Executivo Ampliado da IC.

Em outras palavras e à guisa de síntese do capítulo quinto ("seção "6"), do que se conhece hoje das produções de Gramsci, pode-se dizer que ele deixou muito claramente registrado traços significativos de diversas dimensões da teoria educativa da "filosofia da práxis", mas não teve tempo suficiente para lapidar alguns dos aspectos mais fundamentais de uma teoria pedagógica decorrente da concepção que tinha da relação entre educação e sociedade. Perscrutados os textos conhecidos de Gramsci atualmente no Brasil e no mundo, observa-se que, do incipiente esboço de partes da teoria pedagógica que desenvolveu, ele deixou por desenvolver as dimensões da gestão e da avaliação da proposta escolar que formulou: a escola unitária.

Deve-se ressaltar que as experiências educativas que Gramsci viveu e que protagonizou são de algum modo abordadas neste livro, que não conta com relato exaustivo e nem com análise rigorosa e aprofundada, já que esse não é o objetivo aqui assumido. Assim sendo, são mencionados de passagem aspectos da vida de estudante e a dinâmica da práxis sindical e partidária que desenvolveu no período pré-carcerário, bem como no período da prisão no cárcere fascista: de 8 de novembro de 1926 até 25 de outubro de 1934, quando é alcançado por decreto de liberdade condicional, mas labutando pela saúde de clínica em clínica (Formia, Cusumano e Quisisana) sob vigilância policial, até falecer de derrame em 27 de abril de 1937, mês em que, finalizado o período de condicional, havia se decidido pela expatriação para a União Soviética.

Por fim, cabe ainda fazer dois destaques nesta introdução. E o primeiro deles se refere à estilística da escrita, porque, como poderá observar o(a) atento(a) leitor(a), o texto é repleto de notas de rodapé e de citações diretas de autores(as) que são tomados(as) como referência no debate apresentado. Isso, sobretudo, se deve ao fato de que, formulado como um texto destinado ao amplo público,

particularmente, o que queira ter acesso a uma introdução às formulações de Gramsci no campo da educação e da antropologia, as citações diretas e notas explicativas poderão se constituir como um amparo na busca de fontes para produções futuras dos(as) próprios(as) leitores(as), que se aventurarem a produzir na mesma área e tema deste escrito. Para evitar alguns recorrentes problemas de textos que têm muitas citações diretas, como é o caso da ruptura do ritmo de leitura, tentou-se adaptar a sequência textual à palavra integral do(a) autor(a) referenciado(a) para tentar garantir um mínimo de fluência, embora nem sempre esse objetivo tenha sido alcançado.

O segundo destaque visa esclarecer ao(à) leitor(a) que, por vezes, a exposição que se segue nos capítulos abaixo é inspirada em textos anteriormente publicados pelo autor deste livro e que se encontram dispersos na forma de artigos, capítulos de coletâneas e livros. Nesta obra, parte deles é retomada e, em muitos casos, reescrita a partir de uma específica lógica decorrente do objetivo do presente texto e da estrutura textual que ele guarda. A intenção é a de oferecer aos(às) leitores(as) uma visão sintética da produção do autor deste texto sobre a concepção de Gramsci em relação ao que é o ser humano e à educação, bem como sobre a articulação dialética que mantêm entre si e que se manifesta efetivamente em processos formativos escolares e não escolares.

Desse modo articulado, este texto pode interessar a um público diverso, desde estudantes e professores(as) de cursos de graduação, particularmente os(as) de licenciatura, até discentes e docentes de programas de pós-graduação das áreas de concentração em educação e ensino, e outras que porventura visam a produzir conhecimento sobre o escopo anunciado desta obra. Embora esta publicação não tenha a pretensão de esgotar a discussão sobre o legado de Gramsci para a educação e para o ensino, uma vez que não se coloca como tarefa tratar de todos os aspectos a eles concernentes, a leitura deste escrito, acredita-se, possibilita a apropriação de uma reflexão introdutória do que Gramsci produziu nessa seara da vida social, o que pode ser apreciado por vários sujeitos, interessados(as) em conhecer um pouco

mais sobre o que o comunista revolucionário sardo escreveu e fez em relação à formação humana, orientado que foi pelos parâmetros do paradigma teórico-metodológico intitulado de materialista histórico-dialético.

2. TRAÇOS DA ORTODOXA ANTROPOLOGIA MARXISTA DE GRAMSCI

Neste que é o primeiro capítulo (seção "2"), serão expostos o que se acredita serem os traços introdutórios (não definitivos, não acabados) que Gramsci redigiu sobre a própria concepção antropológica. Como se poderá conferir nas linhas abaixo, ela é marcadamente ortodoxa em relação ao que já havia sido formulado pelo marxismo originário, embora com ênfases diferentes: enquanto a formulação da teoria marxiana visou, sobretudo, mas não somente, a conhecer o modo de produção capitalista, com vistas a superá-lo, o marxismo de Gramsci, por sua vez, focou as reflexões que produziu na complexa tarefa de conquista e manutenção do poder, particularmente, nas "sociedades ocidentais", o que tem decorrências ao processo de formação da personalidade. Nessa trilha, o comunista revolucionário da Sardenha atualizou a teoria marxiana, produzindo originais formulações, entre as quais se destacam as duas seguintes: a catarse como construção da "segunda natureza" humana e a extensão do conceito de "bloco histórico" à formação da personalidade humana, como se poderá acompanhar nos capítulos à frente.

Em relação a este primeiro capítulo (seção "2"), cabe iniciar dizendo que o significado geral da palavra antropologia é amplamente reconhecido como sendo uma "exposição sistemática dos conhecimentos que se têm a respeito do homem" (Abbagnano, 2000, p. 67). Contudo, antes de dar início à exposição sintética sobre a formulação antropológica de Gramsci, importa destacar que o que ele produziu nesse campo foi uma reflexão marcadamente de tipo filosófico e não sociológica ou científica.

De fato, toda "Antropologia é o *logos* que diz respeito ao *antropos*, ou seja, o discurso que diz respeito ao ser humano" (Castoriadis, 1992, p. 83), podendo ser ele resultante de processo reflexivo (de cunho filosófico, que se quer de conjunto, sem objeto especificamente definido, pois se almeja definir o ser humano) ou de investigação científica (tomando um objeto determinado, com

enfoques particulares; por exemplo: uma comunidade ou grupo social). Considerando as proximidades e diferenças entre filosofia e ciência, destaca-se que neste texto se tem o entendimento de que a primeira é uma reflexão racional, radical, rigorosa e de conjunto (Saviani, 1980) sobre os "problemas problemáticos"[15] da realidade vivida, enquanto a ciência se apresenta como uma atividade também racional, radical e rigorosa, mas que visa a produzir conhecimento sobre dimensões/aspectos/fragmentos específicos do real, partes da totalidade. Tais recortes da realidade compõem os objetos caracterizadores das diversas modernas ciências, cuja identidade se complementa por apropriados métodos e linguagens específicos a cada uma delas. Desta feita, o que Gramsci produziu, com a concepção de ser humano que formulou, não é um discurso antropológico de tipo científico, mas eminentemente de viés filosófico.

Feita essa observação inicial, convém mencionar que a antropologia filosófica de Gramsci é informada pelas formulações do que se pode chamar de "humanismo materialista" do marxismo originário. A expressão "humanismo materialista" empregada neste texto refere-se apenas e tão somente ao entendimento de que, tanto para Marx e Engels, quanto para Gramsci, o ser humano é o sujeito da própria história, produzida em determinadas e imanentes condições objetivas e subjetivas, articuladas dialeticamente e pela humanidade forjadas, e não "naturalmente" dada ou concebida e aos humanos ofertada por um ser metafísico qualquer.

---

[15] "Se o problema deixou de ser problemático, cumpre, então, recuperar a problematicidade do problema [...] qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua própria existência, o homem se defronta com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estreito sentido econômico do termo). Ora, este conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se de algo muito simples, embora frequentemente (*sic!*) ignorado. A essência do problema é a necessidade. Com isto, é possível agora destruir a 'pseudo-concreticidade' e captar a verdadeira 'concreticidade' [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo necessário a transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas" (Saviani, 1980, p. 20-21).

Contudo, é sabido que a referida expressão é bastante polêmica. Na literatura marxista, alguns se reportam a ela como forma de se referir ao período de juventude de Marx, particularmente ao que ele disse nos "Manuscritos econômicos e filosóficos" (1844), diferenciando esse momento inicial da formulação teórica marxiana do posterior, entendido como o de pesquisas econômicas, empreendidas em busca de identificar cientificamente a dimensão estrutural do modo de produção capitalista. Althusser é um autor exemplar dessa tese da não continuidade no pensamento marxiano, isto é, da ruptura epistemológica no legado de Marx (juventude filosófica e humanista e maturidade marcadamente científica e econômica, cuja expressão maior está em "O capital"). Ele defende, além de um marxismo como "teoria 'anti-humanista'" (Márkus, 2015, p. 10), que a partir de "A ideologia alemã" (1845) ocorre um "corte epistemológico"[16], por meio do qual Marx se afasta da esquerda hegeliana, seguindo na formulação da científica concepção materialista histórico-dialética. Diz Althusser:

> Retomo, pois, uma vez mais, à questãoda história da evolução do pensamento teórico de Marx, a questão do "corte epistemológico" entre a pré-história ideológica e a história científica do seu pensamento, à questão da diferença teórica radical, que separa para sempre as obras de juventude de O Capital. (Althusser, 1999, p. 16)

Gramsci não é partidário da tese althusseriana que assevera o "corte epistemológico" na obra de Marx, pois entende o pensamento marxiano "[...] como um processo de longo percurso de amadurecimento, não de ruptura radical em sua produção teórica entre o período da juventude e o da maturidade" (Martins, 2008b, p. 23). De fato, o que ocorreu em Marx e Engels foi a alternância dos focos de

[16] Althusser manteve uma postura bastante crítica em relação a Gramsci e, ao mesmo tempo, em alguma medida, "colaborativa" também. Se, por um lado, em "Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado" (Althusser, s/d.), ele reconhece as contribuições de Gramsci para entender a complexidade das funções repressivas e ideológicas do Estado, por outro, em "Uma carta sobre o pensamento de Gramsci" (Althusser, 2023), sintetiza as críticas ao comunista revolucionário da Sardenha, sobretudo, questionando a noção dele de "historicismo absoluto", de humanismo e da filosofia entendida como concepção de mundo, para destacar apenas três críticas.

análise[17], motivada pela práxis teórico-filosófica e política que desenvolveram, amparada em formulações cada vez mais elaboradas, até porque, do aprofundamento do conhecimento do real, recorrentemente, decorrem atualizações nos conceitos e categorias para explicá-lo e guiar a prática social. Corolário dessa assertiva é o fato de que o conceito de alienação já se encontrava nos referidos "Manuscritos", centrado, em larga medida, na ideia de "estranhamento", mas não, portanto, da forma mais desenvolvida e fundamentada na teoria do valor, como se apresentou em "O capital", onde não deixa de ser estranhamento, mas avança para além disso.

Dado, então, segundo a compreensão gramsciana, que o marxismo originário é uma concepção de mundo que maturou sem "rupturas" em seu interior, atualizando-se na e pela práxis, Gramsci, assim o concebendo, nele se sustentou para forjar as contribuições teórico-práticas que legou à contemporaneidade. Ele se fundamentou na concepção ontológico-dialética desse paradigma teórico-metodológico, que compreende que o ser é uma totalidade de diferentes dimensões articuladas dialeticamente, uma síntese de múltiplas determinações, produzida pelo movimento constante do real (devir), mobilizado por imanentes contradições, cujos momentos de transformação se apresentam na forma de tese (afirmação), antítese (negação) e síntese (superação por incorporação), configurando essa dialética concepção ontológica do marxismo originário como princípio constitutivo (do ser) e explicativo (do conhecer) do real. Dessa concepção decorre o referido "humanismo materialista", que assevera que o vir-a-ser histórico da totalidade social - e do ser humano nela! - é resultante das ações humanas em cada contexto, visando a garantir a manutenção e reprodução da vida, que inicialmente se reduzia à simples sobrevivência e, posteriormente, ganhou os contornos da complexa existência, sobretudo e com maior evidência, nas sociedades

[17] Veja-se, por exemplo, o objeto filosófico do doutorado de Marx, defendido em 1841, na Universidade de Iena, cujo tema foi "as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro" (Marx, 1972), e o que ele tomou para analisar quando fez a pesquisa que resultou em "O capital", que é o modo de produção capitalista.

modernas e contemporâneas, especialmente, naquelas que Gramsci identificou com o conceito de "sociedades ocidentais".

Neste texto, concebe-se a "sobrevivência" como termo que expressa a atividade de manutenção/reprodução da vida pelo ser humano nas fases históricas mais pregressas da humanidade. Nelas, as forças produtivas não estavam desenvolvidas ao ponto em que atualmente se encontram e, mesmo assim, o ser humano, pelo trabalho, diferenciava-se dos demais animais por transformar a natureza com vista a colocá-la ao serviço das necessidades mais básicas (alimentação, abrigo, defesa da comunidade...), empregando para tanto a capacidade teleológica que lhe é própria. Por sua vez, a palavra "existência" refere-se à busca do ser humano pela manutenção/reprodução da vida em contextos posteriores, nos quais o ser humano se transformou (desenvolvimento da linguagem, elevação do nível de conhecimento sobre si e sobre o mundo vivido, natural e social, novas relações sociais...) e também a sociedade se desenvolveu (surgimento da propriedade privada, da divisão de classes, da divisão técnica do trabalho, aliado ao crescente emprego da ciência e da tecnologia na produção e reprodução da vida...) e se complexificou com o desenvolvimento das forças produtivas, daí decorrendo necessidades vitais adicionais ao ser humano: veículos e sistemas de transporte, intercomunicação, produtos culturais, educação escolar e outros elementos e processos do acervo de bens materiais e imateriais produzidos pelo trabalho social e historicamente acumulado pela humanidade.

De fato

> [...] as necessidades são produzidas tanto quanto o são os produtos e as diferentes habilidades de trabalho. [...] Quanto mais as necessidades, elas próprias historicamente postas – necessidades geradas pela própria produção, as necessidades sociais –, necessidades que são elas próprias o resultado da produção e relações sociais, são postas como necessárias, tanto mais elevado é o desenvolvimento da riqueza real. *Materialmente* considerada, a riqueza consiste unicamente na diversidade das necessidades. (Marx, 2011, p. 370-371)

Cabe observar que há implicações diversas na passagem da luta pela sobrevivência aos desafios do embate por produzir e reproduzir a existência. Observe-se que, na labuta pela sobrevivência, o que ocorreu com a humanidade, nas suas formas de vida mais originárias, foi a apropriação da natureza para satisfazer as necessidades elementares de um ser vivo, orgânico, natural; esse processo de "[...] apropriação surge, antes de tudo, na relação entre homem e natureza" (Duarte, 2003, p. 24), e nele "[...] o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à sua prática social" (Duarte, 2006, p. 117). Todavia,

> A filosofia não pode ser reduzida a uma naturalística "antropológica", isto é, a unidade do gênero humano não é dada pela natureza "biológica" do homem; as diferenças do homem que contam na história não são aquelas biológicas (raças, conformação do crânio, cor da pele etc.; e a isto se reduz a afirmação "o homem é o que come" – come trigo na Europa, arroz na Ásia etc. - que se reduziria então à outra afirmação: "o homem é o país onde vive", já que grande parte dos alimentos, em geral, é ligada à terra habitada), e nem mesmo a "unidade biológica" jamais contou grande coisa na história (o homem é aquele animal que comeu a si próprio, precisamente quando era mais próximo ao "estado natural", isto é, quando não podia multiplicar "artificialmente" a produção de bens naturais). (Gramsci, 2024a, p. 41-42, Cad. 7, §35)

Considerando que o humano não é apenas natureza e, portanto, não é limitado pela busca da sobrevivência, com efeito, advém que, no histórico processo da necessária apropriação da natureza, desenvolvendo as forças produtivas que dispõe, "[...] o ser humano produz uma realidade objetiva" (Duarte, 2003, p. 24) pela ação de transformar o mundo natural com o trabalho humano. Essa nova realidade produzida pela atividade humana transformadora, isto é, objetivada pela ação humana, pelo trabalho, é incorporada à prática social, mas não mais como algo essencial e especificamente "natural", "[...] pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade

de gerações de seres humanos" (Duarte, 2003, p. 24). Nesse longo e laborioso interstício,

> [...] ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade social objetivadora). (Duarte, 2006, p. 117)

No transcurso histórico do fenômeno social aqui chamado de objetivação, a humanidade produziu meios, instrumentos, técnicas e processos, que favoreceram a satisfação das necessidades humanas, e assim, nesse necessário processo do desenvolvimento da humanidade, toma lugar uma das mais singulares diferenciações entre os seres humanos e os demais animais, além do já mencionado trabalho: a antecipação da ação pelo pensamento, a projeção das finalidades para as ações, a capacidade teleológica humana. É justamente por se constituir como um ser com consciência de si e do mundo, bem como das possibilidades que nele se "abrem" à própria ação, que o humano é livre, isto é, não restringe a própria dinâmica de vida à busca pela satisfação das mais básicas e "naturais" necessidades de sobrevivência, pois precisa satisfazer também as necessidades de existência. Assim sendo, com o trabalho orientado pela capacidade teleológica que o ser humano dispõe, ao buscar garantir a sobrevivência, novas necessidades emergiram, que precisaram ser satisfeitas pela humanidadeem contextos diferentes, fazendo da própria existência algo bem diverso da dos demais animais.

No interstício do desenvolvimento histórico-social humano entre a labuta pela sobrevivência e a luta por garantir a existência, isto é, entre a apropriação da natureza pelo trabalho humano, com vistas a garantir a sobrevivência do humano como ser natural, e a apropriação da realidade objetivada, que contém nela inscrita os vestígios da

atividade humana (objetivação), não apenas a "natureza" foi "humanizada" pelo trabalho humano, mas o próprio ser humano se transformou, se tornou um humano diferente na forma de ser, pensar e agir que o identifica como humano.

> Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. (Duarte, 2003, p. 25)

Desta feita, ele passa a ter novas necessidades, "[...] necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim" (Duarte, 2003, p. 25) para garantir a própria existência como ser não apenas natural, mas também caracterizado pela dimensão sociopolítica e cultural-simbólica, que o diferenciasobremaneira dos demais animais. Dizem Marx e Engels, na "Ideologia Alemã", que

> [...] a primeira premissa de toda a existência humana, e portanto, também, de toda a história [é] a premissa de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem "fazer história". Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje [...] tem de ser realizado dia a dia [...] a própria primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, conduz a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (Marx; Engels, 1984, p. 30-32)

Pelo que se observa no histórico desenvolvimento humano, segundo o marxismo originário, na passagem da luta pela sobrevivência à labuta pela existência, a manutenção da vida não foi obra individual e sim, sobretudo, produção social. Isso levou a

humanidade a não apenas compreender a dinâmica da natureza, mas efetivamente colocá-la ao serviço das necessidades humanas[18], deixá-la ao dispor da humanidade em favor de si mesma, em seu próprio benefício[19], transformando a natureza e produzindo a própria natureza humana. Daí que, para Gramsci

> Pode-se também dizer que a natureza do homem é a "história" (e, nesse sentido, posta história = espírito, que a natureza do homem é o espírito), se, precisamente, se dá à história o significado de "devir", em uma "concordia discors" que não parte da unidade, mas tem, em si, a razão de uma unidade possível: por isso, a "natureza humana" não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (e o fato de que se utilize a palavra "gênero", de caráter naturalístico, tem o seu significado), na medida em que, em cada indivíduo, se encontram características postas em relevo pela contradição com outros. As concepções de "espírito" das filosofias tradicionais, como aquela de "natureza humana" encontrada na biologia, deveriam ser explicadas como utopias científicas que substituíram a maior utopia da "natureza humana" buscada em Deus (e os homens – filhos de Deus), e servem para indicar o trabalho contínuo da história, uma aspiração racional ou sentimental etc. (Gramsci, 2024a, p. 42, Cad. 7, §35)

Destaque-se que, embora no marxismo originário, particularmente em Engels - na "A dialética da natureza" (Engels, 1976) e no "Anti-Dühring" (Engels, 1979) - e entre marxistas, não seja raro o entendimento de que o desenvolvimento natural e social

[18] Propositadamente, evita-se aqui o uso do termo "dominar a natureza", uma vez que, embora Marx e Engels tenham sido marcados pelo contexto em que viveram, com forte presença do "produtivismo" e do "evolucionismo" (Löwy, 2005, p. 24), quando empregam essa expressão, o fazem mais para se referirem à tentativa de conhecer as "leis" que regem o mundo natural (Löwy, 2005, p. 20). Segundo essa leitura de Löwy, o marxismo não é contraditório à ecologia, até porque Marx e Engels formularam as críticas mais radicais ao predatório modo de produção capitalista, que destrói não somente a natureza com a exploração sem fim dos recursos naturais, mas também a humanidade do ser humano, objetificando-o. Além disso, o marxismo originário constituiu-se, historicamente, como uma teoria social cujo escopo é o de forjar outra realidade, outro modo de produzir e reproduzir a existência humana, caracterizado por outra dinâmica na relação ser humano-natureza.

[19] Para aprofundar o conhecimento sobre a concepção marxiana da relação entre trabalho e natureza, conferir, entre outros textos, a "Crítica do Programa de Gotha" (Marx, 1980).

obedece a "leis"[20], Gramsci não trabalha com essa noção, uma vez que considera que as dialéticas que regem o mundo da natureza e o mundo humano implicam a não existência de "leis" pré-estabelecidas, isto é, que se efetivam independentemente da práxis[21]. A crítica de Gramsci a esse tipo de "[...] positivismo evolucionista [...] evolucionismo vulgar" (Gramsci, 1999, p. 150 - Cad. 11, §26) pode ser encontrada na parte II do Caderno 11 (cf. Gramsci, 1999), onde ele faz "Observações e notas críticas sobre uma tentativa de 'Ensaio popular de sociologia'", de Bukharin[22]. De fato, Gramsci não aceita a

> [...] significação mecanicista e determinista (tanto a *societas hominum* como a *societas rerum*); daí a reação. É necessário elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e dinâmicas, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, na medida em que já conhece, quer, admira, cria, etc.; e do homem que se concebe não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento. (Gramsci, 1999, p. 414-415 - Cad. 10, §54)

Assim sendo, o sujeito da realidade natural e social não é outro senão o ser humano, que a produz nos contornos que a identifica por

---

[20] O próprio Lênin, inicialmente, enveredou pelos caminhos da explicação do desenvolvimento do ser social a partir da noção de "leis", sustentando o raciocínio na teoria do reflexo e a amparando na lógica da causalidade. Exemplo disso há em "Materialismo e empiriocriticismo" (Lenin, 1982). Mas depois, particularmente nos "Cadernos filosóficos" (Lenin, 1972), além de superar a teoria do reflexo pela análise concreta da situação concreta, a partir da lógica dialética, reformulou a própria concepção de desenvolvimento do ser social, afirmando que isso não ocorre por "leis" pré-fixadas, mas pelo nexo do materialismo dialético com a práxis, de modo "[...] a considerar o papel preponderante da prática na definição da realidade e do conhecimento que se tem dela. A prática, além de definidora, determinante no mundo concreto, torna-se da sua gnosiologia o critério de verdade, elemento central de toda e qualquer teoria do conhecimento." (Martins, 2008b, p. 57)

[21] Para Bottomore, "[...] esse pensamento marxista crítico [que] deslocou a ênfase do marxismo da economia política e do Estado para a cultura, a filosofia e a arte [...]" (Bottomore, 1988, p. 249), é um marxismo que "[...] assumiu uma forma filosófica, mas a política nela se combinou com a filosofia [...] rompe(ndo) nitidamente com as autoridades marxistas convencionais, de Kautsky, Bukharin e Stalin, que definiam o marxismo como uma teoria materialista que formula leis de desenvolvimento" (Bottomore, 1988, p. 250).

[22] O "Ensaio" ou "Manual" de Bukharin são termos pelos quais Gramsci se refere ao "Tratado de materialismo histórico", escrito por esse autor em 1921.

meio do trabalho necessário à garantia da própria existência. Situado em determinado momento histórico e, portanto, sujeito aos limites e possibilidades objetivas e subjetivas imanentes ao contexto, o ser humano produz-se a si mesmo, forja a própria história, de modo que

> [...] *toda a assim chamada história mundial* nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, o vir-a-ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu *nascimento* de si mesmo, de seu *processo de origem*. Ao ter-se feito evidente de maneira prática e sensível a *essencialidade* do homem na natureza; ao ter-se evidenciado, prática e sensivelmente, o homem para o homem como de existência da natureza e a natureza para o homem como o modo de existência do homem, tornou-se praticamente impossível perguntar por um ser *estranho*, um ser situado acima da natureza e do homem - uma pergunta que encerra o reconhecimento da não-essencialidade da natureza e do homem. (Marx, 1991, p. 175, itálicos do autor)

Por essa concepção, o ser humano é entendido como artífice de si e de todas as dimensões do mundo ao redor, seja ele natural, social ou mesmo "psicológico", "espiritual", o que o faz diverso dos demais animais. Mesmo sendo "O *homem* imediatamente *ser natural* [...] um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta" (Marx, 1999, p. 200 - itálicos do autor), isto é, um ser físico-biológico, que é natureza e dela depende para manter a própria vida, a capacidade que tem de transformá-la e colocá-la ao dispor das necessidades da sobrevivência/existência, o torna ser singular, já que os outros animais apenas a ela se adaptam de alguma maneira. O processo pelo qual se efetiva a transformação da natureza é o trabalho, assim entendido por Marx em "O capital":

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que

> distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes, idealmente, na imaginação do trabalhador. (Marx, 1999, p. 211-212)

Ser natural e artífice de si e da vida social, o humano produz e reproduz a existência em todas as suas dimensões ao longo da história. Engels, no texto "Humanização do macaco pelo trabalho", escrito entre 1875 e 1876, diz:

> Resumindo: o animal apenas *utiliza* a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, *domina* a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. Mas não nos regozijemos demasiadamente em face dessas vitórias humanas sobre a natureza. A cada uma dessas vitórias, ela exerce a sua vingança. Cada uma delas, na verdade, produz, em primeiro lugar, certas consequências que não podemos contar [...] E assim, somos a cada passo advertidos de que não podemos dominar a Natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro, como alguém situado fora da Natureza; mas sim que lhe pertencemos, com a nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro; que estamos no meio dela; e que todo nosso domínio sobre ela consiste na vantagem que levamos sobre os demais seres de poder chegar a conhecer suas leis e aplicá-las corretamente. (Engels, s/d, p. 268, itálicos do autor)

Gramsci acompanha essa concepção do marxismo originário e se expressa em consonância com essas assertivas no interessante §54, do Caderno 10, intitulado "Introdução ao estudo da filosofia. O que é o homem?", dizendo que,

> Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível que cada um transforme a si mesmo,

> modifique-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante (Gramsci, 1999, p. 413 - Cad. 10, §54).

As diversas formações econômico-sociais[23] existentes são resultantes, portanto, das distintas formas de o ser humano lutar para garantir a sobrevivência/existência. Em outros termos, diz-se que os diversos tipos societários resultam dos modos de produção, isto é, do modo de articular as forças produtivas (força de trabalho: ser humano; meios de produção: natureza e ela transformada pela técnica e pela ciência) e as relações de produção (organização social e técnica necessaria a determinado tipo de produção social)[24]. De fato,

> Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir [...].

[23] Neste texto, quando for empregada a expressão "formação econômico-social", ela expressará algo um tanto diverso de "modo de produção", acompanhando o entendimento de Harnecker: "O conceito de MODO DE PRODUÇÃO refere-se a um objeto abstrato, a uma totalidade social pura, 'ideal', na qual a produção de bens materiais se efetua de forma homogênea. Mas, na maior parte das sociedades historicamente determinadas, a produção de bens materiais não se efetua de uma maneira homogênea. Em uma mesma sociedade pode encontrar-se uma combinação e tipo de relações de produção [...] feudal, patriarcal, pequeno-mercantil e capitalista" (Harnecker, 1981, p. 139-140 – maiúsculas da autora); assim sendo, "[...] deparamo-nos com a existência de várias relações de produção. Mas nesta diversidade existe sempre uma que é *dominante* e cujas leis de funcionamento têm influência sobre as demais [...] para designar esta realidade social historicamente determinada, empregamos o conceito de FORMAÇÃO SOCIAL. Este conceito se refere, como vimos, a uma realidade concreta, complexa, impura, como toda realidade, diferentemente do conceito de MODO DE PRODUÇÃO, que se refere a um objeto abstrato, puro, 'ideal'" (Harnecker, 1981, p. 141 – maiúsculas e itálico da autora).

[24] No capitalismo, esse processo ocorre de forma que uma classe se apropria dos meios pelos quais tudo se produz e, assim, domina e dirige econômica, social, política e culturalmente as demais classes. Por outro lado, no campo e nas cidades, há classes que, expropriadas dos meios de produção, só possuem a força de trabalho; assim, a vendem para garantir a existência, tornando-se subalternas à classe dominante e dirigente não apenas economicamente, mas também política, social e culturalmente. Desse modo, concebida a dinâmica de produção e reprodução da existência no âmbito do capitalismo, a luta de classes, segundo o marxismo originário, está presente na organização da dinâmica do ser social e, portanto, precisa ser considerada em qualquer tentativa de explicá-lo. Em outros termos, pode-se dizer que a luta de classes é elemento estruturante da formação econômico-social e compreendê-la se torna condição necessária ao entendimento sobre como funciona a totalidade da vida, um procedimento mais do que necessário aos(às) que, como Gramsci, objetivam superar esse modo de produção e reprodução da existência.

> Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, como *o que* produzem e também *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 1984, p. 14-15 - grifos dos autores).

Por conseguinte, a variação da forma de enfrentar a luta pela vida, ou melhor, o modo de produzir e reproduzir a vida material, implica forjar tipos distintos de ser social e criar, ao mesmo tempo, novas estruturas econômicas e superestruturas jurídico-políticas e ideológicas, que formam a totalidade da vida social[25].

À vista disso, ao garantir a existência material pelo trabalho, já que é ser natural, o ser humano não o faz individualmente, mas socialmente, o que confere ao mundo a dimensão sociopolítica que o identifica e, ao mesmo tempo, o diferencia dos demais animais. Na verdade, "Só na comunidade (com os outros, é que cada) indivíduo tem os meios de desenvolver em todas as direções suas aptidões; só na comunidade, portanto, se torna possível a liberdade pessoal" (Marx, 1984, p. 84). Diz Marx nos *Cadernos de Paris*, de 1844,

> [...] a essência humana [é] a verdadeira comunidade dos homens, estes produzem afirmando a sua essência, a comunidade humana, o ser social – que não é uma potência geral, abstrata diante do indivíduo isolado, mas o ser de cada indivíduo, a sua própria atividade, o seu próprio gozo, a sua própria riqueza. (Marx, 2015, p. 208)

Essa questão da dimensão humana aqui identificada como sociopolítica encontra, nas palavras de Gramsci, em carta endereçada à cunhada Tânia, em 15 de fevereiro de 1932, a seguinte formulação:

---

[25] O marxismo concebe a realidade como uma totalidade dialeticamente articulada de duas dimensões, que se desenvolvem (transformam-se) ao longo da história pela práxis, quais sejam: a) estrutura econômica, composta pelo universo das relações econômicas, isto é, pela base material da vida social, envolvendo produção, distribuição e consumo de bens necessários à existência humana, bem como as forças produtivas (ser humano e natureza); b) superestrutura, que diz respeito ao universo imaterial, subjetivo-intersubjetivo da vida social, e se compõe, por exemplo, pelo Estado, pelo direito, pelas formas de consciência, pela cultura, religião, moral, política, educação etc.

> Todo mundo elabora e desenvolve, a cada dia, a própria personalidade e o próprio caráter, luta contra instintos, impulsos, tendências negativas e antissociais, e se adapta a um nível de vida coletiva cada vez mais alto. Nisso não há nada excepcional, individualmente trágico. Todo mundo aprende com seus próximos e afins, cede e avança, perde e ganha, esquece e acumula noções, traços e hábitos. (Gramsci, 2005b, p. 159)

Decorre desse posicionamento de Gramsci, portanto, que o ser humano arquiteta a estrutura da vida social pela prática sociopolítica, na qual o poder é elemento angular. E poder (energia física/material ou abstrata/imaterial mobilizada em determinado ato para inibir ou estimular ações) entendido como elemento presente em todos os ambientes sociais e que se caracteriza como relações de força estabelecidas entre indivíduos, grupos, classes, movimentos e instituições sociais, capazes de induzir ou coibir ações. Observe-se que, se é possível afirmar que em Gramsci a política é elemento central das formulações teóricas e das ações que desenvolveu, cabe "[...] dizer que o suposto 'pan-politicismo' de Gramsci não é mais do que a percepção *dialética* e *materialista* de uma característica ontológica do ser social" (Coutinho, 2011, p. 111-112 – itálicos do autor). E na política, "[...] as relações de força [...] são talvez o ponto central da 'ciência política' gramsciana" (Coutinho, 2011, p. 118).

Dos atos humanos, como ser natural, que imperiosamente precisa produzir a própria existência pelo trabalho, decorre, necessariamente, ele se tornar um ser sociopolítico. Nas palavras de Marx,

> Mas a ação desse homem não se dá no vazio econômico, social, político e cultural de um momento histórico, ela se faz na concretude e complexidade de um sistema de relações sociais produtor e reprodutor da vida em todas as suas dimensões. Esse homem, pois, é livre para agir dentro de determinadas circunstâncias que historicamente herdou e que, com suas ações, ajuda a construir e transformar, e ao fazê-lo, constrói-se a si mesmo e tudo mais à sua volta. É por isso que se pode dizer que as transformações sofridas pelo mundo dependeram das relações materiais travadas em seu interior,

> isto é, o ser social desenvolve-se com o processo de efetivação das relações sociais da produção material dos homens, 'que é o fundamento de toda a vida social e, em consequência, da verdadeira história"' (Marx, 1999, p. 214).

A inexorável relação dialética que se estabelece entre a dimensão natural e sociopolítica do ser humano, ou melhor, a interação entre trabalho e poder, institui-se criando valores, ideais, gostos e desgostos, costumes, hábitos, significantes e significados, comunicados por diferentes meios e modos. Tudo isso também colabora no processo de organização da vida social e de singularização dos indivíduos, isto é, na produção de personalidades que são próprias a cada um(a). Esse fato implicou historicamente a produção de uma terceira dimensão humana: a cultural-simbólica, que também identifica o ser humano e o diferencia dos outros animais.

Entre as principais características do que aqui está se identificando como dimensão cultural-simbólica está a consciência e a liberdade de os humanos conformarem-se (ativa ou passivamente) com a realidade vivida ou formularem alternativas às contradições que vivem e que lhes desafiam a existência, e as expressarem por meio da linguagem[26]. Ou seja, dotados da disposição teleológica, da capacidade de trabalho e do poder, os seres humanos são capazes de conservar ou transformar o mundo natural e social vivido, bem como a si mesmos(as), e manifestam isso de diversos modos. Em outras palavras, são criadores criativos de si e do mundo vivido, e expressam essa identidade universal que os identifica não apenas na ação, mas também por meio da linguagem, o que não está ao alcance dos outros seres do reino animal.

Cabe destacar que

[26] "Linguagem significa também cultura e filosofia (ainda que no nível do senso comum) e, portanto, o fato 'linguagem' é, na realidade, uma multiplicidade de fatos mais ou menos organicamente coerentes e coordenados: no limite, pode-se dizer que todo ser falante tem uma linguagem pessoal e própria, isto é, um modo pessoal de pensar e sentir." (Gramsci, 1999, p. 4398 - Cad. 10, §44)

> Para Marx, a linguagem não é uma forma externa que é adicionalmente sobreposta aos conteúdos prontos da consciência, tornando-os assim transmissíveis, mas, sim, um sistema social de objetivação que o indivíduo deve se apropriar, a fim de desenvolver e adquirir as capacidades psíquicas conscientes especificamente humanas e, antes de todas, a do pensamento conceitual ideatório. A aquisição da linguagem significa uma reestruturação de toda a atividade psíquica, tornando-a consciente e humana. (Márkus, 2015, p. 76)

A linguagem integra/articula essa dimensão imaterial da vida, a cultural-simbólica, que não deixa de ser determinante do humano também, mas em relação de intercomunicação/interação/interconexão, isto é, em relação recíproca (dialética) com as demais (natural e sociopolítica). Desse modo entendida, essa dimensão torna-se

> [...] um fator criativo e formador em todos esses processos e atividades. As formas historicamente desenvolvidas e herdadas de percepção, conceituação e avaliação correta ou incorreta da realidade, através das quais o mundo é compreendido e interpretado pelos homens e que, portanto, os motiva em suas ações, são elas mesmas "forças materiais", não meros reflexos passivos da existência social, mas fatores constitutivos e codeterminantes na reprodução e transformação das relações sociais existentes. Este pensamento percorre a obra inteira de Marx e já está presente em sua tese de doutorado. (Márkus, 2015, p. 73)

Embora a dimensão cultural-simbólica seja constituída por elementos e processos que podem não estar conectados imediatamente à produção da existência humana material pelo trabalho, ou seja, à estrutura econômica, ela tem papel mediador na determinação das formações econômico-sociais e das personalidades de cada um(a), sobretudo, se considerada como dele integrante não apenas a consciência, os valores, as crenças e descrenças, os modos de percepção da realidade[27], a linguagem..., mas, principalmente, as "concepções de

[27] A humana capacidade de percepção da realidade não é, para o marxismo originário, algo "naturalmente dado" ao ser humano, mas algo natural-humanizado pela histórica produção do ser social. Embora seja "elemento natural" do organismo humano, os sentidos conferem ao ser humano a capacidade de se perceber e perceber o mundo natural e social ao redor, o que

mundo"[28], isto é, a filosofia segundo Gramsci, até porque "[...] a personalidade é estruturada a partir das concepções de mundo" (Ruiz, 1998, p. 10).

Considerando ser a dimensão cultural-simbólica elemento mediador da existência do ser social, importa dizer que a totalidade da vida guarda na "'Mediação' uma categoria central [...] da concepção dialética da realidade e do conhecimento" (Saviani, 2015, p. 26). E a mediação da dimensão cultural-simbólica ocorre cimentando determinadas concepções de mundo, que orientam o pensamento e o comportamento humano, seja com vistas a corroborar a dinâmica das relações sociais existentes, seja para questioná-la e, assim, traçar meios e modos de superá-la. E isso porque

> [...] sobre (*sic!*) as condições sociais de existência, ergue-se toda (*sic!*) uma superestrutura de sentimentos, ilusões, maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas. A classe inteira os cria e os forma sobre (*sic!*) a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes. (Marx, 1968, p. 49)

Em síntese, sendo ser natural e sociopolítico, ao longo da história por ele produzida, o humano, pela própria atividade que desenvolve por necessidade, torna-se também ser cultural-simbólico. Essas três dimensões humanas, que entre si mantêm relações recíprocas (dialéticas), compõem a totalidade que identifica o humano, que se em última instância é determinado pelo trabalho (a inarredável busca da sobrevivência/existência), a ele não se restringe, porquanto ser o humano, além de ente natural, também um ente sociopolítico (mediado pelo poder) e cultural-simbólico (com a existência mediada pela consciência, pela liberdade e pela linguagem) (cf. Martins, 2008a).

---

lhe possibilita desenvolver atividades materiais e imateriais, as quais retroalimentam a capacidade perceptiva.

[28] Essa expressão é aqui empregada no sentido amplo, que Gramsci a ela confere, isto é, como conjunto de subjetividades e intersubjetividades que, articuladas dialeticamente com as outras dimensões humanas, conformam os indivíduos, grupos, movimentos, organizações e instituições sociais e lhes orientam à prática social.

Essas três características compõem aquilo que se pode chamar de "essência humana", porque definem os seres humanos universalmente, isto é, desde as formações sociais mais pretéritas, com irrisório desenvolvimento das forças produtivas, até as mais avançadas, nas quais as referidas forças produziram não apenas novas necessidades, carências à existência humana, mas também novas "naturezas humanas" diferenciadas em cada contexto. Então, cabe aferir esses termos, dizendo que

> "Essência humana" e "natureza humana" não são, para Marx, conceitos idênticos [...] [a] "natureza humana" [...], na maioria das vezes, designa as "forças essenciais", as características e potencialidades dos indivíduos *típicos* de uma *dada* época histórica. Mesmo considerando a "natureza humana" como historicamente variável, Marx reconhece claramente a existência de certos traços humanos, necessidades etc., historicamente invariáveis no desenvolvimento humano (Cf., por exemplo, O capital, livro I, p. 685, nota de rodapé 63). É neste sentido do termo que Marx afirma: "toda a sociedade não é mais que uma transformação contínua da natureza humana" (A miséria da filosofia... (Márkus, 2015, p. 91)

Assim compreendida, a chamada "natureza humana", nos termos em que foi apresentada na citação acima, sofre deturpações a depender da formação econômico-social vivida pelo ser humano[29]. Por exemplo, na sociedade em que o capital é demiurgo do mundo e que, portanto, o trabalho é alienado, ou melhor, assume a sua forma mais acabada, a permanência de características fundamentais do humano

[29] Marx e Engels refletiram sobre o movimento imanente, que é característico do mundo. Vejam-se, por exemplo, as palavras de Engels, para quem "O movimento é o modo de existência da matéria" (Engels, 1976, p. 51). Em seu livro "Dialética da natureza", afirma: "[...] tudo aquilo que se considerava rígido, se havia tornado flexível; tudo quanto era fixo, foi posto em movimento; tudo quanto era tido por eterno, tornou-se transitório; ficava comprovado que toda a Natureza se movia num eterno fluxo e permanente circulação. Dessa forma, voltava-se às concepções dos grandes fundadores da filosofia grega: em toda a Natureza, desde o menor ao maior, do grão de areia aos sóis, dos protistas ao homem, há um eterno vir a ser e desaparecer, numa corrente incessante, num incansável movimento e transformação. Tudo isso, apenas com uma diferença essencial: tudo quanto, entre os gregos, era uma intuição genial, tornou-se agora para nós o resultado de uma investigação severamente científica, ligada à experiência e, por conseguinte, o conhecimento se apresenta sob uma forma muito precisa e clara" (Engels, 1976, p. 23).

sofre abalos, alterações, transformações quantitativas e qualitativas, ou melhor,

> No que concerne à universalidade do homem, dificilmente podemos compreendê-la como uma característica constante, como uma condição de qualquer indivíduo ou das formações sociais particulares [...] essa propriedade em Marx apresenta-se como uma tendência particular do *desenvolvimento* histórico global. (Márkus, 2015, p. 92)

A leitura do desenvolvimento histórico da humanidade possibilita perceber que, sob o domínio do capital, a tríplice dimensão que identifica o humano como humano se transforma, porque sofre tensionamento radical, no sentido de negar o humano como ser natural, sociopolítico e cultural-simbólico, reduzindo-o como sujeito que se autoproduz e afirmando-o, cada vez mais, como objeto. Em uma palavra: sob a vigência do capitalismo como modo de produção e reprodução da vida social, o ser humano é tensionado a se desumanizar. De fato,

> Como ser natural que é, o homem hodierno, com a sua prática produtiva, tem destruído a natureza, isto é, a si mesmo, que é parte integrante dela. Pela sua prática social, tem se alienado dos demais, e pela prática cultural, tem mercantilizado os produtos culturais. Assim, as dimensões natural-biológica, sócio-política e cultural-simbólica da humanidade estão sendo comprometidas pela prática produtiva, social e cultural do homem que vive sob a égide capitalista. (Martins, 2008a, p. 63)

Isso ocorre porque, sob o domínio do capital, é negado o trabalho como "[...] autoatividade livre pela qual o homem forma, desenvolve e se apropria de suas capacidades" (Márkus, 2015, p. 92), assim como é negada também a dimensão humana da sociabilidade (dimensão sociopolítica) pelo tensionamento ao individualismo, pois "[...] no capitalismo, a dependência do indivíduo sobre o todo social não significa a existência coletiva, e suas relações com outros homens não são relações humanas pessoais que constituem um alicerce para

uma vida coletiva" (Márkus, 2015, p. 93). Como não poderia deixar de ser

> Nessa dinâmica da prática produtiva orientada pelo valor de troca, o outro não é visto como aquele que comigo busca garantir a existência coletiva com dignidade e solidariedade, mas como um competidor, a quem preciso derrotar para crescer ainda mais em minha carreira profissional, auferindo com isso as condições econômicas necessárias para me destacar pessoalmente no meio dos demais. De modo que a prática social resultante desse modo de produção capitalista é altamente individualista, tornando os laços societários não mais tecidos pela fraternidade orgânica entre homens que buscam a sobrevivência coletiva pelo trabalho social. (Martins, 2008a, p. 63)

Se o ser humano, no modo de produção capitalista, é negado na dimensão de ser natural e sociopolítico, isso inexoravelmente repercute na dimensão cultural-simbólica, porque estão dialeticamente articuladas. De fato,

> O resultado dessa prática social e produtiva não poderia ser outro senão o de interferirem na prática cultural-simbólica, tornando seus produtos mercadorias a serem disponibilizadas no mercado. Os símbolos e os significados são produzidos de forma "estandartizada" e assim são avaliados, comprados, vendidos, descartados e comunicados, tornando a prática subjetiva e intersubjetiva algo objetivamente reificado, quantificado, numerado, como se fosse uma "indústria cultural". (Martins, 2008a, p. 63)

Então, a concepção do humano assentada na afirmação de um ser genérico, definido como natural, sociopolítico e cultural simbólico, é tensionada pela dinâmica societária capitalista, que a nega, produzindo uma "natureza humana" de ser objetificado, desumanizado. De fato, sob o trabalho alienado, "[...] a classe do proletariado [...] sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana [...] negação franca e aberta, resoluta e ampla dessa mesma natureza" (Marx; Engels, 2011, p. 57-58). Em verdade, a asserção da essência humana universal,

"[...] na era da alienação universal, é válida apenas abstratamente, 'em si' [...] Somente com a transcendência histórico-prática da alienação, a essência humana pode se tornar uma determinação concreta 'para si', que caracterize os indivíduos vivos e suas comunidades" (Márkus, 2015, p. 117-118). Isso porque a reificação resultante do trabalho orientado pelo modo de produção capitalista faz do ser humano um objeto, negando-o, portanto, como sujeito que se autoproduz na história, como concebe Marx, para quem "[...] a 'essência humana' do homem reside precisamente na 'essência' ou no 'ser' do processo social global e evolutivo da humanidade, e na unidade interna desse processo" (Márkus, 2015, p. 99). Assim sendo,

> A noção filosófica geral da "essência humana" é [...] válida para e aplicável a todo o processo de história humana. Mas ela só consegue adquirir a *verdade prática* no comunismo, porque só então a essência do homem se torna a verdadeira "essência" dos homens, só então se torna a característica dos indivíduos concretos. (Márkus, 2015, p. 117 – itálicos do autor)

A concepção de ser humano como totalidade de, basicamente, três dimensões articuladas dialeticamente (natural, sociopolítica e cultural-simbólica) na história não abre brechas para economicismos mecanicistas, isto é, para leituras do marxismo originário como sendo um paradigma que afirmou que o universo estrutural da vida social determina, mecânica e diretamente, toda a superestrutura jurídico-política e ideológica. Engels é claro ao afirmar, na carta que escreve a Konrad Schmidt, em 27 de outubro de 1890, que

> Em termos gerais, o movimento econômico sempre se impõe, mas está também sujeito às repercussões do movimento político criado por ele mesmo e dotado de uma relativa independência [...]. O reflexo das condições econômicas sob a forma de princípios jurídicos é também, necessariamente, um reflexo invertido [...]. Ou seja, a assertiva da inegável determinação das condições econômicas só se torna plausível a partir da reciprocidade que ela estabelece com toda a superestrutura social. [...] 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 numa frase sem sentido, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, as constituições estabelecidas uma vez ganha a batalha pela classe vitoriosa; as formas jurídicas e mesmo os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior em sistemas dogmáticos – exercem igualmente uma ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma. Há ação e reação de todos esses fatores [...] as condições políticas etc., e certamente as tradições que assombram os cérebros dos homens também desempenham um papel. (Marx; Engels, 1987, p. 39-45)

Isso possibilita dizer que a prática produtiva, sociopolítica e cultural-simbólica, em relações de reciprocidade, produz as distintas formações econômicas e sociais, com suas especificidades econômicas, sociais, políticas, culturais, estéticas, éticas, psicológicas, filosóficas, religiosas, ideológicas, legais etc., e os indivíduos e grupos sociais que elas contêm, ou seja, corrobora o materialista "[...] princípio de *que o homem é para o homem o ser supremo*" (Marx, 2002, p. 53 - itálicos do autor). Disso resulta que a heurística capaz de compreender quem é o humano é a imanente e não a transcendente, pois o ser humano é artífice de si mesmo e de todo o mundo ao redor, pela práxis que desenvolve nos contextos vividos ao longo dos tempos.

Se para Marx "Indubitavelmente, o pensamento e o ser são deveras diversos, mas formam ao mesmo tempo uma unidade" (Marx, 2002, p. 141), Gramsci, em decorrência e no mesmo sentido, afirma que "Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido" (Gramsci, 1999, p. 175 - Cad. 11, §37), daí que o conhecimento não é nunca absoluto[30], pois está sempre sujeito,

[30] O conhecimento não pode ser tomado como absoluto porque todos os objetos cognoscíveis se caracterizam pelo devir, pela transformação constante, que também identifica o próprio

dialeticamente, ao devir do ser, princípio ontológico do marxismo originário e do marxismo de Gramsci.

As dimensões humanas que aqui estão sendo chamadas de sociopolítica e cultural-simbólica compõem o universo daquilo que se expressa, na literatura marxista, pelo termo superestrutura jurídico-política e ideológica, que é produção humana ao longo da história e que Gramsci entendia como mantendo com a estrutura um imbricamento "[...] intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco" (Gramsci, 1999, p. 369 - Cad. 10, §41). Marx e Engels, formuladores originários do materialismo histórico-dialético, pouco discutiram sistemática e rigorosamente sobre essa dimensão da vida social. Dedicaram-se muito às tarefas mais prementes do contexto por eles vivido: investigar a gênese e o desenvolvimento da estrutura do modo de produção capitalista e articular as classes subalternas para superá-lo. O trabalho teórico de conhecer os contornos e a dinâmica superestrutural das formações econômico-sociais, notadamente das sociedades ocidentais (do capitalismo mais desenvolvido), coube aos(às) marxistas que se inspiraram nas formulações da teoria marxiana, sendo Gramsci um dos destacados pensadores que investiu nisso. Todavia, essa afirmação não faz de Gramsci um "teórico das superestruturas" (Bobbio, 1982), como queria crer o liberalismo de

sujeito cognoscente. Além disso, o referido sujeito nunca é "neutro". A neutralidade "[...] diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento" (Saviani, 2011, p. 49) e todo conhecimento é interessado, isto é, não é neutro. Assim sendo, nenhum conhecimento é absoluto e nem é neutro, mas pode ser "objetivo" e, portanto, "universal". Isso porque a objetividade "[...] diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere" (Saviani, 2011, p. 50). Mesmo "interessadamente", é possível conhecer o objeto como ele é, de modo a ser aceito "universalmente". A "[...] universalidade do saber [...] significa dizer que ele é objetivo [...] expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal" (Saviani, 2011, p. 50), não variando de sujeito a sujeito. Isso porque o conhecimento objetivo tem "[...] validade [que] ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento [...] seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente" (Saviani, 2011, p. 50). Dessa maneira, o conhecimento objetivo é para as classes subalternas condição de superação da exploração a submetidas na sociedade cujo demiurgo é o capital. Assim sendo, "[...] a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las" (Saviani, 2011, p. 50), ou melhor, não tem compromisso com o conhecimento objetivo. De fato, "[...] na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento [...] ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva". (Saviani, 2011, p. 50)

Bobbio, porquanto para o comunista revolucionário da Sardenha, estrutura e superestrutura formam uma totalidade, como mais adiante neste texto será discutido ao tratar do conceito de bloco histórico.

Diferentemente da noção liberal de ser humano, que o considera "[...] como 'átomo', como 'unidade monádica', fechado em si mesmo, solitário, como um mundo a parte, que se basta a si mesmo, independente" (Chagas, 2012, p. 1), e que procura maximizar os resultados da ação em cenário de liberdade para a livre iniciativa, no marxismo originário ele "[...] é um processo, precisamente o processo de seus atos [...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado" (Gramsci, 1999, p. 412 e 413 - Cad. 10, §54).

Observe-se que, de um lado, na perspectiva liberal, se tem que

> [...] a liberdade como direito do homem não se funda nas relações entre homem e homem, mas antes na separação do homem a respeito do homem. É o direito de tal separação, o direito do indivíduo circunscrito, fechado em si mesmo. A aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito à propriedade privada. Em que consiste o direito da propriedade privada? [...] O direito humano da propriedade privada é, portanto, o direito de fruir da própria fortuna e de dela dispor como se quiser, sem atenção aos outros homens, independentemente da sociedade. É o direito do interesse pessoal. Esta liberdade individual e a respectiva aplicação formam a base da sociedade civil. Leva cada homem a ver nos outros homens, não a realização, mas a limitação da sua própria liberdade. (Marx, 1843, p. 24)

De outro modo, a concepção antropológica marxiana entende essa questão, pois não concebe o indivíduo fora das relações sociais, até porque "[...] o ser do homem é seu processo de vida real [...]" (Marx; Engels, 1984, p. 22). Em outras palavras, "As sociedades das quais um indivíduo pode participar são muito numerosas [...] É através destas 'sociedades' que o indivíduo faz parte do gênero humano" (Gramsci, 1999, p. 414 - Cad. 10, §54).

Ressalte-se que a formulação antropológica do marxismo originário, acompanhada por Gramsci, por vezes, dá a entender que a noção de indivíduo desapareceu, até porque, lendo aligeiradamente, Marx afirmou que

> O indivíduo é o *ser social*. A manifestação de sua vida – mesmo quando não surge diretamente na forma imediata de uma manifestação *comunitária*, realizada juntamente com outros homens – constitui-se, assim, uma expressão e uma confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diferentes*, por mais que - e isto é necessário - o modo de existência da vida individual seja um modo mais *específico* ou mais *geral* da vida genérica, ou por mais que a vida *genérica* constitua uma vida individual mais *específica* ou mais *geral*. (Marx, 2002, p. 140 – itálicos do autor)

Se no âmbito da sociologia clássica, Durkheim afirmou a prevalência dos "fatos sociais" (presentes nas diversas dimensões da vida social, são exteriores aos indivíduos e os coagem a pensar/agir de determinada forma) sobre os indivíduos, isto é, o conjunto de normativas sociais condiciona a ação individual; se Weber considerou, contrariamente, que é a ação social dos indivíduos que prevalece na relação com a estrutura social; em Marx tem-se a síntese superadora (negação/incorporação) dessas duas visões, porque

> Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (Marx, 1968, p. 15)

Não é fato, portanto, que o indivíduo está subsumido na teoria marxiana. O que ela apresenta sobre o indivíduo é uma concepção relacional (ação recíproca) dele com os demais na sociedade e com a natureza, sendo isso entendido como uma relação entre indivíduos que mantêm entre si interações econômicas, sociais, políticas e culturais. Segundo tal concepção, o indivíduo não existe em si e por si mesmo, "[...] limitado a si mesmo" (Marx, 1843, s/p.). Ele não se basta, como

é concebido pelo liberalismo, porquanto ser integrante de um conjunto de outros humanos que, em determinados contextos que os limitam e lhes abrem possibilidades, pelo que fazem/pensam/sentem ou deixam de fazer/pensar/sentir, constitui as próprias individualidades, autoproduzem-se, produzem o meio vivido e as condições de existência. Por isso, como disse Marx na crítica que fez ao naturalismo humanista de Feuerbach[31], na VI tese sobre ele, "[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. [...] é o conjunto das relações sociais" (Marx; Engels, 1984, p. 127). Com efeito, em "A Ideologia Alemã", Marx e Engels afirmam que

> A concepção de Feuerbach do mundo sensível limita-se, por um lado, à mera contemplação deste, e, por outro, à mera sensação; ele diz 'o Homem' em vez de o(s) 'homens históricos reais' [...] Ele não vê que o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes produto da indústria e do estado em que se encontra a sociedade, e precisamente no sentido de que ele é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais nos ombros da anterior e desenvolvendo a sua indústria e o seu intercâmbio e modificando a sua ordem social de acordo com necessidades já diferentes. (Marx; Engels, 1984, p. 26-27)

Por certo, há uma concepção de indivíduo no marxismo originário e Gramsci a emprega, reafirmando-a e atualizando-a. Pode até ser considerada incipiente, mas não se pode negar a existência dela, até porque o projeto societário marxiano de superação do modo de produção capitalista tem como escopo a emancipação não apenas da sociedade toda, mas também dos indivíduos em particular, que com a passagem do capitalismo ao socialismo, e desse ao comunismo, poderão livre e igualmente desenvolver plenamente as potencialidades que guardam, já que se libertarão da opressão, da exploração e da

[31] "[...] ele tinha uma influência fértil em Marx, em parte, devido à sua crítica à alienação religiosa e filosófica, em parte através de seu esforço para reinterpretar em uma base naturalista a concepção hegeliana da relação entre indivíduo e a sociedade (o caráter constitutivo da relação entre eu e o outro, enquanto indivíduos sensíveis-naturais, permanece no centro da filosofia de Feuerbach)." (Márkus, 2015, p. 23)

alienação que os(as) cerceiam ao viverem sob a égide do sistema capitalista. E isso porque "O comunismo constitui a fase da negação e é, por consequência, para o seguinte desenvolvimento histórico, o fator *real*, imprescindível, da emancipação e reabilitação do homem" (Marx, 2002, p. 148 – itálico do autor). Gramsci lembra que "[...] não pode existir igualdade política completa e perfeita sem igualdade econômica" (Gramsci, 2000b, p. 224 - Cad. 6, §12), e o advento da revolução comunista alcançará a "sociedade regulada", por ele caracterizada a do

> Estado sem Estado [...] baseado no pressuposto de que todos os homens são realmente iguais e, portanto, igualmente razoáveis e morais, isto é, passíveis de aceitar a lei espontaneamente, livremente, e não por coerção, como coisa imposta por outra classe, como coisa externa à consciência. (Gramsci, 2000b, p. 245 - Cad. 6, §88)

Além disso, cabe dizer que, embora o marxismo originário não tenha formulado, sistemática e rigorosamente, uma "teoria do indivíduo", ele produziu subsídios ao posterior desenvolvimento disso por marxistas como, por exemplo, aqueles(as) vinculados à psicologia histórico-cultural (Vigotski, Luria e Leontiev), Schaff (*O marxismo e o indivíduo*), Márkus (*Marxismo e antropologia: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx*) e Heller (*Sociologia da vida cotidiana*). Na produção de autores(as) marxistas como os(as) citados(as), entre outros(as) de mesma perspectiva teórica, o que se encontra é que a individualidade humana não se aparta da genericidade que caracteriza o humano em determinado contexto de específicas formações econômico-sociais, já que o indivíduo não é ser passivo, ao contrário, é "[...] *ativo* [pois] forças existem nele como disposição e capacidades, como *instintos*" (Marx, 1999, p. 200 – itálicos do autor).

Seguindo ao encontro das formulações antropológicas da teoria marxiana, Gramsci reconhece a individualidade que caracteriza cada ser humano, até porque "A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza" (Gramsci, 1999, p. 413 – Cad. 10, §54).

Contudo, continua o comunista revolucionário da Sardenha, afirmando que

> [...] o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relações com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos [...] não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica." (Gramsci, 1999, p. 413 - Cad. 10, §54)

Desse modo, importa destacar que o indivíduo tem relativa autonomia na ação, pois as relações que desenvolve em cada contexto "[...] não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual" (Gramsci, 1999, p. 413 - Cad. 10, §54). Desta feita, o indivíduo não é mero mecânico reflexo dos demais indivíduos de uma mesma formação econômico-social, entendida como capaz de produzir seres humanos com a mesmíssima subjetividade e formatados a agirem do mesmo modo nas práticas sociais. Diferentemente dessa perspectiva, no marxismo originário e em Gramsci percebe-se que os indivíduos são mobilizados a agirem/reagirem pelas contradições que vivem e que lhes desafiam a existência; nesse processo, "Enquanto algumas [ações/reações] são necessárias, outras são voluntárias" (Gramsci, 1999, p. 413 e 414 - Cad. 10, §54). E assim, pela atividade que os caracteriza, acabam se constituindo como singularidades, tornam-se diferentes dos demais humanos porque agem/reagem diferentemente uns(umas) dos(as) outros(as), mesmo com eles(as) compondo uma mesma espécie, em cuja "[...] atividade vital está todo o caráter de [...] ser genérico; é atividade livre [...] [dotado de] vontade e consciência" (Marx, 1999, p. 200). Assim, "A história pessoal de um indivíduo é determinada na interação incessante entre suas próprias ações e as 'reações' de seu entorno pessoal" (Márkus, 2015, p. 64), fazendo com que "A personalidade humana se desenvolve [...] em um diálogo constante

entre o homem e o mundo, entre a atividade subjetiva e a realidade social objetiva" (Márkus, 2015, p. 64-65).

No âmbito específico da sociedade originária do modo de produção capitalista, o indivíduo, concebido ao modo marxiano exposto que é aderido nas concepções gramscianas, é desumanizado e assume a forma de objeto, uma coisa, uma mercadoria indiferente às demais, mas que com elas se identifica pelo valor de troca, eliminando-se, portanto, a individualidade com potencialidades a serem desenvolvidas em plenitude, se consciente e livre. Nas relações sociais em contextos de sociedades capitalistas, a relação entre indivíduos assume a forma de relação entre coisas. Diz Marx nos Grundrisse:

> A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente indiferentes forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no valor de troca, [...] ou este último por si isolado, individualizado, dinheiro. [...] Seu poder social, assim como seu nexo com a sociedade, [o indivíduo] traz consigo no bolso. A atividade, qualquer que seja sua forma de manifestação individual, e o produto da atividade, qualquer que seja sua qualidade particular, é o valor de troca, i.e., um universal em que toda individualidade, peculiaridade, é negada e apagada. [...] O caráter social da atividade, assim como a forma social do produto e a participação do indivíduo na produção, aparece aqui diante dos indivíduos como algo estranho, como coisa [...] A troca universal de atividades e produtos, que deve ser condição vital para todo indivíduo singular, sua conexão recíproca, aparece para eles mesmos como algo estranho, autônomo, como uma coisa. No valor de troca, a conexão social entre as pessoas é transformada em um comportamento social das coisas; o poder [Vermögen] pessoal, em poder coisificado. (Marx, 2011, p. 102-103)

No âmbito do capitalismo, o indivíduo nega a si mesmo a própria característica humana que o identifica, pois perde a dimensão de sujeito, com consciência e liberdade para agir nos limites e possibilidades de determinado contexto, e ganha o *status* de ser objetificado, transformado em mercadoria, isto é, desumanizado. O projeto revolucionário marxiano de construção do socialismo/comunismo, traduzido para a tese do marxismo gramsciano de produção da "sociedade regulada",

implica a re-humanização do gênero humano (até porque "O comunismo é humanismo integral" - Gramsci, 2004a, p. 234 – *Avanti!*, 25 mai. 1919) - e, consequentemente, dos indivíduos que o integram, os quais passam a ser conscientes e livres, cada qual com a própria personalidade, peculiaridade que é própria de sujeitos, e não mais massificados na forma de coisa, de objeto.

> O indivíduo, aqui ainda que seja visto como centro autônomo de decisões, como consciência livre e ativa, nunca é entendido como individualidade isolada e mônada auto-suficiente, mas sempre como um ser dentro de uma concreta trama social, como um sujeito interligado com outros sujeitos livres, com os quais se encontra e constrói consensualmente a vida comum. Nesse sentido, para ele [Gramsci], não pode existir uma liberdade individual desvinculada da realidade social, nem algum conceito de liberdade que possa ser assimilado a alguma forma de liberalismo metapolítico, universalístico e meta-histórico. O fato, portanto, de Gramsci reconhecer a espontaneidade e a responsabilidade ética de cada um não significa que defenda teorias individualistas. (Semeraro, 1999, p. 160-161)

Em outras palavras, isso pode ser traduzido nos seguintes termos: "A liberdade plena, o 'desenvolvimento original e livre dos indivíduos', só poderia converter-se em realidade no comunismo" (Rosdolsky, 2001, p. 350), isso considerando que "[...] a concepção de liberdade, para Gramsci, tem conotação positiva de expansão social, não de cerceamento e limitação: a liberdade individual não termina onde começa a dos outros, mas se desenvolve ainda mais quando se encontra com a dos outros." (Semeraro, 1999, p. 161).

As formulações antropológicas do marxismo originário expostas até aqui são aderentes ao legado de Gramsci, até porque, como foi dito, ele próprio se reconhece como um ortodoxo em relação à teoria marxiana. Mas onde, então, reside a contribuição de Gramsci a esse campo de discussão? Entre outras, cabe destacar as duas seguintes: - Gramsci enfatiza o peso estrutural e superestrutural que a elevação da consciência tem para a ação individual e coletiva (catarse), ao ponto de

produzir uma "segunda natureza" (Gramsci, 2000a, p. 48 - Cad. 10, §2) humana;

- o marxista revolucionário sardo concebe claramente apessoalidade dos indivíduos como resultante de forças diversas que sobre eles atuam ao longo da vida (bloco histórico) e da forma como cada um(a) reage a elas, conformando personalidades diferenciadas, embora dentro de uma mesma formação econômico-social.

Seguem abaixo algumas considerações mais alargadas sobre esses dois significativos aspectos do legado de Gramsci, que originalmente atualizaram a concepção antropológica do marxismo originário e, certamente, podem contribuir para o ulterior desenvolvimento dela.

3. CATARSE: CONSTRUÇÃO DA "SEGUNDA NATUREZA" HUMANA

Catarse, etimologicamente, é "[...] palavra [que] deriva do substantivo grego *kátharsis* (purgação, limpeza, purificação) e das suas formas verbal e adjetiva *kathaíren* e *katharós* (puro, limpo). Sua origem é incerta"[32] (Thomas, 2009, p. 259 – nossa tradução livre). De fato,

> O termo catarse é de origem grega, κάθαρσις (kátharsis), sendo usado com o sentido etimológico de purificar, purgar ou limpar. Do mesmo radical grego origina-se a palavra καθαρὸ (katharó; em português, cátaro), que significa puro. Cátaro (katharó) é alguém que passou por uma catarse (kátharsis), isto é, um processo de purificação. (Queiroz, s/d, p. 1)

Por sua vez,

> O termo latino correspondente é *purgatio* (purificação, exculpação; de *purus*, puro – relacionado ao grego *pur*, fogo), como também *purgatorium* (purgatório) com o complementar *purgamentum* (relacionado ao grego *kátharma*), para aqueles purificados (sujeira, lixo; emissão) e *purgamen*, com o duplo sentido de tanto lixo quanto meio de expiação[33]. (Thomas, 2009, p. 259 – nossa tradução livre)

Historicamente, observa-se a presença do conceito de catarse no legado de Platão (428-27 a 348-47 a.C.). Filósofo cuja antropologia se sustenta na dicotomia corpo-alma[34], Platão toma a catarse como sendo processo provocador de dois efeitos, sendo um deles moral

---

[32] "The word 'catharsis' derives from the Greek substantive kátharsis (purgation, cleansing, purification) and its verbal and adjectival forms kathaírein and katharós (pure, clean). Its origin is unclear."

[33] "The corresponding Latin term is purgatio (purification, exculpation; from purus, pure – related to the Greek pur, fire), thus also purgatorium (purgatory) with the complementary purgamentum (related to the Greek kátharma), for those purified (dirt, refuse; emission) and purgamen, signifying with a double sense both refuse and means of atonement."

[34] O primeiro termo entendido como irracional, sensível e percebido como inferior, e o segundo concebido como racional, intelectivo e idealizado como elemento superior ao corpo.

(libertação do corpo em relação aos prazeres) e outro metafísico: "[...] libertação da alma em relação ao corpo, no sentido de que a alma se separa ou se retira das atividades físicas e realiza, já em vida, a separação total, sendo a morte" (Abbagnano, 2000, p. 120). Em ambos os significados e sentidos[35], o que está em questão é a ascese do ser humano rumo ao "bem", princípio de toda essência e existência. Para ser alcançado esse almejado ponto culminante, para ser conhecido-contemplado o "bem", o corpo deve se manter afastado das sensações, dos prazeres da carne, das emoções, pois apenas assim atingirá a verdade, que só será plenamente "pura" quando a alma abandonar a limitação corporal. Esse processo catártico está habilmente descrito, por exemplo, na famosa "alegoria da caverna" ("A república", capítulo VII), no enredo da qual se percebe a catarse como necessária para que o ser humano supere as limitações e a incompletude do mundo sensível (das sombras, dos objetos perceptíveis pelos sentidos, imperfeito, efêmero e mutável, porque lugar da ilusão, das crenças; portanto, falso, porquanto captado pelos sentidos e expresso na forma de opinião, de *doxa*) para alcançar a perfeição e a completude/plenitude do mundo inteligível (dos objetos matemáticos, das ideias, que compõe um todo acabado, eterno e imutável; logo, verdadeiro, bom, belo e justo, pois é captado pelo pensamento e expresso na forma de ciência, de *episteme*). É essa ascese que aparta o corpo da alma. Aliás, esse é o objetivo de toda a filosofia e de todo filósofo, conforme Platão descreve no Fédon, o diálogo entre Sócrates e Símias, na parte intitulada "A purificação":

> [...] o mesmo acontece a quem quer que possa afirmar que seu pensamento está pronto e o possa dizer **purificado** [...] **apartar o mais possível a alma do corpo**, habituá-la a evitá-lo, a concentrar-se sobre si mesma [...] a viver tanto quanto puder [...] isolada e por si mesma, inteiramente desligada do corpo [...]
> - Ter uma alma desligada e posta à parte do corpo, não é esse o sentido exato da palavra "morte"?

[35] Neste texto, os termos "significado" e "sentido" são assim entendidos: "significado" reporta-se ao valor que determinado fenômeno ou palavra tem para um sujeito qualquer e "sentido" refere-se à direção dada à ação pelo sujeito em função do valor que determinado fenômeno ou palavra tem para ele(a).

> - É exatamente isso!
> - Sim. E os que mais desejam essa separação, os únicos que a desejam, não são por acaso aqueles que [...] se dedicam à filosofia? **O exercício próprio dos filósofos não é precisamente libertar a alma e afastá-la do corpo?**
> - **Evidentemente**. [...]
> - Assim, pois, Símias, em verdade, estão se exercitando para morrer todos aqueles que, no bom sentido da palavra, se dedicam à filosofia (Platão, 1991, p. 69 – negritos nossos).

Em uma perspectiva muito próxima, até porque adjetivada como neoplatônica, Plotino (205 d.C. a 270 d.C.) interpretava a catarse como processo em que a alma pode se libertar do corpo, dos entraves impostos pelos sentidos, vontades e emoções. Entendia ele que isso provocaria distúrbios na passividade da alma, necessários para que o ser humano, com a alma voltada a si mesma, contemple o "uno" (ser supremo completamente transcendente, identificado com o conceito de "bom" e do qual emanam todos os demais seres), superando o que é térreo para alcançar o que é próprio das divindades e, assim, viver a verdadeira felicidade plenamente.

Ainda considerando o mundo grego antigo, cabe dizer que a catarse se fez presente na tradição médica e nela ganhava a conotação de purgação, de purificação, de liberação de algo que é estranho à natureza de alguma coisa. Desse médico, significado e sentido, alcançou no mesmo contexto o *status* de conceito "[...] para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem" (Abbagnano, 2000, p. 120).

Foi o discípulo de Platão mais famoso, Aristóteles, na "Poética", que derradeiramente estendeu o significado e sentido da catarse na perspectiva metafísica, médica e moral para aquele com conotação estética. Isso porque empregou o termo para tratar dos efeitos da música, da poesia e, principalmente, da tragédia no público, na plateia, que tem "[...] sentido de uma elevação [...], de uma superação [...] de uma passagem da arte à moral" (Coutinho, 2011, p. 121), pois a expiração dos desejos, das emoções, das vontades causaria um

comportamento mais moderado, não contaminado nem pelo excesso e nem pela falta, isto é, uma ação prudente[36]. Diz o estagirita no capítulo "VI - Definição de tragédia. Partes ou elementos essenciais", da "Poética":

> É, pois, a tragédia imitação de uma ação de caráter mais elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos [...] e não por narrativas, mediante atores, e que, suscitando o 'terror e a piedade, tem por efeito a **purificação dessas emoções**'. (Aristóteles, s/d, p. 447 – negritos nossos)

Note-se que essa abordagem estética de Aristóteles supera a noção platônica de arte, porque Platão a entendia no restrito sentido de "imitação" (*mimese*) das coisas do mundo das ideias; portanto, algo que jamais se igualará ao que é mais elevado, perfeito. Para Aristóteles, a arte produz verossimilhanças da realidade e, assim, não pode ser desprezada, sendo valorizado o artista que a produz, que a fábrica (*póiesis*)[37].

Essa concepção catártica das artes concebida por Aristóteles ressoa até os coevos dias, pois as dimensões alcançadas pela catarse no contexto grego antigo influenciaram a assimilação do conceito ao longo da história, sobretudo, a do mundo ocidental, reverberando contemporaneamente. Ressalte-se, por exemplo, a apropriação dela na psicanálise[38]:

---

[36] Na ética teleológica de Aristóteles, a finalidade (*télos*), o objetivo último das ações humanas, é a *eudaimonia* (felicidade). Ela deve ser buscada por meio da vida bem vivida, isto é, com ação prudente, dirigida racionalmente, com conduta orientada segundo a natureza humana, que é própria a cada um(a). A felicidade é alcançada pelo exercício das virtudes (*areté* - excelência na realização da própria natureza, da própria essência; Sócrates: é fazer aquilo a que cada um se destina), que não podem ser corrompidas pelo excesso ou pela falta. Por isso, é preciso agir de acordo com a natureza que é própria a cada um(a), mas sempre buscando a justa medida das coisas (meio termo: *mesótês*), do que resulta que a maior delas é a prudência (*phrónesis*). Assim como as demais, essa virtude é aprendida pelo exercício cotidiano, pelo hábito, e torna as ações por ela mediadas exemplos de ação boa.

[37] "A distinção entre 'ação' (*práxis*) e 'produção' (*poíesis*) é dada por Aristóteles quase sempre por evidente, e consiste no fato de que a ação não produz nenhum objeto diferente dela mesma, isto é, termina em si, enquanto a produção dá lugar a um objeto diferente de si, que é o produto." (Berti, 1998, p. 157).

[38] Para aprofundar o debate sobre Gramsci e a psicanálise, cf. Ruiz (1998). Esse autor afirma ser necessário produzir uma leitura historicista da psicanálise, até para suprir uma carência do

> [...] influenciou fortemente, entre outros, as primeiras tentativas de Freud e Breuner nos *Estudos sobre histeria* para desenvolver uma técnica clínica de catarse como terapêutica substituta para ab-reação não alcançada, expurgando o paciente do acúmulo histórico de fontes de instabilidade psíquica. (Thomas, 2009, p. 259 – nossa tradução livre)[39]

De fato, "[...] a finalidade [era a] de trazer à tona sentimentos e eventos recalcados no inconsciente" (Ferreira, 2012, p. 67) e, assim, há uma redução do conceito à conotação idealista e limitada a processos centrados no indivíduo. Seguramente, "A questão de restringir o homem à sua própria individualidade é historicamente um dos grandes entraves para uma efetiva compreensão psicológica do indivíduo e da sua relação com o grupo e com a sociedade" (Ruiz, 1998, p. 18). Sem entrar no mérito da eficácia clínica do processo catártico nas pessoas, como é aplicado pela psicanálise, a restrita dimensão individual dele não ressoa derradeiramente na apropriação gramsciana mais significativa do conceito, como se verá a seguir.

De outra forma, Lukács empregou o termo catarse para aprofundar a reflexão sobre a relação da arte com a formação humana. Para ele, a "[...] catarse não é categoria puramente estética, porque sua origem está na vida dos seres humanos" (Duarte, 2010, p. 147). Desse modo, o papel fundamental da arte, uma das mediações entre o indivíduo e a vida social, é de colocar cada um(a) em contato com os problemas humanos, apreendendo-os não na imediaticidade da cotidianeidade vivida na dimensão individualista, mas na prática social, o que faz com que a aproximação entre Gramsci e Lukács seja de mais fácil aderência, mas, ressalte-se, não de transposição *ipsis litteris*.

---

marxismo em relação aos estudos da subjetividade humana. Isso porque, "Durante muito tempo, o materialismo histórico esteve afastado de uma discussão efetiva sobre a subjetividade [...] [o que] constitui-se uma cultura esquerdista, de grande influência estalinista, que passou a rotular toda e qualquer preocupação marxista com questões psicológicas como problema 'pequeno burguês' [...] como 'contra revolucionário'" (Ruiz, 1998, p. 106-107). Assim, vai a Gramsci, sobretudo, à concepção de ser humano dele, para fazer um "[...] contraponto crítico às concepções de homem na psicologia" (Ruiz, 1998, p. 3).

[39] "[...] it strongly influenced, among others, Freud's and Breuer's early attempt in Studies in Hysteria to develop a clinical technique of catharsis as a therapeutic substitute for non-achieved abreaction, purging the patient of historically accumulated sources of psychic instability."

A propósito, a referida aproximação com Lukács pode ser vista nas temáticas que Gramsci trabalhou nos "Cadernos" e nas "Cartas", ao tratar da catarse com significado e sentido estético, embora a marca que sobremaneira ele imprimiu ao conceito seja a de nele apontar e investigar as dimensões ético-políticas do processo catártico.

Entretanto, na formulação que produziu sobre a catarse, Gramsci não replica simplesmente as perspectivas platônica, aristotélica, psicanalítica, lukacsiana... Dialoga com elas, refuta e consente, apropria-se dialeticamente delas: negando-as e incorporando-as, dialeticamente as supera. É assim que o comunista revolucionário da Sardenha entende a catarse como "[...] precisamente esse momento de elevação, da superação, que Gramsci recolhe do termo aristotélico e, ao universalizá-lo, faz dele uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política." (Coutinho, 2011, p. 121).

Se no sentido originário, catarse se reporta à elevação da consciência individual e particular a processos que vão além do individualismo e do particularismo (do impacto da arte no indivíduo à purgação moral), em Gramsci, ela não deixa de ser processo subjetivo/imaterial/abstrato, mas é concebida como tendo repercussões na concretude da ação humana, no âmbito individual e coletivo da prática social. Desse modo, tem potencial de impactar não apenas e tão somente os indivíduos, mas também os processos de transformação da totalidade da estrutura e superestrutura da vida coletiva, isto é, "[...] Gramsci posiciona o processo catártico dentro da disputa pela hegemonia pelas classes subalternas" (Cardoso; Martins, 2014, p. 152). Como bem disse Semeraro,

> Para Gramsci, portanto, é no âmbito da conquista hegemônica que se desenvolvem plenamente a subjetividade, a autodeterminação e a definição dos valores que formam a personalidade individual e traçam os rumos ético-políticos de determinada coletividade. (Semeraro, 1999, p. 168).

Cabe lembrar que, segundo Jouthe, catarse é "[...] termo utilizado pelo menos duas vezes em Cartas da prisão" (Jouthe, 1990, p. 27 – nossa tradução livre)[40]. Na missiva endereçada a Giulia, sua esposa, em 8 de outubro de 1933, preocupado com a educação do filho Délio, com 9 anos à época, Gramsci sugere que ele leia obras literárias, mas com apoio de alguém para contextualizá-las, favorecendo a interpretação histórica, procedimento que não se restringe a aceitar as dimensões sentimentais e religiosas que configuram o enredo de alguns livros. Em outros termos, a interpretação histórica das obras sugerida por Gramsci implica assumir a posição não de subordinação frente a elas, passividade própria de Júlia segundo ele, mas de liderança, de atividade, de crítica histórica às ideologias presentes nos textos lidos. Assim sendo, Gramsci afirma que, "Parece-me [...] que isso deve ocorrer em uma catarse, como diziam os gregos, graças à qual os sentimentos são sentidos 'artisticamente' como beleza, e não mais como paixão compartilhada e ainda ativa" (Carta de Gramsci a Giulia, 8 out. 1933 – *apud* Jouthe, 1990, p. 29 e 30)[41].

Essa abordagem "literária" da catarse por Gramsci, pela qual ele a aproxima da concepção estética/dramática grega antiga, ainda encontra lugar no Caderno 4, §82, onde afirma que "Sobre 'teve' recai o acento 'estético' e 'dramático' do verso e [esta] é a origem do drama de Cavalcanti, interpretado nas rubricas de Farinata: eis a 'catarse'." (Gramsci, 2024c, p. 142 - Cad. 4, § 82). Todavia, mesmo permanecendo no campo estético, mas avançando na direção da dimensão ético-política do conceito de catarse, toma lugar especial no Caderno 21, §6, a afirmação de Gramsci de que:

> No campo do teatro, pode-se observar como toda uma série de dramaturgos, de grande valor literário, pode agradar muitíssimo também ao público popular [...] na medida em que os sentimentos representados e a tendência moral do autor encontram uma profunda ressonância na psicologia popular. E, de resto, não poderia ser outra

[40] "[...] terme est utilisé au moins deux fois dans les Lettres de prison."
[41] "Il me semble [...] qu'il doit se produire en nous une catharsis, comme disaient les Grecs, grâce à laquelle les sentiments sont ressentis « artistiquement » en tant que beauté, et non plus en tant que passion partagée et encore agissante."

> coisa o chamado *teatro de ideias*, a representação de paixões ligadas aos costumes com soluções dramáticas que representem uma catarse 'progressista', que representem o drama da parcela intelectual e moralmente mais avançada de uma sociedade e que expressem o desenvolvimento histórico imanente aos próprios costumes existentes. (Gramsci, 2002, p. 48 - Cad. 21, §6)

De outro modo, é empregado o conceito de catarse na carta para Tânia, sua cunhada, em 9 de maio de 1932. Nessa epístola, Gramsci discute se a concepção de história de Croce tem orientação ético-política e, peremptoriamente, afirma que "[...] a história de Croce só pode ser chamada de 'especulativa' ou 'filosófica', e não ético-política, e nesta sua característica [...] reside sua oposição ao materialismo histórico" (Gramsci, 2005b, p. 197). Isso porque, segundo Gramsci, a visão histórica de Croce tende a ver "[...] na filosofia da práxis, a estrutura como um deus oculto" (Gramsci, 2005b, p. 197). E nessa argumentação, continua ele dizendo que,

> Se uma história da Europa pode ser escrita como formação de um bloco histórico, ela não pode excluir a Revolução Francesa e as guerras napoleônicas, que são a premissa "econômico-jurídica" do bloco histórico europeu, o momento da força e da luta. Croce assume o momento seguinte, aquele em que as forças anteriormente desencadeadas se equilibram e, por assim dizer, passaram por uma "catarse"; faz desse momento um fato em si e constrói seu paradigma histórico. Havia feito o mesmo em História da Itália: começando em 1870, ela negligenciava o momento da luta, o momento econômico, para ser apologia do puro momento ético-político, como se este tivesse caído do céu. (Gramsci, 2005, p. 197)

Fica evidenciado na passagem citada a catarse como conceito que expressa "[...] um momento de equilíbrio, após um momento de luta entre forças [políticas] desencadeadas" (Jouthe, 1990, p. 27 - nossa tradução livre)[42] no processo de construção da história.

[42] "[...] un moment d'équilibre, faisant suite à un moment de lutte entre desforces déchaînées".

Além das anteriormente mencionadas, há ainda cinco trechos nos Cadernos 10 e 11 em que Gramsci apresenta as abordagens que tem da catarse e, em todas elas, de modo mais direto ou indireto, ele articula o conceito à dimensão ético-política. No Caderno 11, §67, diz ele que "[…] De Man 'estuda' os sentimentos populares; não concorda com eles para dirigi-los e conduzi-los a uma catarse de civilização moderna" (Gramsci, 1999, p. 222). No Caderno 10, Parte I, §6, ao tratar da forma como os intelectuais concebem a dialética, diz que "[…] a 'catarse' do momento econômico ao momento ético-político, isto é, a síntese do próprio processo dialético […]" (Gramsci, 1999, p. 293). No mesmo Caderno 10, Parte I, §7, ao discutir a "Definição do conceito de história ético-política", afirma Gramsci que "[…] o momento ético-político é, na história, o que o momento da 'forma' é na arte; é a 'liricidade' da história, a 'catarse' da história" (Gramsci, 1999, p. 293). No Caderno 10, Parte I, §10, o revolucionário comunista da Sardenha assevera que

> É filosofia a concepção do mundo que representa a vida intelectual e moral (catarse de uma determinada vida prática) de todo um grupo social concebido em movimento e considerado, consequentemente, não apenas em seus interesses atuais e imediatos, mas também nos futuros e mediatos. (Gramsci, 1999, p. 302 - Cad. 10, §10)

Não obstante, a mais significativa página dos Cadernos em que Gramsci afirma o próprio, original e mais admirável conceito de catarse, explicitando a dimensão ético-política que formulou para a palavra, encontra-se no Caderno 10, Parte II, §6, intitulado de "O termo 'catarse'". Diz ele que

> Pode-se empregar a expressão 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do "objetivo ao subjetivo" e da "necessidade à liberdade". A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em

> instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. (Gramsci, 1999, p. 314-315 - Cad. 10, §6)

Essa abordagem da catarse rompe com qualquer visão mecanicista da relação entre estrutura e superestrutura, muito própria de marxismos vigentes à época de militância político-partidária e sindical do comunista revolucionário da Sardenha. E Gramsci promove esse rompimento sem negar o necessário momento da objetividade/necessidade como dimensões constitutivas do ser social, pois que a catarse é "[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1999, p. 314-315 - Cad. 10, §6).

Segundo essa que aqui é considerada a mais elaborada concepção gramsciana de catarse, expressa na supracitada passagem do Caderno 10, o indivíduo reduzido à dimensão teórica (consciência) e prática (ação) do "egoísmo-passional" (fundamento ontológico e moral da antropologia do liberalismo) concorre no jogo do mercado, mas pode promover um avanço da própria consciência e, assim, mobilizar outro tipo de postura na prática social, qual seja a de se associar a corporações que disputam por melhores condições de existência, como ocorre com a associação via sindicatos, por exemplo. Ainda com consciência e ação limitadas, porque sujeitas ao "momento meramente econômico", que é corporativo, os indivíduos e grupos sociais terão possibilidade de ascender a outro plano teórico-prático, denominado de "momento ético-político", no qual poderão se reconhecer como classe e conhecer as condições e circunstâncias que os colocam nessa situação de subalternidade, rompendo a dimensão corporativa da consciência e da ação. Desse modo, avançando a consciência no que concerne à luta de classes, terão esses indivíduos e grupos sociais condições mais propícias para agirem em função de produzir novos rumos para a totalidade da vida social, superando a própria sociedade de classes na qual convivem, submetidos à opressão, à exploração econômica e à alienação, enfim, à subalternidade que os caracteriza não apenas como indivíduos, mas também e principalmente como classe.

No transcurso desse debate, interessa ressaltar que, embora nos Cadernos 10 e 11 Gramsci mencione Hegel quase 40 vezes, em muitas ocasiões reportando-se à "tradução" dele ao contexto italiano via produção de Croce, o comunista revolucionário da Sardenha não deixou indicações claras de que se inspirou, para formular especificamente essa concepção de catarse, no que aquele idealista historicista alemão descreveu como sendo a evolução histórica do espírito humano e os impactos dela nas relações sociais. Contudo, se aproximadas as formulações de Gramsci sobre a catarse e de Hegel sobre a evolução do espírito humano, percebe-se que são muito próximas.

Observe-se que, para Hegel,

> [...] o espírito de uma época é a maneira pela qual um princípio determinado existe como vitalidade (vida) real [...] e o pensamento é, [...], essencialmente resultado do espírito; pois o pensamento é vida, atividade [...]; é o resultante, o que se segue, o que produz. Esta atividade contém como momento essencial uma negação. [...] O pensar é, deste modo, a negação do modo natural de vida. [...] No princípio, acontece o mesmo com o espírito pensante, começando como movimento em sua forma natural; logo faz-se reflexivo, vai mais além de sua forma natural, isto é, nega-a; e finalmente, compreendendo-se, realiza-se. Sobrevém o pensar. [...] O progresso posterior é então que o pensamento se reencontre em si, se concretize, e se produza, assim, um mundo ideal em contraste com aquele mundo real. (Hegel, 1983, p. 86)

Por conseguinte, pode-se dizer que Hegel concebeu o pensamento como primado do ser, como seu princípio constitutivo, e é por isso que sua ontologia é considerada idealista. Foi com base nesse axioma que Hegel desenvolveu o seu sistema filosófico, como é sabido. Todavia, é preciso notar que Hegel afirmou que a referida evolução do espírito humano partiu da família, isto é, da unidade preliminar dos indivíduos, marcada pelos laços de sangue, um âmbito mais "passional" (palavra empregada por Gramsci para descrever um primeiro momento catártico) da vida social. De fato, "[...] a família determina-se pela

sensibilidade de que é una, pelo amor" (Hegel, 1997, p. 149). A família deu origem ao posterior processo de complexificação denominado por Hegel de sociedade civil (*burgerliche gessellschaft*).

Entendido como momento intermediário do desenvolvimento histórico, que se apresenta entre a família e o Estado, a sociedade civil supera a família, até porque sintetiza as divergências entre elas. De fato, a sociedade civil caracteriza-se por ser o momento em que os indivíduos abandonam a família para satisfazer as necessidades pelo trabalho e pela troca e, nesse processo, instituem instrumentos para regular as relações sociais e assegurar a liberdade e a propriedade, como fazem as corporações e a administração da justiça, ou seja, caracteriza-se pela superação da "passionalidade" dos laços familiares para se instituir como instância de labuta econômica (predomínio do "momento econômico" mais amplo sobre o mais restrito "egoísmo-passional", nos termos gramscianos). Para Hegel, "Contém a sociedade civil [...] a satisfação dos indivíduos pelo seu trabalho [...] A realidade do elemento universal de liberdade implícito neste sistema é a defesa da propriedade pela justiça [...] defesa dos interesses particulares como algo de administração e pela corporação" (Hegel, 1997, p. 181). Na sociedade civil, os indivíduos lidam não apenas com questões civis, mas também e notadamente com dilemas econômicos (sobrevivência/existência dos indivíduos e grupos sociais), daí ser marcada por interesses individuais e egoístas. Desse modo hegeliano concebida, a sociedade civil se refere ao âmbito das relações econômicas, ao ordenamento administrativo, à esfera dos interesses privados e corporativos, que caracterizam o conhecido jogo do mercado.

Essa esfera do desenvolvimento do espírito humano (sociedade civil) alcança superação com a constituição do Estado (sociedade política), entendida como não tendo origem natural e nem divina, uma assertiva contrária aos contratualistas e aos absolutistas, respectivamente. O Estado é entendido, portanto, como produto histórico do maior desenvolvimento do espírito humano, cuja razão possibilitou na história a efetiva racionalidade evolutiva das relações sociais: supera o ordenamento social baseado na família e na sociedade civil (momentos ego-

ísta-passional e momento econômico-corporativo), e institui novas bases ao direito, à moral e à política, constituindo-se como a instância ético-política, por excelência. Segundo Hegel, o Estado, ao se ater à expressão dos interesses universais[43], supera as contradições imanentes à sociedade civil, que já havia superado a racionalidade da dinâmica familiar nas relações sociais.

> Em face do direito privado e do interesse particular, da família e da sociedade civil, o Estado é, por um lado, necessidade exterior e poder mais alto; subordinam-se-lhe as leis e os interesses daqueles domínios, mas, por outro lado, é para eles fim imanente, tendo a sua força na unidade do seu último fim universal (Hegel, 1997, p. 226).

Desta feita, "[...] a maior transformação que Hegel observa [...] no mundo moderno se realiza entre o Estado – que tende a ocupar espaços políticos cada vez mais universais – e a sociedade – que se dedica, livre e autonomamente, às suas tarefas 'civis' e econômicas" (Semeraro, 1999, p. 116). É justamente por isso que coube ao Estado, segundo Hegel, lidar com questões mais abrangentes, questões eminentemente públicas e não privadas, particulares, egoísticas-passionais, mediando as contradições econômicas, o que lhe possibilitou, por exemplo, formular e implantar direitos universais conquistados, instituindo-se na história como ente social de absoluta perspectiva ético-política. Daí o valor superior que Hegel atribui ao Estado (sociedade política) em relação às formas sociais precedentes: a família e a "sociedade civil"[44].

---

[43] Marx contesta essa compreensão idealista de Hegel, que entende que a racionalidade do Estado é orientada pelos interesses universais. Segundo Marx, o Estado é, na verdade, "[...] um comitê para gerenciar os assuntos comuns a toda a burguesia" (Marx; Engels, 1997, p. 12), o que Gramsci, na maturidade carcerária, traduz nos seguintes termos: "O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à máxima expansão do próprio grupo" (Gramsci, 2000b, p. 41 - Cad. 13, §17).

[44] A noção de sociedade civil em Hegel, incorporada por Marx, não é a mesma que a de Gramsci. A propósito, é o próprio Sardo que diz, no Caderno 6, §24, que é preciso diferenciar o que ele entende por sociedade civil do que Hegel formulou. Note-se que "A sociedade civil em Hegel é a esfera das relações econômicas" (Bobbio, 1982, p. 30); em Marx e Engels, "A

Atente-se para o fato de que essas assertivas sobre Hegel são por demais aderentes, por exemplo, a um dos esclarecimentos que Coutinho apresenta sobre a catarse em Gramsci. Diz ele que "Estamos aqui diante daquele movimento por meio do qual o *particular* (o econômico-corporativo ou egoístico-passional) é dialeticamente superado no *universal* (o ético-político)" (Coutinho, 2011, p. 121 – itálicos do autor), o que se aproxima da concepção hegeliana do histórico desenvolvimento do espírito humano, que dialeticamente se desenvolveu da família à sociedade civil e dessa ao Estado.

Assim sendo, como corolário da referida aproximação entre as formulações de Hegel e Gramsci, há os momentos da catarse concebida pelo comunista revolucionário da Sardenha, que assim se apresenta na formulação melhor elaborada do conceito: "[...] passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, [...] a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'" (Gramsci, 1999, p. 314-315 - Cad. 10, §6). Realmente, parece haver indícios de alguma relação entre as formulações hegelianas sobre o histórico desenvolvimento do espírito humano e a catarse em Gramsci. Todavia, isso carece ser pesquisado de modo rigoroso e sistemático, o que não é objeto deste texto.

Então, cabe dizer que, inspirado ou não em Hegel, ao formular o conceito mais lapidado de catarse, Gramsci se reportou à necessidade que as classes subalternas têm de promover a elevação da própria consciência sobre si e sobre o mundo, para com isso alcançarem

---

sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial de uma etapa" (Marx; Engels, 1984, p. 99); e em Gramsci, "[...] a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.)" (Gramsci, 2005b, p. 84 – Carta a Tatiana, 7 set. 1931). Assim, "Para Gramsci, a sociedade civil não está orientada em função do Estado e nem se reduz ao mundo infernal das relações econômicas burguesas, mas é principalmente o extenso e complexo espaço da moderna sociedade onde se travam os enfrentamentos ideológicos, políticos e culturais que definem a hegemonia de um grupo dirigente sobre toda a sociedade" (Semeraro, 1999, p. 131). Considerando as concepções de Marx/Engels e de Gramsci, "As duas [...] mantêm [...] proximidade porque ambas entendem a 'sociedade civil' como protagonista da história [...] Só que para Marx, esse elemento determinante da história em última instância, a 'sociedade civil', refere-se à estrutura social, enquanto que para Gramsci ela é superestrutural, mas em relação dialética com a base material." (Martins, 2008c, p. 84).

melhores condições subjetivas para redirecionar as ações individuais e coletivas, com vistas a superar a sociedade de classes, porque ela as coloca na condição de subalternidade econômica, política, ética e cultural, o que é o que as identifica como classe. Assim concebido, com dimensão ético-política, o processo catártico advogado por Gramsci, que resulta na articulação dos(as) subalternos(as) como classe consciente da subalternidade que os(as) caracteriza, afeta a hegemonia da classe dominante e dirigente. Nesse processo, guarda potencial para alterar a correlação de forças políticas em favor das classes subalternas, já que pode colaborar na luta pela superação do capitalismo e forjar outra civilização, a que o revolucionário comunista da Sardenha denominou de "sociedade regulada".

Observe-se que, quando Gramsci está a tratar da "relação de forças", com o objetivo de "[...] distinguir diversos momentos ou graus" (Gramsci, 2000b, p. 40 - Cad. 13, §17), ele acaba por reafirmar o conceito de catarse, realçando a dimensão ético-política que ele lhe conferiu. Diz o comunista revolucionário da Sardenha que,

> O [...] grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais [...] pode ser analisado e diferenciado em vários graus, que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, tal como se manifestaram na história até agora. (Gramsci, 2000b, p. 40 - Cad. 13, § 17)

Prossegue Gramsci no mesmo texto, esclarecendo as diversas dimensões da "relação de forças políticas" pela aproximação com os momentos catárticos:

> O primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo: um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante, um fabricante com outro fabricante, etc., mas o comerciante não se sente ainda solidário com o fabricante; [...] sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo. Um segundo momento é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Já se põe neste momento a questão do Estado, mas apenas

> no terreno da obtenção de uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes [...] Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas, é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em "partido", entram em confrontação e lutam até que uma só delas, ou pelo menos uma combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano "universal", criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (Gramsci, 2000b, p. 41 - Cad. 13, §17)

Com efeito, apesar de aparecer poucas vezes nos escritos do cárcere (não mais do que uma dezena em cartas e nos Cadernos), o termo catarse expressa um dos conceitos centrais do legado teórico-metodológico de Gramsci da maturidade. E, como marxista ortodoxo, ele não se furta a fazer referência a Marx, seja ao "Prefácio de 1859", seja principalmente à "Miséria da Filosofia".

Nos seguintes termos, Gramsci se reporta ao "*Prefácio*" de 1859 à obra "*Contribuição à crítica da economia política*", em que Marx sintetiza o trabalho pelo qual "[...] assimilou a herança cultural 'progressista', reelaborando-a para os objetivos de suas investigações" (Netto, 2006, p. 25):

> A fixação do momento "catártico" torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (Recordar os dois pontos entre os quais oscila esse processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial. (Gramsci, 1999, p. 315 - Cad. 10, Parte II, §6)

Para Gramsci, o problema da revolução se colocava até porque acreditava ele ser possível alcançá-la, uma vez que as condições objetivas e subjetivas de superação do modo de produção e reprodução da vida social capitalista são entendidas pelo comunista revolucionário da Sardenha como também obra da ação humana e não como algo "naturalmente" dado, ou seja, como necessária ou inexoravelmente decorrendo do próprio desenvolvimento do capitalismo. A superação desse modo de produção demanda, então, que as classes subalternas passem pelo dialético processo catártico, para produzirem tais condições, sendo "[...] o principal promotor de uma catarse revolucionária para os grupos subalternos é o que ele chama de 'moderno príncipe', concebido – na famosa expressão de Togliatti – como um 'intelectual coletivo' (Coutinho, 2011, p. 123). Desta feita, "Sem negar a importância ontológica dos momentos da objetividade e da necessidade, que são igualmente constitutivos do ser social, Gramsci indica seu ineliminável vínculo com a iniciativa do(s) sujeito(s) e, portanto, com a liberdade" (Coutinho, 2011, p. 122).

Contudo, é na "*Miséria da Filosofia*" que o conceito mais elaborado de catarse de Gramsci ganha maior aderência, em particular, quando Marx apresenta a formulação de "classe em si" e "classe para si". Diz ele que,

> As condições econômicas tinham a princípio transformado as massas do país em trabalhadores. A dominação do capital criou a estas massas uma situação comum, interesses comuns. Assim, essa massa é já uma classe em presença do capital, mas não ainda para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa reúne-se e constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política. (Marx, 1978, p. 190-191)

Do que se lê, percebe-se que há indicação de que o processo revolucionário exige não somente novas ações dos indivíduos, grupos, movimentos e organizações sociais, mas também uma nova consciência que os reoriente e os mobilize a superar as classes, até porque "A condição de libertação da classe trabalhadora é a abolição

de todas as classes, assim como a condição de libertação do terceiro estado, da ordem burguesa, foi a abolição de todos os estados e de todas as ordens" (Marx, 1978, p. 191-192). É, portanto, a condição de classe e a consciência do processo de opressão, exploração e alienação que possibilitam ao proletariado produzir a revolução e, com ela, superar as classes e forjar outro modo de produção e reprodução da vida social. Nesse processo sobre o qual Marx e Engels se reportam também em outras obras, o proletariado está submetido à condição de "classe em si", isto é, de um grupo social que se identifica por uma relação comum com os meios de produção: não os têm, o que implica submissão não apenas econômica, mas também cultural, ideológica, ética, política, estética a quem os tem, isto é, à burguesia como classe.

Para superar essa limitada condição de "classe em si", é necessário que se avance para a condição de "classe para si", pela qual o proletariado se reconhece como classe, conhece as determinações sob as quais está submetido e as contradições da luta por superá-las, o que lhes possibilita agir para si, ou seja, assumindo-se como classe e tomando o próprio destino histórico nas mãos, com iniciativas que superem a sociedade de classes e as decorrentes condições econômicas que lhe imputam a situação de subalternidade cultural, ideológica, ética, política, estética...

O caminho pelo qual as classes subalternas podem alcançar esse *status* de classe revolucionária, que pensa-sente-age revolucionariamente, necessariamente passa pela catarse, isto é, por um processo em que elas próprias, que guardam uma natureza humana subalterna, produzam "para si" uma "segunda natureza" humana, já que para Gramsci, bem como para o marxismo originário, a essência humana é produção histórico-social e não algo fixo, metafisicamente dado às pessoas, naturalmente definido por uma ordem cósmica, por um demiurgo do mundo ou por um "Deus". Nesse processo,

> Pela catarse [...] ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas, permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens,

> operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação. (Saviani, 2017, p. 18-19)

Como se vê, essa aproximação que Saviani faz entre Gramsci e as formulações de Marx destaca a coligação da catarse ao termo "segunda natureza", citada pelo comunista revolucionário da Sardenha no Cad. 12, §2. Quando está tratando do valor do estudo do grego e latim[45] para os(as) alunos(as) apreenderem elementos da cultura italiana, diz ele: "Ele [aluno] mergulhou na história, adquiriu uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não pedantemente inculcada pela 'vontade' exteriormente educativa" (Gramsci, 2000, p. 48 - Cad. 12, §2). Considerando que a natureza humana se manifesta no modo de ser, pensar, agir e sentir dos sujeitos, tornando-os quase que uma "espontaneidade", algo que "mecanicamente" se impõe a ele, isto é, algo entendido como "natural", reconstruí-la, reconfigurá-la implica modificar não apenas subjetivamente o sujeito, mas também a ação individual e coletiva, ou melhor, a práxis que ele desenvolve nas relações sociais, que organicamente estabelece com os(as) demais e com todo o contexto vivido.

Assim sendo, a catarse é entendida como tendo por consequência a produção de uma "segunda natureza" humana nos indivíduos das classes subalternas, isto é, um salto qualitativo no modo de ser, de pensar, de agir e de sentir, caracterizado pela irreversibilidade. Um dos exemplos que Saviani emprega para explicitar isso é a alfabetização:

---

[45] "Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Até mesmo a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada a partir dessa perspectiva cultural [...] Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo." (Gramsci, 2000a, p. 45-46 – Cad. 12, §2)

> A expressão segunda natureza parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. No entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. (Saviani, 2009, p. 19)

Outro exemplo citado por Saviani para caracterizar o ponto de irreversibilidade alcançado pela catarse é o ato de dirigir: incorporado ao sujeito, ele passa a dirigir sem "pensar", age de modo "mecânico", "espontâneo", "naturalmente", porquanto o ato de dirigir tornou-se parte da "natureza" que o identifica.

Todavia, a dimensão do conceito de catarse é mais ampla, por ser caracterizada pela elevação do nível de consciência dos indivíduos e grupos sociais subalternos sobre si e sobre o mundo, processo que decorre da superação da concepção de mundo de senso comum pela filosófica[46], para que, identificando-se como classe (para si!), sejam capazes/habilitados(as) a desenvolver outro tipo de ação individual e coletiva, direcionada à superação da sociedade de classes. Assim, "[...] ocupa certamente um posto central na ontologia social de Gramsci" (Coutinho, 2011, p. 124) e é elemento central na produção de uma nova hegemonia por parte dos(as) subalternos(as), pois constituída uma "segunda natureza" não subalterna nas classes que pela subalternidade se identificam, elas poderão "[...] participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do

[46] "[...] o senso comum – assim como os seus demais conceitos [...] – é visto por Gramsci segundo a dialética política da conservação-transformação da realidade. Ou melhor, ele é visto tanto como um limite imposto pela classe hegemônica às classes subalternas, como também como um objetivo almejado pelos subalternos na luta contra-hegemônica que travam ou que podem travar, uma vez que só conseguirão êxito na constituição de uma nova civilização se conseguirem forjar uma nova visão de mundo e torná-la um novo senso comum." (Martins, 2005, p. 139)

exterior, passiva e servilmente, a marca da personalidade" (Gramsci, 1999, p. 94 - Cad. 11, §12).

Embora a catarse concebida como processo de produção de uma "segunda natureza" humana possa ser entendida como algo que se reduz à dimensão subjetiva do ser social, porque caracterizada pela elevação da consciência e delimitada no âmbito da individualidade(a), na dialética perspectiva de Gramsci, ela ganha dimensão também objetiva, ou melhor, práxica (teórico-prática), porquanto ser a elevação da consciência que necessariamente implica ação no mundo concreto. "Trata-se, consequentemente(*sic!*), de uma segunda natureza construída pela educação sobre a base da primeira natureza transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea" (Saviani, 1996, p. 73).

A propósito, para Gramsci, "[...] o ser social é constituído por uma relação sempre mutável de particular e universal, de objetivo e subjetivo, de necessidade e liberdade" (Coutinho, 2011, p. 124), o que é próprio de alguém que se caracteriza por ter "[...] um modo dialético de conceber a relação estrutura e superestrutura" (Coutinho, 2011, p. 121). É por isso que, segundo Coutinho,

> [...] Gramsci se vale aqui de um velho termo, mas o preenche com um novo conteúdo, criando um conceito inédito e original. O termo catarse [...] É precisamente esse momento de elevação, de superação [...] uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política. (Coutinho, 2011, p. 121)

Com vistas a ilustrar a catarse como "segunda natureza" em Gramsci, Saviani, com cuidado, a aproxima do conceito de "*habitus*" em Bourdieu[47], que o recuperou do legado aristotélico. Por esse conceito, Bourdieu procura asseverar que as diferentes formas de estruturas sociais induzem os indivíduos e seus grupos sociais a terem

[47] "[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, pelo fato de serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinada de um maestro." (Bourdieu, 2007, p. XLI)

determinadas disposições para a ação, gostos e preferências, ou seja, afetam os modos de ser, pensar, agir e sentir dos sujeitos, que tendem a reproduzi-las até mesmo inconscientemente, isto é, de modo "natural" e espontaneamente. Constitui, portanto, como uma "[…] uma disposição permanente e irreversível, que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos" (Saviani, 1996, p. 73). Nas palavras de Setton,

> *Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (Setton, 2002, p. 63)

São diversos os elementos que produzem as referências para as ações sociais, como os valores, que instituem um determinado tipo de *habitus* em uma específica estrutura social. A escola, por exemplo, é reconhecida como um desses elementos que produzem *habitus*. Mas também há outros, como a religião, a família e, por óbvio, até mesmo as redes sociais digitais, reportando-se ao contexto mais contemporâneo.

Assim entendido o *habitus*, ao modo de Bourdieu, cabe destacar que ele implica reconhecer a relação dialética entre objetividade e subjetividade/intersubjetividade, entre as estruturas sociais e o universo da práxis humana, da cultura e das simbolizações/representações: "[...] o *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporados" (Bourdieu, 2007, p. XLI). Então, significa reconhecer que as estruturas são subjetivamente internalizadas pelos sujeitos (individuais e coletivos) e, assim, tendem a reforçá-las, a reproduzi-las, embora seja mantido o espaço para a contradição, para a atividade de resistência, para a práxis transformadora, já que os sujeitos

assim o são – e não são meros objetos! - porque portadores de consciência, de liberdade e de capacidade teleológica, já que "[...] o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência [...] A atividade vital lúcida [consciente] diferencia o homem da atividade vital dos animais" (Marx, 2002, p. 116).

Entretanto, a referência que Saviani faz ao conceito de *habitus* "[...] como correlato de segunda natureza" (Saviani; Martins; Cardoso, 2015, p. 151) deve ser sopesada, porque

> O conceito de catarse, como esse movimento que vai do nível econômico-corporativo para o nível ético-político; da estrutura para a superestrutura; do desenvolvimento da práxis social no nível da consciência em si para o nível da consciência para si, todo esse complexo que o conceito de catarse condensa, não está presente no conceito de *habitus* e na teoria de Bourdieu. (Saviani; Martins; Cardoso, 2015, p. 152-153)

Entende-se que, concebida a catarse como segunda natureza humana, à maneira gramsciana, é possível também aproximá-la do conceito de "ser mais" em Freire, obviamente reservados os distanciamentos que se deve reconhecer entre os dois autores e esses dois conceitos, bem como da realidade histórica da formação social que viveram.

Como não poderia deixar de ser, há várias leituras do legado de Freire na literatura do campo da educação brasileira. E entre elas cabe aqui destacar as seguintes: as fenomenológicas (cf. Giovedi, 2006), as habermasianas (cf. Polli, 2012), as pós-modernas (a "[...] Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos seus diretores, os professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti" - Saviani, 2013a, p. 75; cf. também Scocuglia, 2004), e até mesmo as marxistas (Fernandes, 2016; Mayo, 2018). No entanto, em se tratando da caracterização do próprio pensamento, Freire não se reconheceu como marxista:

> "*Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista."* 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." Igualmente, se eu aceito Deus como *a priori* e não admito ouvir perguntas e questões sobre: *como é esse deus (sic!)? como ele age? ele é homem, é mulher ou é um fluído? ele mora aqui ou acolá?*... Se eu não souber explicar isso historicamente, eu não estarei sendo marxista. (Freire *apud* Saviani, 2010, p. 9 - itálicos do autor)

Todavia, é preciso reconhecer que as formulações que Freire produziu desenvolveram-se ao longo do tempo, de tal sorte que, mormente na última fase da vida, elas se aproximaram do paradigma materialista histórico-dialético e mesmo do marxismo de Gramsci[48]. Tanto é verdade que foi o próprio Freire que disse que "Para mim, o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco" (Freire; Gadotti; Guimarães, 2008, p. 68). Note-se que as fases vividas pelo pensamento freireano, descritas pelo próprio Freire, representam amadurecimento em direção ao pensamento gramsciano[49]:

> Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a Pedagogia do Oprimido (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade. (Shor; Freire, 1986, p. 42)

[48] Para ampliar a discussão sobre marxismo e pedagogia freireana, recomenda-se a leitura do artigo intitulado *Freire e Saviani: proximidades e distanciamentos entre a pedagogia da libertação e a pedagogia histórico-crítica* (Martins, 2025a – tradução nossa).

[49] "Eu só li Gramsci quando estava no exílio. Eu li Gramsci e descobri que tinha sido muito influenciado por ele muito antes de lê-lo. É fantástico quando descobrimos que fomos influenciados pelos pensamentos de alguém sem nem mesmo termos sido apresentados à sua produção intelectual." (Freire *apud* Mayo, 2018, p. 138)

Mas como se afirmar como orientado pela perspectiva gramsciana, que é marxista, e ao mesmo tempo negar-se como marxista? Essa polêmica freireana parece encontrar alguma explicação razoável nas formulações de Saviani sobre esse debate. Diz ele que

> [...] a Pedagogia da Libertação proposta por Freire apresenta-se como a versão pedagógica da Teologia da Libertação que opera uma distinção entre materialismo dialético e materialismo histórico, entendendo que o materialismo dialético é doutrina e, como tal, é incompatível com a doutrina da Igreja Católica, enquanto o materialismo histórico é ciência e, assim sendo, mostra como ocorreu e vem ocorrendo objetivamente o desenvolvimento histórico da humanidade, evidenciando os processos de dominação. (Saviani, 2021, p. 172)

Se é assim que Saviani interpreta a polêmica acima referida, também ele diz que

> Em contrapartida, o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica é que não faz sentido essa cisão entre o materialismo dialético e o materialismo histórico. A concepção elaborada por Marx e continuada pelos marxistas [por Gramsci, principalmente] articula esses dois aspectos, sendo apropriadamente denominada de materialismo histórico-dialético. (Saviani, 2021, p. 172-173)

Se há várias interpretações do legado de Freire, cabe afirmar que as aproximações entre o formulador da pedagogia da libertação e Gramsci (não apenas em se tratando da questão da natureza humana, objeto do debate feito neste texto, mas também sobre outras, como é a da educação, dos processos coletivos de emancipação, da necessária vinculação entre intelectuais e povo...) se tornam mais viáveis quando se faz uma leitura marxista do legado do autor de "Pedagogia do oprimido" e, se assim se procede, pode-se entender que "Gramsci se conecta profundamente com o pensamento de Paulo Freire" (Semeraro, 2021, p. 184) e mesmo afirmar que

> A concepção de natureza humana adotada por Gramsci identifica-se com a adotada por Freire em seus elementos básicos, como, por exemplo, a denúncia constante dos condicionantes sociais que retiram do homem a sua condição básica, a possibilidade de expressar criativamente na prática social. A valorização da dimensão intelectual, da autoconsciência e da consciência social como atributos inerentes ao homem e a constituição ontológica do ser a partir do trabalho e das relações sociais em geral revelam outro ponto de afinidade. (Santos, 2000, p. 94)

Observe-se que, se na perspectiva conceitual de Gramsci a natureza humana é uma produção social, portanto, algo não fixo, porquanto passível de transformações, em Freire, há no humano uma "[...] vocação ontológica para o ser mais, [...] falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um 'a priori' da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História" (Freire, 1996, p. 10).

No cabedal teórico-metodológico do legado de Freire, o "ser mais" tem dimensão ontológica, com decorrências políticas e sociais, assim como o conceito de catarse em Gramsci na formulação ético-política do termo. De fato, para Freire, está o "[...] 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos" (Freire, 1996, p. 30) e, assim, ele é concebido como "vocação ontológica" (Freire, 1996, p. 10) do humano: a "[...] vocação para o ser mais [é] expressão da natureza humana em processo de estar sendo" (Freire, 1996, p. 31) e se constitui em "[...] fundamento para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos" (Freire, 1996, p. 31).

Nesse processo de afirmação,

> A desumanização [...] é distorção da vocação do ser mais. [...] A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação [se não superasse a] 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 1987, p. 16)

No transcurso histórico da dinâmica do modo de produção capitalista, o "ser menos" se revela no rebaixamento do ser humano, sujeito, à categoria de "[...] objetos, como quase 'coisas'" (Freire, 1996, p. 26). O processo de elevação do humano da categoria de objeto a sujeito implica elevação da consciência e da ação, o que tanto para Gramsci quanto para Freire pode ocorrer porque o humano é ser de consciência e de liberdade, atributo que se efetiva por meio de ação condicionada (e não derradeiramente determinada!) objetiva e subjetivamente pelo contexto vivido. Diz Freire que,

> [...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que, histórica e socialmente, alcançou a possibilidade de saber-se inacabado [...] como tal, percebo, afinal, que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso, o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte ao mundo nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (Freire, 1996, p. 23)

Interessa observar que

> Um fenômeno parecido é delineado por Gramsci quando descreve o processo da "catarse": a transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado capaz de tomar iniciativa e se impor com um projeto próprio de sociedade. "O amadurecimento do momento 'catártico'" – observava o autor dos Cadernos do cárcere – torna-se o ponto de partida para toda a filosofia da práxis. (Semeraro, 2007, p. 99)

Se é controvertida a aproximação da catarse em Gramsci com o "ser mais" de Freire, não o é a decisiva influência que o comunista revolucionário italiano da Sardenha teve no pensamento de outro relevante pedagogo brasileiro contemporâneo: Dermeval Saviani. Como ele mesmo disse, "De fato, vários dos conceitos que elaborei se revelaram, *a posteriori*, em surpreendente afinidade com conceitos elaborados por Gramsci" (Saviani, 2013a, p. 65). Ressalte-se, em especial, que Saviani reconheceu, ao tratar dessa questão, três grandes influências de Gramsci na trajetória que percorreu e percorre na produção do legado que produziu e produz:

> A primeira delas seria marcada pela afinidade de propósitos entre o empreendimento filosófico-teórico e político-prático gramsciano e aquele que procurei desenvolver. A segunda maneira seria de caráter metodológico, ou seja, pela adoção na construção da pedagogia histórico-crítica da mesma posição assumida por Gramsci diante da concepção teórico-filosófica adotada por Marx. E a terceira estaria configurada pelas análises e categorias elaboradas por Gramsci que se incorporaram à formulação da teoria pedagógica histórico-crítica. (Saviani, 2019a, p. 246)

A catarse constitui-se como a mais evidente formulação conceitual de Gramsci apropriada por Saviani no principal legado pedagógico que ele originariamente produziu, uma teoria pedagógica crítica, qual seja: a pedagogia histórico-crítica. Nela, a concepção de catarse gramsciana como segunda natureza humana encontra lugar dos mais centrais entre os cinco "passos"/"momentos" dialéticos dos princípios teórico-metodológicos. Inspirado no método da economia política de Marx, Saviani elaborou

> [...] um método pedagógico que **parte da prática social** onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para travarem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (**problematização**), dispor os instrumentos teóricos e

> práticos para a sua compreensão e solução (**instrumentação**) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (**catarse**). (Saviani, 2016, p. 21 – negritos nossos).

E, assim,

> Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na experimentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o **ponto de chegada, é a própria prática social**, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. (Saviani, 2016, p. 38 – negritos nossos)

De fato, a catarse "[...] que denomina o quarto passo do método proposto, que se constitui no momento culminante do processo pedagógico, é entendido na acepção gramsciana de 'elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens'" (Saviani, 2005, p. 263-264). Isto é, esse ponto culminante ocorre

> [...] quando o educando acende a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo "catarse" [...] se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social. (Saviani, 2019a, p. 258)

A referida e desejada transformação ocorre na prática social, na realidade concreta, cujo sujeito não é outro senão o próprio ser humano. Mas ele inevitavelmente precisa estar habilitado "imaterialmente" para ação e quem nele produz isso e a disposição a agir é o processo educativo. Esses processos de ensino-aprendizagem que alcançam a catarse têm a capacidade de alterar a "natureza" dos(as)

subalternos(as), neles(as) forjando a "segunda natureza" humana, o que, para Saviani, possibilita

> [...] que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social (Saviani, 2016, p. 23).

Na verdade,

> É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação. (Saviani, 2013a, p. 74)

Assim, na acepção gramsciana, a catarse é concebida como processo produtor da segunda natureza humana, o que obviamente não ocorre no vácuo das condições de existência, mas justamente no calor da disputa classista entre blocos de forças sociais, aos quais os indivíduos se conformam (ativa ou passivamente) e/ou a eles reagem. É sobre isso que trata o próximo capítulo, dedicado a outro conceito gramsciano com impacto na construção da personalidade dos indivíduos: o bloco histórico.

4. "BLOCO HISTÓRICO" E FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

Forjar a segunda natureza humana, isto é, produzir catarse segundo a concepção gramsciana, não é um processo que se desenvolve no/pelo indivíduo em si e por si mesmo, desconectado das relações sociais. Ao contrário, a catarse produz a segunda natureza humana contaminada pelo contexto, em que processos subjetivos e intersubjetivos (superestruturais) estão dialeticamente articulados com outros, os que se desdobram na dimensão objetiva da vida social (estrutura), definindo limites e possibilidades para a ação dos sujeitos individuais e coletivos. Nesse movimento, que é de relações recíprocas (interativas, intercambiáveis, intercomunicáveis organicamente), a segunda natureza é forjada nos indivíduos singulares afetada pelas diferentes forças sociais, que conjuntamente sobre eles(as) atuam e as quais também respondem, porquanto providos(as) de consciência, liberdade e capacidade teleológica para agirem em determinadas condições, que se impõem/oferecem como alternativas para a ação. É justamente por isso que os indivíduos são, por Gramsci, concebidos como "[...] conjunto das relações sociais" (Gramsci, 1999, p. 245 - Cad. 7, §35), cuja formação é resultante de um bloco histórico, um "[...] conceito-chave do pensamento gramscista [...]" (Portelli, 1977, p. 15).

Gramsci apropria-se criticamente do "[...] conceito de 'bloco histórico', construído por Sorel" (Gramsci, 1999, p. 370 – Cad. 10, §41). Sindicalista revolucionário francês, que viveu entre 1847-1922, aproximou-se de Croce, com quem trocou correspondência pelo comum interesse de revisão do marxismo, sobretudo, pela via do ataque à contaminação positivista que esse paradigma teórico-metodológico sofria. Essa posição o levou a se tornar leitor de Labriola, com quem partilhava "[...] preocupações [...] com o fenômeno do determinismo na esfera do pensamento marxista [além de] insistir em que o 'sociologismo' deveria ser evitado" (Galastri, 2015, p. 208). É característica do legado soreliano a crítica à crença determinista-

evolucionista-reformista, própria da II Internacional, de que o desenvolvimento do capitalismo produziria, necessariamente, a própria superação pela via do socialismo, como também a defesa do espontaneísmo das massas e da imediata e violenta destruição do Estado por elas no processo revolucionário, o que o aproxima dos anarquistas. E esses posicionamentos chamaram a atenção de Gramsci, que com eles dialogou criticamente.

Com a defesa do espontaneísmo-voluntarismo das massas na luta contra a burguesia, Sorel fazia a apologia da organização sindical, porque originária do chão da fábrica, da vontade dos(as) próprios(as) trabalhadores(as), diferentemente dos partidos, que eram articulados por intelectuais e privilegiavam a luta parlamentar, segundo ele. Observe-se que justamente esse "voluntarismo" foi um dos eixos condutores das reflexões de Gramsci sobre o advento da Revolução Russa, como se pode conferir no artigo que por ele foi publicado como editorial do nº 356 do Jornal *Avanti!*, em 24 de dezembro de 1917, com o título de *A revolução contra o Capital* (Gramsci, 2004a, p. 136), no qual "[...] com as lentes de Sorel, Gramsci fez a leitura da revolução que se desenrolava na Rússia" (Del Roio, 2018, p. 8). Assim sendo, é na juventude turinesa (1911-1921), mormente na fase mais aguda da força dos conselhos de fábrica (1919-1920), que Gramsci se aproxima e se apropria de Sorel, por exemplo, do antijacobinismo dele, mas após a derrota no "Biênio Vermelho" e quando encarcerado, o comunista revolucionário da Sardenha produziu a suprassunção de alguns conceitos sorelianos (inclusive do antijacobinismo![50]), mesmo cultivando profundo respeito ao sindicalista revolucionário e criticando as apropriações fascistas que dele fizeram.

> [...] embora Sorel possa (pela variedade e incoerência de seus pontos de vista) ser utilizado para justificar as mais disparatadas atitudes práticas, é inegável a presença nele de um ponto fundamental e constante, o seu radical liberalismo (ou teoria da espontaneidade), que

[50] "O ponto obscuro em Sorel é seu antijacobinismo e seu economicismo puro; e este [...] é o único elemento de sua doutrina que pode ser distorcido e dar lugar a interpretações conservadoras". (Gramsci, 1999, p. 269 - Cad. 17, §20)

> impede extrair qualquer consequência conservadora das suas opiniões. (Gramsci, 1999, p. 269 - Cad. 17, §20)

É inegável que Sorel tornou-se uma das referências de Gramsci para a formulação de análises da realidade, sobretudo, a partir de, entre outros, quatro interessantes conceitos, quais sejam: espírito de cisão, mito, reforma intelectual e moral, bem como o de bloco histórico, com os quais Gramsci criticamente dialogou e reformulou, reelaborou no cárcere, superando-os no sentido hegeliano de *aufhebung*.

Frequentemente empregado nos Cadernos, o espírito de cisão é termo que quer se contrapor ao consenso ativo e passivo das classes subalternas em relação à concepção de mundo que ganhou a hegemonia cultural entre elas. Ele indica o árduo e complexo trabalho político-ideológico necessário à construção da hegemonia das classes subalternas rumo ao socialismo, porque demanda não apenas a força da luta direta (guerra de movimento), mas também a construção, difusão e sedimentação de uma nova concepção de mundo entre os(as) subalternos(as). De fato, demanda o protagonismo delas e, portanto, nesse processo, devem os indivíduos e grupos sociais se identificar como classe, e ao mesmo tempo se diferenciar da classe dominante e dirigente, ou melhor, promover uma cisão com o que garante a essa minoria social manter a subalternidade cultural, política e moral da maioria, articulada à exploração econômica. No Caderno 3 está que

> O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isso requer um complexo trabalho ideológico, cuja primeira condição é o exato conhecimento do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa humana. (Gramsci, 2000a, p. 79 – Cad. 3, §49)

A ação política das massas subalternas, mobilizadas pelo espírito de cisão para se unificarem como classe e lutarem contra a hegemonia burguesa, requer, entre outras coisas, que sejam forjados "mitos", "[...] isto é, [...] conjunto de imagens percebidas instantaneamente, intuições, capazes de evocar com a força do instinto

o sentimento de luta" (Sorel, 1975, p. 23). Para Sorel, "Pode-se falar indefinidamente de revoltas sem provocar jamais um movimento revolucionário, enquanto não houver mitos aceitos pelas massas. [...] não são descrições de coisas, mas expressões de vontades" (Sorel, 1992, p. 49-50).

Nesse sentido, assevera Gramsci que

> O Príncipe de Maquiavel poderia ser estudado como uma exemplificação histórica do "mito" soreliano, isto é, de uma ideologia política que se apresenta não como raciocínio doutrinário, mas como criação da fantasia concreta que atua sobre um povo disperso e pulverizado para despertar e organizar sua vontade coletiva. O caráter utópico do *Príncipe* consiste no fato de que o "príncipe" não existia na realidade histórica, não se apresentava ao povo italiano com características de imediaticidade objetiva, mas era uma pura abstração doutrinária, o símbolo do líder, do *condottiero* ideal; mas os elementos passionais, míticos, contidos em todo pequeno livro, como movimento dramático de grande efeito, sintetizaram-se e tornaram-se vivos na conclusão, na invocação de um príncipe "realmente existente" [...] para conduzir o povo à fundação do novo Estado[51]. (Gramsci, 2000b, p. 13-14 - Cad. 13, §1)

O principal mito para o movimento revolucionário, segundo o sindicalista revolucionário francês, é o da greve geral, porquanto não forjada pela minoria partidária, que mesmo sem sentir o que o povo sente, se coloca na posição de dirigir a maioria operária e camponesa. O mito da greve geral, para Sorel, guarda a expressão do sentimento, das convicções de identidade dos(as) subalternos(as) contra os(as) dominantes e dirigentes, que na efetividade da prática violenta, pode produzir saltos históricos, transformações profundas no constante processo de desenvolvimento de guerra social.

Segundo Galastri, "O mito, para Sorel, corresponderia às 'convicções de um grupo' e seria diferente da utopia por ser uma produção coletiva e não a teorização de poucos intelectuais" (Galastri, 2007a, p. 125). Desse modo entendido, o mito reporta-se ao

[51] Maquiavel convoca Lourenço de Médici para assumir essa empreitada.

"sentimento" das massas, isto é, aos impulsos vitais (não racionais) que nelas emergem ao viverem em determinados contextos de opressão, exploração e alienação, e assim pode inspirar e impulsionar ações de resistência. Nesse sentido, aproxima-se em alguma medida do conceito de ideologia na acepção gramsciana do termo[52], tomada como concepção de mundo (filosofia) encarnada nos sujeitos, produtos e processos sociais, uma "[...] vontade, transformada em uma força social que opera objetivamente na história" (Martins, 2013, p. 22). Todavia, afasta-se da perspectiva gramsciana, nomeadamente a da maturidade carcerária, porque o mito soreliano guarda uma acentuada dimensão "irracional", "inconsciente", "sentimental", que Sorel acreditava ser determinante no desdobramento da história, daí não aceitar o planejamento metódico e "científico" da luta pela emancipação das classes subalternas (cf. Galastri, 2007b), que é o papel do intelectual coletivo (partido), segundo o viés marxista-leninistade Gramsci. De fato, "Sorel optava pelo irracionalismo e pela completa indeterminação" (Konder, 1992, p. 67), perspectiva da qual resultava uma concepção de que "A história passava a ter rupturas, porém deixava de ter continuidade; e, deixando de ter continuidade, deixava de ser um processo inteligível, em função do qual as rupturas podiam fazer sentido." (Konder, 1992, p. 67)

Cabe reafirmar com ênfase que, embora Gramsci, sobretudo no período da juventude, tenha sido inspirado pela noção de mito soreliano, ele não se mantém restrito a essa percepção na maturidade

[52] "[...] nesse ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção de mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma 'religião', em uma 'fé', ou seja, que produziu uma atividade prática e uma vontade nas quais ela esteja contida como "premissa" teórica implícita (uma ideologia, pode-se dizer, desde que se dê ao termo 'ideologia' o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia. A força das religiões, e notadamente da Igreja Católica, consistiu e consiste no seguinte: elas sentem intensamente a necessidade de união doutrinária de toda a massa 'religiosa' e lutam para que os estratos intelectualmente superiores não se destaquem dos inferiores." (Gramsci, 1999, p. 98-99 – Cad. 11, §12)

carcerária, já que há um "[...] caráter 'abstrato' da concepção soreliana de mito" (Gramsci, 2000b, p. 16 - Cad. 13, §1). De modo que

> [...] não se deve de modo algum supor que ele conceba a formação dessa vontade coletiva de modo subjetivista, voluntarista, como simples construção de uma "ideia-força", ou de um "mito" que movesse a classe, mas sem nada ter a ver com a realidade objetiva concreta (como o mito da "greve geral" em Sorel). Essa vontade coletiva é concebida por Gramsci como "consciência operosa da necessidade histórica", ou seja, como a necessidade elevada à consciência e convertida em práxis transformadora [...] dado que uma vontade coletiva só pode ser suscitada e desenvolvida quando existirem condições objetivas para tanto (Coutinho, 1999, p. 171).

Para Gramsci, Sorel toma o "[...] mito como substância da ação política [...] na base de uma certa realidade social e [...] era a mola propulsora do seu progresso" (Gramsci, 1999, p. 377 - Cad. 10, §41). Para estarem aptas a empreenderem a "guerra social" pela própria emancipação, faz-se necessário que as classes subalternas se submetam a uma reforma intelectual e moral, para que se eduquem não mais pelo consenso burguês (ativo ou passivo) e sim pela necessidade de com ele romper (guiadas pelo espírito de cisão) e, produzindo uma nova concepção de mundo[53], orientar-se por essa nova filosofia no processo de forjamento de uma nova civilização, um novo mundo, de acordo com as próprias convicções e sentimentos/desejos (mito), e não pelas eventuais utopias de intelectuais e de partidos, por exemplo.

Em Sorel, a reforma intelectual e moral é elemento central de um recomeço societário, pois

> Sorel entendia estar no sindicato a expressão de uma vontade coletiva antagônica à ordem, que promovia uma reforma intelectual e moral, que ganharia mais e mais força com a ação prática estimulada pelo mito da greve geral. Não haveria, contudo, como prever e planejar o perfil da nova ordem a ser construída (ainda que se divisasse o cristianismo

[53] "O importante a ressaltar é que os nossos gestos, em todas as instâncias da vida coletiva, são preponderantemente governados pela concepção, ou agregado de concepções, que temos do homem e do mundo." (Ruiz, 1998, p. 16)

> primitivo como o *ricorso* anterior e que agora estava por se iniciar um novo *ricorso*, por conta da ação do proletariado (Del Roio, 2018, p. 16).

Por sua vez, segundo o marxista entendimento gramsciano, a reforma moral e intelectual assume a forma de uma atualização do conceito apresentado por Sorel. E isso porque Gramsci a enfatiza como algo ligado organicamente à "[...] vontade coletiva [...] O partido não luta apenas por uma renovação política, econômica e social, mas também por uma revolução cultural, pela criação e desenvolvimento de uma nova cultura" (Coutinho, 1999, p. 172). Nesse sentido, a reforma moral e intelectual se apresenta como expressão dialética da concepção orgânica que Gramsci tem da relação entre estrutura e superestrutura, apresentando-a, entre outros, nos seguintes termos:

> Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (Gramsci, 2000b, p. 19 - Cad. 13, §1).

Pela soreliana concepção de reforma moral e intelectual, o mito ganha força para se expressar objetivamente, isto é, na luta política, efetivando o espírito de cisão. De modo que o mito não é simplesmente crença, mas crença que se expressa como vontade coletiva[54], que motiva a ação revolucionária voluntarista contra a concepção de mundo burguesa (espírito de cisão) e sua decorrente prática social, individual e coletiva. O rompimento com o consenso teórico-prático burguês, guiado pelo espírito de cisão e mobilizado pelo mito, não se alcança pela luta parlamentar, porquanto exige a violenta destruição da ordem estatal, baseada na força de uma minoria social sobre a maioria. Para Sorel, "[...] o processo de evolução do mundo humano [...] não era

[54] "O mito é a representação de uma vontade coletiva em construção, mas não pode ser uma abstração, como é em Sorel." (Del Roio, 2018, p. 16)

determinado nem por um processo dialético, nem por uma evolução natural e necessária, mas por uma passagem violenta de uma fase histórica a outra" (Sorel, 1975, p. 22). A violência mobilizada pelo espírito de cisão e pelo mito, e mediada pela reforma intelectual e moral, mantém no proletariado o constante espírito de guerra social e o sindicato é o basilar instrumento para articular o processo revolucionário. De fato, diz Sorel que

> Os homens que participam dos grandes movimentos sociais representam sua ação imediata sob a forma de imagens de batalhas que asseguram o triunfo de sua causa. Propus chamar de mitos essas construções [...]: a greve geral dos sindicalistas e a revolução catastrófica de Marx são mitos [...] É preciso tomá-los em bloco como forças históricas e, sobretudo, não comparar os fatos consumados com as representações aceitas antes da ação. (Sorel, 1992, p. 41)

Apesar do expresso voluntarismo, Sorel reconhece que a luta de classes é o principal legado moral do marxismo, justamente porque a "[...] luta de classes [é] quase como uma disposição de espírito do proletariado, [que assume] o papel de violência como promotora da cisão social" (Galastri, 2015, p. 101). Assim sendo, para o sindicalista revolucionário francês, o processo de superação do capitalismo é desenvolvido por forças instintivas, isto é, não racionais, sustentado em imagens tomadas "[...] em bloco como forças históricas" (Sorel, 1992, p. 41) a mobilizar a guerra social.

Se alguns conceitos de Sorel chegavam a Gramsci de modo mais acrítico à época do Biênio Vermelho, justamente pela aderência que a concepção e a prática dos conselhos tinham com o voluntarismo e com as sorelianas críticas aos partidos, diferentemente, no período do cárcere, nos Cadernos, Gramsci produz a superação[55] dessa

[55] "A crítica que Gramsci desfere é exatamente voltada para a postura teórica de Sorel de negar a necessidade da dialética previsão / programa. Para Gramsci, esse é um elemento decisivo, pois o conhecimento da realidade significa o conhecimento do movimento da realidade, mas uma realidade em movimento feita pelo homem, ou melhor, por uma vontade coletiva." (Del Roio, 2018, p. 16)

apropriação laudatória de Sorel[56], particularmente, em se tratando do conceito bloco histórico, reconfigurado originalmente pelo comunista sardo.

Nos Cadernos, Gramsci entende o bloco histórico não com o viés idealístico-mítico de Sorel, mas com perspectiva científica e historicamente assentada na concepção dialética marxista, que a partir do conceito de totalidade, articula estrutura-superestrutura. Ele inclui no conceito, inclusive, as noções de intelectuais, de partido e de Estado, que eram expressamente recusadas pelo sindicalista revolucionário francês.

É inegável que Gramsci foi inspirado por Sorel ao trabalhar com o conceito de bloco histórico para fazer reavivar a dialética do marxismo com a formulação da "filosofia da práxis", até porque é ele próprio que reconhece isso. No Caderno 10 está que,

> A afirmação das Teses sobre Feuerbach, de que o "educador deve ser educado", não coloca 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, apreende plenamente esta unidade defendida pela filosofia da práxis. (Gramsci, 1999, p. 370 - Cad. 10, §41)

Todavia, Gramsci não se limita à visão soreliana de bloco histórico, porque a supera, sobretudo, considerando que, em Sorel, ela se constitui de forma idealista-voluntarista, isto é, como um conjunto de sistemas de imagem que expressa o sentimento dos(as) subalternos(as) e, assim, mobiliza a ação revolucionária, enquanto que, em Gramsci, bloco histórico implica reconhecimento da relação dialética entre as dimensões subjetiva/intersubjetiva e a material da vida social, entre estrutura-superestrutura na definição dos rumos da

[56] "Depois de Sorel, tornou-se lugar comum tomar as comunidades cristãs primitivas como parâmetro para julgar os movimentos do proletário moderno. É preciso dizer desde já que Sorel não é de modo algum responsável pela vulgaridade e pobreza intelectual dos seus admiradores italianos, assim como Karl Marx não é responsável pelas absurdas afirmações ideológicas dos 'marxistas'. (Gramsci, 2004a, p. 414-415 – *O partido comunista*, L'Ordine Nuovo, nº 15, 4 set. 1920 - Iª parte, e nº 17, 9 out. 1920 - IIª parte).

formação econômico-social, na orientação do sentido histórico a ser seguido por ela. Mesmo reconhecendo que bebeu nas fontes teóricas sorelianas, Gramsci avança com originalidade ao afirmar que

> [...] concepção de "bloco histórico", no qual, precisamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias as formas, distinção entre conteúdo e forma puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (Gramsci, 1999, p. 238 - Cad. 7, §21)

De fato, o conceito de bloco histórico em Gramsci é originário da reflexão sobre a polêmica em torno da relação entre estrutura e superestrutura no âmbito do marxismo; portanto, entre forma e conteúdo, teoria e prática, força material e imaterial, força e consenso, que se apresentam como bastante problemáticas no percurso histórico desse paradigma teórico-metodológico, que experimentou e experimenta enviesamentos mecanicistas, economicistas e estruturalistas. De outro modo, o bloco histórico é concebido por Gramsci, que o entende como

> [...] estrutura global na qual se inserem, como momentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas. Não existe, assim, uma hierarquia *a priori* dos momentos da realidade, nem no sentido idealista nem no sentido materialista (Coutinho; Konder, 1995, p. 4).

Esse posicionamento que o comunista revolucionário da Sardenha assume nesse debate é caracterizado pela ortodoxia em relação ao marxismo originário, que identifica o legado que produziu, pois ele se referência, além de outros, no *Prefácio de 1859*.

Nesse fulcral texto para o marxiano entendimento das relações recíprocas entre estrutura-superestrutura, percebe-se que Marx não apresenta as "formas ideológicas" apenas como mero reflexo passivo dos inexoráveis movimentos da estrutura social:

> Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações, é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto da rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito e o conduzem até o fim. (Marx, 1991, p. 30)

A partir dessa e de outras referências marxianas à relação dialética entre estrutura e superestrutura, Gramsci expressa com clareza que essa "divisão" entre as diferentes, mas organicamente imbricadas, dimensões da mesma vida social é apenas formal, abstrata, "metodológica" e, assim, serve tão somente a fins "didáticos", porque na concretude da dinâmica da realidade, elas se encontram, nas diversas situações históricas específicas, articuladas dialeticamente em uma única totalidade, cuja direção de desenvolvimento é determinada pelas forças sociais que, articuladas em bloco, a hegemonizam, dando-lhe sentido e significado. Gramsci deixa isso explícito quando está, no Cad. 7, comentando sobre a "[...] afirmação de Marx sobre a 'solidez das crenças populares' como elemento necessário de uma determinada situação" (Gramsci, 1999, p. 238 - Cad. 7, §21).

Cabe notar que a forma inicial impressa nos escritos carcerários de Gramsci sobre a relação entre estrutura e superestrutura, até 1932, parece ainda carregar certa leitura estruturalista, da qual ele vai se afastando, na medida em que passa a concebê-la, cada vez mais, de modo radicalmente dialético. Daí as perspicazes observações filológicas de Cospito de que o conceito de bloco histórico foi ponto de partida e não de chegada em Gramsci, já que a relação estrutura-superestrutura foi por ele "[...] submetida a um processo de sucessivas transformações semânticas e a uma progressiva erosão até ser reformulada a partir do ponto de vista da 'Análise das relações de força'" (Cospito, 2016, p. 43). Por sua vez, Balsa, neste mesmo sentido, afirma que

> [...] as análises mostram que Gramsci abandonou o conceito de 'bloco histórico' [...] Desde a metade de 1932, o conceito 'bloco histórico' não torna a ser utilizado nas notas de nova escrita feitas pelo Gramsci. Pessoalmente, considero que o conceito de "bloco histórico" traz o problema da metáfora do "bloco de pedra", com as consequentes ideias de solidez e de funcionalidade que contradizem a perspectiva que Gramsci sustentou a partir de 1932. A constituição de um 'bloco histórico', enquanto correspondência total entre estrutura e superestrutura, é uma situação pouco frequente, já que sempre haverá forças que operem contra essa correspondência. Então o conceito trazia uma ideia de uma certa normalidade, de naturalidade, quando na realidade sempre há lutas e, portanto, desníveis entre os planos da economia e da luta político-ideológica. (Balsa, 2019, p. 89-90)

O distanciamento de Gramsci em relação ao "bloco histórico", entendido como metáfora da relação entre estrutura-superestrutura, conforme destacam Cospito e Balsa, pode revelar interessantes, novas e originais abordagens, com acentuação da totalidade histórica como noção a fundamentar os processos dialéticos de conquista e manutenção da hegemonia. Isso porque os Cadernos se nos apresentam como expressões do "pensamento em processo" (Voza, 2017, p. 66) produzido por Gramsci encarcerado. Observe-se, nesse sentido, que essa nova "coloração" do enfoque gramsciano favorece a visão de que estrutura-superestrutura não se identificam por qualquer divisão, já que se interpretam, intercomunicam-se e interagem na concretude dinâmica das formações econômico-sociais. Assim sendo, a análise das concretas situações históricas deve centrar-se nas "relações de forças" que se estabelecem entre elas e, por consequência, na discussão mais ampliada sobre a hegemonia.

De modo que, se o conceito de bloco histórico entendido na perspectiva estruturalista perde força nos anos do cárcere, mormente a partir de 1932, não se inviabiliza a abordagem dialética dele, haja vista a articulação teórico-metodológica que orienta a elaboração do Caderno 22, "Americanismo e fordismo", que é de 1934. O conteúdo desse Caderno apresenta-se como exemplar em relação ao emprego do método materialista histórico-dialético na análise concreta da situação

concreta da realidade norte-americana na primeira metade do século XX. Articulando dialeticamente a análise estrutural (economia: fordismo) e superestrutural (ética, cultura, psicologia, religião, educação...), para definir os traços característicos da formação econômico-social norte-americana (americanismo), Gramsci dá conta de produzir o concreto pensado da totalidade histórica da realidade daquela nação. Ao mesmo tempo, a atenta leitura do referido Caderno deixa claro que:

a) Gramsci demonstra a fragilidade das leituras "superestruturalistas", "culturalistas" de seu legado, como a de Bobbio, por exemplo (Bobbio, 1982), porque no texto há um método de interpretação da realidade concreta dos EUA, empregando a noção de bloco histórico, que expressa a relação dialética entre estrutura e superestrutura.
b) Contradiz autores(as) que leem o marxismo apenas e tão somente como um limitado paradigma teórico-metodológico economicista e/ou mecanicista, como no caso de Dardot e Laval em "A nova razão do mundo", pois afirmam que o marxismo não alcança a leitura do neoliberalismo proporcionada pelo conceito de governamentalidade de Foucault, apesar de reconhecerem que as "[...] intuições profundas de Marx [...] compreendeu muito bem que um sistema de produção era também um sistema antropológico de produção" (Dardot; Laval, 2016, p. 27). Ao defenderem a "[...] tese [...] [de] que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a conduta dos governados" (Dardot; Laval, 2016, p. 17 – itálico dos autores), esses autores afirmam que

> [...] trata-se de compreender, mais especificamente, como a governamentalidade neoliberal ancora-se num *quadro normativo global* que, em nome da liberdade e apoiando-se nas margens de manobra concedidas aos indivíduos, orienta de maneira nova as condutas, as escolhas e as práticas de indivíduos. Assim, não podemos nos contentar com as lições de Karl Marx nem de Rosa Luxemburgo para

> desvelar o segredo dessa estranha faculdade do neoliberalismo de se estender por toda parte [...] Por razões teóricas básicas, a interpretação marxista, por mais atual que seja, revela-se de uma insuficiência gritante nesse caso. (Dardot; Laval, 2016, p. 18 - itálicos dos autores)

c) O fordismo e o americanismo produziram uma realidade nos EUA que é imagem e semelhança do capital, pois o modelo de gestão da produção nos EUA (fordismo) produziu dialeticamente um padrão de civilidade burguesa (americanismo) identificado, condizente, aderente ao capital, com muito mais vigor e profundidade do que fez na Europa, o que exigiu um processo educativo para formar um novo tipo de humano, com coerção e consenso para formar um ser completamente adequado à reprodução do capital. Desta feita, o ser humano tornou-se meio e não fim do desenvolvimento capitalista.

Em verdade, o marxismo de Gramsci o possibilitou produzir, entre outros textos que poderiam ser citados, o Caderno 22, tomando a realidade norte-americana como objeto de reflexão a partir da noção da dialeticidade entre estrutura e superestrutura. De maneira que Gramsci fecha as portas para toda e qualquer leitura estruturalista e mecanicista das relações entre estrutura e superestrutura e, ao mesmo tempo, abre possibilidades para interpretações que reconhecem as ações dos sujeitos sociais na definição dos rumos da vida coletiva de determinada formação econômico-social, na consolidação da hegemonia, que lhe define a história.

O que é realçado nos escritos de Gramsci, mormente a partir de 1932, é que "[...] não é verdade que a filosofia da práxis 'destaque' a estrutura das superestruturas; ao contrário, ela concebe o desenvolvimento das mesmas como intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco" (Gramsci, 1999, p. 369 – Cad. 10, §41). De fato, "A análise separada de cada uma das duas esferas do momento superestrutural não corresponde, evidentemente, à realidade prática" (Portelli, 1977, p. 32).

Gramsci, ao verter as próprias reflexões à dimensão imaterial, subjetiva, intersubjetiva, abstrata, ideológica, cultural da vida social, não

se torna um "teórico das superestruturas", como equivocadamente afirmou Bobbio, alegando que ele teria "[...] colocado 'o verdadeiro centro, o teatro da história' [...]" (Bobbio, 1982, p. 33) na "[...] sociedade civil, [que] em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura" (Bobbio, 1982, p. 32), do que resulta que -, continua o liberal italiano - "Na realidade, ao contrário do que se crê, Gramsci deriva o seu conceito de sociedade civil não de Marx, mas declaradamente de Hegel" (Bobbio, 1982, p. 32). O próprio marxista sardo, ao comentar a doutrina neoidealista de Croce, descarta "A teoria das superestruturas [que] não é senão a solução filosófica e histórica do idealismo subjetivista" (Gramsci, 1999, p. 369 – Cad. 10, §41). Desta feita, "[...] a leitura liberal bobbiana se equivoca por desconhecer as peculiaridades do materialismo, do historicismo e da dialética gramscianos" (Martins, 2008b, p. 228), pois, se Gramsci fosse um "teórico das superestruturas", seria ele mais um croceano e não um autor original que atualizou o materialismo histórico-dialético originário e o leninismo, em busca de construir as condições para fazer vingar a revolução socialista nas sociedades ocidentais, particularmente na Itália do início do século XX, considerando a complexidade que esse paulatino processo (que não é um ato!) inequivocamente exige.

A superação do conceito soreliano de bloco histórico produzida por Gramsci, sobretudo, no cárcere, implica ortodoxia em relação ao marxismo originário, já que afasta ao mesmo tempo tanto da leitura idealista desse paradigma teórico-metodológico, quanto da interpretação economicista-estruturalista, sempre destacando a relação dialética entre estrutura e superestrutura, que é elemento fulcral da filosofia da práxis na acepção gramsciana. Essa ortodoxia gramsciana encontra corolário, por exemplo, em Engels, na carta a Joseph Block, em 21 de setembro de 1890, onde se lê:

> Marx e eu temos em parte a culpa pelo fato de que, às vezes, os jovens escritores atribuem ao aspecto econômico maior importância do que a devida. Tivemos que enfatizar esse princípio fundamental frente a nossos adversários, que o negavam, e nem sempre tivemos tempo,

> lugar e oportunidade para fazer justiça aos outros elementos que participam da ação recíproca. (Marx; Engels, 1987, p. 41)

A propósito, ao negar as leituras que destacam a superestrutura da estrutura social, Gramsci asseverou que "A estrutura e as superestruturas formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção" (Gramsci, 1999, p. 250 - Cad. 8, §182).

Nas palavras de Macciocchi, em *A favor de Gramsci*, tem-se que

> A teoria do bloco histórico, da hegemonia, do Estado, tal como se apresenta no pensamento gramscista, mostra-nos a importância que Gramsci atribuía à superestrutura, sem, entretanto, jamais negligenciar a estrutura e tudo que lhe está vinculado (Macciocchi, 1977, p. 71).

Até porque, para Gramsci, "[...] as superestruturas são uma realidade (ou se tornam tal, quando não são meras elucubrações individuais) objetiva e operante" (Gramsci, 1999, p. 250 - Cad. 10, §41) na história, na definição dos rumos das formações econômico-sociais. Portelli, em todo o capítulo II do livro denominado *Gramsci e o bloco histórico*, dedica-se a avaliar "A relação entre estrutura e superestrutura no seio do bloco histórico" e, nesse texto, capta a dialética concepção de Gramsci ao dizer que

> O estudo das relações entre estrutura e superestrutura é o aspecto essencial da noção de bloco histórico. Gramsci, porém, jamais concebeu tal estudo na forma de primazia de um ou outro elemento desse bloco, como frequentemente consideram alguns estudiosos. O ponto essencial das relações entre estruturas-superestruturas reside, na realidade, no estudo do vínculo que realiza sua unidade. Gramsci qualifica tal vínculo de orgânico. Ora, esse vínculo orgânico corresponde a uma organização social concreta" (Portelli, 1977, p. 15).

Como se observa, a concepção gramsciana marxista da relação entre estrutura e superestrutura, que caracteriza o "bloco histórico", é nomeadamente "orgânica" e, portanto, não restrita aos mecanicismos

economicistas, como o de Bukharin, ou mesmo aos idealismos, como o de Croce. Nas lúcidas palavras de Gramsci,

> A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar-se e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, ou deve ser combatida, praticamente, com o testemunho de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. Para este aspecto, são importantes notadamente o *18 Brumário* e os escritos sobre a *Questão Oriental*, mas também outros. (*Revolução e contrarrevolução na Alemanha*, *A guerra civil na França* e menores). (Gramsci, 1999, p. 238 - Cad. 7, § 24)

Se o objetivo do marxismo originário consistiu, sobretudo, em conhecer o modo de produção capitalista, as forças produtivas e as relações de produção nele presentes, na origem e desenvolvimento que o caracteriza como movimento histórico mobilizado por contradições, com vistas a transformá-lo na totalidade que o identifica, isto é, estrutural e superestruturalmente, o de "[...] Gramsci amplia e aprofunda a análise das superestruturas, mostrando a articulação dialética entre estas e a estrutura econômica, o que exclui qualquer dependência mecanicista" (Staccone, 1982, p. 8-10), até porque "[...] não pode existir igualdade política completa e perfeita sem igualdade econômica" (Gramsci, 2000b, p. 224 - Cad. 6, §12). E, embora seja traço característico da abordagem teórico-metodológica do comunista revolucionário da Sardenha politizar tudo, nesse processo ele "[...] não substitui a economia pela política, simplesmente reafirma com vigor o nexo dialético e de ação recíproca entre os dois níveis de realidade, pesquisando em profundidade o nível 'superestrutural', mas a partir da lição fundamental de Marx" (Liguori, 2007, p. 14). Assim sendo, o conceito de "bloco histórico" e o emprego que Gramsci faz dele sintetiza essa perspectiva, sem negar a "[...] 'determinação em última instância' (Engels) da totalidade social pela economia" (Coutinho, 1999, p. 96), pois "[...] a economia determina a política não mediante a imposição mecânica de resultados unívocos, fatais, mas condicionando

o âmbito das alternativas que se colocam à ação do sujeito" (Coutinho, 1999, p. 97).

Desse modo, o conceito de bloco histórico não se confunde com o de aliança de classes, mormente em se tratando da perspectiva reformista (não revolucionária!) de aliança, de aliança como conciliação de classes, como geralmente esse termo é tomado no senso comum e mesmo em parte da literatura política[57]. Cabe registrar que

> [...] esse conceito de 'bloco histórico' [...] foi frequentemente utilizado de modo equivocado, como sinônimo de aliança de classes. As origens do equívoco podem ser encontradas no uso que o Partido Comunista Italiano (PCI) passou a fazer da expressão no pós-guerra [...] uma clara identidade entre bloco histórico e aliança social. Essa identidade foi posta, de modo cristalino, por Roger Garaudy em uma série de textos de intervenção no debate político do final dos anos 1960 e início de 1970. (Bianchi, 2008, p. 137)

Para constituir um bloco histórico, é necessário articular indivíduos, grupos, organizações, instituições, movimentos sociais e classes em torno de uma mesma filosofia, de uma concepção de mundo, mas a aliança de classes não resume o conceito de bloco histórico. Destaque-se que Gramsci trata de aliança de classes quando está empregando o conceito de bloco histórico para analisar e propor alternativas à situação histórica vivida pela Itália da época, mas não com o viés reformista (conciliação de classes) e sim na perspectiva revolucionária (superação da sociedade de classes). Isso pode ser conferido, por exemplo, na clássica discussão sobre a unificação italiana. Se até meados do século XIX, a Itália encontrava-se cindida em diversos reinos, com o posterior processo liberal de unificação (*Risorgimento*), Sul e Norte ainda permaneceram divididos no início do século XX, sobretudo, econômica, cultural e socialmente, sendo o

[57]Como exemplo, pode-se citar o que diz Acanda sobre a difusão do pensamento de Gramsci em Cuba: "Num período em que se vivencia, em Cuba, certo renascer do interesse pela obra de Gramsci, alguns teóricos têm interpretado o conceito de bloco histórico a partir da perspectiva do velho marxismo autoritário e centralizador, confundindo-o com bloco de aliança de classes ou bloco de poder. Não é a isso que o autor dos Cadernos se refere quando utiliza essa categoria." (Acanda, 2006, p. 195)

processo de alienação e exploração econômica do capitalismo imperante em todo o novo país "administrado" de modo diverso no Norte urbano-industrial e no Sul agrário-camponês. As formulações dele na *Questão Meridional* demonstram porque nesse texto, Gramsci destaca a importância de os(as) intelectuais comprometidos(as) com a revolução romperem com o elo dos(as) camponeses com os(as) latifundiários(as) no Sul da Itália, o que em grande medida, era articulado pelo clero católico, intelectuais tradicionais.

> [...] o camponês meridional liga-se ao grande proprietário rural através do intelectual [...] põe em funcionamento um monstruoso bloco agrário que, em seu conjunto, atua como intermediário e controlador a serviço do capitalismo setentrional e dos grandes bancos. Sua única finalidade é conservar o *status quo*. (Gramsci, 2004b, p. 426 – *A questão meridional*, 1926)

No processo de rompimento do referido elo, seria necessário promover as condições para que os(as) camponeses do Sul e das ilhas se identificassem com os(as) operários do Norte, a partir do que de fato (leia-se: concretamente!) os une, os identifica: a opressão, a exploração econômica e a alienação social a submetidos em formações econômico-sociais de tipo capitalista. E, assim sendo, tornando-se

> [...] uma classe [...] dominante em dois modos, isto é, "dirigente" e "dominante". É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso, uma classe já antes de ir ao poder pode ser 'dirigente' (e deve sê-lo): quando exerce o poder, torna-se dominante, mas continua a ser também "dirigente". (Gramsci, 2024e, p. 52 – Cad. 1, § 44)

A propósito, "A aliança entre eles [camponeses] e os operários é resultado de um processo histórico natural e profundo, favorecido por todas as vicissitudes do Estado [capitalista] italiano" (Gramsci, 2004b, p. 338 - *A situação italiana e as tarefas do PCI*, 1926). Nesse movimento, caberá ao

> [...] proletariado destruirá o bloco agrário meridional na medida em que conseguir, através de seu Partido, organizar em formações autônomas e independentes massas cada vez mais notáveis de camponeses pobres; mas o êxito maior ou menor nesta sua inescapável tarefa será também determinado, ainda que subordinadamente, por sua capacidade de desagregar o bloco intelectual que é a armadura – flexível, mas extraordinariamente resistente – do bloco agrário. (Gramsci, 2004b, p. 426 – *A questão meridional*, 1926)

De fato,

> O operário revolucionário de Turim e Milão [...] tornava-se assim o protagonista da questão meridional. Os comunistas turineses haviam formulado de modo concreto a questão da "hegemonia do proletariado", ou seja, da base social da ditadura proletária e do Estado operário. O proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora. (Gramsci, 2004b, p. 408 – *A questão meridional*, 1926)

Como se observa, para além das discussões sobre aliança de classes e, em especial, distante da perspectiva de conciliação, o conceito de bloco histórico em Gramsci, a partir de atualizações do marxismo originário, expressa potencial "teórico e analítico" (Staccone, 1995, p. 71), de "análise crítico-histórica" (Bianchi, 2008, p. 138) das concretas situações contemporâneas e lhe serve, ainda, como referência para proposições de práxis políticas com a finalidade de fazer vingar a revolução socialista em sociedades ocidentais, ou melhor, naquelas em que o capitalismo mais se desenvolveu e complexificou o processo de conquista e de manutenção do poder.

Em se tratando do potencial analítico do conceito de bloco histórico, ao destacar que determinada situação histórica deve ser compreendida a partir da relação dialética que se estabelece entre estrutura e superestrutura, Gramsci promove um salto qualitativo na possibilidade de compreender as sociedades ocidentais, com vistas a transformá-las. Ao considerar que uma classe predominante no âmbito

econômico da vida social consegue construir consensos em torno da concepção de mundo que a identifica, por ação de intelectuais que lhe são orgânicos, isto é, constitui um bloco histórico para dirigir a totalidade da vida social, Gramsci consegue "enxergar" a complexidade adquirida na forma social ocidental. Nelas, o Estado se amplifica[58]. Para além da força característica do exercício de sua restrita função de "força", viabilizada pela sociedade política, o Estado incorpora os aparelhos da sociedade civil na dinâmica social que estabelece para manter o poder nas mãos do grupo predominante economicamente, pois por eles cimenta na totalidade social a concepção de mundo (filosofia) da classe no poder e, dessa forma, ela se "encarna", ela passa a se expressar nos sujeitos individuais e coletivos, bem como nos produtos e processos sociais, isto é, transforma-se em ideologia e, desse modo, ganham "[...] validade 'psicológica': elas 'organizam' as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc." (Gramsci, 1999, p. 237 – Cad. 7, § 18). O bloco histórico se torna, então, "[...] uma ferramenta crítica com vistas à interpretação das relações históricas, portanto, concretas e moventes, existentes entre estrutura e superestrutura, condições objetivas e subjetivas, forças materiais de produção e ideologias" (Bianchi, 2008, p. 138).

Assim sendo, força e consenso, economia e política, vida material e ideologia tornam-se elementos manipulados por intelectuais nos processos de conquista e manutenção do poder, sejam aqueles(as)

[58] A concepção de Estado em Gramsci se desenvolveu da juventude, com visão restrita (sociedade política, força), à maturidade, concebendo-o como "integral" (sociedade política, força, e sociedade civil, consenso). Na juventude, dizia Gramsci que "Todo Estado é uma ditadura. Nenhum Estado pode deixar de ter um governo, formado por um número restrito de pessoas, as quais, por sua vez, organizam-se em torno de um homem dotado de maior capacidade e de maior clarividência [...] um 'líder'." (Gramsci, 2004b, p. 235 – *Lênin, líder revolucionário*, *L'Ordine Nuovo*, 1º mar. 1924). Por sua vez, na maturidade, afirmou Gramsci: "[...] Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para amoldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento) [deve ser visto] como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais." (Gramsci, 2005b, p. 83 - *Carta a Tatiana*, em 7 set. 1931)

que têm vínculo vital com o grupo dominante e dirigente, sejam os(as) que são orgânicos(as) às classes subalternas, sendo a tarefa de ambos atraírem para o bloco histórico que articulam os(as) intelectuais que não se vinculam – ou alegam não se vincular! – a nenhuma das classes fundamentais do modo de produção vigente: os intelectuais tradicionais. Qualquer abalo em uma das dimensões da vida social, crise na economia, por exemplo, dispara o movimento para fazer o contrapeso na outra, na política e na ideologia, de modo a manter o equilíbrio na totalidade, o que a isso se reporta Gramsci com o chamado "teorema das proporções definidas". Assim como também pode-se dizer que qualquer abalo no sistema de produção e reprodução de consensos (sociedade civil) em torno da concepção de mundo hegemônica, o aparato de força (sociedade política) torna-se mais expressivo no conjunto das relações sociais e vice-versa, na tentativa de evitar crises de diversas naturezas, sejam as conjunturais, sejam as orgânicas[59]. De fato, essa relação pode ser expressa naquilo que Cospito entendeu ser a relação entre "'Filosofia-política-economia – A unidade subjacente ao pensamento de Gramsci"[60] (Cospito, 2020, p. 70 – nossa tradução livre). Por conseguinte, "Cada modificação numa parte determina a necessidade de um novo equilíbrio com o todo" (Gramsci, 2000b, p. 84 – Cad. 13, §31).

O supra-referido equilíbrio não é uma lei objetiva e universal, como as da natureza, porque o

> [...] recurso ao teorema das proporções definidas tem um valor esquemático e metafórico, isto é, não pode ser aplicado mecanicamente, já que nos agregados humanos o elemento qualitativo (ou de capacidade técnica e intelectual de cada um de seus componentes) tem uma função predominante, mas não pode ser mensurado matematicamente (Gramsci, 2000b, p. 83-84 – Cad. 13, §31).

[59] "[...] no estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes), dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico" (Gramsci, 2000b, p. 36 – Cad. 13, §17).

[60] "'Filosofía-política-economía' - La unidad de fondo del pensamiento de Gramsci".

Logo, não é uma "lei geral" do desenvolvimento social, já que expressa tendência de desenvolvimento, que se efetiva concretamente ou não apenas e tão somente na história, nas condições objetivas e subjetivas das específicas formações econômico-sociais, que são diversas e produzem resultados diferentes na interação de forças que mantêm entre si.

A dimensão analítica do conceito de bloco histórico reside, principalmente, na seguinte assertiva: se o equilíbrio na totalidade (entre força e consenso; economia e política-ideologia...) não for alcançado, denota tanto que o bloco histórico que está a dominar e dirigir a formação econômico-social sofreu rachaduras, colocando em risco a hegemonia do grupo no poder[61], quanto que há possibilidade de consolidação de um bloco histórico alternativo, que pode forjar outra hegemonia, rumo a uma nova civilização, a depender da ação/reação que desenvolve. Isso evidencia que, quanto mais organicamente estabelecido o bloco de forças materiais e imateriais, maior será a possibilidade de a classe que o articula definir os rumos históricos da coletividade, porque faz predominar os próprios interesses e necessidades, expressos na concepção de mundo que a identifica, como sendo os de toda a sociedade, dos indivíduos, grupos, organizações, instituições, movimentos sociais, classes e das frações de classe.

Assim sendo, como bem diz Bianchi,

> [...] o conceito de Bloco Histórico permitia, desse modo, a análise crítico-histórica da unificação dos processos de reprodução social das relações políticas e reprodução político-ideológica das relações sociais que se verificam de modo mais intenso no capitalismo contemporâneo (Bianchi, 2008, p. 138).

[61] "A novidade da concepção gramsciana de hegemonia é distinguir os dois modos pelos quais ela se manifesta: um pelo domínio, outro, pela direção moral e intelectual. Um grupo social básico *domina* quando liquida ou submete o grupo adversário; *dirige* quando se põe à frente dos grupos afins ou aliados. O domínio supõe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se faz através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica." (Cardoso, 1978, p. 73 – itálicos do autor)

A partir desse potencial teórico-analítico do conceito de bloco histórico, Gramsci o tem como referência para proposições políticas, com vistas a forjar a revolução em sociedades ocidentais, já que nelas a "tradução" *ipsis litteris* da práxis dos bolcheviques não surtiu efeito desejado, com a "guerra de movimento" sendo a tática mais elementar da práxis revolucionária desenvolvida, haja vista a derrota dos conselhos na Itália no início do século XX. Isso porque

> Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à "valorização" do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes econômicas e políticas. (Gramsci, 1999, p. 295 – Cad. 10, §41)

É a partir dessa convicção que Gramsci destaca a estratégia de "guerra de posições" como caminho producente a ser considerado no processo revolucionário, sem descartar peremptoriamente o de "guerra de movimento", mesmo em sociedades de tipo ocidental. O que nelas se coloca é que é preciso solidez do bloco histórico, portanto, articulação orgânica entre forças materiais e imateriais em torno de uma concepção de mundo, para incidir na definição dos rumos da vida social com "força" e produção de "consenso", ou melhor, para disputar e conquistar a hegemonia, e depois disso, mantê-la também. Apresenta-se aqui, então, o problema da "relação de forças" (cf. Gramsci, 2000b, p. 40 a 46 - Cad. 13, §17), o que faz com que os blocos históricos não sejam estáticos, mas construções sociais dinamicamente constituídas e operantes nas situações específicas das formações econômico-sociais. Por sinal, para Gramsci,

> [...] a observação mais importante a ser feita sobre qualquer análise concreta das relações de força é a seguinte: tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas (a não ser que se trate de escrever um capítulo da história do passado), mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa de vontade. (Gramsci, 2000b, p. 45 - Cad. 13, §17)

Distante do equívoco entendimento de que o conceito de bloco histórico em Gramsci expressa algo relacionado à reforma, isto é, à conciliação de classes, ele manifesta a revolucionária compreensão de que a definição dos rumos históricos de determinada formação econômico-social é dada pela articulação orgânica de forças materiais (estruturais) e imateriais (superestruturais) em torno de uma concepção de mundo, sendo protagonista nesse processo os intelectuais, nomeadamente, o intelectual coletivo, isto é, o partido. O escopo deve ser o de, a partir da análise das relações de força, envidar esforços para conquistar o Estado na integralidade que o identifica no século XX (sociedade política + sociedade civil), de modo que o desenvolvimento social alcance o comunismo, que no marxismo de Gramsci aparece designado como a terminologia "sociedade regulada":

> [...] doutrina do Estado que conceba este como tendencialmente capaz de esgotamento e de dissolução na sociedade regulada [...] Pode-se imaginar o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida em que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado-ético, ou sociedade civil) [...] é o "Estado sem Estado [...] baseado no pressuposto de que todos os homens são realmente iguais e, portanto, igualmente razoáveis e morais, isto é, passíveis de aceitar a lei espontaneamente, livremente, e não por coerção, como coisa imposta por outra classe, como coisa externa à consciência". (Gramsci, 2000b, p. 244-245 - Cad. 6, §88)

Foi dominando o âmbito econômico e, com essa condição, tendo mais e melhores recursos para atuar na sociedade civil com seus intelectuais, que a burguesia conseguiu articular o bloco histórico que lhe garantiu a hegemonia, ou melhor, a capacidade de conduzir os rumos da totalidade da vida social na direção da regência pelo capital, que é sua imagem e semelhança. Quanto mais organicamente fortalecido o bloco histórico burguês, tanto maior é a hegemonia que ele exerce sobre a sociedade inteira, que passa a aceitar quase que como algo "natural" a dinâmica da vida ser regida pela lógica capitalista e, portanto, produzindo consensos em torno da percepção das classes subalternas de que os interesses e necessidades da burguesia são os seus

próprios, o que justifica, legitima, valida (no sentido ético e jurídico deste termo) a força por ela empregada para conter os(as) eventuais contrários(as) e as resistências que articulam no interior de uma determinada formação econômico-social.

Para superar as condições e processos sociais que identificam os(as) subalternos(as) como classe dominada e dirigida, será necessário disputar a hegemonia e, portanto, envidar esforços para construir um bloco histórico em torno da concepção de mundo que expressa os seus próprios interesses e necessidades. Isso porque,

> [...] a partir do momento em que um grupo subalterno tornar-se realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade e, consequentemente, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas. (Gramsci, 1999, p. 225 - Cad. 11, §70)

Obviamente, sem a predominância no âmbito estrutural, a luta para construir o bloco histórico no contexto hegemonizado pela burguesia será hercúlea, repleta de desafios, mas sem ele organicamente constituído, a emancipação das classes subalternas será incerta, porquanto sem força social suficiente para enfrentar o desafio de conquistar e manter o poder de dirigir a vida social. Nesse processo desenvolvido no âmbito da sociedade regida pelo capital, o campo de batalha e as armas da disputa nem sempre podem ser escolhidos pelos(as) subalternos(as), uma vez que é a classe que é imagem e semelhança do capital é quem tem a hegemonia e, portanto, "regula" o campo e apresenta as armas da batalha, deixando aos(às) subalternos(as) poucas opções de escolha sobre essas questões.

É clássico entre estudiosos(as) gramscianos(as) o uso do conceito de bloco histórico para decifrar o desenvolvimento do modo de produção capitalista, as morfologias que o capital adquire em cada contexto, mormente em sociedades ocidentais, e a partir das análises por ele possibilitadas, produzir proposições que visem a superar o

capitalismo. Posto isso, é preciso destacar que Gramsci também utiliza o potencial analítico e propositivo que o conceito de bloco histórico guarda para "desvelar" a formação da personalidade dos indivíduos e indicar caminhos para se forjar a segunda natureza humana, não subalterna.

De fato,

> Gramsci parece transpor o modelo de bloco histórico para a análise do indivíduo. Assim, afirmar que o homem seja um 'bloco histórico' significa necessariamente que os aspectos individuais e coletivos constituem uma unidade dialética. O que sou como indivíduo é expresso pelo conjunto coerente e/ou contraditório de vários elementos pertinentes apenas à minha subjetividade e de aspectos da realidade sobre a qual atuo, ao mesmo tempo em que sofro a sua ação. (Ruiz, 1998, p. 26)

Em se tratando dessa discussão, é interessante observar que, assim como o comunista sardo, por meio da alegoria à dupla natureza do centauro maquiavélico ("ferina e humana"[62]), procurou interpretar o Estado integral (sociedade política: força-coerção, corpo de cavalo do centauro + sociedade civil: consenso, cabeça humana do centauro) e os elementos que interagem na definição da dinâmica e dos rumos da vida social, ele emprega a figura do corpo humano para, didaticamente, explicitar a organicidade dialética entre estrutura e superestrutura. No Cad. 4, Gramsci afirmou que "[...] entre estrutura e superestrutura, há um nexo necessário e vital, assim como no corpo humano entre a pele e o esqueleto" (Gramsci, 2024c, p. 28 - Cad. 4, §15), com isso indicando - ou pelo menos sugerindo - que deve haver alguma proximidade entre o que decorre nas relações sociais e o ser individual. Tais palavras sinalizam que ele esboçou o exercício heurístico de empregar a relação

[62] "Outro ponto a ser fixado e desenvolvido é o da 'dupla perspectiva' na ação política e na vida estatal. Vários graus nos quais se pode apresentar a dupla perspectiva, dos mais elementares aos mais complexos, mas que podem ser reduzidos teoricamente a dois graus fundamentais, correspondentes à natureza dúplice do Centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal (da 'Igreja' e do 'Estado'), da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia, etc." (Gramsci, 2000a, p. 33 - Cad. 13, §14)

orgânica entre estrutura e superestrutura, que caracteriza o conceito de bloco histórico, para decifrar o gênero humano e a particularidade da formação das individualidades.

Com vistas a melhor entender essa questão, cabe recomendar que se leia com a devida atenção o que Ragazzini escreveu no interessante livro intitulado *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci*. Entre outras significativas contribuições a esse debate antropológico gramsciano, o autor afirma que:

> O seu [de Gramsci] conceito de homem é um conceito relacional ('o homem é o conjunto das relações sociais'), mas, na realidade, é alguma coisa a mais: é um conceito estruturado. No entanto, as relações que o indivíduo estabelece e aquelas nas quais está inserido têm um componente sincrônico e um diacrônico; têm uma relação com a estrutura social e uma dimensão histórica. (Ragazzini, 2005, p. 146)

A concepção de Gramsci sobre o indivíduo não confere ao ser humano individual a máxima possibilidade de se autoproduzir, conforme registrado na perspectiva liberal, porque ele está sempre (de)limitado pelas condições da estrutura social em que está inserido, que lhe oferecem não apenas possibilidades de escolha com a subjetividade que dispõe (leia-se: consciência e liberdade), mas também impõem limites a ela (condições concretas). E a depender da escolha feita entre as alternativas que comparecem na estrutura social vivida, os diferentes caminhos seguidos historicamente pelo indivíduo incidirão sobre a formação da personalidade dele de modo diverso. De maneira que fica evidente que

> A temática é, portanto, dupla: o indivíduo e as classes, a organização do trabalho e as relações sociais, o indivíduo e a história dos macroprocessos, dos microprocessos e dos homens. Desenvolve-se uma correlação recíproca que corre do social ao individual e do individual ao social. [...] Nesses entrelaçamentos, Gramsci aborda três polêmicas: a) contra a superestimação simplista do econômico que nega um papel às ideias; b) contra a superestimação simplificadora das ideias, que não vê como elas estão correlacionadas; c) contra abordagens (De Man, por exemplo) que pensam contestar o marxismo

> identificando nos homens somente motivações individuais, psicológicas e morais para a ação e, portanto, transformando e reduzindo a interpretação social em interpretação individual. (Ragazzini, 2005, p. 67)

Diferentemente desses posicionamentos, Gramsci é um historicista, mas o historicismo que o caracteriza não é o idealista, mas materialista-dialético. Em outras palavras, embora tenha sido influenciado por Croce, sobretudo, na juventude, particularmente pela crítica ao positivismo que fluía das formulações desse autor, Gramsci não ouviu o canto da sereia "presentista" dele, isto é, o comunista revolucionário da Sardenha não advogou a máxima predominância do presente em relação ao passado e futuro, na determinação da vida social. Se "Croce tenta defender a tese de que toda história é contemporânea, isto é, a tese do presentismo" (Schaff, 1983, p. 110), do que resulta que "Não há passado objetivamente dado, há apenas fatos criados pelo espírito num presente eternamente variável" (Schaff, 1983, p. 111), caindo em profundo relativismo, "[...] a ponto de refutar todo o passado objetivamente dado" (Schlesener, 2007, p. 78) e, portanto, tirando da "[...] história o seu estatuto de ciência" (Schaff, 1983, p. 114), Gramsci, por sua vez, concebe o passado como algo dado objetivamente, que tensiona a totalidade do presente, bem como os indivíduos que nele vivem e agem em função de projetos futuros, de maneira que "[...] o passado é elemento do presente e do futuro, mas não elemento 'ocioso' e, sim, necessário" (Gramsci, 2002, p. 249 - Cad. 14, § 61). A formação da personalidade de cada uma das pessoas do presente, então, carrega a herança do passado, encontra limites e possibilidades objetivas na formação econômico-social em que habita no presente e se orienta em função dos "planos" de futuro (teleologia), que a atividade objetiva e subjetiva dos indivíduos projeta e procura efetivar com a ação mobilizada pela "vontade concreta". Daí se poder dizer que, na formação dos indivíduos, passado, presente e futuro encontram-se inexoravelmente atuando, de modo engendrado dialeticamente com a estrutura social, saiba disso o sujeito ou não, queira ele ou não.

Observe-se que, para o marxismo originário, a intencionalidade da ação a projeta ao futuro, mesmo estando o sujeito no presente, até porque "Consciência é sempre consciência *de* algo, tem uma orientação objetual" (Márkus, 2015, p. 70 – itálico do autor). Disso decorre que a consciência não é apenas e tão somente a "[...] 'reprodução mental' da realidade, ou seja, o conhecimento do mundo circundante", mas também

> [...] a 'produção mental' dos objetivos, ideais e valores que se realizam por meio da atividade prática. Precisamente, por causa desse caráter orientado ao objetivo-objetual – seja em forma de 'representação' ("reflexo") ou como tendência para objetivar intenções subjetivas, a consciência está inteiramente aberta, de acordo com Marx, à comunicação, sendo dotada de capacidade de expressão linguística, em todos os seus aspectos. (Márkus, 2015, p. 70)

De fato, o peso da diacronia histórica, ou melhor, dos diversos tempos históricos, penetra em todas as estruturas objetivas e subjetivas que incidem dialeticamente sobre os indivíduos, nas forças sociais que os tensionam em relação aos modos de ser, pensar, agir e sentir, conformando um "bloco". De modo que "O homem pode, portanto, ser definido como um 'bloco histórico'. As relações sociais estão entrosadas nas formas e nas estruturas sociais (vizinhança, família, relações de trabalho, grupos sociais fundamentais, estratos sociais etc.)" (Ragazzini, 2005, p. 146). Nas palavras de Gramsci, tem-se que "O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa" (Gramsci, 1999, p. 406 - Cad. 10, §48).

Essas asserções evidenciam que, em verdade, o conceito de bloco histórico, segundo a acepção gramsciana, guarda potencial analítico e propositivo também em relação aos indivíduos.

Considerando o elemento propositivo do conceito de bloco histórico aplicado aos indivíduos, cabe dizer que a atividade deles colabora, sobremaneira, na formação da personalidade que têm, não

sendo ela, portanto, nem exclusivamente fruto de abstrações do "espírito" humano, da abordagem "psicologiscista", e nem, muito menos, da mecânica e direta imposição externa da estrutura social. É inegável que os elementos subjetivos e intersubjetivos integram o processo de produção da personalidade, mas em articulação dialética com os elementos objetivos, materiais, relacionados à estrutura da formação econômico-social vivida, e com aqueles da superestrutura jurídico-política e ideológica, que guardam o passado como herança para o presente e o futuro como possibilidade de ser, que nas alternativas que apresenta, definem as possibilidades de os indivíduos escolherem os caminhos a serem trilhados em cada situação histórica vivida.

> Sobre esse sistema de relações multíplices, necessárias e voluntárias, contraditórias, das quais o indivíduo é o centro do entrelaçamento, Gramsci introduz a dimensão da história e da consciência histórica de tais relações. Isso significa que à dialética entre relações necessárias e relações voluntárias e, de qualquer forma, à dialética da personalidade nas suas relações presentes, Gramsci acrescenta a dialética das relações passadas, no duplo sentido que as relações individuais têm: sua história no indivíduo (ou seja, também na consciência do indivíduo) e sua história independentemente do indivíduo, como produto final de processos interindividuais históricos. (Ragazzini, 2005, p. 82)

Isso considerado, Gramsci concebe o indivíduo como um "bloco histórico", isto é, como um ser que define a individualidade que o identifica a partir do conjunto das forças sociais que atuam sobre ele e também pelo modo como a elas respondem, reagem, até porque a "[...] individualidade se produz na medida de seu envolvimento social" (Schlesener, 2016, p. 84). Isso não só demonstra que a formação do indivíduo se dá pelas relações que estabelece na formação social vivida (por isso, para Gramsci, o humano é um ser relacional), mas que também é ele um ser essencialmente político, uma vez que

> Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo [...] a síntese dos elementos

> constitutivos da individualidade é "individual", mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente político, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua "humanidade", a sua "natureza humana". (Gramsci, 1999, p. 406-407 - Cad. 10, §48)

Dada a complexidade dessa definição gramsciana da produção da individualidade em cada ser humano, já que resulta de ações e interações dialéticas que cada um vivencia, é impossível definir uma "receita pronta" para formar uma pessoa específica, padronizada, idêntica a outra, por exemplo. De qualquer tentativa feita nessa direção resultarão em brechas, que possibilitarão a formação de humanos "fora do padrão" previamente estabelecido, segundo os traços de determinada sociabilidade vigente, de modo que não é apenas e tão somente o elemento social, coletivo (história da formação social, as estruturas econômicas que a identificam, o direito nela vigente, os padrões éticos e estéticos, o arquétipo intelectual e moral hegemônico etc.), o definidor dos indivíduos, porque eles têm, segundo a leitura gramsciana, uma autonomia relativa na produção de si próprios, no sistema de forja da própria natureza humana, ou melhor, da própria personalidade. Embora Gramsci afirme "[...] que o homem é toda uma formação histórica obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e da violência externa)" (Gramsci, 2005a, p. 386 – Carta de Gramsci a Giulia, 30 dez. 1929), na verdade, na totalidade das reflexões de sua obra antropológica, ele salvaguarda espaços de liberdade frente à necessidade nos processos de formação da individualidade.

Guardada essa assertiva que afirma o indivíduo, sua consciência e liberdade, frente às condições que a ele se apresentam, cabe ressaltar que o esboço de antropologia que Gramsci produziu é completamente transpassado pela história e pela política, como é característico das ortodoxas atualizações que promoveu no materialismo histórico-dialético.

> Em certo sentido, portanto, o materialismo histórico é uma reforma e um desenvolvimento do hegelianismo, é a filosofia liberta de todo elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência plena das contradições nas quais o filósofo, entendido individualmente ou como inteiro grupo social, não apenas compreende as contradições, mas põe a si próprio como elemento das contradições, e eleva este elemento a princípio político e de ação. (Gramsci, 2024c, p. 76 – Cad. 4, §45)

Disso decorrem consequências analíticas do conceito de bloco histórico, quando aplicado à dimensão da vida individual. Observe-se que, para bem compreender o ser humano individual em cada formação econômico-social, é preciso um hercúleo exercício heurístico, com vistas a captar as relações das forças sociais que "objetivamente" sobre ele atuam e ainda o modo como a elas o indivíduo reage, transformando-se e transformando o mundo ao redor, processo expresso nos termos gramscianos pela palavra "molecular".

> Há uma palavra-chave na linguagem gramsciana que resume implicitamente essas considerações: molecular. Ela, no uso de um certo jargão que tende ao gramscismo, quase sempre foi usada como sinônimo de individual. O próprio Gramsci às vezes a usa com tal sentido [...] Mesmo assim, não é equivalente a individual [...]. Molecular é, para Gramsci, a característica de um processo de transformação. Na organização do discurso gramsciano, molecular exprime algumas (não todas) as modalidades de transformação e conexão entre personalidade individual-homem social-sociedade [...] indica os processos que, por acumulação de modificações, transbordam em um âmbito maior; assim, da personalidade individual ao homem social, do homem social à sociedade. [...] O processo pode ser também considerado *a posteriori*, quando o emergir de novidades significativas faz com que se considerem os processos silenciosos que as produziram. Molecular se refere a processos que produzem resultados de grandeza superior. Nesse sentido, se poderia dizer que com tal expressão linguística (*sic!),* Gramsci tende a focalizar os processos internos, quando, ou enquanto, se tornam também processos de conexão. (Ragazzini, 2005, p. 61)

Em relação ao bloco de forças que incidem sobre o indivíduo, ao compreendê-lo pela via do "concreto pensado"[63], poder-se-á captar as tendências de desenvolvimento das personalidades que estão sendo formadas em cada contexto, os elementos materiais e não materiais que nele estão hegemonizando a "conformação" de individualidades de acordo com o modelo de sociabilidade vigente, tensionando-as pelas contradições que são imanentes à totalidade da vida social, para serem formadas como um determinado tipo de "homem-coletivo". Destaque-se que,

> Para Gramsci, o conceito de "conformismo" pode ser tido como sinônimo de sociabilidade, ou seja, expressa uma situação de pertencimento a um determinado grupo social com o qual compartilhamos uma concepção de mundo, elementos da vida social que expressam um comportamento, um mesmo modo de pensar e de agir. (Schlesener, 2016, p. 85)

De fato, a instituição de um modelo de sociabilidade específica no interior de uma formação econômico-social orienta a formação dos indivíduos, "conforma-os", procurando lhes lapidar a personalidade, "[...] fazer de si o arquétipo da 'moda' da 'socialidade'" (Gramsci, 2002, p. 249 - Cad. 14, § 61). Mesmo considerando a relativa liberdade e consciência que o indivíduo pode ter de agir de determinada forma, em geral, há certo "padrão" de desenvolvimento da ação, expresso na sociabilidade presente em cada contexto, que também gera parâmetros ao modo de ser, pensar e sentir, além do agir. De maneira que

---

[63] "[...] o conhecimento teórico *é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...] [é] *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. [...] O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa (sic!) alcançar a essência do objeto* [...] isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou." (Netto, 2011, p. 20 a 22)

> [...] todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. (Gramsci, 2000b, p. 284 - Cad. 8, §179)

Assim sendo, o bloco de forças sociais, composto por elementos materiais (estrutura social) e imateriais (superestrutura jurídico-política e ideológica-cultural), define o perímetro de sociabilidade do indivíduo (até onde ele poderá avançar com a construção da individualidade que lhe é própria), coagindo-o "objetivamente" a ser, pensar, agir e sentir de determinado modo, isto é, "conformando-o", até porque, em Gramsci, "De resto, conformismo significa nada mais do que 'socialidade'" (Gramsci, 2002, p. 248 - Cad. 14, § 61). Na sociedade capitalista, um dos mais fortes "arames da cerca" construída pelo modelo de sociabilidade é a noção de propriedade privada, porquanto a dinâmica da vida individual e coletiva na sociedade regida pelo capital impõe (pela coerção e pelo consenso) a todos(as), indistintamente, que ninguém deve transpassá-la no modo de ser, pensar, agir e sentir de cada um(a). Daí decorre a violenta reação da classe dominante e dirigente, bem como do Estado que ela administra, quando se depara com situações em que a propriedade privada é questionada, sobretudo, quando o questionamento não é efetivado apenas e tão somente por meio de palavras, mas em ações, como são os processos de ocupação de terras e de fábricas.

Por sua vez, no que concerne ao modo como cada um(a) reage em relação ao bloco de forças atuantes no contexto vivido, dentro do perímetro de sociabilidade em que está inserido, cabe dizer que a reação depende da subjetividade do indivíduo (particularmente, do nível de consciência, de liberdade e da capacidade teleológica que tem) e das condições objetivas que a ele se apresentam, definindo os limites e as possibilidades das escolhas a serem feitas.

> Portanto, a socialidade, o conformismo, é resultado de uma luta cultural (e não apenas cultural), é um dado 'objetivo' ou universal, do mesmo modo como não pode deixar de ser objetiva e universal a 'necessidade' sobre a qual se eleva o edifício da liberdade (Gramsci, 2002, p. 249 - Cad. 14, §61).

Assim sendo, tem-se que

> Possibilidade quer dizer 'liberdade'. A medida das liberdades entra no conceito de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário 'conhecê-las' e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. (Gramsci, 1999, p. 406 - Cad. 10, §48)

Em outras palavras, sinteticamente, pode-se dizer, seguindo o entendimento antropológico gramsciano, que o indivíduo é sempre "coagido" a se (con)formar ao padrão de sociabilidade vigente, mas "subjetivamente" ele poderá produzir modos de desencadear ações com vistas a superar isso, a depender também das condições objetivas que a ele se apresentam na estrutura social que vive. Em verdade, "[...] o sujeito, nos *Cadernos*, age num campo de forças no qual os resultados não estão dados, e, portanto, pode e deve escolher, ainda que no quadro de uma situação objetiva dada" (Liguori, 2007, p. 132). O conformismo imposto pelo perímetro de sociabilidade vivido pelo indivíduo em determinada formação econômico-social "[...] não retira a possibilidade de que se forme uma personalidade e se seja original, mas torna a coisa mais difícil" (Gramsci, 2002, p. 248 - Cad. 14, § 61). Assim, "A possibilidade não é *a* realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz." (Gramsci, 1999, p. 406 - Cad. 10, §48 – itálicos do autor).

Isso posto, percebe-se que, para Gramsci, a subjetividade dos indivíduos não é um *a priori*, algo a-histórico, ela é devir, pois "[...] é

concebida em movimento e em mudança, mais do que como um pressuposto invariante de possibilidades, decisões e espera" (Ragazzini, 2005, p. 77). A subjetividade não se efetiva em cada pessoa "[...] a partir do indivíduo isolado, mas a partir das formas como este indivíduo interage com o meio social e natural pela mediação do trabalho" (Schlesener, 2016, p. 85). Broccoli, em *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*, na primeira parte do terceiro capítulo desse livro, intitulada de *El hombre como bloque histórico*, sintetiza essa concepção, afirmando que "[...] o homem é síntese perenemente renovadora da dialética social" (Broccoli, 1977, p. 158), é sempre definido pela atividade que desenvolve nas relações em que está inserido e é por isso que, para o comunista revolucionário da Sardenha, menos importante é conhecer o que os seres humanos são, mas de grande valor ético-político e pedagógico é saber no que eles poderão se transformar, sobretudo, a quem, como Gramsci, envidou esforços durante toda a difícil vida para forjar seres humanos(as) aptos(as) a construírem a "sociedade regulada", isto é, o comunismo. Diz ele

> Mas não nos interessa o que é cada homem singular, o que significa, o que é cada homem singular em cada momento singular. Se observarmos bem, veremos que, ao colocarmos a pergunta "o que é o homem", queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode "se fazer", se pode criar sua própria vida. (Gramsci, 1999, p. 411-412 - Cad. 10, §54)

Nos esboços dos traços da antropologia que o comunista sardo produziu,[64] há relação ortodoxa com o marxismo originário, uma vez que "Marx não se ocupa do processo de antropogênese que conduz à

[64] No Caderno 10, no parágrafo intitulado *Introdução ao estudo da filosofia. O que é o homem*, Gramsci deixa claro que a elaboração de uma antropologia era projeto a desenvolver: "É necessário elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e dinâmicas, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, na medida em que já conhece, admira, cria etc.; e do homem que se concebe não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento." (Gramsci, 1999, p. 414-415 - Cad. 10, §54)

formação do *homo sapiens* como uma espécie biológica. Não é o desenvolvimento natural, mas, sim, o desenvolvimento sócio-histórico do homem, o foco de seu interesse" (Márkus, 2015, p. 22). Assim sendo, como ortodoxa, percebe-se que a antropologia gramsciana está sempre presente, com clareza, "[...] a negação sucessiva, por parte de Gramsci, do 'homem em geral' e da 'natureza humana'" (Ragazzini, 2005, p. 60), de modo que

> É possível um estudo dos homens somente na situação conflituosa, com instrumentos de análise aos quais, justamente, o próprio Gramsci dá uma importante contribuição (folclore, senso comum, bom senso), atraindo uma contribuição concreta, que não assuma os dados como *a priori* e permanentes, mas, ao contrário, dele procure forma e história, para disso identificar os apoios de transformação. (Ragazzini, 2005, p. 60-61)

Como Gramsci se interessa por formular proposições educacionais com vistas a formar sujeitos, ou melhor, "intelectuais", aptos a desenvolverem iniciativas superadoras do capitalismo, para alcançar a "sociedade regulada", conhecer a morfologia da sociabilidade presente em cada formação econômico-social é indispensável para que se possa "traduzir" a revolução socialista aos diversos contextos. Disso resulta a indispensabilidade da "escola unitária", que visa a formar personalidades criativas e críticas ao modo de produção e reprodução capitalista, isto é, indivíduos que adquiriram uma segunda natureza humana, de perfil não subalterno, não afeita à sociabilidade vigente, porque se constitui como um modo de ser, pensar, agir e sentir que lhe é contraditório. Nas palavras de Gramsci, "[...] é preferível elaborar a própria atividade, participar ativamente da produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo [como] marca da própria personalidade" (Gramsci, 1999, p. 94 - Cad. 11, §12).

Egressos de um processo catártico, resultante de várias forças sociais que interatuaram na produção da individualidade que o identifica, esses indivíduos reformados moral e intelectualmente, constituídos, portanto, como intelectuais, estarão aptos a se articularem

como intelectuais coletivos a partir do espírito de cisão com a sociedade de classes, porque capazes e dispostos a enfrentarem a luta para construir uma nova hegemonia, a das classes subalternas, que produzirá, necessariamente, um outro padrão de sociabilidade, que não a proveniente do modo de produção capitalista.

Pelo exposto, cabe ainda dizer que, se o "teorema das proporções definidas" foi afirmado como recurso didático, com "valor esquemático e metafórico", para interpretar o peso que a sociedade civil (consenso) e a sociedade política (força) têm na definição dos rumos da vida social na totalidade, ele também pode ser aplicado com as mesmas reservas quando se está a tratar da formação da personalidade do indivíduo. Mas, aqui, ele expressa o peso que a sociabilidade impõe aos indivíduos, contraposto pela autonomia de cada um em responder a ela: se o poder sociabilidade vigente, do bloco de forças que a compõe, coage-conforma o indivíduo a ter determinada personalidade, ele pode resistir (ou consentir!) a ela com a autonomia relativa que dispõe, a depender da consciência e da liberdade que possui, e das condições objetivas que estão disponíveis a ele em cada formação social vivida. Em outros termos, tem-se que, se na esfera das relações sociais mais amplas, qualquer abalo no campo econômico é respondido pela superestrutura jurídico-política, ideológica e cultural, para manter o "equilíbrio" do sistema de vida vigente, no âmbito da formação da personalidade dos indivíduos, quanto mais autônomos forem as pessoas frente à sociabilidade vigente, com mais intensidade ela responderá, pelos mecanismos de coerção e consenso que dispõe, para adequá-lo, conformá-lo à ordem vigente, e os processos de formação (educação) dos modos de ser, pensar, agir e sentir respondem a isso.

Assim sendo,

> **Cria-se a própria personalidade**: 1) dando uma direção determinada e concreta ("racional") ao próprio impulso vital ou vontade; 2) identificando os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na

> medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera. (Gramsci, 1999, p. 406 - Cad. 10, §48 – grifos nossos)

Enfim, como se tentou demonstrar, o conceito de bloco histórico em Gramsci, com o potencial teórico-analítico e propositivo-político que guarda, é pelo comunista sardo empregado também para entender o que é o humano, ou melhor, no que pode se tornar, uma vez que a força que as estruturas e superestruturas exercem sobre ele produz a tendência de que, em cada situação histórica particular, seja tensionado a atualizar-se, isto é, a ser atual à sua época (atendendo ao que pede a sociabilidade vigente), que é o conteúdo abordado no próximo capítulo deste texto.

5. EDUCAÇÃO COMO ATUALIZAÇÃO DO SER HUMANO À SUA ÉPOCA PELA PRÁXIS

Nos traços da concepção antropológica anteriormente apresentada, encontra-se presente a ideia de Gramsci de que, realmente, o ser humano se transforma historicamente em relação ao modo de ser, pensar, agir e sentir que o caracteriza, e isso pela práxis que desenvolve na dinâmica da formação econômico-social vivida, nos limites e possibilidades objetivas e subjetivas que ela lhe impõe ou lhe oferece pela mediação da "força" e/ou "consenso" expressa pela hegemonia do bloco de forças sociais no poder. Assim sendo, para o comunista revolucionário da Sardenha, o humano é sempre movimento, é devir histórico, que se atualiza pela práxis em cada contexto vivido.

Afirmar a educação como atualização do ser humano pela práxis em cada tempo e lugar significa reconhecer que os grupos sociais e os indivíduos que os integram aprendem a ser como são - e o são sempre diversos(as) do que foram no passado e serão no futuro -, ou seja, formam-se como são. Não há humano que não se eduque, ou melhor, a humanidade de cada ser humano, sua natureza humana, é aprendida-ensinada de geração em geração, em contextos distintos, com princípios, finalidades, conteúdos, métodos, procedimentos de avaliação e de gestão diversos, dimensões do processo educativo que são as mais basilares e evidentes em sistemas de ensino escolar, mas não deixam de estar presentes também em experiências educacionais não escolares, embora com menor evidência, sobretudo, em se tratando da avaliação e da gestão.

Desse modo, compreendida a questão da articulação entre antropologia e educação em Gramsci, há que se reconhecer a educação como um fenômeno social imanente ao processo de humanização do ser humano por ele mesmo. Em outras palavras, a educação guarda, na concepção gramsciana, uma inexorável dimensão ontológica, porque a humanidade do ser humano atualizada em cada época é construída, forjada, produzida pela práxis educativa, ou melhor, por processos de

ensino-aprendizagem, processos formativos, que se desenvolvem articulados à construção do ser social de cada formação econômico-social.

Assim entendida a educação, com a dimensão ontológica que guarda no legado teórico-metodológico de Gramsci, cabe dizer que ela não se apresenta aos sujeitos como uma opção a ser empregada para superar ou para conservar o modelo de civilização vigente; ela é imanente à dinâmica de vida de qualquer formação econômico-social, ou seja, a educação se efetiva queiram as pessoas ou não, estejam elas conscientes ou não desse fenômeno social ao qual estão, inexoravelmente, submetidas. E isso ocorre inibindo e/ou estimulando sujeitos a serem de determinado modo, com forte tensionamento para atenderem o ideal de cidadão(ã) decorrente do perfil de sociabilidade vigente, definido pela correlação de forças sociais, conforme anteriormente se argumentou. Eis o motivo pelo qual o comunista sardo considera que

> Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (Gramsci, 1999, p. 399 - Cad. 10, §44).

Essas considerações sobre a dimensão ontológica da educação compreendida na acepção gramsciana, isto é, esse entendimento da educação como elemento ontológico do processo de produção do ser social, encontram melhor definição nas mais do que didáticas palavras de Saviani, que a apresenta nos seguintes termos:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] 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. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A

> origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007a, p. 154)

Isso está em linha com a concepção marxiana, que entende ser decorrente do processo de produção social da existência humana pelo trabalho não apenas os modos de produção, mas dentro deles, na dinâmica que empreendem, a produção da natureza humana característica dos indivíduos de determinada formação econômico-social.

> Podemos distinguir os homens dos animais [...] por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os meios de vida [...] Ao produzirem os meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução [...] Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e com como produzem.Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (Marx; Engels, 1994, p. 15 – itálico dos autores).

Se nos mais rudimentares modos de produção, o trabalho empreendido pela humanidade centrava-se na garantia da sobrevivência, isto é, na busca por atender às necessidades vitais básicas, aquelas mais elementares à garantia da vida individual e coletiva (físico-biológicas), uma vez que o ser humano é ser natural, com o desenvolvimento das forças produtivas (força de trabalho e meios de produção)[65], outros tipos de relações sociais de produção emergiram e,

[65]Aqui se está a utilizar o seguinte entendimento para força de trabalho e meios de produção: a) força de trabalho: o ser humano, a força humana de trabalho, que se constitui como a energia empregada pelo ser humano no trabalho, na produção do que necessita para satisfazer as necessidades da subsistência/existência, disponibilizada na operação das próprias capacidades intelectuais e manuais, que forjam técnicas e métodos para lhe auxiliar nesse processo; b) meios

como decorrência, novas necessidades foram forjadas, superando as da sobrevivência e impondo-se como condição imperativa para a existência humana (necessidades físicas, sócio-políticas e culturais-simbólicas).

Isso fez com que os modos de produção (articulação das forças produtivas com as relações de produção[66]) da vida social, para além de pautados na "simples" sobrevivência, demandassem mais trabalho e trabalho cada vez mais diferenciado e complexo, alterando, sobremaneira, a totalidade das relações e das estruturas sociais. Dito de outro modo, o desenvolvimento das forças produtivas, que com sua atividade carregou de humanidade os meios, modos e produtos produzidos, demandou trabalho mais complexo em relação às formas sociais pretéritas, do qual resultaram formações econômico-sociais diversas e, nelas, grupos sociais diferentes dos anteriores e seres humanos, individualmente, com personalidades e ações distintas em cada contexto (segunda natureza), a depender do modo como se envolveram no processo de produção da vida social, embora em larga medida lapidados pela conformação da sociabilidade vigente, tendo como referência o ideal de cidadão presente no contexto vivido.

Importa destacar nesse processo que o bloco histórico com o poder de direcionar a totalidade da vida social a determinado rumo, isto é, hegemônico, não apenas conforma estruturas econômicas e superestruturas jurídico-políticas e ideológicas, mas também produz um modelo de sociabilidade específico, que guarda energia capaz de conformar os indivíduos e grupos sociais que nela convivem. Muda-se o bloco no poder e, assim, imperativamente se alteram as estruturas

de produção: a "natureza" na forma de matéria bruta (empregada na satisfação das necessidades do jeito coletada na natureza) e prima (a que é utilizada após sofrer algum beneficiamento, alguma transformação), bem como os elementos que se apresentam como mediadores do processo de trabalho que se estabelece entre o humano e a natureza, como é o caso, por exemplo, dos instrumentos, máquinas, processos e ferramentas produtivas, que pelo ser humano são produzidos.

[66]Por relações de produção entende-se a organização técnica e social que determinada formação econômico-social estrutura para controlar-garantir a produção do que é necessário para satisfazer as necessidades humanas em cada contexto vivido, que variam, entre outras, em função do tipo de propriedade e da relação entre sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo produtivo.

sociais e o modo de ser, pensar, agir e sentir dos indivíduos, fazendo-os diferentes, transformados historicamente, atualizados a cada época. Na verdade, o próprio processo de disputa pela hegemonia, com blocos de forças sociais em movimento de atrito, gera transformações, que impactam sobremaneira a formação de grupos sociais e a produção de personalidades individuais.

Nos contextos vividos, que variam segundo os modos de produção vigentes[67], emerge um modelo de sociabilidade, que projeta um específico paradigma de "civilização" e, nela, um tipo "ideal" de ser humano àquele contexto, ou melhor, um modelo humano conformado às características peculiares das relações econômicas, sociais, políticas e culturais vigentes. Mesmo considerando a autonomia relativa que os indivíduos têm para "fugir" dos padrões de civilidade instituídos pela sociabilidade, o que garante a existência histórica de movimentos de resistência a ela e, assim, de transformação do próprio modelo de civilização, é forte o peso da sociabilidade na constituição das naturezas humanas de cada um(a) de acordo com o considerado "civilizado". A ação "incivilizada", isto é, que se desenvolve de modo crítico ao modelo de civilidade instituído, sempre encontra dificuldades imensas para efetivar, porque contraria o próprio padrão de sociabilidade.

Veja-se, por exemplo, que o "paradigma" humano ideal do momento em que na Europa esteve vigente o feudalismo (o ser humano de fé!) é radicalmente diferente do tipo humano projetado no

[67] Cabe destacar que "É certo que Marx referiu a 'épocas progressivas' da formação econômica da sociedade, identificadas, a grandes traços, com os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês. Não indicou, porém, que tivesse em vista uma linha única de desenvolvimento histórico. Qualquer dúvida que restasse ficaria eliminada nas cartas que escreveu ao diretor dos *Otiechestviennie Zapiski* (fins de 1877) e a Vera_Zassulich (8 de março de 1881), nas quais taxativamente declarou não atribuir caráter universal à linha de evolução da Europa ocidental, estudada em *O Capital*. A gênese do capitalismo no Ocidente europeu não deveria ser metamorfoseada numa teoria histórico-filosófica da marcha geral que o destino impõe a todos os povos, quaisquer que fossem suas circunstâncias históricas. [...] Na *Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, encontramos*a conhecida sequência evolutiva: comunismo primitivo, escravismo, feudalismo e capitalismo. Mas, ao iniciar a exposição da linha de evolução histórica, advertiu Engels expressamente que não se ocuparia com a parte oriental do Império Romano - o que restringe aquela sequência à Europa ocidental - e, adiante, introduziu a evolução particular dos povos germânicos, os quais passaram da comunidade primitiva ao feudalismo sem conhecer o estádio escravista. Nada, pois, que devesse ser tomado por esquema universal, decorre da concepção de Engels." (Gorender, s/d, s/p.)

calor das modernas relações sociais capitalistas vividas naquele continente e que se desdobraram, posteriormente, em novas morfologias sociais das formações econômicas regidas pelo capital, cujo ideal educativo está voltado à formação do indivíduo autossuficiente, do "*self made man*", do empreendedor de si mesmo. Não fosse o enfrentamento das contradições vividas pelos indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais no contexto de longa transição-superação do modo de produção feudal ao capitalista, jamais o capitalismo emergiria como novo modo de produção e reprodução da vida social. É a contradição o motor das transformações sociais. Tanto assim que, no referido movimento histórico da humanidade, mobilizado pelas contradições, o modelo de sociabilidade se alterou e, dialeticamente, modificou o padrão de civilidade, mudando, de fato, as imposições de limites e a abertura de possibilidades de ação aos indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais, restando claro que isso varia de uma formação econômico-social para outra ao longo dos tempos em cada contexto vivido.

Observe-se o que afirmou Gramsci no Caderno 22, de 1934, denominado de *Americanismo e Fordismo:* "Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo" (Gramsci, 2001, p. 248 - Cad. 22, §2). De fato, a "[...] 'educação' do homem [ocorreu de modo] adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho" (Gramsci, 2001, p. 262 - Cad. 22, §10). Diferentemente da Europa, que encontrou "[...] várias formas de resistência [ao] processo de desenvolvimento [...] em sua evolução, formas que provêm das dificuldades presentes na *societas rerum* e na *societas hominum*" (Gramsci, 2001, p. 241 - Cad. 22, §1), na América havia

> [...] "uma composição demográfica racional", que consiste no fato de não existirem classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo, isto é, classes absolutamente parasitárias. A "tradição", a "civilização" europeia, ao contrário, caracteriza-se pela existência de tais classes, criadas pela "riqueza" e pela "complexidade" da história passada, que deixou um grande número de sedimentações passivas

> através dos fenômenos de saturação e fossilização do pessoal estatal e dos intelectuais, do clero e da propriedade fundiária, do comércio de rapina e do exército (Gramsci, 2001, p. 243 - Cad. 22, §2).

Se a civilização europeia demandou um tipo específico de ser humano, ele não era o mesmo exigido pela nova civilidade produzida historicamente na América do Norte, que se lapidou pelo americanismo e fordismo. Essas constatações indicam que cada formação econômico-social específica projeta para si um modelo "ideal" de ser humano, ajustado, conformado às necessidades que ela demanda aos indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais, e que se expressa no que Aníbal Ponce chamou de "ideal pedagógico":

> *O homem, enquanto homem, é social*, isto é, está moldado por um ambiente histórico de que não pode ser separado [...] [dele] derivava logicamente o *ideal pedagógico* a que as crianças deveriam se ajustar. O *dever ser*, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento. (Ponce, 2000, p. 20-21 – itálicos do autor)

Dessa maneira, pode-se dizer que os tipos de ser humano que prevalecem em um contexto histórico específico não são meras idealizações dos indivíduos e nem uma projeção idealizada por um grupo ou organização social qualquer, pois o modelo de ser humano (expresso como um "ideal pedagógico") preponderante em um contexto atende às determinações gerais do modo de produção da vida social predominante, que é reproduzido nele por vários meios e modos, não deixando, contudo, de haver espaços de autonomia relativa dos sujeitos individuais e coletivos para resistirem a esse processo de reprodução. É nessa dialética relação entre determinação da vida social (da estrutura e da superestrutura que a identifica) e autonomia relativa dos indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais, que se constituem as personalidades de cada um e de cada uma. Aqui reside um dos fundamentos da basilar conceituação de educação de Gramsci como um processo de formação humana: "[...] toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os

instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, **a fim de** dominá-la e de **criar o homem 'atual' à sua época**." (Gramsci, 2000a, p. 62 – Cad. 1, § 123 – negritos nossos)

Como é a própria humanidade que se forma humana em cada contexto vivido, bem como são os seres humanos individuais, na dialética das relações sociais, que também conformam a personalidade que lhe é própria, nos limites e possibilidades mencionados, por meio da práxis, a educação só pode ser entendida, na acepção gramsciana, como a formação do humano atual à sua época. Isso porque ele se faz como é, ou melhor, porque se produz diverso em cada momento e espaço vivido a partir da práxis que empreende, enfrentando e/ou conformando-se às forças histórico-sociais que sobre ele incidem, respondendo-reagindo passiva ou ativamente a elas.

Observe-se que, segundo a acepção gramsciana, cada formação social projeta um tipo ideal de ser humano segundo a conformação econômica, social, política e cultural que a caracteriza, e é esse ideal humano que é majoritariamente tomado como um "dever ser", reproduzido nas diferentes instâncias sociais, porquanto está presente nos produtos e processos que nela circulam e que a caracterizam: nos livros, nas músicas, nos filmes e vídeos, no entretenimento, no lazer, no direito, na economia, na educação... Assim entendida a dinâmica de produção e de reprodução da vida social, ela vai lapidando o perfil dos grupos sociais e também a personalidade de cada um(a) nas formações econômico-sociais específicas, de modo que o ser humano é sempre atualizado em cada contexto vivido, que é por ele mesmo produzido e reproduzido pela práxis que desenvolve, obviamente, articulada àquela empreendida pelos demais indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais. Há autonomia do indivíduo, mas é sempre relativa, isto é, está sempre em relação dialética com essa dinâmica da práxis social circunscrita em um contexto.

Essa concepção de humano sustenta-se na ideia de que esse ser, embora inegavelmente tenha uma dimensão natural, não nasce exclusivamente determinado pela natureza, ou melhor, o ser humano não nasce pronto, acabado, com a subjetividade definida, delimitada,

com a personalidade completamente lapidada. Ele sequer nasce sabendo ser um ser humano, daí a necessidade de ser formado como humano, de aprender a sê-lo, o que ocorre por processos formativos chamados de "educativos". Mesmo sabendo ser a escola a forma mais desenvolvida de educação que a humanidade produziu historicamente, todos os produtos e processos sociais, que estão em outros espaços e tempos não escolares, guardam função educativa também, ou seja, a atribuição de reproduzir nos indivíduos singulares as exigências da vida social, expresso no padrão de civilidade, atendendo ao modelo de sociabilidade vigente na formação econômico-social. Mesmo em produtos e processos críticos ao paradigma de civilidade instituído, a ele se reportam para lhe opor, legitimando-o, portanto, de algum modo, reconhecendo-o em alguma medida. De fato,

> [...] o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (Saviani, 2013c, p. 26)

Na verdade, a educação, como fenômeno ontológico imanente à humanização do ser humano por ele mesmo, ou melhor, inerente ao desenvolvimento da vida social em todas as searas que a identifica, também pode impactar as relações sociais, do que se deduz que há uma relação dialética entre o modo de produção da existência e a educação, isto é, uma relação de interdependência, de interação, de intercomunicação, de relações recíprocas. Observe-se que, de um lado, o modo de produção (as forças produtivas e as relações sociais que as equacionam e lhes possibilitam o desenvolvimento) exige a formação humana por meio de processos educativos orientados por um tipo "ideal" de ser humano, aquele que lhe é apropriado, que atende ao modo de civilidade instituído; e, de outro, é o ser humano formado pela educação, em larga medida reprodutora da sociabilidade, que efetiva o modo de vida social, de maneira que, com a ação que os indivíduos,

grupos, instituições e movimentos sociais desenvolvem, pode-se interferir, transformar, superar as relações sociais vigentes e, ao mesmo tempo, produzir alterações na "natureza" humana.

Todavia, cabe dizer que, se os saltos qualitativos da vida social ocorrem em processos de transformação radical (revolução) dos modos de produção, baseados na fulcral contradição que na história se revela entre forças produtivas e relações de produção, a educação participa desse processo revolucionário. Participa de maneira condicionada, não de forma primária, o elemento primeiro determinante, mas ocupando o lugar que lhe cabe, que é o de manter com a dinâmica e a estrutura das formações econômico-sociais uma relação dialética. Assim concebido o fenômeno educativo, cabe caracterizá-lo como reprodutor e, ao mesmo tempo, produtor das relações sociais globais pelo movimento articulado das determinações sociais sobre a educação e da educação sobre elas, em uma relação de reciprocidade.

Essa articulação dialética entre modo de produção-reprodução da vida social e os processos formativos do ser humano indica que a educação é socialmente determinada e, ao mesmo tempo, determinante das relações sociais. É socialmente determinada porque se caracteriza como processo imanente à produção do conjunto da vida social, constituindo-se, na verdade, como uma reprodução dos contornos dela nos indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais. E é determinante porque forma aqueles(as) – indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais - que compõem a sociedade e, por sua práxis, efetivam um determinado modo de vida. Nas palavras de Marx: "Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso criar um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais" (Marx; Engels, 1978, p. 224). Nesse processo articulado de determinação e autonomia relativas é que se compõe o perfil do ser humano gerado em determinado contexto, sendo a ele, portanto, sempre contemporâneo, sempre um ser atual à sua época.

Interessa observar que dessa concepção dialética da relação entre condições sociais e educação resulta uma teoria pedagógica que se quer revolucionária, porque

> [...] é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista[68], que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. [...] O cerne dessa [questão] consiste na superação da crença, seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. (Saviani, 1983, p. 68 e 69)

Referenciado em Gramsci, Saviani sintetiza adequadamente a concepção educativa do comunista revolucionário da Sardenha, porquanto a afirma como sendo "[...] mediação no interior da prática social global" (Saviani, 2011, p. 120). De modo que, assim concebida, "Conseqüentemente (*sic!*), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (Saviani, 2011, p. 13)

Dessa compreensão decorre o entendimento da educação como práxis, isto é, como ação teórico-prática que resulta em transformação. Isso porque é característico dos processos de ensino-aprendizagem não apenas e tão somente efetivar os ideais de ser

[68] "Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade [...] [a] análise que desenvolvem chega invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere [...] Em que pesem as diferentes manifestações, considero que, no âmbito desse grupo, as teorias que maior repercussão tiveram e que alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes: a) 'teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica'; b) 'teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)'; c) 'teoria da escola dualista'." (Saviani, 1983, p. 19 e 20)

humano forjados na própria trama socio-histórica da formação econômico-social, mas contrariamente também podem se assumir como processo questionador dessa dinâmica reprodutora, com potencial para colaborar com os movimentos de superação do próprio modo vigente de produção social da existência humana. Se a revolução preconizada pelo marxismo originário exige determinadas condições objetivas e subjetivas, aqui, nessas últimas, reside a maior identidade da educação, tão sobejamente perscrutada por Gramsci na dimensão histórica e política, bem como formulada como proposição escolar nos termos da escola unitária[69].

Importa dizer que o termo práxis, em Gramsci, é uma das categorias mais centrais no patrimônio teórico-cultural e ético-político que ele legou às futuras gerações. Inicialmente, deve-se dizer que a práxis não deve ser confundida com prática e nem, muito menos, ser colocada na posição afastada da teoria, até porque é por ambas (é pela práxis!), pela prática e pela teoria, que o ser humano se forma como ser atual à sua época e, assim, participa do histórico devir da realidade. Se o senso comum emprega, recorrentemente, o termo prática como algo que se contrapõe à "teoria", no universo acadêmico-científico essa distinção é bastante problemática já em Aristóteles e, mais ainda, aos(às) que se referenciam no materialismo histórico-dialético, como no caso de Gramsci.

Embora esses dois termos, prática e práxis, indiquem ao senso comum algo único, idêntico, porque relacionados ao que é empírico, material, objetivo e, portanto, distinto do que é abstrato, imaterial e subjetivo (teoria), eles não podem ser tomados como sinônimos. De maneira que não se deve, de modo nenhum, confundi-los, porque "[...] práxis é um conceito [...] dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática" (Saviani, 2017, p. 9).

[69] Essa asserção não desconhece o fato de que há também objetividade, materialidade nos processos educativos. A propósito, é justamente para se apropriar dela que muitos(as) neoliberais lutam, por meio de processos de privatização: dos livros, apostilas e demais materiais de apoio didático, plataformas digitais de ensino, avaliação, formação docente e tutoria discente etc.

Observe-se que, etimologicamente,

> A palavra *práxis* provém do grego antigo [...] ao que parece, não era muito preciso; comumente, designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação dos cidadãos. Era, com certeza, diferente da *poiésis*, que era a produção material, a produção de objetos. (Konder, 1992, p. 97)

Aristóteles empregava o termo práxis e, por ele, o estagirita designava a ação de um sujeito da qual resulta um produto que não se afasta de si mesmo, porquanto nele permanece incorporado. Esse é o caso, por exemplo, da moral e da política. A moral compõe-se de referências normativas para a ação, produzidas pelospróprios indivíduos e grupos sociais, e neles se internalizam; elas devem ser forjadas segundo a razão e, assim, seguidas como uma prática habitual do humano virtuoso para alcançar a felicidade, *eudaimonia*¸ com a ação prudente (*phrónesis*), de acordo com a natureza humana, que é própria de cada um(a), "naturalmente" a ele(a) conferida. Por sua vez, a política é entendida por Aristóteles como ação cuja finalidade (*telos*) é a de promover a moral junto à coletividade de cidadãos, a *pólis*, de forma a que alcance o bem comum, promotor da felicidade de todos(as), que é bem supremo e, portanto, tem fim em si mesmo. Assim sendo, para Aristóteles, a felicidade de cada um(a) só se realiza plenamente na *pólis*, na coletividade, e depende, portanto, da moral e da política. O humano, especificamente o "homem" livre, é ser que guarda uma dimensão racional e outra não (paixão, desejos...), e para efetivar a própria natureza, a própria essência, tem que ser virtuoso, fazer de modo excelente aquilo para o qual se destina. Isso demanda que seja educado, pois deve ter o costume de agir conforme a razão e com prudência, contendo as paixões, de modo a tornar isso algo "natural" nas ações cotidianas na coletividade vivida, um hábito de quem é virtuoso, algo que é internalizado no ser humano.

Diferentemente dessa noção de práxis para o estagirita, as ações dos sujeitos cujos resultados se expressam em produtos que a eles se externalizam eram identificadas pelo termo *poiésis*. Esse é o caso, por

exemplo, do trabalho de um artesão, pois ao desenvolver as atividades que lhe caracterizam o ofício, como a produção de uma mesa, forja algo que lhe é completamente exterior, que dele se separa porque nele não está internalizado, como ocorre com a moral, anteriormente citada.

Cada uma dessas atividades, dessas ações/produções, práxis e *poiésis*, demandava, segundo o estagirita, conhecimentos específicos a elas vinculados e, portanto, por elas se limitavam. Daí Aristóteles "[...] conceber um terceiro tipo de atividade, cujo objetivo era exclusivamente a busca da verdade: a *theoria*" (Konder, 1992, p. 98).

Hoje, entretanto, as palavras práxis e *poiésis* perderam, para muitos(as), o sentido e o significado originários. Veja-se o caso do termo *poiésis*, do qual derivaram as palavras "poesia" e "poeta", que atualmente pouca relação têm com a matriz grega aristotélica originária. Recorrentemente, inclusive, vê-se o emprego empobrecido de tais termos (ação/práxis e produção/*poiésis*), porquanto são mediados pela noção positivista, que os reduz aos limites da simples técnica (saber fazer) e orienta o processo de compreensão e execução deles pela pseudoconcreticidade[70].

Contudo, há autores(as) responsáveis pelo resgate enriquecedor e superador da práxis, ou melhor, atualizador do conceito originário. E Marx é um deles, talvez o principal, considerando, na luta de classes, a necessidade de os(as) subalternos(as) superarem as condições da subalternidade que os(as) identificam. Ele concebeu a práxis como processo teórico-prático pelo qual o ser humano torna-se capaz de superar a especulação (assim concebida a práxis, ela é uma crítica à filosofia precedente e, portanto, uma *theoria*) e efetivar no mundo, natural e social, transformações conscientes, do que resulta ser ela também uma ação e uma produção. Esse entendimento sintético de práxis como ação/produção-teoria, que resulta em movimento, em transformação, em devir, sustenta-se no postulado fundante tanto da concepção dialética de mundo (ontologia; princípio constitutivo do real) da teoria marxiana, quanto de sua epistemologia (teoria do

[70]"A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *praxis* utilitária." (Kosik, 1976, p. 19 – itálicos do autor).

conhecimento), ou melhor, do princípio explicativo que utiliza para orientar o processo de conhecimento da realidade, não deixando de ser também elemento basilar de sua axiologia (teoria da ação) e de sua antropologia (concepção de ser humano)[71].

Em verdade, a concepção de práxis em Marx contempla a noção de que a realidade é uma totalidade que, movida por contradições, expressa a síntese entre ser e pensar, objetivo e subjetivo, sujeito e objeto, estrutura e superestrutura, que são sempre devir em função da atividade humana (ação/produção-teoria). Isso fica evidente na II Tese sobre Feuerbach, que projeta epistemológica e axiologicamente o materialismo histórico-dialético ao entendimento de que a verdade não é uma questão eminentemente teórica, mas prática, sendo, portanto, a práxis o seu critério de validade do conhecimento:

> A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva – não é uma questão teórica, mas uma questão ***prática***. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento (Marx; Engels, 1984, p. 107-108 – negrito do autor).

Assim entendida por Marx, a práxis - e nela a dimensão da ação/produção -tem primazia em relação à teoria na superação das contradições e dos problemas que a vida social e os sistemas de sua produção e reprodução apresentam ao ser humano, uma compreensão da qual resultou a famosa crítica radical à filosofia vigente até então, expressa na XI Tese de Marx sobre Feuerbach: "Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes, a questão é *transformá-lo*." (Marx; Engels, 1984, p. 111 – itálicos dos autores).

Marx parece, muitas vezes, identificar práxis e trabalho. Contudo, em passagens dos textos da maturidade, é evidenciada a distinção entre esses conceitos de algum modo: "[...] todo trabalho é uma forma auto-alienada de atividade produtiva humana, e deveria ser 'abolido'. A forma não alienada da atividade humana, anteriormente

[71] Para maior detalhamento desse debate sobre essas referidas dimensões do materialismo histórico-dialético, cf. Martins, 2025b.

chamada de práxis, passa a receber o nome de 'auto-atividade'" (Bottomore, 1988, p. 294). Em *O Capital*, Marx se refere ao trabalho como atividade auto-alienada, em particular, em se tratando do trabalho efetivado na dinâmica de desenvolvimento do modo de produção capitalista e, nesse sentido, ele é alienado e alienante. Em oposição a esse processo, ele expressa, como ninguém, o projeto político de superar a realidade capitalista por outra, em que a atividade humana seria livre, universal e criativa (práxis), e não causaria, portanto, estranhamento ao humano em relação aos processos e produtos da própria ação/produção que desenvolve, promovendo, assim, a auto-realização, uma condição que só pode ser alcançada pela práxis revolucionária[72], que ao mesmo tempo cria-transforma o que já existe (no sentido de superar, aperfeiçoando e reconfigurando) em uma realidade mais humana, superando a histórica dicotomia entre "[...] o materialismo e o idealismo [...] pela *práxis* revolucionária" (Lefebvre, 2002, p. 149).

Se o marxismo originário é resultado da síntese de três matrizes teóricas, quais sejam: "[...] a filosofia clássica alemã, a economia política clássica inglesa e o socialismo francês" (Lênin, 1985, p. 15), é em Feuerbach e Hegel, principalmente, que Marx encontra as referências mais consistentes e ricas de possibilidade para formular o próprio conceito de práxis.

Em *A filosofia do direito* e em *Fenomenologia do espírito*, Hegel apresenta pistas seguidas por Marx para construir o próprio conceito de práxis. Em verdade,

> A noção de práxis se encontra já em Hegel e, ao mesmo tempo, não se encontra. Com efeito, no sistema filosófico-político de Hegel, o Estado providencial e divino propõe suas condições, que só têm importância e interesse como materiais de construção do edifício jurídico e político. Não vendo nesses elementos e condições senão "momentos" sem substância da própria realidade superior - o Estado - Hegel os despreza. (Lefebvre, 2002, p. 148-149)

[72] "A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*." (Marx; Engels, 1984, p. 108 – itálicos dos autores).

Marx supera a noção hegeliana e feuerbachiana de práxis, até porque os seres humanos são "[...] reais, [definidos pela] sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram" (Marx; Engels, 1984, p. 49). Se Hegel identifica a razão humana como produtora da história, em seu conjunto, a partir da dialética relação entre o mundo das necessidades dos indivíduos, grupos e instituições sociais, que o trabalho procura saciar, sendo que todo o arcabouço jurídico-político estatal, para Hegel, "[...] consolida e complementa a sociedade" (Lefebvre, 2002, p. 147), em oposição ao idealismo hegeliano, apresentou-se a perspectiva materialista do naturalismo antropológico de Feuerbach, que embora reconheça a atividade humana, a restringe à atividade de pensamento, contemplação do real, ou melhor, não concebe atividade "material" que constrói a realidade concreta, carecendo, assim, de historicidade. E isso porque o autor de *A essência do cristianismo* concebe o humano como um ser abstrato, destacado do mundo ao redor, que com ele mantém relação passiva, de contemplação de "[...] um indivíduo abstratamente – **isoladamente** – humano" (Marx; Engels, 1984, p. 109 – grifo dos autores). Eis os termos por meio dos quais Marx critica Feuerbach:

> A insuficiência principal de todo materialismo até os nossos dias (o de Feuerbach incluído) é a de a coisa ***(Gegenstand)***, a realidade, o mundo sensível, serem tomados apenas sob a forma do ***objeto (Objekt) ou da contemplação (Anschauung)***; mas não como ***atividade humana sensível, práxis*** [...] Daí que na ***Essência do Cristianismo***, apenas considere a atitude teórica como genuinamente humana, ao passo que a práxis é apenas tomada e fixada na sua forma de manifestação sordidamente judaica. Daí que ele não compreenda o significado da atividade "revolucionária", de "crítica prática". (Marx; Engels, 1984, p. 107 - grifos dos autores)

Para Marx, sujeito e objeto formam uma totalidade interatuante, interdependente, intercomunicante, isto é, dialética, e é nessa dialeticidade, nas relações recíprocas que mantêm entre si, que se produzem a história. Ela, portanto, não se restringe ao processo em que o espírito se materializa, produzindo cultura por meio do trabalho,

para se auto-identificar, como em Hegel, e nem é uma realidade em si, "natural", passiva, e que, como tal, é objeto contemplado "teoricamente" pelo humano que a produziu com a atividade, não considerando a relação dialética entre sujeito e objeto, como em Feuerbach[73]. Para Marx, a história é síntese do movimento dialético gerado pelas contradições presentes e mobilizadoras da totalidade econômica, social, política e cultural, da estrutura e da superestrutura social:

> A história pode ser considerada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. No entanto, estes dois aspectos não se podem separar; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente (Marx; Engels, 1984, p. 11).

A dicotomia entre o materialismo, como o de Feuerbach, e o idealismo, como o de Hegel, é superada em Marx pela noção que apresenta do termo práxis. Com efeito, na tradição marxista, a práxis tornou-se identificada com o processo superador dessas separações cabais entre sujeito e objeto, homem e natureza, objetivo e subjetivo, estrutura e superestrutura, que são inexatas para identificar o que vem a ser, de fato, a totalidade da vida social, que é, sobretudo, unidade concreta, mas unidade na diversidade: "O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso" (Marx, 1991, p. 16).

Vázquez trata dessa questão no livro intitulado *A filosofia da práxis*. Ele entende a práxis como a "[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dêle (*sic!*) um mundo mais humano" (Vázquez, 1977, p. 3). Assim, Vázquez parece identificar práxis com o trabalho, seguindo a acepção marxista desse

[73] Destaca-se que a influência de Feuerbach em Marx é compreendida das mais variadas formas por diferentes estudiosos(as) do pensamento marxiano. Há, entre eles(as), desde os(as) que entendem que todo o conceito de práxis em Marx já se encontrava completamente formulado em Feuerbach, como Mondolfo, até os que entendem que Marx inova sob esse ponto de vista, formulando um conceito original, como Vázquez. Uma discussão sobre essa questão vista por esses dois autores encontra-se no Capítulo I – *O materialismo do marxismo originário* - do livro *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* (Martins, 2008).

último conceito: trabalho é um processo imanente ao desenvolvimento histórico da humanidade, pelo qual o ser humano, em busca da sobrevivência, originariamente, e posteriormente, com vistas a garantir sua existência, empregando a capacidade teleológica que dispõe, transforma a natureza e, nesse processo, transforma-se também, produzindo um mundo à sua imagem e semelhança. Desse posicionamento de Vázquez resulta que "Tôda (*sic!*) praxis é uma atividade, mas nem toda atividade é uma praxis" (p. 185), distinguindo claramente prática e práxis, sendo "[...] a praxis a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo." (Vázquez, 1977, p. 5)

Aceito o conceito de práxis de Vázquez, é possível inferir dele que todo ser humano é, além de ser prático (leia-se: um ser que age mecanicamente, mimeticamente e, por vezes, também motivado por impulsos instintivos ou padronizados socialmente), um ser também práxico, pois age, ou melhor, trabalha material e imaterialmente com vistas a garantir a própria existência (o que exige certa atividade consciente que, em muitos casos, pode ser racional e reflexivamente efetivada; leia-se: contrária aos instintos e padrões sociais) e essa sua ação repercute no mundo natural e social, incluindo as decorrências da ação no plano subjetivo e intersubjetivo dos indivíduos, grupos, instituições e movimentos sociais.

Para Vázquez, a práxis pode ser exercida de diferentes modos, que variam em relação ao grau de consciência que se tem da ação e ao resultado por ela obtido.

Tendo como referência o grau de consciência que o sujeito tem da práxis, Vázquez faz a seguinte distinção entre elas:

a) a práxis criativa: consiste na ação livre, criativa e criadora, que se apresenta diferente do padrão moral, político e legal vigentes, sendo, portanto, o seu maior exemplo, a ação revolucionária, pois produz algo radicalmente novo;

b) práxis reiterativa ou repetitiva: é ação que repete gestos mecanicamente consolidados, como a que é exercida pelo burocratismo de Estado, que apesar disso, também guarda possibilidades de criar;
c) práxis mimética: ação que segue um modelo pré-determinado, que pode ser vista como uma variação da práxis reiterativa[74], e que pode criar, mas sem saber ao certo por que e como[75].

Além desses tipos, Vázquez também apresenta a anti-práxis, que é aquela ação pela qual o sujeito, conscientemente, visa a destruir a práxis criativa (Vázquez, 1977, p. 376), como é o caso das ações contra-revolucionárias.

Sob o ponto de vista do resultado alcançado, a práxis, segundo Vázquez, pode ser, basicamente, de dois tipos:

a) reflexiva: assim identificada quando o resultado alcançado pela práxis está de acordo com o que foi conscientemente pré-estabelecido, racionalmente planejado, almejado, projetado;

b) espontânea: é aquela práxis cujo resultado obtido não foi mediado pela reflexão racional do sujeito que a efetivou, não foi previamente estabelecido, planejado racionalmente.

Em síntese, pode-se dizer que

> Do ponto de vista da praxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a praxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma

[74] Essa diferenciação entre os tipos de práxis é feita também por Lefebvre, que julga ser "[...] fiel à inspiração de Marx" (Lefebvre, 2002, p. 157).
[75] "Na praxis imitativa [...] O ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e *como* fazer. A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada, anteriormente a esse processo e ao produto no qual êle (*sic!*) culmina. [...] É uma praxis [...] que não produz uma nova realidade presente, não transforma criadoramente" (Vázquez, 1977, p. 258 – grifo do autor).

> solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque êle (*sic!*) mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. [...] O homem não vive num constante estado criador. Êle (*sic!*) só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem - como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos - faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; junto a ela, porém, temos também - como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída - a repetição. (Vázquez, 1977, p. 247 e 248)

Embora a tipificação de Vázquez da práxis seja útil, em muitos casos, para identificar as ações na totalidade social, inegavelmente há aquelas que não se apresentam de forma tão clara e distinta, o que demanda do(a) pesquisador(a) social aguçada astúcia heurística, um esforço no trabalho de identificação da ação que está pretendendo conhecer. Além disso, como não poderia deixar de ser, há outras significativas críticas dirigidas às formulações sobre a práxis que Vázquez apresenta no livro *Filosofia da práxis*, como é o caso, por exemplo, da que Saviani faz:

> [...] formei um conceito de práxis como sendo atividade humana prática fundamentada teoricamente. O conceito de práxis implica a unidade entre teoria e prática. Sánchez Vázquez trabalhou isso, abordando a atividade prática, a atividade teórica e, na sequência, a unidade entre teoria e prática para esclarecer o conceito de práxis, embora depois ele faça várias diferenciações no conceito de práxis que, a meu ver, enfraquecem um pouco essa ideia central. Quando ele fala em práxis reiterativa, contrapondo-a a práxis criadora, e em práxis espontânea, em contraposição a práxis reflexiva, a unidade com a teoria se reduz, se dissolve um pouco. Na reiteração, assim como na espontaneidade, a teoria tende a ser dissolvida na prática. Portanto, não me parece apropriado, nesses casos, o uso do conceito de práxis. (Saviani, 2015, p. 192-193)

Apesar das cabíveis críticas, a concepção que Vázquez tem de práxis é interessante porque, se bem observada, comporta elementos objetivos e subjetivos, interesses individuais e coletivos (leia-se: de classe), orientações epistemológicas e políticas para se entender, criticar e formular alternativas ao desenvolvimento histórico humano, superando, em larga medida, a simplista e rebaixada definição que se tem recorrentemente de práxis no senso comum letrado de alguns ambientes acadêmicos, como simples união entre teoria e prática. Isso é preocupante porque pode dar a entender que essas são esferas separadas do ser social e que é papel, ou melhor, é uma opção dos sujeitos, particularmente, os(as) que se querem "críticos(as)", utilizar a consciência e a liberdade que dispõem para uni-las. Na verdade,

> [...] nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito de unidade entre a teoria e a prática permanece ainda numa fase inicial: subsistem ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala da teoria como "complemento" e "acessório" da prática, da teoria como serva da prática. Parece justo que também este problema deva ser colocado historicamente [...] (Gramsci, 1999, p. 104 - Cad. 11, §12)

Para Gramsci, "teoria" e prática, reflexão e ação, estão sempre articuladas, queira o sujeito ou não. Articular teoria e prática não se apresenta a ele(a) como uma opção, como possibilidade na dinâmica da vida social. Com efeito, ele entende que não há ação que não pressuponha algum nível de reflexão, de atividade teórica, porque "[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo [...] de atividade intelectual (Gramsci, 2000a, p. 18 - Cad. 12, § 1). Desse modo, entendendo ser inexorável a articulação da ação com a reflexão no devir histórico da humanidade, o comunista revolucionário da Sardenha caminha ao encontro do posicionamento marxiano em favor da práxis, até porque, segundo Coutinho, "[...] um dos objetivos dos *Cadernos*, talvez aquele com o qual Gramsci se sinta mais comprometido, é precisamente a elaboração de uma 'ciência política' adequada à filosofia da práxis, isto é, ao marxismo." (Coutinho,

2011, p. 107), com vista a produzir a pretendida superação do capitalismo e consequente construção de outra civilização, a sociedade regulada, o comunismo.

A propósito desse debate, Gramsci se manifesta sobre a articulação entre teoria e prática nos seguintes termos dessa longa passagem:

> Teoria e prática. Já que toda ação é o resultado de vontades diversas, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade com o inteiro conjunto da vontade coletiva, é claro que também a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desarticulados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e nestes termos. Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: no de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. Daí porque o problema da identidade de teoria e prática se coloca especialmente em determinados momentos históricos, chamados "de transição", isto é, de mais rápido movimento de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam a sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas, ou quando se multiplicam os programas teóricos que demandam, também eles, a sua justificação realista, na medida em que demonstram a sua possibilidade de assimilação por movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais. (Gramsci, 1999, p. 260 - Cad. 15, §22)

De fato, nesse debate, a práxis foi tão largamente decisiva a Gramsci que por ela identificou o materialismo histórico-dialético como "filosofia da práxis", expressão tomada de empréstimo de Labriola, que "[...] foi praticamente o único ponto de referimento no marxismo italiano para os jovens do periódico do *L'Ordine Nuovo*"

(Fresu, 2016, p. 90). Gramsci bebeu nas fontes das formulações de Labriola; para o comunista sardo, "[...] na realidade, ao afirmar que a filosofia da práxis é independente de qualquer outra corrente filosófica, é auto-suficiente, foi o único a procurar construir cientificamente a filosofia da práxis" (Gramsci, 1999, p. 224 – Cad. 11, §70), sem se deixar levar, de um lado, pela corrente "[...] chamada ortodoxa, representada por Plekhanov [que] é típica do método positivista" (Gramsci, 1999, p. 224 – Cad. 11, §70), que contaminava o marxismo e, de outro, pela "[...] tendência [...] de ligar a filosofia da práxis ao kantismo [...] Otto Bauer" (Gramsci, 1999, p. 224 – Cad. 11, §70), por exemplo.

Na primeira vez nos Cadernos em que Gramsci a citou (Cad. 5), ele ressaltou a filosofia da práxis como

> [...] uma concepção de mundo original [...] na medida em que não reconhece elementos transcendentais ou imanentistas (em sentido metafísico), mas baseia-se inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade. (Gramsci, 2000b, p. 218 – Cad. 5, §127)

Mesmo não descartando o estratégico emprego do termo "filosofia da práxis" em substituição a outros que, mais diretamente, se referissem ao marxismo, como por exemplo, materialismo histórico, porque isso facilitaria o trabalho da censura das produções de Gramsci na prisão, é certo que a expressão muito bem posicionou a crítica leitura que Gramsci tinha das apropriações históricas, procedentes e/ou indébitas, que o movimento comunista internacional tinha do materialismo histórico-dialético[76].

> Não casualmente, nos Cadernos do cárcere, Gramsci utiliza a sua definição 'filosofia da práxis' para referir-se ao materialismo histórico,

[76] "Em *Cadernos do cárcere*, nas anotações fragmentárias que fazia para resistir ao aniquilamento que os fascistas desejavam lhe impor, Gramsci se servia da expressão 'filosofia da práxis' (proveniente de Antonio Labriola e Giovanni Gentile), por um lado para driblar a censura que poderia ser exercida por seus carcereiros e, por outro, para indicar a sua maneira peculiar de interpretar o pensamento de Marx." (Konder, 1992, p. 91-92)

> explicando a sua visão da realidade social como totalidade e a natureza unitária da relação entre pensamento e ação. Além da comum, severa, crítica ao positivismo e ao determinismo econômico, o processo de formação dos dois intelectuais [Labriola e Gramsci] tem muitos elementos de aproximação, antes de mais nada, a origem idealista do pensamento deles, superada graças à descoberta do marxismo, e, também, o mesmo interesse juvenil para os estudos glotológicos e de linguística comparada. Outro aspecto, Labriola não é só um crítico feroz do pensamento de Achille Loria, ele, assim como Gramsci nos Cadernos, localiza no diletantismo das suas teorias econômicas um símbolo do atraso intelectual do seu país. (Fresu, 2016, p. 90)

Com efeito, a elaboração teórica de Gramsci dá-se a partir da polêmica que se estabelece

> [...] em duas frentes: por um lado, ele combate contra as tendências auto-intituladas ortodoxas, que fundam o marxismo sobre o materialismo vulgar, sobre o fatalismo mecanicista, transformando-o em uma simples sociologia positivista (como no caso de Bukharin); por outro lado, contra as tentativas de destruí-lo enquanto concepção unitária do mundo, fragmentando-o em partes isoladas – e descaracterizadas – que possam ser assimiláveis por uma outra concepção, idealista ou especulativa (como no caso de Croce). Em suma, Gramsci empreende a luta contra o dogmatismo e contra o revisionismo, ainda tão vivos e atuantes hoje. (Coutinho; Konder, 1995, p. 4) .

Seguindo nessa trilha de reposicionar o materialismo histórico-dialético contra os revisionismos e contra a leitura do marxismo "oficial", o comunista revolucionário da Sardenha atualizou essa concepção de mundo a partir da centralidade da práxis. Por certo, "Gramsci tinha clara percepção de que a 'autotransformação do marxismo' só poderia ser pensada radicalmente a partir de uma concepção centrada na práxis" (Konder, 1992, p. 91). Decorreu dele entender o materialismo histórico-dialético como concepção de mundo (filosofia) dialética, que se manifesta no devir histórico concreto das formações econômico-sociais como reflexão e ação-produção da realidade pelo próprio ser humano (práxis). Desta feita, afirma que o

marxismo tem como uma de suas características "[...] negar a 'filosofia absoluta' abstrata ou especulativa" (Gramsci, 1999, p. 341 - Cad. 10, §31), porque os problemas filosóficos tornam-se concretos no terreno da história, que é seu nascedouro e ambiente em que se desenvolvem, e é nele que se transforma em "[...] um movimento cultural, em uma 'religião' [...] uma 'fé' [...] que produziu uma atividade prática e uma vontade nas quais ela esteja contida como 'premissa' teórica implícita" (Gramsci, 1999, p. 98-99 – Cad. 11, §12). Daí o entendimento de que, na relação entre teoria e prática, "A precedência passa à prática, à história real das modificações das relações sociais, das quais, portanto (e, em última análise, da economia), surgem (ou são apresentados) os problemas que o filósofo se propõe e elabora" (Gramsci, 1999, p. 342 - Cad. 10, §31). Assim sendo, para Gramsci, a filosofia da práxis se torna "[...] uma concepção de massa e de massa que opera unitariamente, isto é, que tem normas de conduta não só universais em ideia, mas também 'generalizadas' na realidade social" (Gramsci, 1999, p. 341 - Cad. 10, §31), até porque "[...] o marxismo [...] é uma filosofia [...] para fazer viva uma integral organização prática da sociedade, isto é, para tornar-se uma civilização integral" (Gramsci, 1999, p. 152 - Cad. 11, § 27).

Perseguindo a tradição marxiana do século XIX e desenvolvendo-a na nova realidade do século XX, sem com ela promover rupturas, mas atualizações, tanto do ponto de vista ontológico, quanto epistemológico, axiológico e antropológico (Martins, 2008), Gramsci entendeu a práxis como um conceito capaz de bem expressar a unidade dialética fundamental que se estabelece na totalidade da vida social entre ser e pensar. Diz ele: "[...] aliás, é imprescindível - fixar e recordar que realidade em movimento e conceito da realidade, se podem ser logicamente distinguidos, devem ser concebidos historicamente como unidade inseparável" (Gramsci, 1999, p. 311 – Cad. 10, Parte II, §1). De maneira que "A identidade entre história e filosofia é imanente ao materialismo histórico" (Gramsci, 1999, p. 311 – Cad. 10, Parte II, §2) e, considerando que a história se desenvolve pela ação/produção-teoria humana ao longo dos

tempos, essa referida relação de imanência se estende à política e à educação, uma vez que

> [...] a filosofia da práxis não busca manter os 'simples' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior [...] para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais. (Gramsci, 1999, p. 103 - Cad. 11, §12)

É importante observar que, da afirmação de Gramsci sobre a não cisão entre ser e pensar, decorre a basilar assertiva política que é crítica "[...] à separação entre intelectuais-dirigentes e massa" (Fresu, 2016, p. 97), que hierarquiza a dinâmica da vida social. De maneira que

> Gramsci, para alcançar a tarefa do socialismo, não era suficiente abolir as classes, mas era preciso reverter a ideia mesma de hierarquia social. Pelo contrário, as organizações do movimento operário tinham-se revelado inadequadas para fazê-lo, reproduzindo no seu interior as mesmas tradicionais formas da arte política, atribuindo às massas populares um papel secundário e subalterno. A distinção entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados, é um elemento primordial e irreduzível da política. Assim, no partido que tem o objetivo da eliminação da distinção em classes na sociedade, tem que começar desde a formação dos grupos dirigentes, com a consciência da necessidade de acabar com esta divisão, erroneamente considerada natural, mas devida só à divisão do trabalho. (Fresu, 2016, p. 100)

É por isso que

> O compromisso da 'filosofia da práxis' com a mobilização crescente dos de 'baixo', com o aumento incessante da participação popular na transformação histórica da sociedade, leva-a a assumir uma postura provocativa, desmistificadora, e uma forma deliberadamente polêmica. (Konder, 1992, p. 92)

Nas palavras de Gramsci, isso assim se encontra redigido: "Aliás, por este seu caráter tendencial de filosofia de massa, a filosofia

da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua" (Gramsci, 1999, p. 116 - Cad. 11, Parte II, §13). De maneira que,

> A filosofia da práxis [...] não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades. (Gramsci, 1999, p. 388 - Cad. 10, §41)

Pelo exposto sobre a práxis, fica evidenciado que a formulação sobre a formação da personalidade em Gramsci é um contraponto tanto à noção de inclinações "naturais" dos sujeitos (uma herança de todo o mundo antigo e medieval), quanto à concepção de que os traços que os(as) identificam são resultantes de movimentos na esfera psicológico-individual do ser social, o que é próprio da noção antropológica liberal, que advoga em favor da concepção de indivíduo como mônada autossuficiente, "[...] uma mônada isolada, dobrada sobre si mesma" (Marx, 1843, s/p.). Para Gramsci, a formação da personalidade é resultante da práxis, ou melhor, "[...] a personalidade se constrói na medida em que interfere decisivamente em seu mundo para transformá-lo" (Ruiz, 1998, p. 25).

Assim sendo, e em se tratando da discussão sobre se a identidade de cada pessoa é um construto "natural", metafisicamente dado (civilização grega antiga, por exemplo) ou divinamente concedido (concepção religiosa europeia medieval), cabe dizer que

> Não há, para Gramsci, um sujeito metafísico a intervir na realidade e na formação do ser humano que não seja ele próprio, embora alguns aleguem ser Deus, outros a estrutura social ou linguística e/ou a história como racionalidade, que se constitui como pano de fundo para a ação humana, como afirmava Hegel. (Martins, 2021a, s/p.)

Isso fica explícito na carta de Gramsci a Giulia, datada de 1º de agosto de 1932, porque nessa epístola carcerária ele afirma que,

> Na verdade, devo dizer que não acredito nestas inclinações genéricas tão precoces [...]. Acredito que, em cada um deles [os filhos, Delio e Giuliano], coexistam todas as tendências, tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou a fantasia, e que, de fato, seria correto guiá-los neste sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar em tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral. (Gramsci, 2005b, p. 224-225)

Em relação à crença de que o processo de formação da personalidade restringe-se à dimensão psicológico-individual do ser social, Gramsci é contrário. Em verdade, a "[...] personalidade em Gramsci não se reduz à dimensão psicologizante" (Oliveira, 2016, p. 180), restrita ao universo dos indivíduos, com as possibilidades e limites que cada um guarda como identidade do próprio processo de formação de si mesmo(a). Apesar de considerar relevante essa dimensão no processo de formação humana, não é apenas ela que forma a personalidade, que a determina cabalmente em todas as dimensões, porquanto a particular dimensão psicológica dos indivíduos, segundo Gramsci, não é capaz de por si mesma constituir a segunda natureza humana nos sujeitos (produzir catarse), uma vez que eles(as) se constituem como humanos a partir de processos políticos, ou melhor, nas relações de força (material e imaterial) que incidem sobre eles(as) em determinada formação econômico-social e com as quais se conformam pacificamente ou reagem, daí serem caracterizados como um "bloco histórico".

Desse modo, para a formação da personalidade concebida por Gramsci, ela se constitui como devir histórico, com dimensão que ultrapassa a de um processo exclusivamente centrado no campo psicológico do indivíduo, porque alcança também, e principalmente, a seara filosófico-cultural e ético-política, na necessária interface dialética que elas mantêm com a estrutura econômica da vida social. Daí que "A filosofia da práxis [...] é uma filosofia que é também uma política e uma política que é também uma filosofia" (Gramsci, 2024d, p. 26 e 27 - Cad. 16, §9).

Considerando o exposto neste capítulo 4 (seção "5"), pode-se dizer que a educação é a atualização do ser humano à sua época porque a formação de indivíduos e grupos sociais se dá pela práxis desenvolvida em cada formação econômico-social, nos conflitos/cisões e consensos que aí se estabelecem, inexoravelmente marcados pela luta de classes. Mesmo sabendo que o ser humano, ao nascer, e os grupos, instituições e movimentos sociais, ao se constituírem como tal, herdam a sociabilidade resultante de práxis pretéritas, delimitada nas cercanias do padrão de civilidade instituído pela hegemonia do grupo social no poder, seja conformando-se a ela, "ativa" ou "passivamente", seja impondo-lhe resistência decisiva, visando a lhe superar, é pela práxis no presente que cada um(a) se forma no contexto que vive, com as características que lhe são próprias. É por isso que Gramsci, ao invés de envidar esforços para responder perguntas como "O que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia" (Gramsci, 1999, p. 412 - Cad. 10, Parte II, §54), ele prefere enfrentar outro desafio heurístico/ético-político, qual seja o de perscrutar a realidade com vistas a responder questionamentos como "[...] o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode 'se fazer', se pode criar a sua própria vida [...] se realmente e dentro de que limites somos 'criadores de nós mesmos'" (Gramsci, 1999, p. 412 - Cad. 10, Parte II, §54).

Disso resulta identificar o humano como ser histórico, ser de relações, que se forma-transforma na medida em que age para formar-transformar a realidade natural e social vivida. Com efeito, "A verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente da riqueza das suas relações reais" (Marx; Engels, 1984, p. 45). Essas relações se estabelecem com o indivíduo enfrentando ou "deixando-se levar" pelo bloco de forças que dialeticamente incide sobre si, forjando-lhe a personalidade, lapidando-lhe os traços que o identificam como ser individual e coletivo, produzindo em cada um(a) a segunda natureza humana, que concretamente se manifesta nas ações-produções desenvolvidas. A propósito, é a esse exercício práxico de formação

humana que se identifica pelo nome de educação. Daí que, para o comunista revolucionário da Sardenha, a educação é entendida como práxis.

6. REPERCUSSÕES DA CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA DE GRAMSCI NAS FORMULAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA

Nesta que é a última parte deste texto, cabe retomar que, se é pela práxis que o ser humano se forma como atual à sua época, essa atividade que desenvolve, a despeito das possibilidades de resistência, é orientada em larga medida pela concepção de ser humano hegemônica no contexto vivido, manifesta no perfil de socialidade vigente, que dita o perfil de quem é e de quem não é o indivíduo civilizado para aquela específica formação econômico-social. Em outras palavras, pode-se dizer que.

> O rumo seguido pela educação depende da concepção de ser humano a ser formado, pois é o paradigma de humano que dá direção aos processos de ensino-aprendizagem. De fato, em cada contexto, o modelo de educação predominante se desenvolve referenciado na concepção de ser humano que emerge do modo de produção [...] Quem predomina na correlação de forças, define qual será a concepção de ser humano preponderante e, assim, por diversos meios e processos, orienta como deve ser a educação escolar e não escolar, para formar sujeitos com o perfil que lhe é apropriado, os quais retroalimentam a hegemonia da classe predominante, em uma relação dialética. (Martins; Prado; Santos, 2023, p. 3)

Assim compreendido, pode-se dizer que a concepção de ser humano repercute globalmente na educação, isto é, contamina todas as searas que caracterizam o fenômeno educativo, seja ele escolar, seja não escolar[77]: princípios, finalidades, conteúdo, método, gestão e avaliação

[77] "[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolares', por meio das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, 'amadurecendo' e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército." (Gramsci, 1999, p. 399 – Cad. 10, §44)

(cf. a Figura 1, na "Introdução"). Por vezes não evidente à primeira vista, mas sempre presente e possível de ser observada com algum esforço heurístico, em todas as tendências pedagógicas a noção antropológica contagia essas dimensões, o que é possível verificar na concepção de educação que elas têm e também nas propostas de encaminhamento para as atividades de ensino-aprendizagem que recomendam para a escola ou para os espaços e tempos não escolares, como os do partido, dos coletivos sociais, das ONGs (Organizações Não-Governamentais), da família, da religião, das empresas, dos que são articulados pelos movimentos sociais, entre outros.

Como não poderia deixar de ser, as formulações educativas do comunista revolucionário da Sardenha e as diretrizes que formulou para o trabalho pedagógico guardam a concepção de ser humano dele. A propósito,

> A força do pensamento gramsciano está em ter notado que, para criar e desenvolver a estrutura econômica de uma sociedade, é necessária a existência de um tipo específico de homem possuidor de uma nova estrutura de gestos e pensamentos, que necessariamente se inter-relacionem para manter e reproduzir as transformações implementadas. Esse processo não se estrutura apenas molecularmente (no indivíduo com ele mesmo ou no indivíduo com o outro indivíduo), mas deve assumir caráter praticamente absoluto em toda a sociedade. (Ruiz, 1998, p. 35)

E Gramsci entende o humano como um ser que, pela práxis, atualiza-se em cada época. Isso é muito evidente, tanto assim que essa compreensão do humano está inerentemente presente nas produções relacionadas ao campo educativo, seja no período da juventude, em que era mais próximo de certo idealismo e espontaneísmo, seja no da maturidade vivida no cárcere, em que a concepção de educação e de escola ganhou claros contornos materialistas histórico-dialéticos de uma original proposta revolucionária, mais do que adequada para colaborar no processo de superação das dinâmicas de produção e reprodução das formações econômico-sociais capitalistas do século XX.

Contudo, importa observar duas coisas:

a) a primeira e mais elementar, retomando o que anteriormente foi dito, tomado o legado de Gramsci como uma totalidade, portanto, embora assistemático, com sentidos e significados bem delimitados[78], é possível dizer que ele é um ortodoxo em relação ao marxismo originário e, assim sendo, as formulações educativas que produziu são aderentes às incipientes proposições educativas de Marx e Engels, mas ele procurou atualizá-las às condições de existência do século XX, sobretudo, a das formações econômico-sociais ocidentais, como as europeias e, em particular, a italiana da primeira metade do referido período, bem como a dos EUA nesse mesmo momento, como faz no Caderno 22;
b) a segunda consiste em considerar que, pela dramática e desafiadora vida que teve, Gramsci não encontrou tempo suficiente e nem condições adequadas para lapidar os escritos que produziu no cárcere, período da maturidade da produção teórica, incluindo aqui, obviamente, as proposições educativas que nos Cadernos esboçou. De maneira que há nelas aspectos pouco ou nada sistematicamente desenvolvidos, como a avaliação e da gestão dos processos educativos. Entretanto, com algum risco de imprecisão, é possível inferir do legado teórico e prático (práxico!) de Gramsci algumas diretrizes gerais a essas duas dimensões do fenômeno educativo, até porque,

> A atenção às questões relativas à escola e à educação pode ser rastreada ao longo da trajetória do pensamento e da prática política de Gramsci: traços dela podem ser encontrados em seus primeiros escritos, bem como em algumas experiências pré-prisionais de educação de adultos

[78] Entre as referências mais significativas para compreender os sentidos e significados do legado de Gramsci estão os conceitos de práxis e de classe, apropriados por ele do marxismo originário e atualizados à dinâmica da vida social da primeira metade do século XX. Interpretar o que ele produziu sem mediar o processo por esses conceitos basilares, sem levar em consideração essas "chaves interpretativas", pode abrir brechas para se construir um Gramsci estranho às concepções que tinha e às práticas sociais que empreendeu, inclusive e principalmente, as desenvolvidas no campo da educação, como no caso de tomá-lo como um liberal, por exemplo.

> e, explicitamente, nas páginas dos Cadernos do Cárcere.[79] (International Gramsci Journal, 2025, s/p. - nossa tradução livre)

Feitas essas observações, nestas linhas finais do último capítulo deste texto, passa-se a apresentar uma síntese do que Gramsci formulou originalmente e atualizou do marxismo originário em relação aos princípios, finalidades, conteúdos, métodos, avaliação e gestão da educação, lembrando que há "[...] dois temas centrais da reflexão pedagógica gramsciana: a opção metodológica entre espontaneísmo e autoritarismo, e a opção conteudística entre instrução intelectual tradicional e a instrução moderna tecnológica" (Manacorda, 1990, p. 66). Que se comece do começo, isto é, dos princípios, ou melhor, do ponto de partida do ser, do pensar e do tornar-se outro (devir), como diria Aristóteles.

6.1 PRINCÍPIOS

Em relação aos princípios, é bastante reconhecido, academicamente, que Gramsci é um dos autores mais destacados a assumir o trabalho como princípio educativo e trabalho no sentido e com o significado que o marxismo originário lhe atribuiu, que é deveras diferente de outros, inclusive e particularmente, da noção de emprego, muito difundida por diversos meios nos dias atuais, em particular, no Brasil.

Que não se confunda "trabalho" com "emprego". Embora sejam utilizados como sinônimos no cotidiano e, por vezes, até mesmo por algum senso comum letrado, eles têm sentidos e significados diferentes, do que decorrem implicações diversas para o campo da educação.

---

[79] "The attention to issues concerning school and education can be traced back throughout the trajectory of Gramsci's political thought and practice: traces of it can be found in his early writings, as well as in some pre-prison experiences of adult education, and, explicitly, in the pages of the *Prison Notebooks*. In the literature on educational issues, Gramsci's meditations on the topic have sometimes been approached through a narrow lens, reluctant to situate them within the broader framework of his research or to connect them with the concrete struggles of the militant and party leader."

Emprego refere-se a atividades remuneradas de algum modo, que indivíduos desenvolvem em determinado tipo de formação econômico-social, nas capitalistas, por exemplo. Nelas, é por meio do emprego que os indivíduos tentam ganhar o recurso econômico necessário para garantir a existência pessoal - e, em muitos casos, estendendo ao agrupamento formado pelo núcleo parental básico -, vendendo a força de trabalho, com todas as decorrências que esse processo inexoravelmente causa, como a opressão por meios e modos diversos, a exploração econômica e a alienação social.

Na verdade, emprego é uma das formas que o trabalho assumiu na dinâmica da vida social capitalista. Nela, o emprego se apresenta como "trabalho alienado", pelo qual a classe dominante e dirigente, minoritária no meio social, explora economicamente, oprime e aliena cultural e socialmente as classes subalternas, a maioria social, com vista a manter a hegemonia. Assim, sustenta-se na posição de classe com capacidade e condições de definir os rumos da totalidade da vida social, seguindo sempre os próprios interesses e necessidades, impondo-os pela força aos demais grupos sociais e/ou tentando fazê-los acreditar que esses interesses e necessidades privados são universais, isto é, de todos(as), para que se deixem pautar a própria ação por eles.

Com efeito, nas formações econômico-sociais de tipo capitalista, configura-se um tipo de emprego caracterizado pelo processo de exploração da força de trabalho pelo capital, aliado à alienação, bem como pela vinculação da dignidade do humano ao emprego, daí o atordoamento social mundial verificado contemporaneamente quando a humanidade se depara com as repercussões do neoliberalismo, porque ele solapa empregos, produz o desemprego estrutural (cf. Forrester, 1999). O conformismo em relação ao emprego (entendido nos termos de trabalho alienado) como fator que confere dignidade ao ser humano tornou-se tão consistente que não passa pela cabeça de muitos(as) que se teve e se tem sociedades sem emprego, como foram as comunidades originárias, na pré-história da humanidade, e como ainda é o caso de algumas comunidades indígenas no contexto brasileiro presente, sobretudo, as "isoladas"

(aquelas que não tiveram contato com os/as "brancos/as"), para ficar apenas e tão somente em dois exemplos, sendo um do passado e outro atual.

Na acepção marxiana do termo, trabalho é diferente de emprego. É a atividade humana que, em busca da garantia da sobrevivência/existência, transforma a natureza para atender às necessidades humanas, segundo um projeto consciente (antecipação da ação pelo pensamento: teleologia), decorrendo desse processo a produção da própria natureza humana, diferentemente dos demais animais, que limitam a vida à atividade de adaptação à natureza, seguindo, sobretudo, o repertório físico-biológico herdado. Do que se infere que se pode ter – e se teve! - sociedade sem emprego, mas não sem trabalho, porquanto ser esse elemento ontológico do ser social, enquanto o emprego é um acidente de determinadas formações econômico-sociais.

Essa distinção é fundamental à educação, pois quando se toma como princípio educativo o trabalho, na acepção marxista do termo, ela terá perfil diferente do que quando se assume o emprego, pois

> [...] o trabalho passa a se vincular a pedagogias cuja tradição não se relaciona à conformação dos indivíduos e das sociedades ao capital, mas à formação humana com vistas à emancipação dos sujeitos e à superação do metabolismo social produtor de mercadorias. (Martins e outros, 2020, p. 5).

De fato, do emprego como princípio decorrem processos educativos voltados à formação de mão de obra ao mercado, com as especificidades que ele adquire historicamente em cada formação econômico-social (manufatura, maquinofatura, fordismo, taylorismo, toyotismo...), como é preconizado pela pedagogia tecnicista ou mesmo por sistemas educativos duais, que se impõem a partir da dicotomia entre saber e fazer, entre trabalho intelectual e trabalho manual, oferecendo o "saber" à minoria privilegiada econômica e culturalmente, e apenas o "fazer" à maioria trabalhadora alienada, explorada e oprimida, o que Gramsci observou e com severidade criticou.

Por sua vez, adotar o trabalho como princípio educativo implica formar integralmente (teórica e praticamente) os(as) educandos(as). Isso se efetiva por meio de processos educativos voltados à formação omnilateral (e não unilateral!). É esse o fundamento da proposição educativa marxiana, que ortodoxamente Gramsci assume e procura expressar na formulação de escola unitária, uma única escola para todos(as), que articula "saber" e "fazer", que deve ser pública, gratuita, laica, democrática e estatal. Nas palavras dele, tem-se que

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupo ou de castas. (Gramsci, 2000a, p. 36 – Cad. 12, §1).

Assim entendida a escola unitária, ela não poderia visar a outra coisa senão a qualidade socialmente referenciada nos propósitos da superação da realidade presente, em particular, da histórica divisão social entre dirigentes e dirigidos(as), governantes e governados(as), com vistas a fazer os(as) subalternos(as), por meio de uma reforma intelectual e moral, superarem a condição de subalternidade que os(as) identificam, construindo uma nova hegemonia e, com ela, tendo as necessárias condições para direcionar a totalidade da vida social no rumo de uma nova civilização, o da "sociedade regulada".

Assim sendo,

> Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo [n]o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples

> coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria (Gramsci, 2000a, p. 43 – Cad. 12, §2).

Importa destacar sobre essa questão do trabalho como princípio educativo em Gramsci, que há um debate significativo em relação a isso no campo da educação. Entre outras, cabem ser mencionadas duas importantes posições:

a) a que afirma que Gramsci mediou a própria formulação diretamente das proposições educativas marxianas e das experiências dos(as) pioneiros(as) da educação russa (Krupskaia, Pistrak, Shulgin, Lunatcharski e outros), em grande medida centradas no conceito de politecnia, como é a de Manacorda (Manacorda, 1990);

b) a que entende que o trabalho como princípio educativo em Gramsci tem outras origens, como a da "[...] escola humanista, de cultura geral, que preparava dirigentes" (Dore, 2014, p. 310), como é a de Dore.

Em que pese Manacorda afirmar que "Certamente é difícil determinar-se até que ponto a influência do exemplo soviético fez-se sentir em Gramsci, dada inclusive a aspereza das polêmicas que se desenvolveram na União Soviética em torno da idéia (*sic!*) da comuna-escola" (Manacorda, 1990, p. 46), ele segue nessa parte do livro intitulado *O princípio educativo em Gramsci,* asseverando que "[...] não faltam também aqui as referências quase diretas" (Manacorda, 1990, p. 46), indicando um excerto do Caderno 11 para corroborar essa afirmação. Nela, como se pode observar na citação a seguir, Gramsci é textual na "[...] revelação sobre as fontes de seu modelo escolar" (Manacorda, 1990, p. 149):

> Neste ponto, insere-se um elemento proposto por Vilitch [Lênin] no programa de abril de 1917, no parágrafo dedicado à **escola unitária**; precisamente na nota explicativa de tal parágrafo (cf. a edição de Genebra, publicada em 1918), recorda-se que o químico e pedagogo Lavoisier, guilhotinado sob o Terror, havia sustentado precisamente o conceito da **escola unitária**. (Gramsci, 1999, p. 205-206 - Cad. 11, § 62 – grifos nossos)

Por sua vez, para Dore, "[...] essa noção [...] de trabalho Gramsci a encontra na escola humanista, de cultura geral, que preparava dirigentes. É o que ele entende como princípio educativo da escola humanista, apresentando-o como fundamento da escola unitária" (Dore, 2014, p. 311). Com esse entendimento, Dore critica Manacorda porque, segundo ela,

> [...] o professor Mario Manacorda fez uma leitura da escola unitária de Gramsci como escola politécnica, interpretando-a no marco das diretivas educacionais da União Soviética. Ali, desde os Pioneiros do ativismo escolanovista até a atualidade, nunca houve a formação omnilateral do homem pela politecnia. E desse modelo politécnico estão ausentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes, aspectos fundamentais do trabalho como princípio educativo que Gramsci apresenta para a escola unitária, inspirado na escola humanista como expressão pedagógica da reflexão de Marx sobre o trabalho. (Dore, 2014, p. 311)

Esse polêmico debate é frutuoso, até porque se Gramsci, ao perscrutar a história da educação italiana, em busca de subsídios para formular a proposição da escola unitária, certamente se referenciou em aspectos da escola humanista tradicional, em cujos escopos estava a formação de dirigentes, algo muito caro à concepção educativa do comunista sardo. Mas ele não se deixou contaminar completamente pela tendência educativa tradicional, porque mediou as reflexões pela própria experiência de vida que teve e, nela, vivenciou a práxis educacional da Rússia na década de 1920, que conheceu *in loco* entre os anos que lá viveu como integrante do Executivo da Internacional Comunista (IC). Se a experiência da escola única do trabalho russa não

alcançou a propalada formação omnilateral, como afirma Dore, isso precisa ser sopesado historicamente, por exemplo, considerando as enormes dificuldades materiais e não materiais enfrentadas naquele contexto de guerra civil, vigente entre os anos de 1917 a 1921, e mesmo pela premente necessidade de garantir a existência da nação revolucionada, acelerando o desenvolvimento econômico pela industrialização; todavia, a formação integral não deixou de ser perseguida pelos(as) pioneiros(as). Como afirma Krupskaya:

> O governo dos operários e camponeses [...] está interessad[o] em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entenda tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e inteligente. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (Krupskaya, 2017, p. 70)

Além disso, cabe contra-argumentar a afirmação de Dore anteriormente citada sobre o fato de que "[...] desse modelo politécnico estão ausentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes" (Dore, 2014, p. 311), porque observadas as características da escola única do trabalho, em particular, os elementos que a estruturava (trabalho como princípio educativo e como atividade socialmente necessária; complexos de estudos; "autogestão, auto-organização e autodisciplina" dos/as estudantes; "atualidades"), muitos deles se efetivaram em um tipo de prática escolar que visava a formar intelectuais (especialista + político), isto é, especialistas e dirigentes, aptos(as) a garantir as condições culturais à conquista e à manutenção do poder por parte dos(as) trabalhadores(as)[80], possibilitando-lhes, assim, dar rumo à totalidade da

[80] Na *Carta metodológica – primeira carta: sobre o ensino por complexos*, "[...] texto [que] foi elaborado pela Seção científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal como forma de auxiliar as escolas na implementação do sistema de ensino por complexos [...] presidida por Krupskaya"

vida social de acordo com os interesses e necessidades das classes subalternas, isto é, produzir uma nova hegemonia. Tanto assim que na *Carta metodológica – primeira carta: sobre o ensino por complexos*, "[...] texto [que] foi elaborado pela Seção científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal como forma de auxiliar as escolas na implementação do sistema de ensino por complexos [...] presidida por Krupskaya" (Krupskaya, 2017, p. 309), lê-se que era papel dos

> [...] professores [...] as tarefas de **elevação cultural das massas**. Os temas para os complexos nos programas são escolhidos não ao acaso, arbitrariamente. Toma-se exatamente aquilo que, em primeiro lugar, é necessário para resolver os **desafios socioculturais** colocados para a escola em seu meio circulante. (Krupskaya, 2017, p. 316 – negritos nossos)

Caso não seja entendido como suficiente esse contra-argumento, cabe destacar um corolário dele em oposição ao posicionamento de Dore: as "atualidades", porque parece ser, entre os elementos estruturantes da escola única do trabalho, o que mais diretamente diz respeito à formação para a disputa da hegemonia, mesmo sabendo que os referidos elementos estruturantes estão articulados dialeticamente entre si. Observe-se as palavras daquele que era o maior entusiasta do "politecnismo" entre os(as) pioneiros(as) da educação russa, Shulgin, pois até ele disse o seguinte:

> Perguntam sobre a escola do trabalho? Ótimo. Esta é uma escola que cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores de uma sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com a ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta é a Escola Politécnica Operária, a qual é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática. (Shulgin, 2013, p. 42)

(Krupskaya, 2017, p. 309), lê-se que era papel dos "[...] professores [...] as tarefas de elevação cultural das massas." (Krupskaya, 2017, p. 316)

Nessa citação, parece evidente a Shulgin que a noção de politecnia não se restringia ao processo de formação técnico-científica e profissional descompromissado com a disputa pela hegemonia, voltado apenas e tão somente à dimensão estrutural da vida social (domínio dos métodos produtivos, dos princípios científicos do trabalho, habilidades em lidar com as múltiplas tecnologias e suas mediações – cf. Krupskaia, 2017). Em Pistrak isso fica mais evidenciado ainda, pois quando está a tratar das "atualidades", que a escola única do trabalho assumiu, ele diz que as

> [...] finalidades ligadas as tarefas da construção revolucionária [...] se faz de baixo para cima, uma construção possível e exitosa apenas com a condição de que cada membro da sociedade tenha consciência clara do que é preciso construir (e isso nos dá a educação inserida na atualidade) e *por quais caminhos* esta construção se concretiza [...] Decorre disso uma importante tarefa no campo do trabalho escolar [...] a habilidade de dirigir quando necessário, e obedecer quando é preciso [...] de maneira que *toda* criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de auto-organização [o que exige que] a escola não se fecha em si mesma, [pois] ela se envolve com a atualidade [...] Mas não se deve apenas *estudar* a atualidade. Isto, dirá o leitor, quase toda escola faz [...] a atualidade deve ser um grande rio que *deságua* na escola, mas deságua de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e familiarizar-se com ela, transformá-la ativamente. (Pistrak, 2018, p. 52-53 – itálicos do autor)

Feita a ponderação em favor de Manacorda e contra o argumento de Dore, ou melhor, favorável ao entendimento de que Gramsci teve na escola única do trabalho russa uma das referências para formular a proposição de uma escola básica, a escola unitária, cabe inferir que o que fez o comunista revolucionário da Sardenha, ao adotar o trabalho como princípio educativo, não é nada mais, nada menos, do que também fez em relação aos outros campos com os quais contribuiu para atualizar o marxismo: ele produziu uma síntese própria, a partir das experiências de vida, de militante socialista e comunista, bem como das reflexões que empreendeu antes da prisão e no cárcere, tendo sempre como parâmetro a necessária produção de um novo ser

humano, plenamente desenvolvido para construir uma nova civilização, porque relacionalmente constituiu em si mesmo uma segunda natureza humana, uma natureza humana não subalterna e, assim, disposta e preparada a dirigir as ações individuais e coletivas em busca da superação do capitalismo, com vistas a construir a sociedade regulada.

É por isso que, nesse debate interno aos estudiosos(as) do legado de Gramsci à educação e ao ensino, em particular, sobre a questão do princípio educativo, cabe asseverar que o comunista revolucionário da Sardenha acolheu a proposição de formação de dirigentes advinda a escola humanista tradicional (tese de Dore) e a articulou com a formulação da escola única do trabalho russa, que adotou o trabalho como princípio educativo (tese de Manacorda). Isto é, preocupou-se em basear, em fundamentar a escola unitária, adotar como princípio dela tanto a formação de dirigentes quanto a de especialistas, para que cumprisse o que é mais elementar à formação escolar preconizada pelo marxismo originário: a formação omnilateral.

Parece claro ser essa articulação entre a posição de Manacorda e Dore o que advoga Semeraro, no livro *Intelectuais, educação e escola*, ao afirmar que, Gramsci, "Ao concentrar o novo princípio educativo no conceito de 'dirigente' e na conquista da 'hegemonia', alerta para que a lei deveria garantir a todos a formação para alcançar 'a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania'" (Semeraro, 2021, p. 183). Nas palavras de Gramsci, nas últimas linhas do Cad. 12, tem-se que a escola unitária deve formar o intelectual com um

> [...] novo modo de ser [...] [com] inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente' [...] da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político)" (Gramsci, 2000ª, p. 53 – Cad. 12, §3)

De maneira que, em relação ao princípio educativo, a escola unitária não se fundamenta na opção pelo trabalho ou pela formação de dirigentes, mas na articulação do trabalho com a formação de

dirigentes. De fato, na escola unitária, Gramsci optou por sustentar o trabalho pedagógico em um alicerce formado pela articulação dialética entre o saber/dirigir-dominar e o fazer/agir-produzir, com vistas a formar humanos(as) integrais, plenamente desenvolvidos(as) nas dimensões que o(a) identificam, porque aptos(as) a desenvolverem em plenitude as práticas produtiva, sociopolítica e cultural-simbólica.

6.2 FINALIDADES

Observe-se que, quando se lançam as bases de determinado processo, isto é, os princípios, eles direcionam a um fim tudo o que será neles assentado, tudo o que sobre eles se edificará. Desse modo, é evidenciado que os princípios estão articulados às finalidades de determinado processo, a não ser àqueles que assumem concepções deontológicas, que tomam os princípios em si e por si mesmos como um dever, independentemente das condições em que se efetivam e das consequências que geram, como é o kantismo. Mas esse não é o caso de marxistas em geral, e do marxismo de Gramsci em particular, porque para eles a educação é elemento ontológico da existência humana, do que decorre que princípios e finalidades do processo educativo estão articulados dialeticamente em uma mesma totalidade, composta também de outras dimensões.

De fato, no legado de Gramsci, da juventude à maturidade, se percebe haver uma relação dialética entre o princípio educativo fundado no trabalho e o compromisso práxico de superar o capitalismo, e ambos, princípios e finalidades, estão orientados pela concepção de ser humano que ele guarda, que é o de um ser de relações, um ser de práxis. Isso se manifesta nos textos que produziu e nas ações encaminhadas junto aos sindicatos, aos partidos, aos jornais, às associações de cultura..., da juventude à maturidade. Esse posicionamento gramsciano o identifica como um ortodoxo em relação ao marxismo originário em se tratando de finalidade educativa, pois também entendia que a personalidade mais apta para tanto precisava

ser formada, já que não é naturalmente constituída, até porque, em uma de suas cartas a Iulca, ele afirmou que

> [...] o objetivo da escola única é conduzir as crianças a um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades, até que a personalidade formada acentue as inclinações mais profundas e permanentes, porque nascidas num nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc. etc. (Gramsci, 2005b, p. 134 – Carta a Iulca, 14 dez. 1931)

Em outra carta, a Giuliano, seu filho, deixa evidente que os processos de formação da personalidade devem visar a integralidade do desenvolvimento do indivíduo, a omnilateralidade, e não a unilateralidade, a parcialidade, como é própria da precoce formação profissional, que tanto os modelos de educação liberal defendem. Diz o comunista revolucionário da Sardenha que

> [...] tenho interesse em que estude bem e com proveito, mas também seja forte e robusto e moralmente cheio de coragem e decisão; além disso, tenho interesse em que durma bem, como com apetite, etc., tudo está ligado e enlaçado estreitamente e, se um elemento do conjunto falta ou tem falhas, o conjunto se esfarela. (Gramsci, 2005b, p. 432)

Efetivamente, se é característica distintiva das finalidades educativas do marxismo originário formar um sujeito plenamente desenvolvido, porque assim ele terá mais e melhores condições de realizar-se como ser humano (e não estranhar-se!) e, nesse processo, efetivamente articular a superação do capitalismo, ou melhor, fazer a revolução, Gramsci assume plenamente tanto o objetivo da formação omnilateral pela escola, quanto a relacionada à revolução, mas atualiza as táticas e estratégias de superação do capitalismo, adequando-as à nova morfologia e dinâmica da vida social capitalista do século XX. Nesse processo, como é sabido, desde a juventude ele valorizou o embate no campo cultural[81]. Por certo, "Desde os tempos em Turim

[81] O primeiro número do L'Ordine Nuovo, que tinha Gramsci como secretário de redação, publicado em 1º de maio de 1919, era identificado como "[...] resenha semanal de cultura

até a maturidade no cárcere fascista, Gramsci se preocupou com a elevação do nível cultural das classes subalternas, entendida por ele como indispensável à revolução" (Martins; Bergamini, 2024, p. 3). E nesse empreendimento de elevação cultural dos(as) subalternos(as), o papel da educação, da formação humana, ganhou muito relevo. O comunista revolucionário da Sardenha passou, por exemplo, a entender que a finalidade educativa da formação omnilateral do ser humano, preconizada por Marx e Engels[82], deve ser organicamente articulada à reforma intelectual e moral, que também se manifesta como uma reforma econômica (Gramsci, 2000b, p. 19 - Cad. 13, §1), para que se produzam as condições objetivas e subjetivas necessárias à superação do modo de produção capitalista e se alcance, por longo processo e não por meio de apenas um ato, o socialismo, que Gramsci identificou pelo pseudônimo de sociedade regulada. Assim,

> [...] entende-se por que, juntamente com o desenvolvimento de uma concepção crítica e histórica da realidade, ele (Gramsci) insistisse tanto nos elementos que favorecem a formação de uma personalidade própria dos trabalhadores, na liberdade e na capacidade de iniciativa, na função da cultura e no processo de subjetivação das camadas subalternas. (Semeraro, 1999, p. 68)

Isso se expressa na escola unitária, proposição educativa de Gramsci para o que hoje se entende como o nível básico de ensino, primário e secundário: "A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias" (Gramsci, 2000a, p. 37 - Cad. 12, §1).

Gramsci propõe como finalidade a ser alcançada pela educação, via práxis, habilitar sujeitos para lidarem com o que há de mais

socialista; um semanário [...] de propaganda ideológica e de formação/educação do proletariado italiano para o conflito revolucionário" (Staccone, 1995, p. 26).

[82] Marx e Engels propuseram a formação omnilateral em vários textos e nos seguintes termos: "Por educação queremos dizer três coisas: 1) Educação *intelectual*; 2) Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares; 3) Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria." (Marx; Engels, 1978, p. 223, itálicos dos autores)

avançado na produção, no mundo do trabalho contemporâneo, dominarem os fundamentos científico-tecnológicos das forças produtivas presentes e formá-los(as), ao mesmo tempo, como dirigentes, isto é, intelectuais (Martins, 2011), para protagonizarem (e não serem apenas figurantes) também na seara cultural da vida social, de modo a se tornarem aptos a exercitarem a construção de uma nova hegemonia (Gruppi, 1978), até porque a "[...] escola é instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis" (Gramsci, 2000a, p. 19 - Cad. 12, §1), um dirigente, com perfil de "especialista" e de "político" (Gramsci, 2000a, p. 53 - Cad. 12, §3).

De fato, a escola unitária objetiva formar intelectuais orgânicos às classes subalternas (Martins, 2011), para colaborarem no processo de "[...] elevar o nível intelectual e cultural das massas" (Saviani, 2013a, p. 79), direcionando-as a se apropriarem da cultura historicamente acumulada e articular um bloco histórico para viabilizar a construção de uma nova hegemonia (cf. Saviani), por meio da qual se consolidará a ação revolucionária, que pressupõe, para antes e durante esse processo, uma reforma intelectual e moral.

Como se observa, essa finalidade educativa guarda forte dimensão política, pois o "[...] objetivo é a unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia" (Dore, 2014, p. 311). Entende-se, portanto, a escola como instrumento capaz de interferir na disputa ideológica, transformando a consciência dos sujeitos educativos, mormente dos "dirigidos(as)", de modo a intervir na luta de classe, na qual "[...] a escola se torna espaço estratégico à luta socialista pela construção de uma 'nova civilização', desde que se assuma como 'escola unitária'" (Martins; Fortunato, 2020, p. 5).

Com os sujeitos das classes subalternas ("dirigidos/as") formados como intelectuais (especialista + dirigente), por um processo educativo omnilateral, eles reuniriam as condições para liderar o processo de construção de uma nova civilização, cuja marca constitutiva é a da superação da histórica dicotomia dirigentes-dirigidos(as), seja no mundo econômico, seja no sócio-político ou

cultural-simbólico. Então, apresenta-se inexoravelmente ao campo da educação "[...] a tarefa de inserir os jovens na atividade social, após tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (Gramsci, 2000a, p. 36 - Cad. 12, §1).

A propósito, formar um tipo específico de humano, os intelectuais orgânicos às classes subalternas, é a precípua finalidade da escola unitária. Todavia, esse processo de formação por ela desenvolvido caminha na direção de uma cultura desinteressada[83], anti-sectária, historicista e humanista, mas visando à produção de uma nova civilização: "[...] ligada à vida [visa a] criar: os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral" (Gramsci, 2000a, p. 45 - Cad. 12, §2). E "formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), [mas] de cultura geral" (Gramsci, 2000a, p. 36 - Cad. 12, §1).

No declínio da escola "desinteressada" tradicional e na emergência da diferenciação social promovida pelas burguesas escolas profissionalizantes "interessadas", Gramsci esboça uma proposta pedagógica com o objetivo de superar a crise no campo da educação, partindo da ideia de que o modelo escolar deveria ser único, "[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (Gramsci, 2000a, p. 33 - Cad. 12, §1º), para alcançar a formação de um ser humano plenamente desenvolvido em todas as dimensões que o identificam. É desse modelo de escola básica

[83] Em relação ao conceito de "desinteressado", Gramsci o esclarece, quando está discutindo "[...] o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas" (Gramsci, 2000a, p. 45 - Cad. 12, §1): "As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia (*sic!*) moderna" (Gramsci, 2000a, p. 46 - Cad. 12, §1). Ou seja, desinteressado significa que "[...] não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que instrutivo, isto é, rico de noções concretas" (Gramsci, 2000a, p. 49 - Cad. 12, §1).

que "[...] passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo" (Gramsci, 2000a, p. 34 - Cad. 12, §1).

Dessa forma gramsciana concebida a educação, em geral, e a escola unitária, em particular, não resulta a tese de que elas possam fazer a revolução sozinhas, mas necessariamente são parte importante do processo que visa a superar o capitalismo em sociedades de tipo ocidental, porque

> Desde suas primeiras intervenções no Ordine Nuovo, Gramsci insiste no caráter político do problema educacional e manifesta uma convicção de que o problema da escola, da difusão da instrução, é um aspecto decisivo para uma reforma democrática de toda a vida social do país; assim mesmo, está convencido de que a luta por uma escola única para todo o povo abre uma perspectiva socialista e representa um componente essencial da luta política sustentada pela classe operária para a afirmação de sua hegemonia. (Betti, 1981, p. 170)

Visa a proposição educativa de Gramsci construir em cada indivíduo singular as condições para estar preparado para viver na sociedade em que se encontra, seja qual for a morfologia que o capital imprimiu a ela, mas almejando e agindo na construção de alternativas para superá-la, tentando viabilizar isso por meio de ações individuais e coletivas. Daí a necessidade de que se transforme em ser ativo e criativo, desenvolvido plenamente e, assim, em condições de produzir uma sociedade diferente, de base humanista (não centrada no capital) e democrática, pois

> [...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada "cidadão" possa tornar-se "governante" e que a sociedade o ponha, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (Gramsci, 2000a, p. 50 – Cad. 12, §2)

Para ser bem-sucedida nos propósitos que Gramsci lhe conferiu, a escola unitária deverá produzir catarse nos(as) educandos(as), isto é, formará nos sujeitos uma "segunda natureza" pela elevação do nível de consciência (do senso comum à consciência filosófica) sobre si e sobre o mundo, com "[...] capacidade de pensar, raciocinar e criticar (isto é, discernir o verdadeiro do falso, o certo do possível e do verossímil)" (Gramsci, 2005b, 409 – Carta a Délio, de novembro de 1936), possibilitando, assim, que tenham condições de desenvolver outro tipo de ação individual e coletiva. Ao forjar nos indivíduos subalternos a natureza humana não subalterna, por meio da formação omnilateral, rompendo com a separação entre dirigentes e dirigidos(as), contribuirá, sobremaneira, no processo de construção de uma nova civilização, a sociedade regulada, o socialismo, pois serão "[...] capaz[es] de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige" (Gramsci, 2000a, p. 49 - Cad. 12, §2), isto é, superarão a identidade que os(as) coloca na situação de subordinados(as).

Desse modo entendida, a escola unitária volta-se à formação de um sujeito que não faz a revolução, mas necessariamente é parte do processo de superação do capitalismo em sociedades ocidentais. É, portanto, uma escola politizada, que "[...] reivindica [...] o dever [...] do Estado de 'conformar' as novas gerações" (Gramsci, 2000a, p. 39 - Cad. 12, §1). Se é o próprio ser humano que se faz como humano nas relações que estabelece no mundo vivido, ele deve se formar, ou melhor, se auto-produzir como ser libertado das condições que o oprimem, o exploram e o alienam, isto é, como sujeito (e não como objeto!) apto a produzir uma outra civilidade, superando aquela que é característica do modo de produção capitalista.

6.3 CONTEÚDO

Para que a reforma intelectual e moral alcance a sociedade regulada, é necessário "instrumentalizar" os indivíduos e grupos sociais para a práxis revolucionária. Daí ser imperativo que todos(as) possam acessar conteúdos que os possibilitem conhecer o mundo natural e social, bem como a si mesmos(as). Marx e Engels não trataram de

modo sistemático dessa questão específica dos conteúdos educativos, mas a indicação da formação omnilateral - e não unilateral, parcial -, entendida como "[...] método para produzir homens plenamente desenvolvidos" (Marx; Engels, 1978, p. 98), é claro indicativo para que qualquer proposta que se queira marxista, escolar ou não, reivindique a socialização de conteúdos aos(às) alunos(as)/educandos(as), sobretudo, na forma de conhecimentos sobre a natureza, o ser humano, a sociedade e a relação que entre eles se estabelece historicamente na práxis social. Tais conhecimentos são indispensáveis para que o(a) educando(a) se compreenda e aos outros também, compreenda o mundo natural e social, bem como os processos de transformação pelos quais eles são submetidos, mas na sociedade capitalista tais conhecimentos são apropriados privadamente pela burguesia e empregados na construção de um bloco histórico que lhe possibilita ter a hegemonia e, assim sendo, conduzir a sociedade em um rumo que transforma a realidade vivida em algo que lhe é imagem e semelhança como classe: o capitalismo.

Desta feita, o legado teórico e prático (práxico, seria a expressão a ser empregada aqui de modo um tanto mais adequado!) de Gramsci indica que deve ser conteúdo dos processos de ensino-aprendizagem os fundamentos das ciências, que estruturam as mais desenvolvidas tecnologias (aplicação das ciências no mundo concreto), ou melhor, os mais desenvolvidos instrumentos, técnicas e processos de produção/transformação da realidade natural e social[84], o que historicamente, no âmbito do debate marxista no campo da educação, ficou conhecido pela expressão "politecnia".

Contudo, desse modo concebida, a politecnia não esgota o sentido e significado dos conteúdos da escola unitária proposta por

[84] "O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo." (Saviani, 2007a, p. 160)

Gramsci. No Brasil, atualmente, esse é um interessante debate que se trava entre os(as) que formulam sobre a relação entre trabalho e educação, sustentados nas referências teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético.

De um lado, há os(as) que, como Saviani, entendem ser a expressão "educação politécnica" adequada para se referir ao legado educacional esboçado, em linhas gerais, mas não especificamente, pelo marxismo originário. Mesmo reconhecendo a preocupação de que "[...] a palavra 'politecnia' [...] literalmente significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas" (Saviani, 2007a, p. 163), Saviani reitera que, "Em minha análise não me fixei na etimologia, mas na semântica, entendida como o estudo da evolução histórica do significado das palavras" (Saviani, 2007a, p. 163) e, assim,

> [...] a tradição socialista [...] preservou o termo politecnia, ao qual me referi. [...] o sentido geral que Lenin deu ao termo foi "genuinamente marxista". Assim, independentemente das razões que levaram Lenin a esse entendimento, o certo é que a semântica do termo politecnia deixou de corresponder ao seu sentido etimológico. (Saviani, 2007a, p. 163)

De outro lado, há os(as) críticos(as) desse entendimento, como Nosella, que, amparado em Manacorda, sustenta que, apesar de a expressão "politecnia" ter sido assumida por Lênin como proposição de educação marxiana, que foi orientadora do projeto educacional revolucionário russo, desenvolvido pelos(as) pioneiros(as) da educação, ela guarda dificuldades de diversas naturezas, inclusive de tradução, mas também problemas históricos e políticos, porque pode expressar o projeto educativo "predileto da burguesia", que mesmo na segunda metade do século XIX, nos países em que as forças produtivas estavam mais desenvolvidas, defendia a educação "pluriprofissional". Ao designar a terminologia adequada para expressar o projeto educativo marxiano, Nosella indica a "[...] 'educação tecnológica', embora prefira

ainda a expressão marxiana 'educação onilateral'" (Nosella, 2007, p. 144). E, em relação a Gramsci, assevera: "Pode-se tranqüilamente (*sic!*) concluir que, para Gramsci, a dificuldade principal de utilizar as expressões 'educação politécnica' ou 'tecnológica' estava no fato de esses termos deslocarem o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho" (Nosella, 2007, p. 146).

De fato, parece estar correto, Nosella, que diz ser

> [...] importante reafirmar que [...] A fórmula marxiana não permite privilegiar um ou outro elemento. Nesse sentido, a expressão "onilateral" é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo "unitário", que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a idéia (*sic!*) de integração. Todavia, tanto a expressão "onilateral" como "unitário" acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange todos os aspectos." (Nosella, 2007, p. 148)

Em outros termos, pode-se dizer que, enquanto o termo "politecnia" pode ser interpretado de modo rebaixado (o que não é o caso de Saviani, que também tem essa preocupação[85]), como educação voltada ao "pluriprofissionalismo", os termos "omnilateral" ou "unitário" não abrem brechas a isso, porque expressam não apenas a necessidade de as classes subalternas apropriarem-se dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna (conhecimentos para formarem o "especialista"), mas também de terem uma formação humanista, "desinteressada", que as habilite para a função dirigente, ou melhor, para a disputa pela hegemonia (conhecimentos para formarem o "político"). Observe-se que é o próprio Gramsci que isso enfatiza:

> O modo de ser do novo intelectual [a ser formado pela escola unitária] não pode mais consistir na eloquência (*sic!*), motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanentemente", já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático

[85] "Parece claro que Marx e Lenin, assim como Gramsci, não pretendiam supervalorizar o instrumento de trabalho, deslocando o foco de análise do ser humano para o instrumental técnico. Esse destaque feito por Nosella a partir de Gramsci é também minha preocupação central." (Saviani, 2007a, p. 164)

> abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político). (Gramsci, 2000a, p. 53 – Cad. 12, §3)

A formação humanística é ponto fulcral da escola unitária e disso Gramsci não abre mão. Todavia, a depender da forma como se entende a expressão "politecnia", como por exemplo, no sentido literal do termo em português, escapa essa dimensão. Mas Gramsci é claro ao afirmar que não apenas o universo econômico da vida social deve ser conteúdo da escola que propôs, mas também a dimensão sócio-política e cultural, porque sem isso a luta por construir um bloco histórico das classes subalternas, para disputar a hegemonia com a classe dominante e dirigente, fica deveras prejudicada e, portanto, também as condições para a superação da sociedade capitalista. Nas palavras de Gramsci, tem-se que,

> Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, a qual é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (Gramsci, 2000a, p. 43 – Cad. 12, §2)

A proposição educativa escolar de Gramsci, em relação aos conteúdos, articula a formação intelectual-humanística tradicional (direitos e deveres e até mesmo o estudo de grego e latim) e a moderna instrução tecnológica ao trabalho, que se incorpora à dinâmica educativa: no nível fundamental de maneira indireta e implícita (domínio dos conhecimentos básicos para entender a dinâmica da vida

concreta, produzida pelo trabalho humano) e no médio de modo explícito e direto, isto é, identificando como a ciência, potência imaterial, se incorpora na vida social com força produtiva (Saviani, 2019b). Somente assim, articulando conteúdos diversos nessas duas dimensões formativas da escola básica, se conseguirá produzir, nas contradições das relações sociais vividas, o ser humano omnilateralmente desenvolvido.

A efetivação disso exige uma completa reestruturação do ambiente escolar, com novos prédios, dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc., pois esse modelo escolar é de tempo integral e "[...] liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente" (Gramsci, 2000a, p. 38 - Cad. 12, §1). Exige também um corpo docente ampliado e bem formado, para suportar as modificações na dinâmica da escola e, sobretudo, para dar adequado desenvolvimento ao "[...] currículo escolar de vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos" (Gramsci, 2000a, p. 36 - Cad. 12, §1). Nessa escola, os(as) alunos(as) deverão se apropriar dos mais avançados conhecimentos de base racional (filosofia e ciências) e de noções estéticas (artes), que os possibilitem compreender a dinâmica de funcionamento da totalidade da vida social para nela intervir, com vistas a reconfigurá-la completamente, porque eles(as) mesmos(as) se reconfiguraram como humanos.

Pelo acesso ao conteúdo das ciências naturais, os(as) alunos(as) poderão compreender a *societas rerum*, e pelas ciências sociais, a filosofia e as artes, a *societas hominum*, particularmente as "[...] noções dos direitos e deveres do cidadão" (Gramsci, 2000a, p. 42 - Cad. 12, §2), de modo que possam superar "[...] a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore [...] e entra[r] em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore" (Gramsci, 2000a, p. 42 - Cad. 12, §2). E isso sem rebaixar o nível do ensino nas escolas que atendem as classes subalternas, pois acreditava Gramsci que se os(as) subalternos(as)

tivessem condições adequadas, poderiam aprender o que a classe dominante e dirigente aprende, algo indispensável à construção de uma civilidade que atenda às suas necessidades, e não as do capital, encarnado nas relações sociais pela burguesia e pelos indivíduos, grupos, movimentos, instituições e organizações sociais que ela conseguiu forjar ou atrair para o seu bloco histórico na luta pela hegemonia, hegemonia que conquistou.

Observe-se que a seleção dos conteúdos "clássicos", de domínio dos fundamentos científicos do trabalho moderno, da filosofia e das artes, é imprescindível desde a infância, respeitando o desenvolvimento psíquico, cognitivo e moral infantil. Isso é indispensável para que se formem indivíduos nas classes subalternas, ao longo de todo período de permanência deles na escola unitária, com hábitos de uma nova civilização, prontos ao exercício da autonomia, por meio de disciplina/amorosidade, liberdade/necessidade, constituindo em si uma segunda natureza, identificada por Gramsci como catarse (cf. Cardoso; Martins, 2014), pois apenas assim terão o perfil de "especialistas + políticos", necessário para serem dirigentes, seja no mundo econômico (no âmbito da produção), seja na dimensão social, cultural e política dele. De fato, é "[...] pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente [...] no plano das concepções e [...] ação" (Saviani, 2013, p. 74).

Assim concebida, a escola unitária

> [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema (Gramsci, 2000a, p. 43 – Cad. 12, §2).

Cabe dizer que "Estes conteúdos são síntese da atividade humana que, quando apropriados por outros seres humanos, transformam seus pensamentos, sua subjetividade e os próprios sentidos, contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo" (Pressato; Campos, 2022, p. 2). Malgrado Gramsci não tratar, em nenhum momento, da chamada psicologia histórico-cultural (Escola de Vygotsky) em todo o principal Caderno que produziu, refletindo mais diretamente sobre educação e escola, o Cad. 12, bem como naquele em que esmiúça a construção objetiva, subjetiva e intersubjetiva de uma nova sociabilidade norte-americana, com parâmetros muito singulares de civilidade, o Cad. 22 – *Americanismo e fordismo* - o que o comunista revolucionário da Sardenha propõe, ao indicar conteúdos para os processos educativos, é aderente a eles.[86]Isso porque, além de a Escola de Vygotski e Gramsci inegavelmente fundamentarem-se no marxismo, o que os aproxima, é fato também que

> Na concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nessas as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento), evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em "órgão de sua individualidade" (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos saberes científicos. Dessa forma, o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (Duarte, 2003, p. 82)

Não são, portanto, conteúdos da educação e da escola preconizados por Gramsci aqueles abstratos, desvinculados do

[86] "[...] fosse proposto o tema 'o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em Vygotsky e em Gramsci'. Teríamos então [...]: a expressão 'funções psicológicas superiores' está presente na obra vigotskiana e ausente da obra gramsciana. Mas isso não impediria que o tema fosse abordado, por exemplo, pelo ângulo do papel da cultura na formação dos seres humanos, abrindo-se assim amplas possibilidades de análise das contribuições de ambos os citados pensadores marxistas" (Duarte, 2007, p. 1).

movimento da realidade social, como o das escolas tradicionais, e nem, muito menos, o interessado conteúdo das escolas burguesas, "[...] com vistas a uma imediata finalidade técnico-profissional" (Gramsci, 2000a, p. 46 - Cad. 12, §2), mas conhecimentos que, apropriando-se das objetivações humanas, de modo "[...] desinteressado [possibilitam] o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização" (Gramsci, 2000a, p. 46 - Cad. 12, §2). Desse modo, com esses conhecimentos favorecendo a produção nos indivíduos de uma natureza humana não subalterna, eles colaborarão no processo de construção de uma nova civilização, a da chamada por Gramsci de "sociedade regulada".

Para o comunista Sardo, deverá contemplar o "[...] currículo escolar em vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos" (Gramsci, 2000a, p. 36 - Cad. 12, §1) e ainda ser conteúdo os fundamentos científicos do trabalho, daí ele querer reestruturar o ensino, para que todos(as) possam ter domínio teórico e prático dos processos de produção e reprodução da vida social, marcados pela ciência e tecnologia como forças produtivas, que produzem uma realidade de vida material assentada em uma estrutura cultural-ideológica, dirigida por específicos parâmetros ético-políticos, que definem as relações sociais. Tudo isso articulado dialeticamente, tendo como referência um tipo específico de ser humano.

6.4 MÉTODO

Como na concepção do marxismo originário, à qual Gramsci adere, não há conteúdo sem forma, dado o basilar princípio da totalidade, que dialeticamente coloca esses entes em relações recíprocas (assim como ocorre na relação entre estrutura e superestrutura), o método educativo formulado pelo comunista sardo é aquele que possibilita a socialização dos conteúdos descritos no tópico anterior.

Ele, portanto, também expressa a concepção de humano como ser práxis, que se faz nas relações que estabelece.

Em se tratando de método educacional, considerando por essa denominação os encaminhamentos concretos dados à prática educativa, ou melhor, ao trabalho pedagógico, Gramsci entende que são os "[...] fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas" (Gramsci, 2000a, p. 39 - Cad. 12, §1). Por conseguinte, os métodos a empregar no trabalho pedagógico não devem ser definidos *a priori*, pois devem ser aderentes, ou melhor, delimitados em função das finalidades das atividades a desenvolver. Isso deve ser assumido como diretriz tanto para as atividades específicas, para socializar determinado conteúdo, por exemplo, quanto para se alcançar os objetivos maiores, isto é, o de determinada disciplina, curso ou mesmo o de uma instituição escolar ou ainda de um sistema de ensino. Considerando essas finalidades maiores, mormente das instituições escolares e dos sistemas de ensino, cabe dizer que, para Gramsci, elas residem no compromisso de possibilitar às classes subalternas superarem as condições de subalternidade econômica, ético-política e cultural a que estão submetidas na dinâmica da vida social capitalista e, portanto, metodologicamente, devem articular as formas, os procedimentos, os meios necessários e adequados para tanto, isto é, para produzirem uma nova civilização, a sociedade regulada.

É por isso que, para Gramsci, a escola unitária, que representa a escola básica atual (ensino fundamental e médio), deve ser reorganizada no que concerne ao método e à carreira escolar:

> O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos "direitos e deveres" [...] as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros

> anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (Gramsci, 2001, Cad. 12, § 1, p. 36)

No longo processo de formação de um novo ser humano, omnilateralmente desenvolvido, para uma nova civilização, a socialista, as proposições do comunista revolucionário da Sardenha para a escola unitária adotam como ponto de partida metodológico o que o educando(a)/aluno(a) sabe e vive na vida social. Observe-se que, quando Gramsci está, no Cad. 11, discutindo sobre o ensino da filosofia, ele assim se posiciona sobre essa basilar questão:

> No ensino da filosofia, dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um "filósofo" sem o saber). E [...] não é possível deixar de partir do "senso comum", em primeiro lugar, da religião, em segundo, e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais. (Gramsci, 1999, p. 119 - Cad. 11, Parte II, §13)

Dado o perfil do público ao qual Gramsci se reporta, qual seja, os sujeitos das classes subalternas, o saber e a vida dos indivíduos delas integrantes são, em larga medida, orientados pelo senso comum, isto é, pela

> [...] concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o "folclore" da filosofia [...] seu traço mais fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia [...] Os elementos principais do senso comum são fornecidos pelas religiões e, consequentemente, a relação entre senso comum e religião é muito mais íntima do que a relação entre senso

> comum e sistemas filosóficos dos intelectuais [...] Predominam no senso comum os elementos "realistas", materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, o que, de resto, não está em contradição com o elemento religioso, ao contrário; mas estes elementos são "supersticiosos", acríticos [...] (Gramsci, 1999, p. 114-115 – Cad. 11, Parte II, §13)

Como é evidente, dado o direcionamento pelo senso comum, há contradições no saber e na dinâmica de vida dos(as) educandos(as) das classes subalternas (como há nos/as da classe dominante e dirigente também) e elas devem ser "exploradas" pelo educador(a) no trabalho pedagógico. Em outras palavras, as contradições vividas devem ser problematizadas pelo(a) educador(a) , considerando como problema não algo abstrato, apenas algo que não se sabe e se quer saber, mas aquilo que desafia a existência dos sujeitos educativos e que, portanto, precisa ser superado de algum modo, já que isso se apresenta a eles como uma imperativa necessidade (cf. nota 15, p. 21).

Lançar luzes sobre as contradições dos sujeitos em processo formativo, balizando com eles os "problemas problemáticos", pode despertar o interesse, a curiosidade do(a) educando(a), pois tem potencial de causar nele espanto, admiração, o qual é o ponto de partida do exercício de reflexão filosófica, assim entendido por Aristóteles:

> Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros e a Gênese do Universo. (Aristóteles, 1973, p. 214)

Outrossim, trabalhar com as contradições da vida social dos(as) educandos(as) também possibilita ao(à) educador(a) introduzir conhecimentos de base racional (ciência e filosofia), para conhecê-las, equacioná-las e desmistificá-las, e mesmo trazer à dinâmica didática a objetivação humana a conformar-lhes o senso estético (arte), com vistas a elevar o nível de consciência deles ao patamar filosófico,

reconhecido por Gramsci como "[...] uma ordem intelectual, o que nem a religião e nem o senso comum podem ser. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum" (Gramsci, 1999, p. 96 - Cad. 11, §12). Assim sendo, "Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna" (Gramsci, 2000a, p. 42 – Cad. 12, §2).

Nesse percurso, tanto a evidência das contradições vividas por parte do(a) educador(a) e do(a) educando(a), como a socialização de subsídios filosóficos, científicos e artísticos (instrumentalização cultural do/a educando/a), não devem prescindir de um procedimento caro a Gramsci, porquanto ser elementar à filosofia da práxis, qual seja: a historicização do tema em discussão, do objeto em estudo, isto é, o esforço por demonstrar a origem, o desenvolvimento e o *status* da compreensão em que se encontra na realidade presente, com tendências de desdobramentos futuros.

> Portanto, os professores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande importância à história da matéria que se propõem ensinar. Este modo de apresentar aos ouvintes a série de esforços, os erros e vitórias pelos quais passaram os homens para alcançar o atual conhecimento, é muito mais educativo do que a exposição esquemática deste mesmo conhecimento. (Gramsci, Universidade Popular II, *Avanti!*, 1916 – In: Machado; Maia, 2024, p. 125)

Esse caminho metodológico da historicização do conteúdo favorece a problematização (entendida como equacionamento de "problemas problemáticos"), que compreendida da forma gramsciana, é uma diferenciação metodológica tanto das pedagogias tradicionais, na vertente religiosa ou laica, quanto do escolanovismo, nas mais variadas formas que se apresentou a se apresenta na realidade educacional, mas sempre sustentado em certo espontaneísmo pedagógico, que Gramsci critica.

Com a problematização e contando com o despertar da admiração no processo educativo, cabe ao educador(a)/professor(a) e

ao educando(a)/aluno(a) envidar esforços conjuntos para superarem o senso comum, e superação entendida de modo dialético, como incorporação por negação. Então, é preciso negar os limites que identificam o senso comum como concepção de mundo baseada nas aparências da realidade, mas que também guarda "bom senso". Observe-se que, mesmo nas mais desapropriadas e oprimidas frações das classes subalternas, o "espírito de solidariedade" resiste, em muitos casos. Esse "espírito" é parte do bom senso presente no senso comum, isto é, "[...] núcleo sadio do senso comum, que poderia ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente" (Gramsci, 1999, p. 98 - Cad. 11, §12), pois assim se alcançaria "[...] um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica" (Gramsci, 1999, p. 104 - Cad. 11, §12).

Não é difícil perceber que, ao tratar de qualquer questão fundamental relativa ao método educativo, sempre se depara com dois sujeitos, que participam efetivamente dos processos de ensino-aprendizagem: educador(a)-educando(a). Quando o processo educativo se desdobra no tempo e espaço escolar, tais sujeitos ganham outras denominações: professor(a) ou docente e aluno(a) ou discente. Independentemente da denominação que se dê, eles são os mais basilares sujeitos dos processos formativos. Na relação entre esses sujeitos, segundo Gramsci, cabe ao(à) docente uma posição de centralidade e protagonismo no trabalho pedagógico, o que torna indispensável, para não repetir os erros das pedagogias de tipo tradicional, a "[...] participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida" (Gramsci, 2000a, p. 45 - Cad. 12, §2). Até porque, se a intenção da proposição educativa gramsciana é a de formar sujeitos não subalternos(as), não cabe subalternizá-los(as) no processo de formação, colocando-os(as) em posição de passividade, sem participação efetiva no processo formativo a que estão sujeitos. Daí que "Toda a escola unitária é escola ativa"

(Gramsci, 2000a, p. 45 - Cad. 12, §1), não no histórico sentido individualista, liberal, instituído pelo escolanovismo, que ao

> [...] privilegiar os 'interesses' do aluno e promover subjetividades voltadas essencialmente para si, tal método desconsidera a incidência do contexto social e cultural, secundariza a relação com os outros, a visão de conjunto, a consciência crítica dos problemas sociais e a responsabilidade na transformação da sociedade. (Semeraro, 2021, p. 157)

Ao contrário do escolanovismo, a afirmação da atividade na escola unitária por Gramsci é expressão de uma síntese própria a que ele chegou a partir da análises teóricas e experiências políticas e educacionais (escolares e não escolares): sopesamento entre o protagonismo do(a) educador(a) (pedagogia tradicional) e a atividade do(a) aluno(a) (pedagogia nova), em um processo de ensino-aprendizagem cuja definição dos encaminhamentos deve ocorrer pela democrática deliberação da coletividade e visando a finalidades escolares específicas (didático-pedagógicas) e ético-políticas para além da escola, pois dizem respeito ao imperativo da transformação/formação não apenas dos indivíduos singulares, mas da totalidade da vida social.

A propósito, a referência de Gramsci ao tratar dessa questão entre educador(a)/professor-educando(a)/aluno(a) é a relação que, para ele, deve ter os(as) intelectuais e a massa, ou melhor, entre os(as) integrantes das classes subalternas na luta coletiva para superarem a subalternidade econômica, ético-política e cultural que as identifica. Em verdade, a adequada leitura da questão educacional nos Cadernos exige

> [...] conectar o *Caderno 12* com as referências espalhadas na sua obra para poder entender plenamente os sentidos nele contidos, é ainda mais importante levar em conta que, no trabalho do incansável tecelão encarcerado, este manuscrito sobre intelectuais e educação foi se gestando particularmente em estreita ligação com os "*Cadernos especiais*" *10-11-13*, redigidos praticamente no mesmo período (1932-1934) [...]

> A construção unitária e a estreita interligação do bloco unitário dos "*Cadernos especiais*" *10-11-12-13* [...] não deixam dúvidas quanto à relação dialética e à inseparabilidade que Gramsci confere à recíproca tradutibilidade de filosofia-educação-política (Cospito, 2007), facetas de uma mesma realidade. [...] A atuação, portanto, dos intelectuais e a função da escola, da ciência, da educação e da cultura estão inseparavelmente vinculadas a este "círculo homogêneo" de filosofia-política-economia. (Semeraro, 2021, p. 94-95)

Na verdade, desde a época da juventude junto aos conselhos, passando pela atuação nos partidos socialista (PSI) e comunista (PCI), até o cárcere, essa questão da articulação dialética entre filósofo(a), educador(a) e político(a), mediados pela realidade vivida, que demanda ser superada, sempre perseguiu Gramsci e a ela procurou dar um encaminhamento próprio, bastante original e polêmico: apesar de considerar a evidente diferença de formação, de capacidade organizativa e de direção entre dirigentes e dirigidos(as), é preciso, desde sempre, exercitar a superação dessa divisão (nos conselhos, nos partidos, nos jornais operários, nas escolas, nos centros de cultura...) e habilitar a todos(as) para que aqueles(as) que estejam na posição de governados(as), possam estar em condições de governar ou de controlar quem governa (daí o papel fulcral da educação no processo de construção de uma nova civilização), sem se deixar levar por qualquer encaminhamento orientado pelo espontaneísmo, algo bastante próximo do que era exercitado na auto-organização dos coletivos de discentes da escola única do trabalho russa. Como não poderia deixar de ser, isso destoou do modo burocrático e hierarquizado que os partidos de esquerda tinham à época de Gramsci, daí algumas críticas que fez a eles e que resultaram em sérios problemas políticos enfrentados pelo comunista revolucionário da Sardenha em função disso.

Deixando a discussão da relação intelectuais-massa para continuar a exposição centrada, especificamente, na relação entre

educador(a)-educando(a), ela deve ser ativa, criativa, crítica e viva[87], e nesse processo, segundo Gramsci, as contradições objetivas e subjetivas vividas pelos educandos(as) e também "sentidas"[88] pelos(as) educadores(as) devem ser evidenciadas, problematizadas, para poderem ser bem conhecidas e, assim, equacionadas de modo racional - e não religioso, mítico, folclórico! -, passo indispensável às ações que buscam superá-las. Esse é um procedimento próximo do método científico da economia política marxiana, porque ela também entende que "Parece correto começar pelo real e pelo concreto, a qual são a pressuposição prévia e efetiva" (Marx, 1999, p. 16).

Nesse processo, com diferentes meios e modos, deve-se viabilizar, na relação ativa, criativa, crítica e viva entre educador(a)-educando(a), a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como a oportunidade para a apropriação dos fundamentos (ciência) e das formas de manipulação das tecnologias (fazer) que transformam o mundo natural e social (politecnia). Assim, aos(às) educandos(as) da escola unitária deverão ser oferecidas oportunidades para elevarem o nível de consciência a outro patamar, tendo acesso aos instrumentos práticos e culturais necessários a equacionar os problemas vividos, para buscarem respostas a eles. Desse modo, serão estimulados(as) a romper com a indiferença, "[...] peso morto da história" (Gramsci, 2004a, p. 84), e a ter outra ação no mundo, não mais na posição de subalternos(as), passo significativo para romper a elementar dicotomia imanentemente presente na sociedade de classes: a divisão social entre dirigentes e dirigidos(as), governantes e governados(as).

Para se efetivar esse processo, é necessário o

---

87 Na *Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho – Da Comissão Estatal para a Educação*, de 16/10/1918, está que "O princípio do trabalho conduz a um conhecimento criativo, vivo e ativo do mundo." (Krupskaya, 2017, p. 289)

88 "O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado [...] sem sentir as paixões elementares do povo [...] não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. [...] Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, [...] o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida)" (Gramsci, 1999, p. 221 – Cad. 11, §67).

> [...] trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corposidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico. (Gramsci, 2000a, p. 44 – Cad. 12, §2)

Essa clara postura didática gramsciana em favor da centralidade docente no trabalho pedagógico evidencia que Gramsci advoga

> [...] um método não espontaneísta, como o de Rousseau (crítico ao autoritarismo do jesuitismo pedagógico e defensor da liberdade do educando) e da Pedagogia Nova (da qual Gramsci desconfia, mas reconhece críticas à Pedagogia Tradicional), pois ao bel-prazer, o discente se formará como ser caótico, síncrese das influências do ambiente. (Martins, 2017, p. 1006).

Em se tratando dessa dicotomia didática entre o jesuitismo, de um lado, e o rousseaunismo, o escolanovismo e as ideologias libertárias, de outro, o método educativo de Gramsci se articula entre o espontaneismo (seguindo os interesses e as contradições vividas pelo/a educando/a) e a autoridade (do docente), primando pela centralidade do(a) educador no processo educativo, porquanto ser ele(a) um sujeito (ou dever ser!) que, no ambiente escolar, domina melhor os conteúdos escolares, conhece (ou deveria conhecer!) o patrimônio científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade, e tem compreensão (ou deveria ter!) da realidade mais elaborada histórica e teoricamente, racionalmente constituída, isto é, possui uma visão sintética sobre ela, bem diversa da visão sincrética, que é própria de educandos(as)[89].

[89] "A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém,

Assim, se para Gramsci o educador(a) deve se investir da condição de coordenar os trabalhos pedagógicos, ele não pode abdicar de abrir espaços e tempos concretos à manifestação da atividade dos(as) educandos(as), possibilitando ser verdadeiramente exercitada, "[...] embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de 'conformar' as novas gerações" (Gramsci, 2000a, p. 45 - Cad. 12, §1). Isso porque, se a subalternidade é vivenciada no dia a dia das classes subalternas, na dinâmica da vida cotidiana de sujeitos dirigidos, para formá-los como não subalternos, é preciso exercitar efetivamente a não subalternidade diariamente, isto é, abrir a possibilidade de exercerem na escola a função de dirigente, como fez a escola única do trabalho russa com a rica experiência da autogestão estudantil.

À vista disso, todavia, no movimento didático entre educador(a)/professor(a) e educando(a)/aluno(a), na relação entre eles(as) de não passividade, deve-se respeitar o desenvolvimento físico-biológico, intelectual e moral de cada educando(a). Logo, deve haver intervenção do(a) educador(a)/professor(a), que não é mero coadjuvante, mas protagonista, e como tal, deve saber dosar mais intervenção no ponto de partida do processo educativo - leia-se: nas séries iniciais, quando a criança é mais imatura, tem menos autonomia moral e intelectual - e menos intervenção no ponto de chegada, pois os(as) educandos(as)/alunos(as) já terão alcançado maior autonomia, mais autodisciplina, podendo, então, gozar de mais liberdade e responsabilidade, ou melhor, de menor intervenção dos(as) educadores(as)/professores(as).

é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam." (Saviani, 1983, p. 73 e 74)

Em outras palavras, pode-se dizer que a ênfase metodológica varia, em Gramsci, conforme o desenvolvimento físico, psicológico, moral e intelectual do educando. Na fase infantil, a disciplina, a autodisciplina e a intervenção externa do educador deveriam ser temperadas com o afeto, conferindo liberdade à criatividade para combater o dogmatismo e estimular a expansão autônoma e responsável da personalidade, que não se confunde com ativismo advogando pelas pedagogias libertárias e nem com aquele apregoado pelo escolanovismo, porque voltado ao individualismo burguês, que desconhece ou não reconhece a dimensão política implicada nos processos educacionais. Na juventude, "[...] fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo'" (Gramsci, 2000a, p. 39 – Cad. 12, §1), maior estímulo deveria ter "[...] a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio)" (Gramsci, 2000a, p. 39 – Cad. 12, §1). Ou seja, a intervenção externa deve variar à criança e ao jovem da escola unitária, mas deles/as deve sempre ser exigida maior racionalidade (porque educa a fantasia, as abstrações, tornando-as concretas), disciplina, autonomia moral e política, bem como a elevação da consciência, e isso sem as punições físicas e morais, que são próprias da velha e tradicional escola italiana.

Importa destacar que, segundo esse entendimento gramsciano da relação entre educador(a)/professor(a) e educando(a)/aluno(a), não cabe ao educador(a), em um ato que lhe é próprio, elevar a consciência do educando(a), porque isso é um processo que, se fosse possível, colocaria o(a) educando(a) na condição de ser passivo. Ao contrário, a escola unitária é espaço e tempo em que o(a) educando(a)/aluno(a) deve participar ativa, criativa, crítica e vivamente dos processos educativos a que estão submetidos. Por conseguinte, superam-se aqui as históricas e dicotômicas posições nesse debate escolar: o(a) professor(a) conscientiza o(a) aluno(a) - pedagogias tradicionais; o(a) aluno(a) se conscientiza sozinho(a) - pedagogias que se sustentam na

espontaneidade e interesse dos(as) alunos(as), como o escolanovismo[90]. Diferentemente dessas duas dualidades, o que indicam os textos gramscianos é a superação delas, no sentido marxista do termo (negação-incorporação). Isso porque, mesmo com a defesa da centralidade docente no processo educativo (o que o diferencia sobremaneira das proposições da escola nova: "mediador" ou "coordenador" dos trabalhos educativos), o(a) educador(a) nele não se apresenta como um sujeito "externo" e como portador(a) de todas as chaves para libertar, para elevar a consciência dos(as) educandos(as). De fato, Gramsci entende que o(a) professor(a) não deve apenas e tão somente saber e compreender, mas também "sentir" a realidade vivida pelos(as) alunos(as), incorporando-se vitalmente, organicamente a ela[91].

Isso é uma assertiva muito próxima da famosa tese de Freire: "NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO" (Freire, 1987, p. 39 - maiúsculas do autor). E também aderente ao que Saviani afirma ser o ponto culminante do processo educativo: o momento catártico, que não se revela na individualidade do sujeito em si mesmo (concepção liberal de ser humano), mas no reconhecimento dele como integrante de uma classe, com uma concepção de mundo que coletivamente é articulada

[90] Gramsci é crítico ao espontaneísmo característico da escola nova: "Não se levou em conta que as idéias (*sic!*) de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas, posteriormente, formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções [...] A 'espontaneidade' é uma destas involuções [...] A 'espontaneidade', se analisada, torna-se cada vez mais problemática." (Gramsci, 2000a, p. 62 – Cad. 1, §123). E criticou também o espontaneísmo com referência à luta das classes subalternas para superarem o capitalismo: "O elemento 'espontaneidade' não é suficiente para a luta revolucionária: ele jamais leva a classe operária a superar os limites da democracia burguesa existente." (Gramsci, 2004b, p. 293)

[91] Esse debate se estende para além do campo educacional. Veja-se, por exemplo, a polêmica entre Lênin e Rosa Luxemburgo, no contexto da primeira tentativa revolucionária russa, em 1905. Enquanto o primeiro, em "Que fazer?" (1902, precedido pelo artigo no *Iskra*, intitulado "Por onde começar", publicado em maio de 1901), afirmou o partido de vanguarda como educador da classe operária, já que ela nunca supera a consciência limitada e espontânea, advinda da luta econômica, Rosa, por sua vez, em "Greve de massas, partido e sindicato" (1906), defende que a consciência revolucionária se forja na luta da classe, emerge da própria experiência da classe, já que a luta política educa a classe pelas experiências revolucionárias.

em função dos interesses e necessidades dela e que, assim, indicam novas diretrizes para as ações individuais e coletivas.

Nesse processo de relação ativa, criativa, crítica e viva entre educador(a)/professor(a) e educando(a)/aluno(a), Gramsci reconhece desigualdades entre os(as) educandos(as) de uma mesma classe ou fração de classe social, as quais devem ser levadas em conta pelo(a) educador(a) ao construir o método de ensino. Veja-se que, para ele, "Um erro muito difundido consiste em pensar que toda a camada social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos" (Gramsci, 2000a, p. 205 - Cad. 24, §3). Na verdade, ao tratar dessa questão das diversas formas que os diferentes grupos sociais aprendem e elaboram a própria concepção de mundo, Gramsci chega até mesmo a enunciar, antecipadamente, o que mais tarde seria chamado por Bourdieu de capital cultural[92], que precisa ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. Eis a formulação de Gramsci sobre isso:

> Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural. Também o regime alimentar tem importância, etc., etc. Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um "truque" contra elas (quando não pensam que são estúpidas por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum "truque". [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir

[92] "[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe" (Bourdieu, 1998, p. 73).

> de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades. (Gramsci, 2000a, p. 52 - Cad. 12, §2)

Entre as dificuldades no processo educativo, apresenta-se inegavelmente otempo escolar. A esse questionamento, não abrindo mão da atividade, criatividade, crítica e vivacidade na relação educador(a)-educando(a), Gramsci defende que

> [...] a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, [...] e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (Gramsci, 2000a, p. 38 - Cad. 12, §1).

A citação feita do Cad. 12 menciona algo interessante, que merece ser destacado do ponto de vista metodológico: "[...] o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência [...] dos melhores alunos". Observe-se que Gramsci, com isso, está enfatizando que o trabalho educativo é protagonizado coletivamente e, nele, os(as) próprios(as) educandos(as) devem ser considerados como ativos(as) no trabalho pedagógico na totalidade, isto é, no ensino também e não apenas e tão somente na aprendizagem. Além desse aspecto, cabe ainda dizer que essa referência favorece o entendimento de que Gramsci, ao pensar na escola que forma intelectuais de diversos tipos, com vistas a alcançar as condições para forjar a sociedade regulada, advoga pelo democrático exercício da docência (atividade dirigente em sala de aula) e, ainda, pela responsabilização dos(as) "melhores alunos" não só pelo próprio desenvolvimento (concepção liberal de ser humano, que defende que cada um/a cuide dos próprios interesses), mas também pelo desenvolvimento do grupo ao qual faz parte. Isso é matéria-prima para as críticas que se possa fazer aos atuais sistemas das escolas burguesas, que primam pelo ranqueamento entre alunos(as), originado pela aplicação prática do princípio liberal da meritocracia.

Reconhecendo os obstáculos do processo de educação das classes subalternas, mas entendendo isso como inexorável à construção

da sociedade regulada, Gramsci não abre mão nem mesmo de procedimentos mais tradicionais, se isso favorecer o processo de aprendizagem, até porque é a finalidade educativa que deve ser definidora dos meios e modos a adotar. Todavia, tais procedimentos tradicionais sempre são revestidos, revigorados pelo reconhecimento das concretas disparidades do contexto em que o processo educativo ocorre. Se, de um lado, ele não aceita rebaixar o nível de qualidade das escolas destinadas às classes subalternas, afirmando que "[...] será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado" (Gramsci, 2000a, p. 52 - Cad. 12, §2), pois "A participação das massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar 'facilidades'" (Gramsci, 2000a, p. 51-52 - Cad. 12, §2), de outro, diz que

> A "repetição" paciente e sistemática é um princípio metodológico fundamental: mas a repetição não mecânica, "obsessiva", material, e sim a adaptação de cada conceito às diversas peculiaridades e tradições culturais, sua apresentação e reapresentação em todos os seus aspectos positivos e em suas negações tradicionais, situando sempre cada aspecto parcial na totalidade [...] O trabalho educativo-formativo, desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica (por ele promovida e favorecida) sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios "claros" de método [...] O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado [...] não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva. (Gramsci, 2000a, p. 206 – Cad. 24, §3)

Ainda sobre essa questão de procedimentos pedagógicos entendidos como tradicionais, mas revigorados por Gramsci porque tomados com outro enfoque, importa destacar o rigor nos estudos. Embora considerando o desenvolvimento do(a) educando(a) e a necessária participação ativa, criativa, crítica e viva dele no processo de ensino-aprendizagem, o comunista revolucionário da Sardenha entende ser necessário árduo trabalho para formar o "eu" interior, não o deixando ao espontâneo sabor do ambiente. Para o revolucionário

comunista, esforço físico e disciplina são necessários aos(às) educandos(as), particularmente àqueles(as) integrantes das classes subalternas, não acostumados à dinâmica da vida de estudos, pois isso é necessário para aprenderem, a se "[...] auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico" (Gramsci, 2000a, p. 51 – Cad. 12, §2), até porque "[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo [...] é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento" (Gramsci, 2000a, p. 51 – Cad. 12, §2).

Isso fica evidenciado, por exemplo, na carta que Gramsci enviou à mãe, em 28/07/1930, onde comenta sobre o desenvolvimento escolar da sobrinha (Mea), que o irmão acreditava ser "[...] sabe-se lá qual monstro de sabedoria e genialidade" (Gramsci, 2005a, p. 435). Gramsci diz que

> Me parece pueril demais para sua idade [...] me parece não ter outras ambições a não ser cuidar de aparências e não ter vida interior [...] Talvez vocês a tenham mimado demais, sem obrigá-la a se disciplinar. É verdade que eu também, Nannaro ou os outros não fomos obrigados a nos disciplinar, mas nós mesmos nos disciplinamos. Eu me lembro que, com a idade de Mea, morreria de vergonha se cometesse tantos erros de ortografia; você se lembra o quanto eu lia até tarde da noite e quantos subterfúgios recorria para conseguir livros [...] Tentem acostumá-la a trabalhar com disciplina e restringir um pouco a sua vida "mundana", menos sucessos de vaidade e mais seriedade em termos de substância. (Gramsci, 2005a, p. 435)

Em se tratando de como deverá ser encaminhado o ensino e a aprendizagem de modo ativo, criativo, crítico e vivo, com educador(a) e educando(a) protagonizando o processo com uma coletividade também ativa, criativa, crítica e viva, é característico da proposição metodológico-educativa de Gramsci trabalhar com pares dialéticos (espontaneísmo-coerção, liberdade-disciplina, conformismo-ativismo/criatividade), como é próprio da formulação originária da filosofia da práxis também (entre idealismo e materialismo vulgar). Lembrando sempre que, para o comunista revolucionário da Sardenha,

segundo o modo como ele opera os conceitos, que não é de maneira abstrata, mas concreta, "A disciplina não anula a personalidade e a liberdade: a questão da 'personalidade e liberdade' não se põe pelo fato da disciplina, mas pela 'origem do poder que ordena a disciplina'" (Gramsci, 1979, p. 82-83).

É do tensionamento entre tais pares dialeticamente articulados no processo reflexivo, adotando o trabalho como princípio educativo desde a infância, mas nunca deixando de considerar o desenvolvimento físico, moral e cognitivo dos(as) educandos(as)/alunos(as), que Gramsci afirma ser a última fase da escola unitária, a da criação.

> O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora [...] indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento [...] Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação [...] e demonstra a posse do método; indica que [...] entrou-se na fase da maturidade intelectual [...] Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (Gramsci, 2000a, p. 39 - Cad. 12, §1)

Desta feita, a escola unitária deve formar os(as) jovens para que, não profissionalizados(as) precocemente, como intencionavam as escolas burguesas, alcancem o nível superior com elevada consciência

de si e do mundo, e com autonomia moral e intelectual, bem como com capacidade crítica e criativa, estando aptos(as) a desenvolverem qualquer aptidão técnico-profissional que, autonomamente, julgarem procedente para si.

Essa concepção se apresentava em Gramsci desde a juventude, tanto assim que em um artigo publicado no Avanti!, em 03/04/1917, denominado de "Seriedade", o comunista revolucionário da Sardenha afirmou o seguinte:

> Os filhos dos proletários devem ser deixados livres para escolher, na idade madura, o caminho que mais lhes agradar; não se deve hipotecar seu caráter, nem seu futuro. Devem ser dados a eles os elementos para poderem escolher com mais segurança e clareza. (Gramsci, 1917b, s/p. – tradução livre)[93]

A liberdade de escolha do futuro, por parte dos(as) alunos(as) na escola criadora, é a "coroação da escola ativa", pois na primeira fase inclina-se a disciplinar e a nivelar o nível cultural dos(as) educandos(as), para obter uma espécie de "conformismo", chamado de "dinâmico". Na fase criadora, a base já alcançada de "coletivização" do tipo social inclina-se à expansão da personalidade, tornando-a autônoma e responsável. Contudo, com uma consciência moral e social sólida e homogênea. "Assim, escola criadora não significa escola de 'inventores e descobridores'; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento" (Gramsci, 2001, p. 39 e 40 - Cad. 12, §1).

O descobrimento de verdades velhas ou novas, por si só, sem ajuda e sugestões, é um processo de criação, que confirma a apropriada posse do método e indica que o indivíduo se introduziu na fase da maturidade intelectual, sendo possível assim descobrir novas verdades. Por este motivo, nessa fase, "[...] a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios

[93] "I figli dei proletari devono essere lasciati liberi di poter scegliere nell'età più matura la via che meglio loro aggradi; nessuna ipoteca sul loro carattere, sul loro avvenire. Si diano loro gli elementi per poter meglio e con maggior sicurezza, scegliere."

experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional" (Gramsci, 2001, p. 40 - Cad. 12, §1).

No liceu, a carreira escolar não se diferencia das anteriores "[...] a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devido à maior idade e à experiência anteriormente acumulada" (Gramsci, 2001, p. 38 - Cad. 12, §1). Na passagem do liceu à universidade, há "[...] uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)" (Gramsci, 2001, p. 38 - Cad. 12, §1). Na escola unitária, a última etapa é decisiva. Deve se basear nos valores que fundam o "[...] 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização" (Gramsci, 2001, p. 39 - Cad. 12, §1), de caráter científico ou imediatamente prático-produtivo. Para Gramsci, "O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade" (Gramsci, 2001, p. 39 - Cad. 12, §1).

Na organização curricular da escola unitária, deve-se respeitar os níveis de idade, de desenvolvimento intelectual e moral dos alunos(as), e as finalidades que a própria escola anseia, porque é dela que deve decorrer o método a empregar. A escola unitária - de formação humanista articulada pelo trabalho como princípio educativo - almeja inserir os jovens na atividade social, após elevá-los a certo grau de maturidade, capacidade de criação intelectual e prática, visando a lhes desenvolver a autonomia moral e a iniciativa sócio-política, sempre respeitando o princípio democrático de que deve ser pública, gratuita e laica, para que todos e todas tenham pleno acesso a ela e, assim, tenham as condições adequadas para se formarem como seres humanos omnilateralmente desenvolvidos.

São os sujeitos com o perfil formado pela escola unitária que deverão alcançar o nível do ensino superior, com vistas a contribuir com a formação de uma "cultura superior", não mais aquela do senso comum. Orientado por Gramsci, Saviani assim traduz essa ideia:

> Finalmente, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. (Saviani, 2007a, p. 161)

No nível superior de ensino, pensado por Gramsci não apenas como instância educativa dedicada ao "[...] ensino e à investigação, mas também como uma estrutura destinada a incidir profundamente na vida cultural do país"[94] (Broccoli, 1977, p. 219), o método também deve ser orientado pelo rompimento do distanciamento entre professor(a)-aluno(a), cuja didática não se reduza à retórica e nem trabalhe com a perspectiva epistemológica da verdade instituída, herança religiosa. Gramsci propõe, ainda, a difusão de valores humanísticos e o exercício da pesquisa dos problemas vigentes, de forma a colaborar com a criação de uma nova cultura, que é necessária à construção de uma nova sociedade, de uma nova civilização. Essa nova instituição é, de fato, uma "[...] 'escola' de alta cultura, de elaboração crítica e científica, imprescindível a qualquer hegemonia." (Jesus, 2005, p. 75)

Gramsci advoga que, na escola unitária, devem-se iniciar novas relações entre trabalho intelectual e manual, ampliando-as ao coletivo social: "A escola única [articula um único processo formativo], 'intelectual e manual' (Gramsci, 2000a, p. 63 - Cad. 1, §123), diga-se, unitário. Para ele, o princípio unitário se refletirá nos organismos de cultura (academias, círculos de cultura...), concedendo-lhes novo conteúdo, que integrará "[...] o trabalho acadêmico tradicional [...] com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho" (Gramsci, 2001, p. 41 - Cad. 12, §1). Efetivada essa nova perspectiva

[94] "[...] enseñanza y la investigación sino también como una estructura destinada a incidir profundamente en la vida cultural de la nación".

relacional entre vida e cultura, poder-se-á articular os elementos sociais com o trabalho profissional, impedindo a emergência da passividade e da "[...] indiferença [porque ela] atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua" (Gramsci, 2004a, p. 84). Isso é ação não de indivíduos, mas função social organicamente reconhecida como de necessidade pública, coletiva.

Desses apontamentos sobre a questão do método do processo de ensino-aprendizagem, à luz das reflexões gramscianas, cabe por fim dizer que a socialização do patrimônio cultural da humanidade ("saber" e "fazer") deve ocorrer por procedimentos que partem "[...] das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, de forma que o grupo todo se torne educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e do conjunto" (Nosella, 1992, p. 72). De maneira que o método educativo em Gramsci tem viés profundamente ético-político, porque a finalidade é constituir outras diretrizes morais aos indivíduos, articuladas à transformação radical das relações de poder na totalidade da vida social, mas isso democraticamente exercitado ao longo do próprio processo educativo, com disciplina (disciplina externa ao educando articulada à sua autodisciplina) e rigor nos estudos, nas reflexões e nas ações, e com o estímulo concreto (ativo, criativo, crítico e vivo) à autonomia intelectual e moral, bem como à liberdade de criação, à participação democrática no próprio processo formativo.

6.5 AVALIAÇÃO

Sobre a avaliação de processos educativos, aqui se reitera o que foi dito em linhas anteriores: Gramsci não tratou dessa questão de modo direto e sistemático, nem nas cartas e nem nos textos da juventude, "textos políticos", ou nos da maturidade, os vinte e nove "Cadernos do Cárcere", excetuando-se os quatro nos quais o comunista revolucionário da Sardenha fez exercícios de tradução.

Todavia, é possível buscar aqui e acolá algumas passagens em que Gramsci critica os exames escolares da dinâmica tradicional de ensino que vivenciou, sobretudo, relatando criticamente as experiências

pessoais com avaliação que teve nas escolas e fora delas. Veja-se, por exemplo, a triste experiência de, ao ter "[...] feito o segundo ano primário [...] e pensava em fazer [...] o exame de dispensa para passar à quarta série, pulando a terceira" (d'Orsi, 2022, p. 39), ter que desistir da intenção, porque quando

> [...] se apresentou ao professor, ao representante oficial da ciência, para entregar-lhe o pedido elaborado, para impressioná-lo com a mais bela caligrafia. Este, olhando-o por meio de seus óculos científicos, perguntou sombriamente: "Sim, tudo bem, mas você pensa que o exame é fácil assim? Você conhece, por exemplo, os 84 artigos do Estatuto. E o pobre garoto, esmagado por essa pergunta, começou a tremer, chorando desconsolado, voltou para casa e então não quis fazer o exame. (d'Orsi, 2022, p. 40)

Apesar da decepção sofrida, Gramsci era aluno aplicado e "[...] chegou ao final do ensino fundamental com notas muito boas: 'Composição, dez; Ditado, dez; Aritmética, dez; no exame escrito e oral; Literatura, Leitura e Noções Gramaticais, dez; História e Geografia, dez'" (d'Orsi, 2022, p. 40).

Ao se deslocar para Cagliari (1909), capital da Sardenha, onde residia o irmão Gennaro, para frequentar estudos secundários no Liceu C. Dettori, "[...] as dificuldades econômicas tiveram efeito negativo no desempenho escolar" (d'Orsi, 2022, p. 52). Mesmo assim, foi possível a Gramsci conseguir uma bolsa de estudos ofertada pelo Collegio Carlo Alberto para a Faculdade de Filosofia e Letras de Turim, especializada em filologia moderna; ele ficou em 5º lugar entre os(as) sete alunos(as) candidatos(as) à Faculdade de Ciências Humanas e 9º entre os(as) vinte concorrentes aprovados(as). No entanto, a experiência universitária não pode ser concluída pelas duras condições de vida, que acabaram por resultar "[...] na falta em sessões inteiras de exames, causando suspensões na concessão da bolsa de estudos" (d'Orsi, 2022, p. 71).

Dessas e de outras experiências com avaliação escolar não resultaram anotações carcerárias sobre como deveria se desenvolver esse processo no âmbito da escola unitária. Entretanto, sendo Gramsci um ortodoxo em relação ao marxismo originário, segundo a

argumentação feita anteriormente neste texto, pode-se inferir que o entendimento que resulta da concepção antropológica dele é o de que a avaliação escolar não deve ter os mesmos contornos daquela resultante da concepção liberal de ser humano, porque lutou a vida toda contra essa orientação ideológica à vida social, bem como contra as danosas manifestações dela nos processos de ensino-aprendizagem.

A propósito, avaliar processos educativos, escolares ou não, implica identificar a qualidade do desenvolvimento da formação humana em curso, do que decorre reportar-se, direta ou indiretamente, a uma concepção de ser humano. Avaliar significa verificar se o processo educativo está alcançando, adequadamente ou não, o escopo apresentado por um modelo de ser humano ou se pelo menos caminha nessa direção. Assim sendo, se estiver cumprindo o objetivo de formação de acordo com a concepção hegemônica do ser humano no contexto, a avaliação é boa para as relações sociais vigentes e para as forças que nela são hegemônicas, embora possa ser ruim aos(às) que se opõem à dinâmica da vida social e lutam para transformar as relações sociais, construindo uma nova hegemonia, orientados(as) por outro paradigma de ser humano.

Desse modo, compreendidos os processos avaliativos, então, não há resultado absoluto, inquestionável, neutro, independentemente do tipo de avaliação efetivada, ou melhor, não há resultado avaliativo universalmente válido, porque ele está sempre e inexoravelmente referenciado a um modelo de ser humano, que varia de acordo com o tempo e lugar, conforme o padrão de sociabilidade definido pela correlação de forças sociais presente na formação econômico-social. Muda a referência avaliativa, isto é, a concepção de ser humano que a orienta, que se expressa na forma de um "cidadão ideal" a ser formado pelo trabalho pedagógico, muda o resultado dos processos de avaliação educacional. Assim concebida, "[...] a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades" (Dias Sobrinho, 2003, p. 93).

Em outras palavras, caso se adote a concepção liberal de ser humano, as decorrentes diretrizes aos procedimentos da avaliação terão determinadas características, que serão completamente diferentes se mudar a referência antropológica para a base materialista histórico-dialética, como é a gramsciana, por exemplo.

Veja-se que a concepção liberal de ser humano é aquela que afirma como escopo do processo de formação humana o indivíduo que se basta a si mesmo e que, agindo por livre iniciativa em um ambiente de liberdade (sem as limitações impostas por planejadores/as estatais, por exemplo - *laissez-faire*), "naturalmente"[95] em busca dos próprios interesses e pautado pela maximização dos resultados da ação, "pode" (isso vai depender da própria competência do indivíduo) alcançar a prosperidade individual (mais propriedade, para além das "naturais"[96]), independentemente das condições histórico-sociais que o caracteriza. E se todos os indivíduos se pautarem por essas diretrizes, a crença liberal entende que o resultado será o bem-estar social. Dessa concepção antropológica liberal decorre que a escola (se a educação avaliada for a escolar) se volte à produção de competências individuais, cuja aferição da qualidade ocorre por sistemas centrados na identificação quantitativa do mérito de cada um(a), o que possibilita a expressão dos resultados por ranqueamento. Nesse processo, as condições de vida de cada educando(a) são desprezadas, não contempladas nos diagnósticos, como a situação econômica e social, bem como do "capital cultural" que guarda cada indivíduo (duas condições que estão articuladas na realidade concreta, segundo a acepção marxista de Gramsci), desconhecendo ou não reconhecendo as intercorrências do contexto histórico vivido no desempenho escolar de cada estudante.

---

95 O egoísmo é "[...] inclinação natural do homem [...]" (Smith, 1996, p. 374).

96 A "a vida, a liberdade" (Locke, 1991, p. 249). Com esses direitos que lhe são naturais, os seres humanos, por meio do trabalho desenvolvido pelo corpo, são capazes de adquirir outras propriedades, que passam a ser suas: "O trabalho de seu corpo e a obra das suas mãos, pode dizer-se, são propriamente suas. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele" (Locke, 1991, p. 227).

Nesse processo avaliativo orientado pela concepção liberal de ser humano, diminui-se, sobremaneira, a incidência de aspectos qualitativos no sistema de avaliação e se amplia, desmedidamente, a preocupação em evidenciar os elementos quantitativos, embora para a abordagem materialista histórico-dialética toda métrica quantitativa guarde dimensões qualitativas também. Daí esse sistema de avaliação, assentado na noção antropológica liberal, constituir-se como seletivo e classificatório; portanto, identificado como excludente. Assim, nele são criadas as condições para premiar-punir (meritocracia) os(as) que obtiveram ou não sucesso na competição estabelecida no interior dos sistemas de ensino, espelhando, no ambiente educativo, a mesma dinâmica, princípios e finalidades que o capital impôs ao desenvolvimento econômico no jogo do mercado.

Em síntese, quando o sistema de avaliação toma como referência a concepção liberal de ser humano, ele induz as escolas a serem regidas por uma tecnocracia habilitada a administrá-las, com vistas a obter o sucesso na competitividade, seja das escolas entre si, seja dos(as) estudantes delas entre os pares, considerando a eficiência e a eficácia como foco, motivada pela meritocracia e orientada pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, o que é próprio dos(as) agentes que atuam no mercado. Assim assumida a avaliação, orientada pelas diretrizes liberais, e na integralidade que a identifica[97], ela retroalimenta todas as demais dimensões educacionais: princípios, finalidades, conteúdo, método e gestão, redirecionando-os, por meio de um processo dialético.

Isso muda completamente ao se adotar como referência à avaliação a concepção de ser humano do materialismo histórico-dialético, o qual é ade Gramsci. Ao se conceber o humano como ser de relações, como uma totalidade dialeticamente articulada de dimensões natural, sociopolítica e cultural-simbólica, um "bloco histórico", que pela práxis atualiza-se à sua época, o que se coloca em questão no

[97] "[...] postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: *avaliação em larga escala em redes de ensino* (realizada no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor." (Freitas e outros, 2014, p. 10)

processo educacional é a formação do sujeito integralmente, omnilateralmente, isto é, plenamente desenvolvido em relação às dimensões que o identifica como humano e, assim, a avaliação se volta à identificação qualitativa, não restrita ao quantitativismo meritocrático nesse processo, embora ao materialismo histórico-dialético a afirmação da qualidade não implica negação da quantidade, até porque ambas são dimensões articuladas, interconectadas, da mesma realidade concreta.

A avaliação referenciada na concepção materialista histórico-dialética do ser humano exige que o sujeito educativo seja entendido não como uma unidade simples, como mônada, mas como ser social, ser de relações e, portanto, no contexto em que vive, levando em consideração as condições histórico-sociais a que está submetido, pois isso incide sobre o desempenho educativo que tem ou que possa ter. Um tipo de avaliação com esse perfil só pode ser apropriadamente conduzido por sistemas que considerem "métricas" processuais, contextuais e qualitativas, sem obviamente desconsiderar a sustentação da argumentação qualitativa em elementos quantitativos. É por isso que, concebida a avaliação como processo orientado pela antropologia do materialismo histórico-dialético, ela passa a guardar a noção de qualidade socialmente referenciada, o que a coloca no polo oposto do que é próprio da abordagem liberal: a noção individualista, do indivíduo fechado em si mesmo porque se basta, e isso mediado pela meritocracia, que implica competição, expressa pelo ranqueamento.

A expressão da avaliação em forma qualitativa dificulta, senão impede, a construção de ranqueamentos e, portanto, inviabiliza a imposição da lógica meritocrática a presidir todo o processo de ensino-aprendizagem, em suas mais diversas dimensões. Desta feita, a avaliação qualitativa servirá não para premiar/punir, mas para produzir subsídios a diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, tomar decisões[98]; se for o caso, redefinir rumos, meios e modos, mas sempre em diálogo, ou melhor, com a participação dos sujeitos

[98] A avaliação entendida como fundamento à tomada de decisões é bastante frequente na literatura da área educacional. Por exemplo: tanto Libâneo (1994) quanto Luckesi (2000) afirmam isso.

envolvidos no processo, mormente, educando(a) e educador(a), podendo, inclusive, se estender à comunidade educativa ampliada, como os sujeitos individuais e coletivos que acolhem a escola em seu território, em sua circunvizinhança.

Segundo a perspectiva materialista histórico-dialética do ser humano, a avaliação, obviamente, não deverá se dar apenas e tão somente no início do processo educativo, de forma diagnóstica, com o objetivo de saber o que os(as) educandos(as) sabem, como melhor aprendem, mas também durante o trabalho pedagógico, visando a prospectar o que e como os(as) educandos(as) se apropriaram ou não do que lhes foi ensinado ou do que aprenderam, bem como no final do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, para observar se as finalidades, os escopos educacionais foram ou não alcançados e os motivos que levam a tanto. Por isso, essa perspectiva avaliativa, nesse sentido, também tem uma dimensão somativa, processual e contínua. Desse modo constituída, também retroalimenta todas as demais dimensões do processo educacional.

Assim concebida, de modo marxista, a avaliação ganha um viés não regulatório e nem, muito menos, excludente (como a orientada pela concepção liberal de ser humano), mas formativo e emancipatório, isto é, extrapola a seara propriamente técnico-pedagógica a qual, normalmente, a avaliação é discutida, e assume declaradamente a dimensão ético-política que toda avaliação tem, embora alguns sujeitos apresentem a avaliação que desenvolvem como neutras sob esse ponto de vista. Dessa marca característica da avaliação de perspectiva materialista histórico-dialética decorre que ela não se limita a diagnosticar, descrever o processo educativo, senão também a produzir subsídios para que os próprios sujeitos educativos possam conhecer o processo de formação do qual estão participando como educador(a) ou educando(a) e, desse modo, reorientá-lo, com vistas a se reconstruírem e reconstruir o processo educativo, contribuindo para a reconstrução do mundo ao redor.

Desse modo articulada, com participação concreta de todos os sujeitos envolvidos, a avaliação se volta ao compromisso ético-político

fundamental do materialismo histórico-dialético, o qual é o de transformar as pessoas e a realidade vivida, humanizando sujeitos e não os coisificando, como é próprio das abordagens avaliativas meritocráticas, de orientação antropológica liberal. A propósito, a identidade das coisas até pode ser parcialmente expressa na forma quantitativa, mas a riqueza e a beleza daquilo que caracteriza o ser humano não se esgota em quantidades e, assim, só é possível de serem adequadamente manifestas por elementos qualitativos: conceitos, categorias, valores, vontades, sentimentos...

Se Gramsci iria ou não apresentar proposições sobre a avaliação na escola unitária, é coisa impossível de dizer. Se Gramsci tinha o entendimento da avaliação educativa conforme as diretrizes que decorrem da concepção antropológica do materialismo histórico-dialético, também não se pode certeiramente afirmar pelos indícios documentais e bibliográficos disponíveis contemporaneamente e ao alcance do autor desse texto. Mas é inexorável aqui asseverar que dos fundamentos antropológicos e das proposições pedagógicas que o comunista revolucionário da Sardenha formulou para a escola unitária decorrem diretrizes aos processos avaliativos, que não são as da avaliação assentada na antropologia liberal, que é seletiva, classificatória e excludente, fundada na competitividade e mobilizada pela meritocracia, mas um tipo de sistema de avaliação diagnóstica, processual, democrática (participativa) e fundada no conceito de qualidade socialmente referenciada.

Dito isso sobre a questão da avaliação da escola unitária, cabe ainda asseverar que, de fato, se Gramsci se inspirou na escola única do trabalho russa para formular a proposição da escola básica que produziu, ao refletir sobre ela, poderia se referenciar nos posicionamentos daquela que tinha grande influência no "Ministério da Educação" (Comissariado do Povo para a Instrução Pública - Narkompros): Krupskaya. Ao tratar dessa questão do que aqui tem sido identificado como um dos mais significativos e fundamentais pontos do sistema de avaliação assentado na concepção liberal de ser humano,

a meritocracia, ela asseverou, no interessante texto *Sobre a questão da escola socialista*, que o modelo de escola pública vigente até a revolução

> [...] visava (*sic!*) abafar nos estudantes o sentimento de solidariedade fraternal. O sistema de estímulos, recompensas, punições e notas destina-se a criar entre os estudantes a concorrência, a "competição". Em poucas palavras, a tarefa das escolas públicas é manter os estudantes com a moral burguesa, diminuir sua consciência de classe, fazer deles um rebanho obediente, fácil de controlar. (Krupskaya, 2017, p. 68)

É fato que Gramsci teve a possibilidade de conhecer *in loco* a experiência do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola única do trabalho russa. E os(as) pioneiros(as), ao formularem e implantarem a proposta educativa fundada no materialismo histórico-dialético, já cuja tarefa eraconstruir todo um novo sistema educativo para formar o ser humano socialista, se afastaram das diretrizes avaliativas que decorrem da concepção liberal de ser humano e o criticaram duramente. Foi assim que inovaram nesse campo, que é o da pedagogia. Krupskaya, por exemplo, afirmou:

> E como será a avaliação? [...] A verificação pela vida, pelos resultados alcançados, e não um relatório formal para o coletivo ou professor. Os meninos veem uma bomba danificada no tubo do sistema de combate ao incêndio. Isso os agita. Eles se lançam ao trabalho. A avaliação é a bomba consertada, funcionando. (Krupskaya, 2017, p. 134)

Interessante observar que essa percepção anti-tradicional de avaliação, que considera a concretude da vida e da ação dos(as) avaliados(as), esteve presente nas concepções educacionais de Gramsci desde cedo, ou melhor, desde antes do período do cárcere. Corolário disso é a aproximação que ele fez entre o trabalho dos(as) censores(as) e o dos(as) examinadores(as) escolares, nas linhas de um pequeno artigo publicado no "Avanti!", em 14/11/1917, denominado de "Rabiscos". Diz Gramsci que

> [...] as agressões irracionais da censura [...] [é a] de indivíduos [que se acreditam] absolutamente superiores que tinham verdadeiramente a capacidade de julgar nossos esforços, os nossos méritos. Agora sentimos, pelo contrário, a incapacidade absoluta, o desprezo absoluto em quem, armado de lápis [...] julga e condena [...] há uma igualdade entre uns e outros [censores e professores], sentimos que uma igualdade existe. Encontramo-nos agora [...] diante de italianos, de velhos italianos (ainda quando jovens em idade), que não dão nenhuma importância aos outros, ao trabalho, ao esforço dos outros, à personalidade moral dos outros. Detentores, por um momento, de um poder (embora pequeno), querem deixar um vestígio dele, um vestígio o maior possível. O velho italiano não está habituado à liberdade: e não se fala de liberdade com L maiúsculo, abstração ideológica, mas da pequena, concreta liberdade, que se exprime no respeito aos outros, ao trabalho, aos esforços, à personalidade e às necessidades morais dos outros, que vence as pequenas, exasperantes e inúteis irritações; que impõe a quem tem o poder (mesmo que seja um pequeno poder) o ato de evitar até a aparência de uma injustiça, de um abuso. (Gramsci, 1917a, p. 274-275)

Em linha com o anti-tradicionalismo nos processos de avaliação, Lunatcharski, Comissário do Povo para a Instrução Pública, editou normativas legais que revogavam a aplicação de avaliação em todo o sistema de ensino russo, como a Resolução*do Comissariado do Povo para a Educação sobre a revogação de nota*, de maio de 1918:

> Parágrafo 1º: Fica revogada a aplicação do sistema de avaliação dos conhecimentos e do comportamento dos estudantes em todos os casos da prática escolar, sem exceção.
> Parágrafo 2º: A transferência de uma série para outra e a emissão de Certificados serão feitas com base no êxito dos estudantes, segundo pareceres do conselho pedagógico sobre a realização do trabalho acadêmico. (Lunatcharski *apud* Prestes; Tunes, 2017, p. 254)

Essa importante revogação está presente, também, na *Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia*, de outubro de 1918, nos seguintes termos: "Artigo 19º - Todos os exames – introdutórios, intermediários e finais – ficam cancelados" (Krupskaya, 2017, p. 281).

A medida radical de abolição completa de exames, um dos cernes do trabalho pedagógico em escolas orientadas pela concepção de mundo liberal,

> [...] além de escancarar as portas da escola, conferindo acesso a todos e rompendo com o seu modelo monárquico elitista, evidencia a visão humanística de Lunatcharski, ao propor a abolição da avaliação dos estudantes com a atribuição de nota, adotada na escola tzarista, pois caso prevalecesse, seria impossível que os filhos de trabalhadores e camponeses ingressassem e permanecessem na escola, já que não poderiam atender ao padrão de conhecimento ao qual os professores da "velha escola" estavam acostumados. (Prestes; Tunes, 2017, p. 255)

Interessante observar a correspondência dessas medidas que cancelam os exames nas escolas russas com o que Gramsci sugeriu em textos carcerários, como no Cad. 12, quando discutia a crise da velha escola italiana e indicava possibilidades para superar os problemas nela existentes. Disse ele que "Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um 'jogo de azar' do que antigamente" (Gramsci, 2000a, p. 45 – Cad. 12, §2).

Observe-se que, se a escola única do trabalho visava a propiciar aos(às) educandos(as) as condições para "[...] assenhorar-se da produção da vida [por meio de] uma formação teórica e prática multilateral de todos os produtores da vida [...] preparação para a participação na vida coletiva [...] que articula várias instituições sociais" (Freitas; Caldart, 2018, p. 15), a avaliação desse processo não deveria se limitar à escola, porque se ela está concretamente engajada com a vida social – assertiva pronunciada recorrentemente por Gramsci quando apresenta as proposições para a escola unitária! -, deve se reportar à comunidade também. Shulgin, ao comentar sobre os trabalhos comunitários ("trabalho socialmente necessário", útil) desenvolvidos pelos(as) estudantes, afirma que "Finalmente, o último momento, que é extremamente importante: os relatórios [escolares] sobre o trabalho realizado para a população. Este ato é extremamente importante" (Shulgin, 2013, p. 123).

Como se verifica, a avaliação na escola única do trabalho não poderia ser individual apenas, formal-livresca e final, como a das escolas burguesas, mas deveria ser coletiva, concreta e processual. E era assim. Pistrak, em *Fundamentos da escola do trabalho*, afirma que a avaliação da escola única do trabalho não "[...] se limita ao lado formal da questão" (Pistrak, 2018, p. 216), porque se caracteriza como processo para verificar "[...] o nível do êxito do trabalho do estudante em cada momento" (Pistrak, 2018, p. 216) do processo de formação.

Assim, se Gramsci realmente se orientou, entre outras experiências, pela escola única do trabalho russa para produzir uma "tradução" dela ao contexto italiano na forma de "escola unitária", ao pensar sobre o sistema de avaliação, muito possivelmente seria induzido a superar o modelo de educação formal e meritocrático, sustentado na antropologia liberal. Todavia, como foi dito, não há possibilidades no momento de afirmar isso categoricamente, uma vez que o *corpus* documental disponível não autoriza isso.

6.6 GESTÃO

Assim como ocorreu em relação à avaliação, a questão da gestão na proposição de escola unitária não foi direta e sistematicamente enfrentada por Gramsci nos cadernos carcerários. E não há disponibilizadas outras referências documentais que objetivamente indiquem qual é a concepção de gestão educativa do comunista revolucionário da Sardenha.

Desse modo, o que se intenciona neste subitem "6.6" é inferir a concepção de gestão que se supõe Gramsci tivesse a partir de três elementos e/ou processos, quais sejam:

a) relatos sobre as experiências sindicais e partidárias vividas por ele;
b) formulações que propôs à escola unitária, em especial, as finalidades, das quais se acredita decorrem sinalizações para um tipo específico de gestão escolar;

c) o modelo de gestão efetivado na escola única do trabalho russa, uma vez que, como argumentado em linhas anteriores, acredita-se que o comunista revolucionário da Sardenha tenha nela se inspirado para produzir a proposta educativa para a educação básica.

A intenção é a de, ao evidenciar algumas práticas, formulações teóricas e experiência de vida militante de Gramsci, tentar delas extrair alguns traços mais marcantes da concepção que ele tinha sobre gestão de organizações e processos sociais, com vistas a sugerir que isso pudesse ser estendido à questão escolar. Assim sendo, se pretende apontar as diretrizes que ele poderia ter dado à gestão da escola unitária, o que nuncafez, efetivamente.

Importa começar afirmando que uma das marcas características do legado teórico e prático de Gramsci, entre outras, é a defesa da disciplina, seja nos estudos, nos processos de formação escolar e não escolar, seja no campo da militância política, sindical e cultural. Embora se saiba – e aqui já tenha sido argumentado! - que Gramsci trabalhou sempre com pares dialéticos na proposição pedagógica para a escola unitária[99], é bastante evidenciado por ele que disciplina é antídoto ao que o preocupava sobremaneira: o espontaneísmo, que leva à desagregação das classes subalternas e, portanto, a impossibilita de adequadamente lutar para superar a sociedade de classes. Essa é uma das identidades do senso comum, que se constitui como impedimento à articulação das condições subjetivas necessárias à revolução socialista, processo que exige disciplina rigorosa na coesão orgânica em torno de uma concepção de mundo revolucionária, o que é o que Gramsci encontra na filosofia da práxis. Foi isso, aliás, que mediou as ações educativo-culturais que ele desenvolveu articuladas ao *L'ordine Nuovo*, que tinham entre seus "[...] princípios [...]: I – É necessário convencer os operários que é de seu próprio interesse submeterem-se a uma disciplina permanente de cultura e adquirir uma concepção de mundo" (Jesus, 2005, p. 91).

[99] Se disciplina é fundamental, ela se articula dialeticamente com liberdade nos processos formativos preconizados para a escola unitária.

Seja nas atividades culturais-formativas, seja na militância no movimento sindical (na superação das comissões internas de fábrica pelos conselhos[100]) ou nas atividades que desenvolveu nos partidos (do Partido Socialista ao Partido Comunista), Gramsci é enfático na defesa da ditadura do proletariado e do centralismo democrático[101], que a acompanha na formulação bolchevique à qual Gramsci adere, e que marcadamente se caracteriza por rígida disciplina para superar o espontaneísmo[102] das massas e, assim, racionalmente articulá-las organicamente, para poderem fazer outra história, diversa daquela vivida sob a égide do capitalismo. Observe-se que, em *A situação italiana e as tarefas do PCI*, publicado em janeiro de 1926, Gramsci dizia que "A organização de um partido bolchevique deve ser, em todos os momentos da vida partidária, uma organização centralizada, dirigida pelo Comitê Central não só em palavras, mas em fatos. Uma férrea disciplina proletária deve reinar em suas fileiras" (Gramsci, 2004b, p. 251). Contudo, a ditadura do proletariado, entendida na chave gramsciana, não se constitui como um "blanquismo", isto é, "[...] 'uma transformação política conduzida por uma minoria sem o apoio das grandes massas'. A concepção gramsciana da política era claramente anti-blanquista" (Bianchi, 2008, p. 238), daí ser entendida pelo

[100] Se "As *Comissões Internas* surgiram na Itália, 1906, das iniciativas 'espontâneas' dos operários para defesa dos interesses e dos direitos dos trabalhadores [...] no entendimento de Gramsci, já havia chegado a hora de rediscutir sua identidade e finalidade [...]" (Staccone, 1995, p. 32), transformá-las em "conselhos de fábrica", aptos ao "[...] exercício do poder político [...] *organismos de exercício democrático do poder*, inicialmente, em oposição ao governo burguês, e paulatinamente, através da potencialização e aceleração do processo revolucionário, deverão assumir todo o poder político instaurando a *ditadura do proletariado*." (Staccone, 1995, p. 32-33 - itálicos do autor).

[101] Diz Gramsci que "[...] centralismo democrático, que é precisamente um 'centralismo em movimento', por assim dizer, ou seja, uma adaptação contínua da organização ao movimento histórico real, e é orgânico precisamente porque leva em conta o movimento, que é o modo orgânico de se manifestar da realidade histórica. [...] O centralismo democrático é uma fórmula elástica que se presta a muitas "encarnações"; ela vive na medida em que é continuamente interpretada e continuamente adaptada às necessidades: [...] Exige uma unidade orgânica entre a teoria e a prática, entre as camadas intelectuais e as massas, entre governantes e governados." (Gramsci, 2024b, p. 50-51 – Cad. 9, §68)

[102] "Toda atitude de respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança, é, na realidade, renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano; é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, à pressão exercida objetivamente pelo ambiente. Esta é a conclusão amadurecida a que chega Gramsci." (Manacorda, 1990, p. 75)

comunista revolucionário da Sardenha ogoverno da maioria (das classes subalternas), que supera o governo da minoria (ditadura da burguesia), ou seja, é um tipo de governo mais democrático, porquanto, como ocorreu na Revolução Russa, incorpora no processo de direção da vida social as amplas massas historicamente excluídas dos espaços de decisão. É por isso que, no mesmo referido texto (*A situação italiana e as tarefas do PCI*), Gramsci complementa: "Isso não significa que o Partido deva ser dirigido de cima para baixo, com sistemas autocráticos" (Gramsci, 2004b, p. 251).

Essa concepção gramsciana de ditadura do proletariado como nova forma de gestão da vida social, bastante disciplinada e distante do espontaneísmo, não é vista por Gramsci pela lente democrático-burguesa, mas na perspectiva que ele entendia ser a da Revolução Russa, isto é, como transitoriedade histórica, dada a potencialidade de ser subsumido o Estado no estrito sentido de sociedade política (força) pela ampliação da intervenção dos aparelhos da sociedade civil (produtores de consensos). Assim, ele entendeu que as organizações das classes subalternas deveriam se articular (da fábrica ao bairro, às escolas, aos demais centros culturais e às instâncias do Estado) em uma

> [...] democracia operária (complementada por organizações equivalentes de camponeses) [que] daria uma forma e uma disciplina permanente às massas, seria uma magnífica escola de experimentação política e administrativa, englobaria as massas até o último homem. (Gramsci, 2004a, 248)

E isso para que a massa "[...] se tornasse mais preparada e capacitada para o exercício do poder [...] a partir da experiência viva e histórica" (Gramsci, 2004a, p. 249). Ou seja, seria um modo de gestão da formação econômico-social bastante diferente da formal, autoritária e excludente democracia burguesa, porque concretamente abriria espaço para todos(as) participarem nas instâncias de decisão, nas diversas searas de exercício do poder e, assim, praticando efetivamente aparticipação, aprendessem a participar, rompendo com a passividade

e com a indiferença política, que se caracterizam como um dos obstáculos ao pleno desenvolvimento ético-político do ser humano.

Importa observar que, até mesmo na gestão do jornal operário L'Ordine Nuovo, referência à luta dos conselhos de fábrica no "Biênio Vermelho", do qual Gramsci foi um dos principais articuladores, ele procurou imprimir uma dinâmica administrativa coletiva, dialógica, participativa, em uma palavra: democrática, porque envolvia não apenas os redatores, mas também abria espaços à participação da base operária. Daí ser o L'Ordino Nuovo, por Gramsci identificado como gestado "comunisticamente". Na coluna "Crônicas do L'Ordine Nuovo", de 6 de setembro de 1919, o comunista sardo exalta a positiva repercussão do semanário de cultura socialista no movimento de levante operário e enfatiza que o processo de gestão do Jornal era assim caracterizado: de forma "comunista".

> Já dissemos que isso é um sucesso "jornalístico"; na verdade, infelizmente, não nos trouxe sequer um único assinante, e medimos os sucessos com a vil régua do apoio concreto que dá força intrínseca e potencial expansivo ao nosso trabalho; um novo assinante ou o fato de um grupo de operários industriais vir nos visitar ou nos escrever para explicar as condições peculiares da fábrica onde trabalham e discutir conosco a melhor tática a seguir, dadas essas condições peculiares, para promover o comitê de trabalhadores, e criar entusiasmo e apoio em massa em torno dele, sem dúvida vale muito mais para nós do que mil desses sucessos, externos e evanescentes como a névoa de uma aurora de primavera. Gostaríamos, no entanto, de evitar que os camaradas, ao menos quando escrevem sobre nossa resenha ou expressam sua concordância com nossas teses, resumam a obra da resenha em um único autor. Gramsci, Gramsci, Gramsci, quem é...? Cercado por tantos louros, Gramsci caiu em um estado de melancolia: teme ter se tornado um fraco. A verdade é: "Ordine Nuovo" foi escrito... **comunisticamente**, porque os escritos nasceram da convivência espiritual e da colaboração íntima de três, quatro ou cinco camaradas, dos quais Gramsci é um, outro é Angelo Tasca, um terceiro é Palmiro Togliatti (que hoje estão isentos do serviço militar e podem se identificar pelo nome), etc. E outra verdade é esta: que o mau hábito do... monoteísmo ideológico [...] Este também é um mau hábito italiano que precisa ser eliminado e superado: entre

> nós, aqueles que admiram Wagner desprezam Verdi, aqueles que elogiam Carducci denigrem De Sanctis, aqueles que leem Mazzini olham para o leitor de Marx com uma piedade desdenhosa; os italianos parecem sempre precisar de um papa infalível para guiar suas consciências à verdade e à ação vitoriosa. Eles não entendem o esforço modesto e perseverante das massas, no qual toda energia é necessária e da qual toda energia extrai valor, profunda e íntima satisfação e consolo. Gramsci não quer ser um fígado nem um papa: ele é jovem demais para se contentar com a missão decorativa e charlatã de um papa, e não quer ser fígado de jeito nenhum[103]. (Gramsci, 1919, p. 196-197 – tradução livre; negrito nosso)

Aí reside, nessa defesa da forma comunista de gestão, parte do fundamento da crítica que Gramsci dirigiu aos sindicatos e ao PSI (Partido Socialista Italiano), mesmo sendo integrante de seus quadros. O comunista revolucionário da Sardenha identificou essas organizações sociais como bastante burocratizadas e que se mostraram reformistas, isto é, incapazes de democraticamente dirigir o processo revolucionário na Itália no promissor período do "Biênio Vermelho"

[103] "Abbiamo detto che si tratta di successo «giornalistico»; infatti, ahimè, esso non ci ha procurato neppure un abbonato, e noi misuriamooi i successi col metro vilissimo delle adesioni concrete che dànno intima forza e potenzialità espansiva al nostro lavoro; un abbonato nuovo o il fatto che un gruppo d'operai industriali vengono a trovarci o ci scrivono per esporci le peculiari condizioni dell'officina in cui lavorano e per discutere con noi la tattica migliore da seguire, date queste peculiari condizioni, per promuovere il comitato operaio, e creargli intorno l'entusiasmo e l'adesione della massa, vale indubbiamente per noi molto piú di un migliaio di questi successi, esteriori ed evanescenti come le nebbioline di un'alba primaverile. Vorremmo, tuttavia, poter evitare che, almeno i compagni, quando scrivono della nostra rassegna o esprimono il loro consenso con le nostre tesi, impersonino in uno scrittore l'opera della rassegna. Gramsci, Gramsci, Gramsci, che è ecc. ecc. Circondato di tanti allori, Gramsci è caduto in uma crisi di malinconia: teme di essere diventato un fegatello. La verità è: che l'«Ordine Nuovo>> è scritto... comunisticamente,perché gli scritti nascono dalla convivenza spirituale e dall'intima collaborazione di tre o quattro o cinque compagni, dei quali Gramsci è uno, un altro è Angelo Tasca, un terzo è Palmiro Togliatti (che oggi sono liberi dal servizio militare e possono farsi conoscere nominativamente) ecc. E un'altra verità è questa: che sussiste ancora troppo il brutto vezzo del... monoteismo ideológico [...] Anche questo è un malcostume italiano che bisogna eliminare e superare: da noi chi ammira Wagner, disprezza Verdi, chi loda Carducci denigra De Sanctis, chi legge Mazzini squadra con pietà disdegnosa il lettore di Marx; gli italiani pare abbiano sempre bisogno di un papa infallibile che conduca le loro coscienze alla verità e all'azione vittoriosa. Non comprendono lo sforzo modesto e perseverante di massa, in cui ogni energia è necessaria e dal complesso del quale ogni energia trae valore e profonda intima soddisfazione e consolazione. Gramsci non vuole essere fegatello né papa: è troppo giovane per acquetarsi alla missione decorativa e ciarlatanesca di papa, e non vuole proprio essere un fegatello."

(1919-1920), pois o PSI e a CGL (Central Geral do Trabalho) colaboraram, sobremaneira, no processo de desmobilização dos operários em luta, abortando a tão pretendida revolução socialista.

Naquele momento, eram os Conselhos entendidos por Gramsci como embrião do Estado operário, "[...] uma primeira forma destas experiências históricas da classe operária italiana, que tem como meta o autogoverno" (Gramsci, 2004a, p. 333) e ainda como "[...] 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" (Gramsci, 2004a, p. 289). Aos propósitos do que é tema desta parte deste texto, a gestão, importa destacar que a crítica ao burocratismo sindical e do PSI é feita por Gramsci, indicando que a articulação coletiva, que o trabalho conjunto, que a educação recíproca na ação concreta, devem se tornar diretriz à nova e revolucionária forma de administrar a vida social. De fato, para Gramsci, os conselhos eram percebidos como "[...] uma escola de experimentação política e administrativa, [que] englobaria as massas [para que] se tornasse preparada e capacitada para o exercício do poder [...] a partir da experiência viva e histórica" (Gramsci, 2004a, p. 248 e 249).

Observe que quando Gramsci, com Togliatti, nas *Teses de Lyon* (*A situação italiana e as tarefas do PCI*), de 1926, está apresentando ao *III Congresso Nacional do Partido Comunista Italiano - PCI* (janeiro de 1926) as propostas sobre como "Um partido bolchevique deve ser organizado de modo a poder funcionar, em qualquer condição, em contato com a massa" (Gramsci, 2004b, p. 354), ele enumera indicações para que a organização e a gestão sejam bastante democráticas, e que essa democracia possa tensionar a organização a se abrir aos(às) que não a integram. Diz ele:

> b) utilização de todos os companheiros num trabalho prático;
> c) a coordenação unitária dos diversos tipos de atividade, por meio de comitês [...];
> d) o funcionamento coletivo dos organismos centrais do Partido [...];

> f) [...] Deve-se combater a forma de passividade, também ela resíduo das falsas concepções organizativas do extremismo, que consiste em não fazer nada mais do que "esperar as ordens de cima". O Partido deve ter "iniciativa" em suas bases (Gramsci, 2004b, p. 354-355).

É bastante evidente que a práxis política de Gramsci, em busca de produzir a revolução na Itália, teve a marca democrática de, ao administrar as organizações, tentar romper com a divisão governantes-governados(as) no cotidiano das ações. Até porque, como o comunista revolucionário da Sardenha escreveu no *L'Ordine Nuovo*, de 28 de junho a 5 de julho de 1919, no artigo *O Estado e o socialismo*, o "Estado burguês [...] é tão mais forte no interior e no exterior quanto menos os cidadãos controlam e acompanham a atividade dos poderes" (Gramsci, 2004a, p. 255). Essa concepção assenta-se na ideia de que a direção/domínio burguês "[...] deve ser substituído por uma democratização das organizações, por uma maior participação das bases no processo de decisão e de existência dessas organizações" (Dias, 2000, p. 99). Se é imanente ao capitalismo a divisão dirigentes-dirigidos(as), isso deve não apenas ser questionado retoricamente, mas também desconstruído concretamente nos processos de luta contra ele, no dia a dia das organizações das classes subalternas. No Cad. 15, Gramsci afirma que "[...] na construção dos partidos, é preciso [...] atenta observação no sentido de que exista homogeneidade entre dirigentes e dirigidos, entre líderes e massa" (Gramsci, 2000b, p. 329 – Cad. 15, §6), pois "[...] a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados)" (Gramsci, 2000a, p. 50 – Cad. 12, §2).

Nas referidas experiências sindicais e partidárias, é possível verificar que Gramsci primou pela defesa de que a dinâmica de funcionamento delas fosse democrática, na tentativa de, na prática, exercitar o rompimento da divisão dirigentes-dirigidos(as), governantes-governados(as), que caracteriza a sociedade de classes. Se assim o é, pode-se inferir que, na proposta do espaço e tempo formativo do novo ser humano, isto é, na escola unitária, o exercício democrático do rompimento da referida divisão deveria ser praticado

também. Para tanto, a gestão precisaria dar esse direcionamento ao trabalho pedagógico.

Se isso pode ser inferido das experiências político-partidárias e sindicais de Gramsci, cabe observar nas formulações que propôs à escola unitária, em particular, as finalidades que a ela atribuiu, quais seriam as sinalizações que ele fez para a gestão escolar, levando em consideração que ela deve visar à formação de um novo ser humano, omnilateralmente desenvolvido, apto a construir uma nova civilização, superando a capitalista.

Como se sabe, a gestão escolar dialeticamente articula-se às finalidades dos processos formativos, até porque, em verdade, "O objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola" (Krupskaya, 2017, p. 65). As finalidades da escola, então, compõem a identidade da gestão, que retroalimenta as finalidades que a estabeleceram como é. Em se tratando da escola unitária, então, se o objetivo último de Gramsci era, pela práxis revolucionária, alcançar a sociedade regulada, formando intelectuais de diversos tipos, capazes de articular as condições para construir uma nova hegemonia, e se esse tipo de formação econômico-social era por ele entendida como profundamente democrática[104], porque "[...] conduz ao máximo de liberdade com o mínimo de coerção" (Gramsci, 2004a, p. 83), isso contamina a concepção de escola que ele tinha e, obviamente, marca decisivamente também o direcionamento a ser dado a ela pela gestão.

De maneira que a gestão de uma escola que se quer unitária não pode se assumir como autoritária e coercitiva, como na educação tradicional, e nem, muito menos, como espontaneísta, como no escolanovismo. A gestão deverá, ao dar direção aos processos formativos, claramente abrir espaços para que a democracia concreta seja exercitada no dia a dia, isto é, para ser efetivada a participação direta

[104] Nela, "[...] o elemento Estado-coerção [entra] em processo de esgotamento" (Gramsci, 2002, p. 244 - Cad. 6, §88), fazendo com que "As funções sociais de *dominação* e *coerção* [...] cedem progressivamente espaço à *hegemonia* e ao *consenso*" (Coutinho, 1999, p. 138 – itálicos do autor), via fortalecimento e centralidade da sociedade civil na definição dos rumos da vida social.

de todos os sujeitos educativos nas decisões administrativas escolares e, ainda, daqueles(as) integrantes da comunidade escolar expandida: pais e responsáveis, movimentos, organizações e instituições sociais... Isso porque a escola deve estar ligada à dinâmica da vida social, à realidade concreta, suas contradições, limites e potencialidades, bem como a seus sujeitos: "Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida" (Gramsci, 2000a, p. 45, Cad. 12, §2).

Desse modo identificada, isto é, como não neutra ético-politicamente, a gestão administrativo-política deve seguir um roteiro que enriqueça "culturalmente" a escola, favorecendo processos que suplantem velhas práticas sociais e concepções de mundo, consolidadas como senso comum. Para isso, deve o(a) gestor(a) comprometer-se com os interesses/necessidades de as classes subalternas superarem as condições que a colocam na situação de subalternidade na vida social de tipo capitalista, sendo uma das mais marcantes a divisão dirigentes-dirigidos(as), governantes-governados(as). E, assim, a escola se assume como local de luta educativo-ético-política das classes subalternas e seus indivíduos se fortalecem culturalmente para constituir a nova civilização.

Ao propor o novo modo não apenas de pensar, mas também de ser na escola, o(a) gestor(a) deverá assumir a responsabilidade de tomar a comunidade como coletivo orgânico à instituição escolar, do qual ele(a) é parte e não sujeito externo ou interno, que lida com os demais como objeto de ações burocrático-administrativas. Como um sujeito organicamente integrado ao coletivo escolar, compreendendo-o e sentindo-o, portanto, não distante de seus dilemas (problemas problemáticos), deve o(a) gestor(a) administrar o trabalho pedagógico, levando em consideração o que são, pensam, sentem, como agem e as contradições vividas pelos demais sujeitos escolares. Isso porque, de fato, "Gramsci enfatiza o 'trabalho colegiado' de produção intelectual interdisciplinar e orgânica, que envolve ativa e democraticamente todos os seus integrantes" (Semeraro, 2021, p. 118). Segundo essa concepção, o(a) gestor(a) forma com os demais sujeitos educativos um coletivo

unitário, orientado pela perspectiva de, no democrático diálogo constante, dividir funções, formular diretrizes que favoreçam a superação das contradições vividas "no chão da escola" e fora dela, na dinâmica da vida social, de acordo com a "vontade coletiva", que tem origem na dinâmica escolar também, porque nela as contradições sociais também se manifestam.

> Por isso, uma teoria e prática de Administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática, é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira mais adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. (Paro, 1996, p. 160)

Nessa perspectiva, o(a) gestor(a) é entendido(a) como organizador/dirigente da vida escolar (intelectual), que capacita sujeitos a assim se constituírem também e, portanto, a intervirem nos problemas educacionais, nas contradições vividas, com vistas a dar encaminhamento a elas para equacioná-las e superá-las. Esse tipo de gestão, que exercita a superação da divisão dirigentes/dirigidos, contrapõe-se à "[...] 'democracia burguesa', compreendendo com isso a democracia liberal, parlamentar, delegada. Nos anos turineses, Gramsci é crítico em relação a essa democracia hostil aos 'proletários'" (Liguori, 2017, p. 188).

O processo educativo com essa marca assenta-se no entendimento de que o exercício democrático da gestão educa para uma gestão democrática, forma os sujeitos educativos das classes subalternas, dirigidos(as) e governados(as), para assumirem a posição de dirigentes e governantes. Como se viu, esse tipo de experiência foi

defendido por Gramsci para os conselhos de fábrica, os jornais que editou e os partidos, e por vezes exercitado, até porque a participação também é educativa. Daí a burguesia defender apenas democracia formal, mas não concreta, como paradigma ao Estado capitalista e aos espaços, institucionais ou não, que ela administra, impondo um tipo de gestão que lhe é imagem e semelhança, dada a hegemonia que conquistou.

Percebe-se que, mesmo na fase da juventude próxima ao idealismo, quando, por exemplo, no texto publicado no jornal *Il Grido del Popolo*, em 22 de junho de 1918, intitulado de *Para conhecer a Revolução Russa*, Gramsci observa que "A educação política na Rússia" desenvolvida pelos bolcheviques não busca "[...] orientação mental e cultural [...] na tradição democrática ocidental [...] [ou] oriental. A cultura dos bolcheviques [...] tende assim a realizar o governo com o consenso dos governados, com a efetiva auto decisão dos governados" (Gramsci, 2004a, p. 190). De fato, o concreto exercício democrático, seja ele efetivado onde for, inclusive dentro da escola, "[...] efetua[m] uma imensa obra educativa" (Gramsci, 2004a, p. 190).

Esse princípio democrático da educação para a participação, que afirma a prática da participação democrática, é próprio do "Estado socialista [que] exige a participação ativa e permanente dos companheiros na vida de suas instituições" (Gramsci, 2004a, p. 255-256). No artigo *Democracia operária* (1919), Gramsci asseverou que a democracia operária exige "[...] da classe proletária e semiproletária uma sociedade organizada que se eduque, que obtenha experiência, que adquira uma consciência responsável dos deveres que incumbem às classes" (Gramsci, 2004, p. 246).

Esses claríssimos posicionamentos em favor da construção de uma instituição educativa democrática a partir da prática democrática indicam que, se se pretende uma escola democrática, não se deve esperar o advento da sociedade regulada para ela se efetivar. Gramsci, em 1918, no texto *'Antes de tudo, precisamos ser livres'*, afirma que

> [...] é ainda maior no proletariado organizado o dever de se educar [...] para assumir a gestão social [daí ser necessário] intensificar a cultura,

> aprofundar a consciência. E esse empenho não pode ser adiado para amanhã [...] Esse empenho é ele mesmo liberdade, estímulo para a ação e condição da ação (Gramsci, 2004a, p. 212-213)

Pelo que se observa do preconizado para a "gestão social", deduz-se que para a gestão escolar deve-se assumir a mesma dinâmica formativa e finalidade: é necessário que a dinâmica político-administrativa escolar exercite a participação aqui e agora, mesmo nas condições das escolas burguesas, nos poucos espaços e oportunidades que abrem para tanto - já que escola é também espaço de contradições -, até porque a participação educa a participar e, se a gestão privilegiar isso na dinâmica administrativa, ela estará colaborando para construir a democracia no chão da escola, que repercute fora dela, em diferentes espaços e tempos societários. E essa democracia, como se sabe, é completamente diferente da democracia burguesa, que não é concreta (participação efetiva de todos/as), mas formal (é garantido formalmente tal direito, mas a efetivação dele depende de uma série de condições, como a econômica, por exemplo).

Verificada a experiência político-partidária e sindical de Gramsci e as ideias que defendeu para o partido revolucionário, bem como as formulações que propôs à escola unitária, sobretudo considerando as finalidades dela, observa-se que o tipo de gestão que se pode inferir é a democrática, não no formal sentido burguês do termo, mas entendido como no marxismo, isto é, concretamente, como a ampla e efetiva participação de toda a comunidade escolar, estudantes e professores(as), em particular, nas dinâmicas político-administrativas, nos processos decisórios sobre a vida escolar e sobre os seus rumos[105].

[105] Interessante observar que, em contextos em que a educação é guiada pelo neoliberalismo, esse tema da gestão ganha relevo, porque por meio dela se pode colaborar no processo de consolidação do projeto ideológico que tem na privatização um ponto central. Privatizada a gestão escolar, dá-se passos decisivos na superação da democrática concepção de educação entendida como direito humano fundamental e bem público, algo indispensável para se impor um sistema escolar baseado na compreensão neoliberal de educação como direto privado e bem mercadológico. Isso está a acontecer em alguns estados no Brasil, como em São Paulo: sob a alegação de que, com a privatização da gestão administrativa e financeira, se conseguirá alcançar as condições para que os(as) gestores(as) dediquem-se mais tempo à gestão pedagógica, o governador, em abril de 2025, publicou Edital para privatizar a gestão de 143 escolas (Moreira, 2025). Essa iniciativa que se apresenta como neutra politicamente, já que,

Mas considerando a tese de que a proposição da escola unitária foi inspirada na escola única do trabalho, como se advogou anteriormente neste texto, cabe ainda observar em que medida essa questão da concreta gestão democrática se efetivou no processo formativo formulado e implantado na Rússia, particularmente entre os anos de 1917-1931, que são os de maior vigor na implantação da nova educação, inspirada no materialismo histórico-dialético, para formar o novo ser humano socialista[106].

Na escola única do trabalho russo, estudantes e professores(as) exerciam amplo protagonismo nas decisões sobre a dinâmica cotidiana e sobre os rumos da escola. Além disso, cabe destacar que essas instituições se abriam à comunidade, caracterizando a dinâmica escolar, em geral, e os procedimentos relacionados à gestão, em particular, como profundamente democráticos. Observe-se que a *Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia*, de outubro de 1918, determinou que nos conselhos escolares a comunidade estivesse presente:

> Artigo 27º - O órgão responsável pela autodireção escolar é o Conselho Escolar constituído de: a) todos os trabalhadores escolares; b) representantes da população de trabalhadores de um dado bairro escolar na quantidade numérica correspondente de trabalhadores escolares; c) a mesma proporção de estudantes de grupos etários mais velhos, a partir dos 12 anos de idade e d) um representante do Departamento de Educação Nacional. (Krupskaya, 2017, p. 282)

Para Sartori, com a revolução, os(as) pioneiros(as) da escola única do trabalho procuraram construir um tipo específico de dinâmica escolar, em que a gestão era coletivizada. Isso se expressou, inclusive,

---

como alegado por defensores(as), não interfere na questão educativa, separa gestão administrativa-estrutural-financeira e didático-pedagógica, mas como foi argumentado neste texto, é também educativa a forma de lidar com a estrutura escolar e as finanças das escolas, e isso tem impactos ético-políticos e pedagógicos significativos.

[106]"[...] as dificuldades das escolas, o ambiente político e a pressão por técnicos advinda da rápida industrialização russa acabaram por decretar o fim deste primeiro período da educação soviética que vai de 1917 a 1930. O ano de 1931 é marcado por uma reforma educacional que altera substancialmente a maneira de pensar a educação [...] agora, sob o impacto da revolução cultural de Stalin" (Freitas, 2017, p. 16-17).

nos princípios orientadores da formação escolarizada na Rússia, entre os quais alguns dialogam com a gestão da escola:

> A escola revolucionária aponta a indissociabilidade entre aquilo que acontece na sociedade russa e no mundo e os debates colocados no interior da escola [...] A escola precisaria considerar nas suas ações cotidianas a busca pelo entendimento qualificado em relação aos principais temas postos pelo mundo e na própria comunidade que cerca a escola [...]
>
> Educar as crianças, jovens e adultos passa a demandar uma efetiva participação dos escolares, professores e militantes nas atividades cotidianas de manutenção dos espaços escolares [...]
>
> **(Auto) Gestão, (Auto) Organização e (Auto) Disciplina**. A proposição é de que os atores escolares pudessem definir os rumos e ações da vida cotidiana escolar por meio da participação direta nas assembleias escolares. O entendimento seria o de que os escolares, ao passar por diferentes postos de trabalho e de liderança do processo de trabalho, pudessem aprender a lidar com as situações mais diversas possíveis [...]
>
> Com isso, a escola socialista deve ser **vinculada a outras esferas da sociedade** e, para a promoção desta integração que considera como eixo constitutivo a dimensão da **formação política**, a **Juventude Comunista** tem papel preponderante. (Sartori, 2021, p. 44-46 – negritos do autor)

Esses princípios se desdobravam em práticas concretas de ativismo dos(as) estudantes nas decisões sobre o dia a dia escolar e sobre os rumos das escolas, em particular, nas escolas experimentais, como na Escola Comuna P. N. Lepeshinsky, coordenada por Pistrak e outros pedagogos. A ideia era a de fazer da escola um centro cultural não apenas inserido na comunidade, mas organicamente a ela vinculado, sabendo, sentindo e procurando equacionar os problemas que lhes desafiavam a existência coletiva, tanto da comunidade, quanto da escola. Daí a necessidade do ativismo dos(as) estudantes, que embora tenha sido princípio perscrutado na escola nova, dela se distinguia por ser mediado pelo viés político-ideológico comunista e não para atender às novas morfologias do capitalismo no âmbito escolar.

De fato, mesmo advogando pelo ativismo, observando o desenvolvimento da escola nova, os(as) pioneiros(as) da educação russa tinham clareza ao fazer uma ponderada apropriação dessa inovadora experiência educativa, porquanto crítica à educação tradicional, em geral, que poderia ser produtiva, em particular, para superar a velha educação do incipiente sistema educacional czarista. Foi por isso que se apropriaram dialeticamente da escola nova, isto é, apropriaram-se dela por meio do dialético processo de superação, negação-incorporação. Note-se que, para Krupskaya, "Na comparação com as escolas secundárias convencionais, a 'escola nova' é um enorme passo adiante" (Krupskaya, 2017, p. 55), mas ela mesma vaticina que "[...] essa absolutamente não é a escola que a classe operária quer [...] O estilo de vida nas escolas 'novas' é completamente burguês" (Krupskaya, 2017, p. 55). Por sua vez, Shulgin, um pioneiro que fez "[...] a defesa do 'método de projetos' nas escolas (Freitas, 2017, p. 16), consente com Krupskaya, ao afirmar que, embora Dewey seja, como os(as) pioneiros(as) russos, "[...] inimigo da escola profissional" (Shulgin, 2017, p. 34) precocemente ofertada aos jovens (tese claramente defendida por Gramsci no Cad. 12), ele

> [...] exige [...] do professor: '*eliminar* as características de classe', obscurecer a autoconsciência de classe, justificar a 'democracia' [...] a adaptação das escolas à *sociedade existente*, ou seja, à sociedade burguesa [...] Ele ludibria adolescentes-trabalhadores, procura isolá-los da classe a que pertencem para substituir a filosofia da sua classe pela filosofia da burguesia. (Shulgin, 2017, p. 35-36 – itálicos do autor)

Cabe mencionar que o ativismo preconizado pelos(as) pioneiros(as) não era apenas elemento de retórica, ou melhor, de discurso vazio, sem prática, empregado para coerentemente anunciarem a adesão a uma proposta educativa que se anuncia fundamentada no materialismo histórico-dialético. Ao contrário, eles(as) construíram as condições para que tal ativismo revolucionário se manifestasse concretamente na dinâmica da vida escolar, daí a centralidade das organizações infantis e juvenis, pois elas são

indispensáveis à execução de um dos princípios fundamentais da escola única do trabalho: a auto-organização. Para Pistrak, "[...] a auto-organização das crianças na escola soviética sem a existência do coletivo infantil é um projeto que já nasce morto" (Pistrak, 2018, p. 228).

A auto-organização dos(as) estudantes em coletivos responsabilizava-se por todo o cuidado com a escola, da estrutura física aos processos disciplinar e "pedagógico" (Pistrak, 2018, p. 249), em algum nível, e encontrava na "Assembleia geral [...] a forma superior de expressão do coletivo infantil [...] As decisões da assembleia geral das crianças educam e desenvolvem o sentimento coletivo, atuam elevando a consciência das crianças" (Pistrak, 2018, p. 238).

No processo de formação formulado e implantado na Rússia pelos(as) pioneiros(as), que primava pelo ativismo revolucionário, e não burguês,

> [...] chama atenção como logo os pioneiros compreenderam que para transformar a escola e colocá-la ao serviço da revolução, não bastava alterar apenas os conteúdos nela ensinados. Era preciso mudar seu jeito, a forma da escola, suas práticas e conexões sociais, as relações de trabalho e de poder, tornando-a coerente com a finalidade de preparar sujeitos capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade. (Freitas, 2018, p. 17)

Assim entendido o trabalho a ser realizado pelos(as) pioneiros da educação russa, não poderia ser outra a concepção de gestão escolar, senão a que abriria espaço para que os sujeitos educativos escolares e a comunidade circunvizinha às escolas dela participassem ativamente, concretamente, e não apenas formalmente, como ocorre em muitos casos no Brasil atual, por via de conselhos escolares marcados pelo formalismo, burocratismo e mesmo por autoritarismo de gestores(as). Diferentemente, na escola única do trabalho, os(as) professores(as) tinham centralidade no processo didático e protagonismo na administração da vida escolar, mas isso era articulado à auto-organização dos(as) estudantes, que se vinculavam organicamente à

vida comunitária, aos sujeitos e processos sociais que no território se faziam presentes, como o trabalho, centro da proposta curricular formulada pelos pioneiros da educação russa revolucionária, que era chamada de "complexos de estudo"[107].

De todas essas indicações sobre a práxis político-partidária e sindical de Gramsci, das formulações que propôs à escola unitária e da experiência educativa da escola única do trabalho, que ele pode acompanhar *in loco* na Rússia, é possível depreender que, embora o comunista revolucionário da Sardenha não tenha formulado indicações objetivas e sistemáticas sobre o gestor(a) e sobre o tipo de gestão escolar que deve empreender no trabalho administrativo, ele(a) deve ser um intelectual nos estritos termos em que o comunista revolucionário da Sardenha conferiu a esse conceito, isto é, deve ser um sujeito com perfil "técnico + político". Tecnicamente, deve ser talhado para a boa a administração escolar e disposto(a), por meio do trabalho democrático, coletivo, a formar pessoas para poderem ser administradores(as) também e, assim, capacitadas a "controlar", "governar" quem administra. Ao mesmo tempo, ele(a) deve ser também um político, organicamente comprometido com a superação da subalternidade que identifica as classes subalternas, e isso via estímulo à participação dos sujeitos escolares nas instâncias e processos de decisão administrativa e pedagógica na escola, mormente professores(as) e estudantes, mas também as organizações,

[107]No texto denominado de *Sobre os complexos*, escrito em 1925, Krupskaya afirma que, se "A finalidade da escola é proporcionar às crianças compreensão da realidade viva. Isso só pode ser obtido esclarecendo-se as relações que existem entre os fenômenos da vida real, iluminando estas ligações através de formas adequadas, mostrando como elas aparecem e se desenvolvem. Para esclarecer as conexões reais, é preciso distinguir o essencial do secundário [...] Eis porque o conteúdo do complexo seja ditado pela vida" (Krupskaya, 2017, p. 125). A proposta de complexo de estudo apresentava-se como um documento escrito e com "[...] três colunas [...] coluna da 'natureza' [...] coluna do 'trabalho' e a coluna da 'sociedade'" (Krupskaya, 2017, p. 125), indicando aos(às) docentes e discentes quais seriam as pautas das atividades escolares (aulas, trabalho em oficinas, pesquisas, serviço comunitário...): observar como o trabalho se desenvolvia e, a partir disso, selecionar o que das ciências da natureza e da sociedade poderia ser objeto dos estudos e pesquisa. Isso torna evidente o trabalho com centro da dinâmica didática e do processo de formação, isto é, efetivou-se como um dos mais centrais princípios educativos da escola única russa. Para Pistrak, os complexos não são um "[...] *método* [...] É um termo inadequado [...] Mais correto seria, portanto, falar sobre um *sistema de organização do material educativo em complexos*" (Pistrak, 2018, 172-173).

movimentos e instituições sociais do local onde a instituição se encontra instalada.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Nesta parte final, apenas será resgatada, sinteticamente, a leitura feita ao longo do texto sobre as formulações antropológicas de Gramsci e de como elas repercutiram na concepção que ele tinha de educação e de escola, evidenciando em que medida, mesmo sendo ortodoxas em relação ao marxismo originário, contribuíram de algum modo para atualizá-lo nesses campos.

Em relação à concepção de ser humano de Gramsci, a exposição apresentada procurou evidenciar que a antropologia gramsciana guarda ortodoxia em relação àquela do materialismo histórico-dialético. De fato, o que se pretendeu sinteticamente ensaiar neste texto pode ser assim resumido: a "[...] interpretação da 'antropologia marxiana [...] corresponde à concepção elaborada por Antonio Gramsci" (Márkus, 2015, p. 99). Todavia, para além daquilo que Marx e Engels originariamente formularam, Gramsci avança um pouco mais, ou melhor, atualiza a antropologia marxista originária, procedimento que é marca característica do legado teórico-prático do comunista revolucionário da Sardenha.

A referida atualização, segundo os argumentos apresentados nas linhas anteriores, sobretudo ocorreu a partir de dois centrais conceitos do cabedal teórico-metodológico gramsciano: catarse e bloco histórico. O conceito de catarse expressa que o devir do ser social, noção ontológica elementar do marxismo originário, impacta o ser humano de modo a lhe modificar a própria natureza, isto é, o modo de ser, pensar, agir e sentir, constituindo nele uma "segunda natureza" humana. Ao se alcançar outra consciência sobre si e sobre o mundo, por meio da "[...] a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1999, p. 314 - Cad. 10, §6), o ser humano se reconfigura completamente e passa a expressar isso nas ações que desenvolve, dando "origem a novas iniciativas" (Gramsci, 1999, p. 314-315 - Cad. 10, §6). Por sua vez, a formulação sobre a definição do humano como ser que se identifica como um bloco

histórico sintetiza toda a complexidade dialética da leitura que Gramsci fez sobre a relação estrutura-superestrutura, uma compreensão que o distanciou do idealismo e, ao mesmo tempo, do economicismo. Para ele, se a realidade na totalidade é definida pela interação dialética entre essas duas dimensões da totalidade concreta, a personalidade humana também tem os contornos determinados a partir da relação recíproca entre as forças materiais e imateriais que atuam sobre os indivíduos e, ainda, do modo como ele reage a isso em cada contexto vivido; desse complexo e dialético processo, resulta a construção das personalidades de cada um.

Assim sendo, marxistamente, Gramsci entende o humano como ser cuja essência é dinâmica, forjada socio-historicamente, e não pré-definida natural ou metafisicamente, justamente porque é determinada em cada contexto pela práxis. Se pela práxis a dinâmica do conjunto das forças sociais estabelece um modelo de sociabilidade, do qual emana um padrão ideal de ser humano em cada formação econômico-social, manifesto no conceito de cidadania, os processos educativos escolares e não escolares hegemônicos procuram efetivá-lo, isto é, formar cada indivíduo como cidadão(ã), como aquele(a) que atende, na forma de ser, pensar, agir e sentir, ao que pede o modelo de sociabilidade. Daí que, para Gramsci, a educação sempre se caracteriza por ser um processo que procura atualizar o ser humano à sua época, resguardados os espaços e tempo de resistência, que mesmo sendo identificados, muitas vezes, como processos educativos que formam "incivilizados(as)", porque atuam com um ideal de ser humano diverso do expresso pelo modelo de sociabilidade, pela práxis desenvolvida, eles tensionam a formação econômico-social para transformar e alterar o próprio padrão de sociabilidade e, em decorrência, o que considera um indivíduo civilizado(a) ou incivilizado(a).

Dessa concepção pedagógica ortodoxamente marxista[108], que afirma a educação como atualização do ser humano à sua época,

[108] Considerando a definição de Cambi, em "História da Pedagogia", sobre quais são as características do modelo de pedagogia marxista, Gramsci formulou uma proposta educativa que atende a todas elas, quais sejam: "[...] 1. uma conjunção "dialética" entre educação e sociedade, segundo a qual o tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e

decorre um modelo de escola básica não plenamente acabado, porque apenas delineado em linhas gerais, modelo de escola básica formulado por Gramsci: a escola unitária. Da própria concepção educacional, o comunista revolucionário da Sardenha esboçou tão-só partes basilares de uma teoria pedagógica; de modo mais lapidado, as dimensões relativas aos princípios, finalidades, conteúdo e método, deixando por desenvolver a avaliação e a gestão, que inexoravelmente se apresentam na prática de qualquer modelo escolar. Do que foi exposto, espera-se que se tenha evidenciado que Gramsci avançou muito, sobretudo, na produção carcerária, para expor quais são os princípios, as finalidades, os conteúdos e os métodos que sugeriu para a proposta de escola básica por ele formulada. Todavia, muito pouco o comunista revolucionário da Sardenha deixou registrado sobre avaliação e gestão. De maneira que, se há pretensão de "traduzir" a escola unitária à realidade nacional contemporânea, como faz a pedagogia histórico-crítica (Martins, 2017), é preciso desenvolver essas dimensões não delineadas por Gramsci na proposição da escola unitária, pois elas também não se encontram plenamente desenvolvidas na teoria pedagógica crítica originariamente formulada por Dermeval Saviani (Martins, 2021c), considerando o *status* atual de desenvolvimento em que ela se encontra.

Então, este texto procurou inferir qual seria a proposição de avaliação e de gestão escolar aderente ao que Gramsci propôs à escola unitária, seja a partir do que formulou para as outras dimensões dela (princípios, finalidades, conteúdo e método) e mesmo das análises sobre a práxis sindical e político-partidária por ele desenvolvidas, seja

interesses ideológicos, ligados à estrutura econômico-política da sociedade que os exprime e os objetivos práticos das classes que a governam; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relações às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do home 'multilateral', libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5. oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dano ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de 'conformação' que é próprio de toda educação efizaz." (Cambi, 1999, p. 555-556)

perscrutando como eram essas duas dimensões entendidas e efetivadas em uma experiência escolar singular, que Gramsci conheceu *in loco* e que aqui se argumentou que ele tentou "traduzir" ao contexto italiano, a saber: a escola única do trabalho russa, mormente, a revolucionária experiência desenvolvida entre os anos de 1917 a 1931.

Foi a partir desse raciocínio que neste texto se afirmou que a avaliação da escola unitária não poderia ser a excludente, que possibilita, sustentada na liberal noção de meritocracia, produzir ranqueamento, e que a gestão escolar com vistas a superar não apenas retoricamente, mas na experiência cotidiana das escolas a histórica divisão dirigentes-dirigidos(as), deve se efetivar de modo democrático[109], com ampla e concreta participação dos sujeitos da comunidade escolar (estudantes e professores/as) e daqueles(as) que atuam no espaço em que a escola se encontra, particularmente, os movimentos, organizações e instituições sociais.

Assim constituído, espera-se que este texto tenha contribuído, em alguma medida, para o maior conhecimento do legado de Gramsci ao campo da antropologia marxista, da educação e da escola. Isso porque, se há muitas produções de intérpretes gramscianos(as) sobre catarse e bloco histórico publicadas, são incipientes aquelas que afirmam o que aqui se asseverou decididamente: Gramsci atualiza a antropologia do materialismo histórico-dialético com os conceitos de catarse e de bloco-histórico. Além disso, cabe dizer também que, se há uma enormidade de publicações sobre Gramsci, educação e escola no contexto brasileiro, é quase inexistente aquelas que enfrentam o debate sobre qual seria a forma assumida pela avaliação e pela gestão na proposição de escola unitária formulada pelo comunista revolucionário da Sardenha, o que neste texto se procurou fazer, mesmo ciente do limitadíssimo *corpus* documental para tanto.

[109] No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, estabelece a gestão democrática das escolas como princípio do ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma isso no Art. 2º, inciso VIII, e no Art. 14.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ACANDA, Jorge L. **Sociedade civil e hegemonia**. Trad. de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: notas para uma investigação. Trad. de Joaquim J. de M. Ramos. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

ALTHUSSER, Louis. A querela do humanismo (1967). **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, nº 9, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543702/mod_resource/content/1/ALTHUSSER%2C%20Louis.%20A%20querela%20do%20humanismo%2C%20parte%20I..pdf Acesso em: 01 nov.2023.

ALTHUSSER, Louis. Uma carta sobre o pensamento de Gramsci. *In:* **LavraPalavra**, 12 abr. 2023. Disponível em: https://lavrapalavra.com/2023/04/12/carta-a-rinascita-sobre-o-pensamento-de-gramsci/ . Acesso em: 10 jan. 2025.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. de Vincenzo Cocco. São Paulo: Victor Civita, 1973. p. 205-244. (Os Pensadores, livros 1 e 2).

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, s/d. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7651369/mod_resource/content/1/Arist%C3%B3teles%20%E2%80%94%20Po%C3%A9tica%20%28Eudoro%20de%20Souza%29.pdf . Acesso em: 22 dez. 2023.

BALSA, Javier. Uma avaliação das leituras filológicas da obra de Gramsci e seus possíveis aportes para as estratégias políticas. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 82-104, ago/dez, 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/download/10781/6711/. Acesso em: 30 mar. 2024.

BERTI, Enrico. **As razões de Aristóteles**. Trad. de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção Leituras Filosóficas)

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogía en Gramsci**. Trad. de J. A. B. Barcelona-Espanha: Ediciones Martínez Roca, 1981. (Coleccion Novo Curso)

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci**: filosofia, história e política. São Paulo: Alameda, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. 2. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educaión como hegemonía**. Sacramento/México: Editorial Nueva Imagem, 1977.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Coleção Encyclopaidéia)

CARDOSO, Mário Mariano R.; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409. Acesso em: 30 dez. 2023.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia e desenvolvimento** – Brasil: JK-JQ. 2. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 14)

CASTORIADIS, Cornélius. A criação histórica e a instituição da sociedade. Trad. de Dênis Rosenfield. *In*: CASTORIADIS, Cornélius e outros. **A criação histórica**. Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios, 1992, p. 83-101.

CHAGAS, Eduardo F. O indivíduo na teoria de Marx. **Revista Dialectus**, ano 1, nº 1, julho-dezembro 2012, p. 1-16. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5162 . Acesso em: 15 nov. 2023.

COSPITO, Giuseppe. **Introducción a Gramsci**. Trad. Mauricio L. Maldonado J. Esta. La Paz: Subtterránea, Viejo Topo e La Riel Editores, 2020.

COSPITO, Giuseppe. **El ritmo del pensamiento de Gramsci**. Buenos Aires: Peña Lillo, 2016.

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

COUTINHO, Carlos N. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTINHO, Carlos N.; Konder, Leandro. Notas sobre Antonio Gramsci. *In*: Gramsci, Antonio. **Concepção dialética de história**. Trad. de Carlos N. Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 1-7.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016 (Col. Estado de sítio)

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a reforma intelectual e moral. **Novos Rumos**., v. 55, n. 2, 2018, Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8653 . Acesso em: 19 mar. 2024.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, jun. 2003. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221. Acesso em: 02 jun. 2025.

DORE, Rosemary. 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/cedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 23 set. 2024.

D'ORSI, Angelo. **Gramsci**: uma nova biografia. Trad. de Cristina Bezerra. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86)

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea, v. 86)

DUARTE, Newton. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski**. VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP, *campus* de Marília/São Paulo, 14/08/2007. Disponível em: https://www.academia.edu/43756375/A_FILOSOFIA_DA_PR%C3%81XIS_EM_GRAMSCI_E_VIGOTSKI . Acesso em: 02 out. 2024.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de peda-

gogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 145-163. (Coleção educação contemporânea)

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas** - v. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d, p. 267-280.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Coleção Pensamento Crítico, vol. 8)

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: filosofia, economia política e socialismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Pensamento Crítico, vol. 9)

FERNANDES, Sabrina Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº 135, p. 481-496, abr.-jun., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 24 jan. 2024.

FERREIRA, Natália Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de Literatura. 2012. 170f. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, *campus* Araraquara. Disponível em: https://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/17-04-2017/000884024.pdf . Acesso em: 18 dez. 2023.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Edunesp, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. Apresentação. *In*: KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista** – escritos selecionados. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos e outros(as). **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais)

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. Apresentação. *In*: PISTRAK, Misey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRESU, Gianni. Labriola, Gramsci e o materialismo histórico italiano. **Revista Outubro**, nº 25, março de 2016, p. 83-102. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/03/4_Gianni-Fresu.pdf . Acesso em: 06 set. 2024.

GALASTRI, Leandro de O. Gramsci leitor de Georges Sorel: um diálogo sobre história e revolução. **Temáticas**, Campinas, 15(29), p. 121-149, jan./jun. 2007a. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/13646 . Acesso em: 29 jan. 2024.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. **Reforma intelectual e moral**: o aporte soreliano. V Colóquio Internacional Marx Engels, Campinas: IFCH 5, 2007b. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao4/Leandro_Galastri.pdf . Acesso em: 20 mar. 2024

GALASTRI, Leandro. **Gramsci, marxismo e revolução**. Campinas/SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. Dissertação de

Mestrado. Orientação de Ana Maria Saul, PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação - Currículo, 2006.

GORENDER, Jacob. Modo de produção e história. **Marxismo21**. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/gorender/ano/mes/modo.htm. Acesso em: 04 jun. 2024. C

GRAMSCI, Antonio. Rabiscos. Avanti!, 14/11/1917a. *In:* MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Trad. do texto de Gramsci por Anita H. Schlesener. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009, p. 274-275.

GRAMSCI, Antonio. Seriedade. Avanti!, ano XX, n. 93, 03/04/1917b. *In*.: GRAMSCI, Antonio. **Edizione Nazionale degli Scritti di Antonio Gramsci**. Scritti (1910-1926) 2, 1917. Torino: Istituto della Enciclopedia Italina, 2015.

GRAMSCI, Antonio. Cronache dell'Ordine Nuovo (XI), 06/09/1919. *In*: GRAMSCI, Antonio. **L'Ordine Nuovo: 1919-1920**. A cura di Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1987, p. 196-197.

GRAMSCI, Antonio. **Passato e presente**. I edizione ristampa. Roma: Editori Riuniti, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 1 – Antonio Gramsci**: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 2 – Antonio Gramsci**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 3 – Antonio Gramsci**: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 4 – Antonio Gramsci**: Temas de cultura, ação católica; americanismo e fordismo. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 6 – Antonio Gramsci**: literatura, folclore e gramática. Edição, org. e trad. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos – volume 1**: 1910-1920. Org., introdução e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos – volume 2**: 1921-1926. Org. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere – volume 1**: 1926-1930. Trad. de Luiz Sérgio Henriques. Org. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere – volume 2**: 1931-1937. Trad. de Luiz Sérgio Henriques. Org. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: caderno 7 - notas sobre filosofia II e miscelânea. Trad. de Ana Maria Said e Marcos Aurélio da Silva. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024a. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/0b8ed8e3a0a04ff8a484922e758b18bb?fileName=Caderno%207.pdf . Acesso em: 25 maio 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: caderno 9 - miscelânea e notas sobre Risorgimento italiano. Trad. de Giovanni Semeraro, Leandro Galastri e Tatiana Oliveira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024b. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/dba424cd2af54c3999680a32ebd2f2af?fileName=Caderno%209.pdf . Acesso em: 03 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: caderno 4 - notas sobre filosofia: miscelânea: o canto décimo do inferno. Trad. de Rita Coitinho e Marcos Aurélio da Silva. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024c. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/d60042db5bb64534a81998ee65108337?fileName=Caderno%204.pdf . Acesso em: 13 maio 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: caderno 16 - temas de cultura. Trad. de Ivete Simionatto e Maria del Carmen Cortizo. Rio de Janeiro : IGS-Brasil, 2024d. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/327889f21fe34e3e9036921482dfd269?fileName=Caderno%2016.pdf . Acesso em: 15 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: caderno 1 - primeiro caderno. Trad. de Rocco Lacorte, Alex Calheiros e Lucas Moura Vieira. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024e. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/e290b8734980428cb07b71bbacbedcbe?fileName=Caderno%201.pdf . Acesso em: 10 maio 2025.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e apresentação de Luiz Werneck Vianna. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HEGEL, Georg W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Trad. de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEGEL, Georg W. F. **Introdução à história da filosofia**. Trad. de Euclidy Carneiro da Silva. São Paulo: Hemus, 1993.

INTERNATIONAL GRAMSCI JOURNAL. **The school and national education**. Vol. 6, n. 1 (2025), june 30, 2025. Disponível em: https://journals.uniurb.it/index.php/igj/issue/view/434 . Acesso em: 04 jul. 2025.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea)

JOUTHE, Ernst. **Catharsis et transformation sociale das la theórie politique de Gramsci**. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 1990.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2. ed. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Trad. de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (org.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LÊNIN. **Cuadernos filosóficos**. Buenos Aires: Ediciones Estudio, 1972.

LÊNIN. **Materialismo e empiriocriticismo**: notas críticas sobre uma filosofia reaccionária. Lisboa: Edições Avante / Moscou: Edições Progresso, 1982.

LÊNIN, V. L. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985. (Coleção Bases; v. 09)

LEFEBVRE, Henri. A "práxis": a relação social como processo. *In*: MARTINS, José de Souza e FORACHI, Marialice Mencarini. **Sociologia e sociedade** - leituras de introdução. Trad. de Carlos Alberto Alves Dias. Rio de Janeiro: LTC, 2002, p. 147 a 159.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Trad. de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LIGUORI, Guido. Democracia. In: Liguori, Guido; Voza, Pasquale. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. Trad. de Ana M. Chiarini *et alii*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores, vol. 9)

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões de nossa época, v. 125)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Trad. de Angelina Peralva. 2. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MACHADO, Maria Margarida; MAIA, Júlio César Apolinário. **Antonio Gramsci**: escritos sobre escola e educação de trabalhadores (1916-1922). Marília: Lutas Anticapital, 2024.

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

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

MARTINS, Marcos F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. *In*: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 123 a 159.

MARTINS, Marcos F. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan.-jun. 2008a. Dispo-

nível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351 . Acesso em: 13 nov. 2023.

MARTINS, Marcos F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2008b. (Coleção educação contemporânea)

MARTINS, Marcos F. Sociedade civil e "terceiro setor": apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 20, n. 26, p. 75-100, jan./jun. 2008c. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325163477_SOCIEDADE_CIVIL_E_TERCEIRO_SETOR_apropriacoes_indebitas_do_legado_teorico-politico_de_Gramsci/full-text/5afb97bb458515c00b6e53b7/SOCIEDADE-CIVIL-E-TERCEIRO-SETOR-apropriacoes-indebitas-do-legado-teorico-politico-de-Gramsci.pdf . Acesso em: 08 jan. 2024.

MARTINS, Marcos F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, 22 (3), dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300010 . Acesso em: 08 set. 2024.

MARTINS, Marcos F. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092013000100002&script=sci_abstract . Acesso em: 19 mar. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 20, n. 4, p. 997-1017. out./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915 . Acesso em: 9 set. 2024.

MARTINS, Marcos F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, nº 47, 2021a. Disponível

em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099 . Acesso em: 6 set. 2024.

MARTINS, Marcos F. Gramsci, Revolução Russa e escola unitária. *In*: ELIEL, Leandro; POMAR, Valter. **Educação e revolução**: a pedagogia socialista soviética. São Paulo: ELAHP, 2021b, p. 215-250.

MARTINS, Marcos F. Pedagogia histórico-crítica: avanços e desafios no processo de consolidação. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021c, p. 129 a 152.

MARTINS, Marcos Francisco e outros. Filosofia, Sociologia e trabalho: concepção de professores de escolas públicas de Sorocaba. **Revista Educação**, PUC-Campinas, Campinas, 25: e204744, 2020. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4744/3025 . Acesso em: 08 set. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco; PRADO, Marciano do; SANTOS, Ademir Barros dos. Repercussões na educação das concepções de ser humano: liberal, marxista, judaico-cristã e a de matriz africana. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, v. 231-30e0230332023, 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670170/32899 . Acesso em: 08 set. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco; BERGAMINI, Débora. Gramsci, cultura, folclore e educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/71514/63975 . Acesso em: 25 set. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. Freire et Saviani, pédagogie de la libération et pédagogie historico-critique. **GRDS - Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolare**. 9 out. 2025. Disponível

em: https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article365 . Acesso em: 09 out. 2025a.

MARTINS, Marcos Francisco. Fundamentos dos paradigmas teórico-metodológicos da pesquisa em educação. In.: SIEMS, Maria Edith Romano; MAGALHÃES, Edna Paula M. (orgs.). **Pesquisa em educação**: desafios teórico-metodológicos à construção do conhecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025b, p. 19 a 58.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 1843. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm . Acesso em: 13 dez. 2025.

MARX. Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Editora Escriba, 1968.

MARX. Karl. **As filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro**. Trad. de Conceição Jardim e Eduardo L. Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1972. (Col. Clássicos)

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Trad. de Luís M. Santos. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. (Coleção Biblioteca do socialismo científico; v. 60)

MARX, Karl. Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão (Crítica ao Programa de Gotha). *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**, vol. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980, p. 209-225.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Trad. de José C. Bruni, José A. Giannotti, Edgard Malagodi e Walter Rehfeld. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Col. Os pensadores; v. 12).

MARX, Karl. Para a crítica da economia política - Prefácio. *In*: MARX. Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos**. Trad. de José C. Bruni, José A. Giannotti, Edgard Malagodi e

Walter Rehfeld. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores; v. 12).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 (vol. I e II).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martins Claret, 2002.

MARX, Karl. **Grundrisse** – Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Trad. de Mauro Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris e Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Trad. de José Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** - 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Trad., org. e notas de Marcelo Backes. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels)

MAYO, Peter. Antonio Gramsci e Paulo Freire. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos - RIEJA**, Salvador, v. 01, nº 01, p. 137-146, jan./jun. 2018. Disponível em: https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Revista-Inter-

nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos.pdf . Acesso em: 25 jan. 2024.

MOREIRA, Valentina. Governo de SP autoriza edital para privatizar gestão de 143 escolas. **Metrópolis,** 01/4/2025. Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/governo-de-sp-autoriza-edital-para-privatizar-gestao-de-143-escolas **.** Acesso em: 25 jun. 2025.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; v. 148)

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

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34. jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/abstract/?lang=pt . Acesso em: 30 set. 2024.

OLIVEIRA, E. G. A "personalidade vigorosamente formada", em Gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio. **Holos**, ano 32, vol. 6, 2016, p. 178-187. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4996/1576 . Acesso em: 06 set. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PLATÃO. **Diálogos**. Trad. de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores)

POLLI, José Renato. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação**. Jundiaí/SP: Editora In House, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. de José S. C. Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 5. ed. Trad. de Angelina Peçanha. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

PRESSATO, Daiany; CAMPOS, Luciana M. L. As teorias pedagógicas e as concepções de mundo dos licenciandos em ciências e biologia. **Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, 2022, v. 24, e33967. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172021240103 . Acesso em: 08 set. 2024.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento-revista de educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p. 254-271, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317995329_ANATOLI_VASSILIEVITCH_LUNATCHARSKI_E_OS_PRINCIPIOS_DA_ESCOLA_SOVIETICA . Acesso em: 07 jun. 2025.

QUEIROZ, Álvaro. Sobre o conceito de catarse na Poética de Aristóteles. **Revista Entrelinhas**, *1* (1), 2013. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/entrelinhas/article/view/214 . Acesso em: 21 dez. 2023.

RAGAZZINI, Dario. **Teoria da personalidade na sociedade de massa**: a contribuição de Gramsci. Trad. de Maria de Lourdes Menon. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Trad. de César Benjamin. Rio de Janeiro: EDUERJ; Contraponto, 2001.

RUIZ, Erasmo Miessa. **Freud no "divã" do Cárcere**: Gramsci analisa a psicanálise. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas de nosso tempo, v. 58)

SANTOS, Aparecida de F. T. dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SARTORI, Leandro. Educação, revolução e URSS: um panorama histórico sobre os fundamentos pedagógicos e as políticas educacionais soviéticas. *In:* ELIEL, Leandro; POMAR, Valter. **Educação e revolução**: a pedagogia socialista soviética. São Paulo: ELAHP, 2021, p. 31-48.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação; curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1983. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, jan./abr. 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/abstract/?lang=pt# . Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In:* LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007a, p. 152 a 180. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/ . Acesso em: 04 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007b. (Coleção memórias da educação)

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras**, UNIOESTE, *campus* Foz do Iguaçu, v. 10, nº 2, p. 11-28, 2º sem. 2008. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387 . Acesso em: 18 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação – preparação para o século XX (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, 2010, p. 1-34. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas/SP: Librum Editora, 2013a, p. 60-79.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, nº 2, p. 25-46, dez. 2013c. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085 . Acesso em: 01 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: https://periodi-

cos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463 . Acesso em: 07 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. *In*: BASSO, Jaqueline D.; SANTOS NETO, José L. dos; BEZERRA, Maria C. dos S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, nº 2, jun-2017, p. 4-19. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542 . Acesso em: 05 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177 . Acesso em: 14 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani – a pedagogia histórico-crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 4-12, abr./jun. 2019b. Disponível em: http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121 . Acesso em: 01 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval; MARTINS, Marcos F.; CARDOSO, Mario Mariano R. Entrevista - Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol.1, nº 1, p. 163-217, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.criticaeduca-

tiva.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29/177 . Acesso em: 19 jan. 2024.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Trad. de Maria Paula Duarte. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983 (Coleção Novas direções).

SCHLESENER, Anita Helena. O pensamento político de Croce: o modelo liberal. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 71-96, jan./abr 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/wcS76yLn8WtPkVFwDwVzpVy/?format=pdf . Acesso em: 23 maio 2024.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições da subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

SCOCUGLIA, Afonso C. **Paulo Freire e a 'conscientização' na transição pós-moderna**. Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/5f7898fb-8faf-441d-a8cb-8378a0d50538 . Acesso em: 25 jan. 2024.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 29, p. 95-104, nov. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/Lxy8Jpfhwn388pdhQ9q6XxC/# . Acesso em: 25 jan. 2024.

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

SETTON, Maria da Graça J, A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun/jul/ago 2002, nº 20. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05 . Acesso em: 19 jan. 2024.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Trad de Adriana Lopez; rev. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e comunicação, v. 18)

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. Trad. de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. de Luiz J. Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas, v. I).

SOREL, Georges. **Democrazia e rivoluzione**. Roma: Editori Riuniti, 1975.

SOREL, Georges. **Reflexões sobre a violência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

STACCONE, Giuseppe. **Gramsci**: bloco histórico e hegemonia. Recife: Pastoral Universitária, 1982.

STACCONE, Giuseppe. **Gramsci - 100 anos**: revolução e política. 3. edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMAS, Peter. **Historical-Critical Dictionary of Marxism**: Catharsis. *Historical Materialism*, 17, p. 259–264, 2009, Disponível em: http://www.academia.edu/918 644/Catharsis. Acesso em: 18 dez. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da praxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VOZA, Pasquale. Bloco histórico. *In:* LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. Trad. de Ana M. Chiarini *et alii*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

SOBRE O AUTOR

Professor Titular da UFSCar - *campus* Sorocaba-SP/DCHE (Departamento de Ciências Humanas e Educação), com atuação de professor permanente junto ao PPGEd-So (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba). Bolsista PQ (Produtividade em Pesquisa) do CNPq, Coordenador do LEPeCHE/FINEP (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas e Educação) e ex Coordenador do PPGEd-So (2012-2018). Graduado em Filosofia, com mestrado (1999) e doutorado (2004) em Educação. Fundador e Líder do GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação), é integrante do Conselho Nacional da IGS (International Gramsci Society) / Brasil nas gestões de 2022-2024 e 2024-2026. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8220-2030>. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

Este livro é uma versão revisada da tese defendida pelo autor para se promover à categoria de "Professor Titular" junto à UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *campus* Sorocaba/SP. Ele apresenta um pessoal compilado introdutório ao legado político-pedagógico de Antonio Gramsci (1891-1937) àqueles(as) que lidam com pesquisa em educação e ensino, e aos(às) que atuam no campo da educação escolar e/ou naquele não escolar, junto aos coletivos, organizações, instituições e movimentos sociais. No primeiro capítulo (seção "2"), há uma síntese do esboço da concepção antropológica de Gramsci. O fio condutor da exposição foi o de que ele guarda grau de ortodoxia elevado em relação à teoria marxiana, embora apresente originais atualizações, como é o conceito de catarse (capítulo 2º, seção "3") e a extensão de "bloco histórico" para decifrar a formação da personalidade dos indivíduos (capítulo 3º, seção "4"). No capítulo 4º (seção "5") é feita a leitura da resposta de Gramsci ao que é o humano e como esse ser, que não nasce pronto, plenamente lapidado em todos os aspectos que o caracterizam, é formado historicamente, de acordo com a gramsciana concepção de mundo: a "filosofia da práxis". O último capítulo (seção "6") discute as formulações de Gramsci sobre educação e ensino, identificando como ele arquitetou o que para o autor deste livro (e não para Gramsci) é considerada as seis mais destacadas, mas não as únicas, dimensões de todo fenômeno educativo: princípios, finalidades, conteúdos, métodos, avaliação e gestão. Assim, esta publicação pode interessar a público diverso: de estudantes e professores(as) de graduação, até discentes e docentes de pós-graduação, particularmente as das áreas de educação e ensino.

NAVEGANDO