



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**A FILOSOFIA DA PRÁXIS
COMO PROPOSTA NO ENSINO NÃO FORMAL
PARA EMERSÃO DO INTELECTUAL ORGÂNICO**

Vilisa Rudenco Gomes

Lajeado/RS, fevereiro de 2024

Vilisa Rudenco Gomes

**A FILOSOFIA DA PRÁXIS
COMO PROPOSTA NO ENSINO NÃO FORMAL
PARA EMERSÃO DO INTELLECTUAL ORGÂNICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para o título de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck

Lajeado/RS, fevereiro de 2024

Vilisa Rudenco Gomes

A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO PROPOSTA NO ENSINO NÃO FORMAL PARA EMERSÃO DO INTELECTUAL ORGÂNICO

A Banca Examinadora abaixo **aprovou** a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Doutorado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Prof. Dr. Rogério José Schuck - Orientador
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dra. Morgana Domênica Hattge - Examinadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Neli Teresinha Galarce Machado – Examinadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dr. Pedrinho Guareschi – Examinador
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Prof. Dr. Hemerson Luiz Pase – Examinador
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Lajeado/RS, 26 de fevereiro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é, sem qualquer sombra de dúvidas, ao meu orientador, por acreditar nas minhas possibilidades de ler e interpretar um autor cujos conceitos são abertos e relacionais e que não escreveu propriamente livros, nem mesmo falou tão claramente de Ensino Não Formal, mas foi com suas sábias orientações que pude chegar ao cabo desta empreitada e compreender as obras de Gramsci. Obrigada, professor Rogério, levarei você para sempre no coração.

Levamos professores no coração, pois eles mudam nossas lentes para ver o mundo; dessa forma, não posso me furtar de agradecer a minha eterna professora Suely Amaral Mello, com quem aprendi sobre o ensino dos filhos da classe trabalhadora e que muito contribuiu para agora poder enxergar os trabalhadores, que, assim como as crianças, também são filósofos.

E por falar neste grupo tão especial para mim, agradeço a cada um dos trabalhadores da Secretaria de Obras do Município de Navegantes, Santa Catarina, que acreditaram na minha proposta e participaram desta pesquisa, pois sem eles não seria possível a conclusão deste trabalho. Meus agradecimentos também incluem minha aluna Rosimar, que fez o intercâmbio com meu *lócus* de pesquisa, e são também estendidos ao Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Navegantes, na pessoa do Sr. Francisco e de sua esposa Eliandra, que não mediram esforços para a realização deste trabalho.

Agradeço às valiosas contribuições da minha banca de qualificação, sobretudo à expertise do professor Pedrinho Guareschi, que, como uma raposa astuta, alertou-me sobre os possíveis embaraços que eu poderia encontrar no caminho desta pesquisa, oferecendo-me sábias alternativas para poder superá-los.

Agradeço também ao professor Hemerson Pase, por todos os seus apontamentos que contribuíram para melhoria de meu trabalho. À professora Morgana, cujos ensinamentos sobre Ensino Não Formal foram fundamentais na execução desta pesquisa, e, ainda, à professora Neli, que me fez refletir acerca do papel dos sindicatos.

Agradeço a cada ideia trocada com minha mãe Elisa e as longas conversas com minha irmã Vivian, fundamentais para que me mantivesse lúcida dentro desse processo de amadurecimento intelectual, concomitante a uma carga horária de 40 horas semanais de trabalho. Agradeço imensamente pela parceria do meu filho Ian Theodoro, que sempre me apoiou neste trabalho tão longo e muitas vezes exaustivo. Obrigada, filho, mamãe ama você!

À minha querida amiga Luciana Leão, que me atendia, apoiava e me ajudava sempre que eu a solicitava; deixo a ela o meu carinho e meu muito obrigada! Agradeço também ao camarada Jucivânio Felix, importante pessoa nas discussões de grupo.

Também não poderia deixar de agradecer à Prefeitura de Balneário Camboriú e às pessoas que trabalham no setor de pagamentos de pós-graduação, que colaboraram fielmente com minha bolsa de Pós-graduação.

Muito obrigada a todos!

O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO

Vinícius de Moraes (Rio de Janeiro, 1959)

“E o Diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe num momento de tempo, todos os reinos do mundo.”

E disse-lhe o Diabo:

“Dar-te-ei todo este poder e a sua glória, porque a mim me foi entregue e dou-o a quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será teu.”

E Jesus, respondendo, disse-lhe:

“Vai-te, Satanás; porque está escrito: adorarás o Senhor teu Deus e só a Ele servirás.” (Lucas, cap. V, vs. 5-8).

*Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.*

*De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.*

*Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão*

O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:

*Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.*

*E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.*

*Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
- "Convençam-no" do contrário -
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.*

*Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!*

*Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.*

*Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região*

*E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.*

*Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!*

*- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.*

*E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão.*

*Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.*

RESUMO

Este trabalho dedica-se a realizar uma proposta de Ensino Não Formal para emersão do intelectual orgânico, partindo da premissa gramsciana de que todos os homens são intelectuais, ainda que não exerçam esse papel na sociedade. A pesquisa foi realizada no Sindicato da Prefeitura Municipal de Navegantes/SC, e contou com nove trabalhadores da Secretaria de Obras, sob a suplência dos escritos de Guareschi e Gramsci, sobretudo da filosofia da práxis. A pesquisa é classificada como participante e utilizou a dialética como método de análise. Percebeu-se alargamento intelectual do grupo, comparando suas teses às suas sínteses após terem passado pela antítese. A pesquisa chegou aos seguintes resultados: os sujeitos pertencentes à mesma categoria diferiam-se em relação ao seu tempo de produção de síntese; dentre os participantes, foi identificado um intelectual orgânico, constituído a partir de seu processo histórico de lutas e militâncias; nem todos os participantes efetivaram o processo de emersão intelectual, seja por deficiências cognitivas, seja por problemas de desmotivação, conformismo e cansaço. Apenas três participantes realizaram o processo de emersão intelectual, verificado a partir de modificações de posturas, as quais envolvem: o abandono do senso comum, a proposição de reuniões com a categoria, a vontade declarada de busca de um vereador ou um partido, um *condottiero* para abrigar as demandas da categoria, o reconhecimento de que os Sindicatos são a maior forma de organização e expressão de luta da classe trabalhadora. A partir dos dados obtidos, concluiu-se que é possível a realização da emersão do intelectual orgânico no Ensino Não Formal.

Palavras-chave: Gramsci; trabalhadores; dialética; intelectual orgânico.

ABSTRACT

This study aimed to propose a non-formal Education approach for the emergence of the organic intellectuality. It is grounded in the Gramscian premise that all individuals are intellectuals, even if they do not actively fulfill that role in society. The survey was carried out at the Navegantes City Hall union, in the state of Santa Catarina, Brazil, and involved nine workers from the Department of Public Works. The study drew on the works of Guareschi and Gramsci, particularly the philosophy of praxis. The research is classified as participatory, utilizing dialectics as the analytical method, constructed through the triad of thesis, antithesis, and synthesis. The workers' knowledge was considered as the thesis, mediated systematic knowledge as the antithesis, and catharsis as the synthesis. An intellectual broadening of the group was observed, comparing their theses to their syntheses after experiencing the antithesis. The researches yielded the following results: subjects within the same category differed in the time it took for them to produce a synthesis; among the participants, an organic intellectual was identified, shaped by their historical process of struggles and activism; not all participants underwent the process of intellectual emergence, either due to cognitive deficiencies or issues of demotivation, conformity, and fatigue. Only three participants underwent the process of intellectual emergence, evidenced by changes in attitudes, including abandoning common sense, proposing meetings within the category, expressing a declared willingness to seek representation through a councilor or a political party, recognizing that unions are the primary form of organization and expression of working-class struggles. Based on the obtained data, we conclude that the emergence of the organic intellectuality in Non-Formal Education is feasible.

Keywords: Gramsci; workers; dialectic; organic intellectual.

LISTA DE ABREVIATÓES

APH - Aparelhos Privados de Hegemonia

CLT - Consolidaçã das Leis do Trabalho

CIPA - Comissão Interna de Prevençã de Acidentes

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educaçã

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EPI - Equipamento de Proteçã Individual

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educaçã

MEC - Ministério da Educaçã

NR - Normas Regulamentadoras

ONG - Organizaçã Nã Governamental

ONU - Organizaçã das Nações Unidas

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PCI - Partido Comunista Italiano

PNF - Partido Nacional Fascista

PNE - Plano Nacional de Educaçã

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSI - Partido Socialista Italiano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O PAPEL DOS INTELECTUAIS.....	23
2.1 O percurso de Gramsci como intelectual.....	37
2.1.1 O Ensino Não Formal praticado por Gramsci.....	45
2.2 Hegemonia e a construção da racionalidade das massas a partir dos intelectuais orgânicos.....	50
2.3. Aparelhos Privados de Hegemonia e a atuação dos Intelectuais.....	58
2.4. O percurso histórico brasileiro e a urgência da produção de intelectuais orgânicos na atualidade.....	64
3 A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO FUNDAMENTO DO ENSINO PARA A CLASSE TRABALHADORA.....	77
3.1 A Filosofia da Práxis e a consciência crítica na compreensão freireana de ensino.....	89
4 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	93
4.1 Os Sindicatos como proposta para o caminho ao novo príncipe em espaços não formais de formação política.....	104
4.2 A relevância do pensamento gramsciano para o Ensino Não Formal.....	114
4.2.1 Considerar que todo homem é um filósofo.....	114
4.2.2 Partir do que o discente já conhece e levá-lo a perceber criticamente sua própria concepção de mundo.....	115
4.2.3 Considerar o discente como sujeito transformador e criador de cultura a partir de uma sólida formação cultural.....	117
4.2.4 Indissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual: unidade entre teoria e prática.....	120
4.2.5 A compreensão de ciência e método de pesquisa e a necessidade do esforço físico e intelectual discente.....	122
4.2.6 Promover a inteligibilidade do real para a construção da própria visão de mundo.....	125
4.2.7 A Filosofia da Práxis como base norteadora de ensino e a dialética como metodologia de ensino.....	127
4.2.8 O professor como intelectual orgânico na formação de dirigentes.....	130

5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	132
5.1 O enfoque qualitativo na pesquisa participante	133
5.2 Pesquisa participante.....	134
5.3 Dialética: Fundamentos teóricos do método de pesquisa.....	137
5.3.1 A dialética como proposta de Ensino Não Formal.....	140
5.3.2 1º momento: Levantamento e registro dos saberes prévios.....	141
5.3.3 2º momento: Problematização.....	141
5.3.4 3º momento: Instrumentalização e sistematização.....	142
5.3.5 4º momento: Síntese e avaliação.....	142
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	144
6.1 Apresentação da proposta para as lideranças e participantes.....	144
6.2 Aplicação e desenvolvimento da pesquisa.....	145
6.3 Contextualizando a pesquisa.....	146
6.4 Técnicas da pesquisa e a coleta de dados.....	147
6.5 Etapas e procedimentos de coletas.....	148
6.5.1 Etapa 1: Tese.....	149
6.5.1.1 A inserção de novos participantes.....	158
6.5.2 Etapa 2: Antítese: Conceitos abordados com o grupo.....	168
6.5.3 Etapa 3: Síntese.....	170
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICES	202
APÊNDICE A.....	203
APÊNDICE B.....	206
APÊNDICE C.....	208
APÊNDICE D.....	219
ANEXOS	225
ANEXO A.....	226
ANEXO B	227

1 INTRODUÇÃO

A razão pela qual escolhi escrever e realizar este trabalho esteve todo o tempo ligada ao meu posicionamento em relação ao ensino, uma vez que me formei em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e ali pude compreender como o sujeito aprende, como constrói suas movimentações e interesses, como seu agir está implicado na história e na cultura, em como lhes apresentamos o mundo e permitimos suas contingências de leitura.

A experiência com o ensino de crianças fez com que eu acreditasse na possibilidade reflexiva dos sujeitos, considerando suas vivências e experiências, que se desenvolvem a partir de um trabalho voltado para autonomia, pesquisa científica, conhecimento de si, do outro e do mundo, e que muito ampliam a capacidade criativa.

A partir de Gramsci (2001) – Antônio Gramsci, nascido na Itália em 1891 e falecido em 1937 – compreendi que o ensino não deve considerar a criança como um mero recipiente mecânico, ou como um sujeito de noções abstratas. Sendo assim, se perguntarmos, por exemplo, a uma criança, ainda que bem pequena, por que chove, ela terá uma filosofia elaborada. Mello (2010) aponta a criança como capaz de estabelecer relações com os outros e com o mundo desde seu nascimento, cujas experiências vividas socialmente são processos de aprendizagem responsáveis por impulsionar a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas na infância.

Para Gramsci (2001), a consciência da criança é o reflexo da sociedade da qual ela participa e das relações que nela estabelece, sendo mister, nesse processo, o papel do mestre para apresentar-lhe a cultura acumulada.

A curiosidade da criança é inquietação indagadora, que se ilumina quando descobre algo. A partir dessa perspectiva, esse filósofo nascido na Sardenha vislumbrou uma escola criadora, a qual se distanciava de programas pré-

determinados que obrigassem à inovação e à originalidade a todo custo. Esta escola deveria aproximar-se do conhecimento por meio da investigação e da pesquisa, exigindo do professor uma postura de guia amigável.

Com as leituras de Gramsci (2001) também compreendi que quando um professor realiza o ensino por meio de esquemas de papel nos quais se exalta a “educatividade”, sua obra torna-se deficiente e retórica, pois lhe falta a corporeidade material do certo.

Homens e mulheres, ainda que na primeira infância, podem se tornar verdadeiramente criativos quando são capazes de descobrir e ler o mundo com lucidez, percebendo-o em cada uma de suas circunstâncias, relacionando-o à sua história e a sua cultura a partir de um mediador.

Para Gramsci (2001), a relação ativa e criadora que a criança deve ter na escola é a mesma que os operários têm com seus utensílios de trabalho, em que será imprescindível o papel do mediador, pois para o autor é impossível produzir objetos reais sem medição. Objetos reais são relações sociais que contêm ideias implícitas.

A partir desse entendimento, comecei a vislumbrar uma proposta de ensino para trabalhadores a partir da mediação do intelectual orgânico, fundamentado na filosofia da práxis, a qual é capaz de aguçar a percepção crítica e coerente de intuições, do mundo e da vida. Tal proposta de ensino reverbera na conscientização dos sujeitos, na autonomia, na criatividade e na libertação como força motriz de emersão intelectual.

Atualmente, ainda há grandes desafios em relação ao ensino, sobretudo para a realização de um trabalho voltado à emancipação e à cidadania do sujeito; entretanto, cabe reconhecer o desenvolvimento do devir histórico como resultado da interação permanente entre o homem e sua realidade. Assim, o homem e a realidade, o instrumento de trabalho e a vontade devem ser identificados em seu ato histórico.

No processo educativo institucionalizado é recorrente a permanência de um tipo de ensino atrelado à construção de significados meramente assimiláveis pelos sujeitos, que vão sendo executados muitas vezes de forma mecanicista e reforçados por exercícios de fixação das aprendizagens. Esse tratamento específico, por vezes dado ao ensino, organiza o conhecimento em subdivisões, cujo corolário é o desvio do foco de questões sociais e políticas mais amplas para a aderência a enfoques prescritivos, não relacionais e de pouca valia para a emancipação humana.

Gramsci (2001), já em sua época, no início do século passado, alertava para o processo de progressiva degenerescência do ensino, em que as escolas destinadas aos filhos da classe trabalhadora tinham apenas a preocupação de satisfazer interesses práticos imediatos e, mesmo sendo tomadas como democráticas, estavam na realidade destinadas a perpetuar as diferenças sociais.

Nesse sentido, ainda que as modernas propostas pedagógicas estejam seriamente dispostas a realizar um ensino centrado no aluno, algumas ainda conservam sua matriz dentro de velhos paradigmas que envolvem em seu conjunto o fracionamento de conteúdos descontextualizados e metodologias que, na maioria das vezes, não se voltam para a formação do sujeito crítico e atuante na sociedade, entre outras questões.

Para Gramsci (2001), o bom ensino só poderá ocorrer quando estiver ligado à vida, quando o docente deixar de perceber o discente como mera passividade e realizar um trabalho voltado à formação integral do sujeito, cotejado de vida real, sobretudo envolvido em questões de identidade e pertencimento, conceitos fundamentais para a construção da emancipação e importantes para a presente pesquisa, pois, conforme alertam Marx e Engels (1984, p. 136): “Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência”.

Ademais, quando os sujeitos não se sentem pertencentes a um grupo, ou desconhecem como grupos fundamentais pensam e agem, ou mesmo quando essas idiosincrasias não se tornam evidentes, o papel da reprodução social acaba se ocultando dentro de processos de ensino, acirrando a condição de subalternidade da classe trabalhadora, levando este grupo a viver subordinado à vontade e à visão política e ideológica de grupos dominantes.

Conforme Gramsci (1999), os grupos dominantes tendem a ligar-se ao Estado e a alguns segmentos da sociedade civil. Nessa perspectiva, a escola pode transformar-se numa espécie de aparelho a serviço da produção de hegemonias, que adentra inclusive no ensino institucionalizado e se reflete numa educação que prepara para o trabalho alienante, fato que não é imediatamente identificado, levando o subalterno a concordar amiúde com o pensamento dominante.

Nesse processo, ambos os grupos acabam compartilhando uma mesma visão de mundo; logo, a dominação acaba sendo aceita como legítima, justa e normal, de forma que a luta de classes se mascara, não se explicita, e por isso não acontece.

Assim, podemos inferir que a dominação pode conduzir ao desconhecimento e à alienação da classe trabalhadora.

De acordo com o ponto de vista de Sader (*apud* Mészáros, 2012, p. 16), no período pré-capitalista, tínhamos uma desigualdade nítida e assumida; atualmente, no capitalismo, período que o autor classifica como sendo o sistema mais desigual da história, para que se aceite resignadamente que “todos são iguais diante da lei”, é necessário um sistema ideológico que inculque cotidianamente valores na mente dos sujeitos.

Frigotto (2015) salienta que as relações de classe assumiram diferentes formas históricas nos mais variados modos de produção. Seja ele tribal, seja medieval, feudal ou capitalista, todos eles foram limítrofes para o desenvolvimento humano e se consolidaram mediante distintas formas de dominação e de exclusão.

Especialmente dentro do sistema capitalista, o modo de produção demarca uma divisão social do trabalho na qual se consoma a alienação e a exclusão; porém, é dentro desse sistema que os homens não apenas produzem a sua vida material, mas também sua consciência social, suas ideias e representações.

Para Mészáros (2012), a alienação e a exclusão marcam a vida no seu conjunto e se constituem no obstáculo ou no problema mais radical para a produção do conhecimento histórico, uma vez que “as ideias das classes dominantes são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (Marx; Engels, 1984, p. 56).

Contudo, nossa proposta ambiciona pensar, a partir de Gramsci, em um ensino no sentido amplo, que vai além dos muros da escola e se materializa com a emancipação humana, cuja intenção está em proporcionar aos trabalhadores a unidade entre teoria e prática, e que compreende, acima de tudo, que a reforma intelectual e moral a que Gramsci se refere envolve aspectos políticos, sociais, econômicos e uma nova cultura.

A partir do pressuposto de que a escola capitalista busca uma formação para a manutenção das condições da dominação burguesa e que as correntes liberais adotadas até agora contribuíram para uma formação que visa à submissão e à formação de mão de obra, vimos no Ensino Não Formal uma possibilidade de transformação social.

Consideramos o Ensino Não Formal como uma alternativa emancipatória que abre possibilidades para os sujeitos transformarem os cenários sociais da própria vida,

para que não se restrinjam a resolver problemas sociais isolados, mas que ampliem a leitura de mundo.

Para Gramsci (1999), o subalterno não pode falar como indivíduo, e sim como classe, e para que haja inserção coletiva nas relações sociais de força é preciso primeiramente a inserção em uma organização que demande intelectuais organizadores da cultura. Temos como premissa que as classes que não criam seus próprios intelectuais permanecem subalternas, mas que essa subalternidade poderá ser superada a partir de uma organização com uma liderança.

Dessa forma, considerando os argumentos apresentados, a presente tese se propôs a desenvolver uma proposta de Ensino Não Formal, que tratou inicialmente da construção e aplicação de um Programa de Formação de 20 horas utilizando como metodologia a Filosofia da Práxis. Porém, em virtude das demandas do grupo e das condições climáticas, o programa foi realizado para 12 horas.

A adesão ao programa foi espontânea, sem pré-requisitos de escolarização para a inscrição, sendo limitada *a priori* a 25 inscrições. Os encontros foram realizados na sede do Sindicato de Trabalhadores da Prefeitura Municipal de Navegantes, de Santa Catarina, com um grupo aleatório de sindicalizados, vinculados à Secretaria de Obras do município.

É importante ressaltar que, nesta perspectiva, o Ensino Não Formal não substitui o Ensino formal institucionalizado, mas visa a contrapor-se à sociedade neoliberal, marcada pelas injustiças sociais, pela competitividade, como também pela desvalorização da cultura do trabalhador.

Esse formato de ensino busca trabalhar e elevar a cultura de um grupo, promovendo sua formação para atuar em comunidade, a partir de laços de coletividade, além de suscitar interesses comuns, solidariedade e autoestima, procurando desenvolver a consciência do sujeito, a organização e a construção da identidade e da comunidade envolvida.

O arcabouço teórico desta pesquisa está baseado nos pensamentos e conceitos do autor Antonio Gramsci, os quais nos ajudarão a fundamentá-la, na medida em que é um pensador marxista de grande atualidade. Segundo Simionatto (2009), Gramsci explorou novos campos de pesquisa que ultrapassam as análises marxianas, ao mesmo tempo em que afirmou que os pressupostos teóricos do marxismo devem continuar a ser o fio condutor de uma proposta de caráter revolucionário.

Gramsci foi jornalista, crítico literário e político italiano. Nasceu na Sardenha, em uma Itália recém-unificada, não concluiu seu curso de licenciatura em Letras por motivos financeiros e em 1915 começou a escrever para jornais socialistas. O autor deixou várias contribuições na área de Filosofia, Sociologia, Teoria Política, Antropologia e Linguística, se dedicou ao estudo e ao entendimento das formações capitalistas, preocupando-se em rastrear as mutações e as origens das formas modernas da política burguesa. Contribuiu para a tradição materialista histórica com um vocabulário conceitual que muito nos será útil para a compreensão da problemática do presente trabalho de pesquisa.

Defendia a possibilidade de uma reforma cultural, intelectual, moral e política, associada a um projeto de transformação econômica da sociedade que colocasse fim à dicotomia dirigentes e dirigidos, um problema tanto das sociedades burguesas quanto das organizações operárias.

A preocupação de Gramsci estava ligada a algo que fosse capaz de emancipar a classe subalterna e que lhe permitisse pensar por si mesma, não carecendo mais da aceitação passiva das elucubrações de intelectuais burgueses, para que, uma vez emancipados, pudessem detectar as produções de ideologia e as imposições de hegemonia contidas em todo processo civilizatório vigente.

O ponto nevrálgico das obras de Gramsci está em acreditar que as massas populares poderiam alcançar a soberania social e política e exercer sua participação ativa diante da sociedade capitalista por meio da construção do que ele chamou de intelectual orgânico. Para isso, lança mão de Nicolau Maquiavel em seus estudos e percebe que o “novo príncipe” deve ser o partido, mas que dentro deste núcleo não poderá existir divisão entre intelectuais e massa.

Para Gramsci, o partido é uma forma superior de organização, os sindicatos e os conselhos são possibilidades intermediárias, nas quais se organizam os proletários mais conscientes na luta cotidiana contra os abusos do capital.

Para efeitos deste trabalho acadêmico, nossa pesquisa vislumbrou a construção de um “moderno príncipe” considerando a utilização de uma plataforma sindical como proposta intermediária para esta conquista.

A temática deste trabalho também se debruçou sobre o Ensino Não Formal e teve no jornal *L'Ordine Nuovo* uma de nossas inspirações, pois este jornal, conhecido como escritos pré-carcerários de Gramsci, foi uma de suas primeiras formas de esclarecimento e politização da classe operária.

Portanto, nossa intenção foi, a partir do pensamento gramsciano, abrir uma possibilidade de Ensino Não Formal, voltado à preparação da classe trabalhadora, para que esta classe pudesse, em determinado momento, se apropriar dos conceitos relevantes para compreensão do sistema de produção capitalista.

Diante da presente exposição, esta pesquisa tem ainda como pressuposto o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído como direito de todos. A construção da cidadania plena abarca, sem dúvidas, o direito da classe trabalhadora de apropriar-se de um determinado tipo de cultura, que se justifica como forma de pertencimento humano e se materializa quando os sujeitos conseguem perceber sua realidade, para então criticá-la e transformá-la.

Entretanto, podemos inferir que o sistema educacional tende a reproduzir relações de dominação, as quais impõem à classe operária a subordinação e a aceitação de sua sujeição, criando uma legitimidade sob a aparência de neutralidade que os convence e, sobretudo, os impede de se reconhecerem como intelectuais nesse processo.

Nossa tese, portanto, é que o Ensino Não Formal desenvolvido com trabalhadores no Sindicato da Prefeitura de Navegantes/SC proporciona a emergência do intelectual orgânico e traz consigo o seguinte objetivo principal: construir uma proposta de ensino que possibilite a emergência e a expansão de intelectuais orgânicos no Ensino Não Formal da classe trabalhadora.

Trata-se da construção de um projeto contra-hegemônico por meio de um trabalho educativo formativo, que se dará a partir de um Centro de Ensino Não Formal, voltado à construção da consciência crítica da classe trabalhadora, com o intuito de buscar sua promoção e seu favorecimento, a partir de uma base histórica e dialética com premissas materialistas, não se limitando ao simples enunciado teórico, considerando o Sindicato de Trabalhadores Municipais de Navegantes/SC como *locus* de educação das consciências, que pretende desenvolver um trabalho que permita que o grupo se torne educador de si mesmo, elevando o nível cultural de cada um e de todos.

Para o alcance desse objetivo principal proposto para o trabalho, especificamos três outros que nos auxiliaram nesta empreitada: 1) desenvolver uma proposta de ensino para trabalhadores de Navegantes/SC, cuja configuração se pautará na perspectiva do intelectual coletivo (moderno príncipe de Gramsci), a partir do Ensino Não Formal; 2) aplicar a proposta de ensino para trabalhadores, utilizando a Mediação

Dialética para sistematizar o conteúdo, a metodologia de ensino e a avaliação no Ensino Não Formal, e 3) possibilitar a emergência intelectual e orgânica de trabalhadores, através do Ensino Não Formal, por meio da filosofia da práxis.

Desenvolvemos uma pesquisa de cunho participante, uma vez que este método possui um caráter assumidamente político, sendo mais ativa e mais sensível para ouvir as vozes dos participantes individuais e coletivos, considerando-os como agentes sociais ativos, e não apenas beneficiários passivos de seus efeitos, pois consideramos que a presença ativa dos trabalhadores contribui efetivamente para a compreensão do fenômeno estudado.

A análise dialética, realizada a partir da construção da tríade – tese, antítese e síntese –, consistiu primeiramente na realização do levantamento dos saberes prévios dos trabalhadores, e a este fenômeno denominamos de tese. Posteriormente realizamos a mediação do conteúdo sistematizado, que denominamos como antítese, a qual se pautou na negação da tese, para que esta seja superada na antítese, sem que a primeira seja anulada ou suprimida pela segunda, mas, ao contrário, este método procurou demonstrar que a tese está presente na antítese e está presente naquela; portanto, a mediação é quem é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. A antítese não supera a tese; isso quem faz é a mediação. A partir desse enfrentamento entre ambas as proposições, a síntese é revelada, se constituindo como processo catártico realizado pelos trabalhadores.

No decurso deste trabalho, convenciamos escrever Ensino Não Formal com letras iniciais maiúsculas, por se tratar de um conceito elaborado a partir da compreensão de nossos referenciais teóricos e para o qual ainda não encontramos bibliografia de referência, uma vez que estas se vinculam apenas à educação não formal.

Nesta proposta, o processo investigativo não parte de hipótese definida *a priori*, a ser comprovada ou refutada pelas evidências encontradas. Embora tenhamos partido de alguns pressupostos teóricos iniciais, mantivemo-nos atentos aos novos elementos que poderiam emergir durante esta pesquisa, para orientar outra busca teórica. O quadro teórico é construído ao longo do processo de estudo concomitantemente à coleta de dados.

O conceito de Ensino Não Formal que atende à presente pesquisa é: conjunto de práticas de ensino que podem ocorrer em ambientes não formais de aprendizagem e que partem da concepção de sujeito competente e que discutem problemáticas da

vida real, as quais perpassam pela ampliação da cultura e pela desocultação de ideologias e de processos hegemônicos nela contidos, tendo como objetivo a formação de dirigentes, e não de obedientes.

O presente trabalho está dividido em capítulos, sendo que no próximo Capítulo abordarei a construção do conhecimento a partir de intelectuais orgânicos, trazendo o conceito, atuação e papéis na sociedade, os quais Gramsci vai paulatinamente desocultando e nos fornecendo um caminho para a produção de uma nova hegemonia. Na seção seguinte procurarei rastrear o percurso de Gramsci e sua formação como intelectual, fazendo um pequeno memorial de sua vida, incluindo sua ocupação como dirigente do PCI e sua militância por meio de artigos de jornais, mencionando, ainda, sua atuação no Ensino Não Formal. Nas demais seções do Capítulo 2, explorarei os principais dispositivos de dominação capitalista e sua manutenção e ainda um breve percurso histórico do ensino brasileiro a partir de suas matrizes, demonstrando suas influências na sociedade, sobretudo das teorias das elites e conseqüentemente de seus intelectuais, desocultando seu processo de construção histórica, levantando inclusive a urgência da formação de intelectuais orgânicos para combater o modelo civilizatório vigente.

No Capítulo 3 apresentarei a Filosofia da práxis como metodologia de ensino para o Ensino Não Formal, e proponho a dialética como uma teoria de ensino capaz de permitir o reconhecimento de si como sujeito, como também da opressão histórica sofrida por aqueles que consentem passivamente.

No Capítulo 4, trarei o conceito de Educação Não Formal e seus diferentes formatos. Nas seções que acompanham o capítulo, apresentarei uma proposta de Novo Príncipe no Ensino Não Formal a partir de um Sindicato, bem como a relevância do pensamento gramsciano nesta modalidade de ensino, propondo alguns princípios fundamentais do ensino na concepção gramsciana, com uma metodologia ativa a partir da dialética.

No Capítulo 5, apresentarei a metodologia da pesquisa de campo, usando a dialética como fundamento teórico do método.

No Capítulo 6, a discussão dos resultados, quando apresentarei o princípio da pesquisa quanto aos fins e aos meios, demonstrando sua aplicação, contexto, metodologia e situações emergentes da classe trabalhadora.

Por fim, no último Capítulo, as considerações referentes às conclusões obtidas com a pesquisa acadêmica.

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O PAPEL DOS INTELLECTUAIS

A questão dos intelectuais é tratada por Gramsci relacionando-a aos processos de formação da hegemonia e do conceito de Estado Integral¹. Seus estudos sobre o intelectual conectam-se à questão política e ao papel que desempenharam na disputa entre classes, sobretudo o da organização da cultura, revelando como uma de suas principais funções – a de formular uma visão de mundo e difundir suas ideias, dentro da superestrutura e a partir dos aparelhos privados de hegemonia² – para conquistar o apoio das massas:

O ponto de partida das anotações teóricas que Gramsci escreveu no cárcere foi, segundo suas próprias palavras, o estudo da função política dos INTELLECTUAIS. Gramsci analisou a unificação da Itália, em particular, o papel dos intelectuais italianos e como o novo Estado-nação foi o resultado de uma 'revolução passiva', em que a massa camponesa deu o mais passivo consentimento à nova ordem política. Gramsci classifica os intelectuais em intelectuais orgânicos, de que qualquer classe progressista necessita para organizar uma nova ordem social, e intelectuais tradicionais, comprometidos com uma tradição que remonta a um período histórico mais antigo (Bottomore, 1988, p. 267-268).

Antes de iniciar seus estudos sobre os intelectuais, Gramsci, em 29 de março de 1929, apresenta seu plano de investigação em uma carta à sua cunhada Tatiana Schucht (1887-1943), referindo-se à história italiana do século XIX e, em particular, à

¹ O conceito de Estado para Gramsci se amplia em sociedade civil e sociedade política, entendendo-se por sociedade política aquela que possui poder dirigente, sendo composta por governos, tribunais, polícia, instâncias que possuem poder repressivo da massa. Já a sociedade civil se constitui por associações públicas e privadas como as igrejas, escolas, sindicatos, clubes, mídia, instâncias que produzem uma ideologia unificadora, constituindo-se inclusive, como uma esfera superestrutural em qual as classes sociais se organizam para disputar a hegemonia. Portanto, Gramsci redefine o Estado como força + consentimento, isto é, hegemonia armada de coerção, onde a sociedade política organiza a força, e a sociedade civil assegura o consentimento.

² Esse conceito será detalhado posteriormente.

formação e ao desenvolvimento dos grupos intelectuais. Numa outra carta à Tatiana, datada de 7 de setembro de 1931, ele expõe de modo mais explícito sua pesquisa:

De resto, amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou a hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e precisamente na sociedade civil, nomeadamente, operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento mui eficaz de hegemonia, mesmo se de quando em vez pode não concordar com este ou aquele governo etc.). A partir desta concepção do papel dos intelectuais, em minha opinião, esclarece-se a razão, ou uma das razões, da queda das comunas medievais, isto é, do governo de uma classe econômica, que não soube criar a própria categoria de intelectuais e portanto exercer uma hegemonia, mais do que uma ditadura; os intelectuais italianos não tinham um caráter popular-nacional, mas cosmopolita, como o modelo da Igreja, e a Leonardo era-lhe indiferente vender ao duque Valentino os desenhos das fortificações de Florença (Gramsci, 2011, p. 263-264).

Alinhado à sua investigação sobre os intelectuais, estava a crítica às concepções teóricas, como o empirismo, corrente teórica que se preocupava em descrever apenas as determinações mais imediatas da realidade, e ao essencialismo, que desconsiderava as determinações concretas e históricas dos fenômenos. Essas concepções contornaram a Sardenha e boa parte do mundo. Além de separarem política de ciência, sustentavam uma visão fundamentada na separação entre os homens, em virtude de atributos pessoais. Fresu (2020, p. 22) nos ajuda a compreender a questão:

Diante da crise econômica, política e moral que se abateu sobre a Sardenha depois da unificação, a questão criminal adquiriu destaque. A questão sarda era vista como problema de ordem pública, sendo o banditismo visto como a causa, e não como o efeito do subdesenvolvimento. Esse tipo de raciocínio ganhou um sustentáculo pseudocientífico com o desenvolvimento da antropologia criminal e da sociologia positivista. De acordo com essas teorias, as causas da criminalidade deveriam ser buscadas em características congênicas, biológico-raciais do povo sardo.

A visão preconceituosa da época, que distinguia os intelectuais das pessoas simples, ampliou-se para o âmbito da política e da história, tornando-se, inclusive, uma espécie de pressuposto para a ciência e garantia da passividade das massas. A naturalização de preconceitos tornou-se uma resposta para as posturas hegemônicas a respeito da suposta superioridade do Norte em relação aos camponeses do Sul, condição que passou a ser compreendida como subalternidade biológica, histórica e socialmente determinada.

Contra-pondo-se a esse pensamento, Gramsci (1999, p. 93) afirma que “todos os homens são filósofos, e que existe neles uma filosofia que lhes é peculiar. Não sendo, portanto, a filosofia algo inatingível a todos os homens”. Nesse sentido, declara ainda:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’ definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a todo mundo (Gramsci, 1999, p. 93).

Neste excerto, o autor eleva todos os homens à qualidade de filósofos, procurando desconstruir o preconceito de que a filosofia seria algo muito difícil para a massa, pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de categorias de cientistas ou filósofos. Gramsci (1999) considera que a filosofia de cada homem está contida em sua linguagem, no senso comum e no bom senso, como também em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir, que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por folclore:

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 extremo limite, pode-se dizer que todo ser falante tem uma linguagem pessoal de pensar e sentir (Gramsci, 1999, p. 398).

Em diversas páginas de seus escritos, o autor afirma que o trabalhador é moldado a partir das exigências produtivas; no taylorismo, por exemplo, a perspectiva é transformar o trabalhador num gorila amestrado. Apesar dessa tendência tentar moldar o trabalhador a partir de sua produção, o estudioso destaca que isso não produz uma segunda natureza e que, apesar das tentativas de eliminação de qualquer forma de participação criativa do trabalhador (Fresu, 2020), ainda assim ele é um homem filósofo, ou seja, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 18) defende:

[...] na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais, sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do ‘gorila amestrado’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.

Para o filósofo italiano, o homem simples é um indivíduo racional, capaz intelectualmente, como também apto à filosofia crítica; porém, o autor reconhece os

limites e as características dessa genuína filosofia que nomina de “espontânea”, materializada pela linguagem e submersa numa determinada concepção de mundo, recheada de opiniões acríicas, muitas vezes herdadas do passado, sobretudo, da religião e do senso comum.

Segundo Gramsci (2001), a cultura popular não é homogênea; ela contém extratos fossilizados e retrógrados; ela é simultaneamente conservadora e progressista, não podendo ser caracterizada como uma cultura autônoma. Essa cultura é, portanto, heterogênea, pois contém diversos elementos como: influências da classe dominante, vestígio da cultura de civilizações passadas, além das vivências dessa classe como classe oprimida.

É comum o grupamento entre sujeitos a partir da sua cultura, de seus pensamentos, linguagens, atitudes, opiniões, desejos, elementos que os caracterizam como “homens coletivos”, homens que participam de uma mesma cultura. Para Gramsci (1999), os grupos se organizam a partir das tradições locais e de ideologias, as quais partilham e com os quais se encontram envolvidos. Nesse sentido, a investigação gramsciana envolve a historicidade da construção desses processos, conforme o autor expõe:

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: Qual é o tipo histórico de conformismo e de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; Preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (Gramsci, 1999, p. 94).

O filósofo reconhece que, quando o pensamento não é crítico, ele é composto por uma multiplicidade de elementos construídos aleatoriamente e nos alerta que tais ideias não nascem espontaneamente do cérebro de cada sujeito, ou seja, elas têm uma força de hegemonia construída dentro da sociedade civil.

Gramsci (2001) esclarece também que a consciência do homem é formada pelas relações que estabelece com o mundo e com a cultura, bem como ressalta:

Mas a consciência da criança não é algo 'individual' (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas

pelos programas escolares: o 'certo' de uma cultura evoluída toma-se 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (Gramsci, 2001, p.44).

Após afirmar que a cultura popular não é uma produção autônoma, nem formada por processos de evolução espontânea, o estudioso acima se debruça sobre a investigação de como ocorre esse processo de construção cultural, colocando no centro da questão o papel dos intelectuais e suas relações com a sociedade, com o Estado e seu papel na elaboração da hegemonia, revelando que o surgimento do intelectual orgânico se dá a partir de:

[...] uma função essencial no mundo da produção econômica, [que] cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (Gramsci, 2001, p. 15).

No entendimento do autor, os empresários, por exemplo, produzem para si intelectuais com capacidades organizativas e técnicas, que dão homogeneidade e consciência a sua classe, legitimando ideias, argumentos e proposições, por isso possuem grande função político-social.

O estudioso complementa o exemplo, citando alguns dos prepostos ocupados pelo intelectual orgânico da burguesia, como o técnico da indústria, o cientista da economia política, que ele caracteriza como “especializações de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social, que a nova classe deu à luz” (Gramsci, 2001, p.16). Esses intelectuais são dirigentes políticos e estão ligados aos grupos dominantes, possuindo a função de organizar o pensamento e educar as massas para o processo produtivo e os interesses do capital.

Ele acrescenta:

Assim como se buscou aprofundar e ampliar a intelectualidade de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada alta cultura, em todos os campos da ciência e da técnica (Gramsci, 2001, p.16).

Ele observa ainda que, em cada país, a camada dos intelectuais foi radicalmente transformada, ampliada e padronizada pelo desenvolvimento do capitalismo. Para o filósofo, o novo tipo de intelectual, denominado por ele como 'orgânico de tipo urbano', é produzido pela indústria e aparece nos quadros como técnico ou especialista da ciência aplicada. Esse tipo de intelectual tende a prevalecer

dentro do sistema capitalista, tanto pelas necessidades da produção, como pelas necessidades políticas do grupo dominante.

O intelectual orgânico atua em diferentes organismos, sobretudo nos campos econômico, político, cultural e social, ou seja, aqueles que organizam o processo produtivo agem de acordo com os interesses de uma determinada classe e se expressam mediante a linguagem da cultura. Para Gramsci (2001), esse intelectual é organizador de uma nova cultura, de um novo direito, capaz de criar condições favoráveis à expansão da classe que representa.

O autor italiano trata a função orgânica como especialmente importante para o processo de reprodução social, na medida em que percebe que os intelectuais ocupam espaços sociais de direção e de dominação, cujas funções objetivam processos de decisão prática e teórica. Gramsci (2001) aponta que o intelectual orgânico está comprometido com um projeto político, econômico, social e intelectual de poder, sendo representante das ideias de grupos fundamentais, recebendo a denominação de ‘orgânico’ por ser forjado dentro de um organismo em frequente expansão.

Conforme Gramsci (2001), historicamente, os intelectuais procuraram passar a ideia de classe autônoma, desligados do mundo da produção, dos interesses econômicos e apartados da luta de classes. O autor historiciza o surgimento dessa acepção a partir dos eclesiásticos, categoria que se forjou dando ares de autoridade e de especialistas, o que sugeriu uma cisão profunda entre intelectuais e o homem simples da massa.

Os eclesiásticos foram uma categoria típica de intelectuais ligados à aristocracia, que inclusive dividiu o uso dos privilégios ligados à propriedade. A palavra ‘clérigo’ tem como correlativo nas línguas latinas a palavra ‘laico’, profano (Gramsci, 2001), que acabou propiciando um sentido subliminar à categoria: o de ‘especialistas’ (Aliaga, 2021b).

Os clérigos gozaram historicamente de um monopólio por ocasião de seus serviços que se relacionavam à ciência da época, à moral e à filosofia. Assim, adquiriram uma auto posição ideológica sobre sua qualificação, atribuindo a si a ideia de categoria autônoma e independente, diante do grupo social dominante. Essa utopia social repercutiu tanto no campo ideológico, quanto no político.

Gramsci (2001) esclarece que os intelectuais são empregados especializados que executam funções subalternas para os grupos dominantes, por meio de duas sofisticadas técnicas: força e consenso. Nas suas palavras, eles:

[...] são os 'prepostos' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não 'consentem', nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (Gramsci, 2001, p. 21).

Gramsci (2001) explica ainda que a elaboração das camadas de intelectuais não ocorre num terreno democrático, mas, sim, segundo processos históricos tradicionais concretos, que buscam o consenso das massas e atuam dentro da sociedade civil por meio do Estado, ou seja, o intelectual age como preposto do grupo dominante e atua na superestrutura com duas frentes: força e consenso.

Os intelectuais exercem, contudo, funções de hegemonia e de governo político em prol de uma classe e estão aptos a atuarem no domínio ideológico, naturalizando uma visão de mundo, universalizando interesses e posições, antes restritas a uma classe, que se voltam à formação de uma nova vontade coletiva e à criação de uma nova cultura, uma nova visão de mundo e de comportamento.

Gramsci (2001, p. 21) diferenciou os intelectuais em graus do ponto de vista intrínseco, pois demonstram uma autêntica diferença qualitativa: "No mais alto grau devem ser postos os criadores de várias ciências, da filosofia, da arte etc.; nos mais baixos, os mais modestos 'admiradores' e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada".

Esse filósofo italiano também caracterizou outro tipo de intelectual, o 'tradicional', aquele que tem um compromisso com a sua classe, que possui uma concepção mais regressiva, voltada à manutenção das concepções tradicionais, as quais já são consideradas ultrapassadas. É representante de uma ética e de uma política que já se tornou anacrônica, em virtude da superação de antigos modos de produção.

O fato de o Sul não receber a mesma consideração política que o Norte da Itália deveu-se ao destino de parques investimentos, que caracterizaram o território por muito tempo como agrário e culturalmente tradicionalista, no entendimento do autor. Sua

articulação com intelectuais tradicionais rurais médios vinculados à igreja foi determinante para a submissão dos interesses dos camponeses em prol de interesses industriais-agrícolas que dominavam a Itália da época.

Gramsci (2001) esclarece que as massas de camponeses posicionadas ao Sul da Itália não produziram seus próprios intelectuais, fato que proporcionou um consentimento passivo à nova ordem política. O autor explica que, no decurso da história, todo grupo 'essencial' encontrou categorias de intelectuais pré-existentes, que apareciam dentro de uma continuidade histórica; porém, Santos (2017, p. 276) observa:

[...] não há produção de intelectuais pelos povos do campo. Os filhos dos camponeses são oferecidos junto com seus intelectos para serem educados nas escolas burguesas e, quando formados, estão ideologicamente distantes dos seus interesses de origem. Serão intelectuais formados de forma tradicional, que, embora sejam de origem camponesa, estão organicamente ligados às bandeiras da classe dominante.

Contudo, compreendemos que estes intelectuais se ligam às classes por suas concepções de mundo e a eles está aberta a possibilidade de conservação ou de transformação da cultura. Eles podem vir de uma classe, mas estarem ideológica e politicamente ligados à outra.

Conforme o autor, o intelectual orgânico, que também tem seu compromisso com a classe que representa, traz como característica sua ligação a grupos sociais modernos. Uma vez superada a situação anterior, a qual era dominada e dirigida por antigos grupos no poder, surge um novo sistema que demandou uma nova postura e posição mais progressiva, ligado às necessidades econômicas, políticas e éticas dos grupos sociais mais avançados.

Gramsci (2001) adverte que o intelectual jamais é autônomo em relação ao grupo que representa; ele é visto como representante da hegemonia, o funcionário da superestrutura³, o criado do grupo dominante, aquele que assegura o consenso ideológico da massa em torno do grupo dirigente, servindo de elo entre a infraestrutura e a superestrutura.

³ Gramsci tende a considerar abstrata a distinção entre estrutura (as relações sociais de produção) que se relaciona com a base da sociedade, a força de produção, e a superestrutura, que se relaciona com a ideologia constituída pelas instituições, uma doutrina, o sistema de ideias e crenças de uma sociedade (as ideias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana). Na concretude histórica, há convergência entre os dois níveis que reconhece a distinção e a dialética, mas que se resolve numa 'unidade real' (Zangheri, 2006).

Também explica que a burguesia elaborou importantes massas de intelectuais justificadas pelas necessidades da política e da produção. Se, por um lado, difundem e disseminam a ideologia como pensamento comum de uma comunidade; por outro, permitem-nos perceber uma possibilidade para assegurar à classe subalterna sua homogeneidade e consciência de seu lugar na sociedade.

Gramsci (2001) ainda se referiu em seu caderno de anotações ao intelectual de novo tipo, que surge na França de 1789, mais ligado às suas próprias finalidades e aparelhado para todas as suas funções sociais, seu perfil era de luta pelo domínio da nação, sem, contudo, estabelecer compromissos com as velhas classes.

O autor refere que as primeiras células intelectuais do novo tipo nasceram com as primeiras células econômicas, em que a própria organização eclesiástica também sofreu essa influência. Esta maciça construção intelectual explica a função da cultura francesa nos séculos XVIII e XIX, cuja irradiação se expandiu em nível internacional e cosmopolita, com caráter imperialista e hegemônico de modo orgânico. O modelo francês, por sua vez, diverge do modelo italiano, que Gramsci (2001, p. 26-27) caracteriza como “de caráter imigratório pessoal e desagregado, que não refluí sobre a base nacional para potenciá-la, mas, ao contrário, concorre para impossibilitar a constituição de uma sólida base nacional”.

O autor também faz referência aos intelectuais de novo tipo da Rússia, que classificou como uma elite de pessoas mais ativas, enérgicas, empreendedoras e disciplinadas, que vão para o exterior, para assimilar a cultura e as experiências históricas dos países mais desenvolvidos do Ocidente, sem com isso perder as características mais essenciais da própria nacionalidade, nem romper com as ligações sentimentais e históricas com o povo. Esses intelectuais, após seu aprendizado, retornaram ao país, obrigando o povo a um despertar forçado, a uma marcha acelerada para a frente, “queimando as etapas” (Gramsci, 2001).

Menciona ainda os colonizadores dos Estados Unidos que trouxeram para a América suas próprias energias, moral e volitiva, além de um certo grau de civilização e uma certa fase da evolução histórica europeia que, “transplantada no solo virgem americano por tais agentes, continua a desenvolver as forças implícitas em sua natureza, mas com um ritmo” (Gramsci, 2001, p. 27).

Na América do Sul e na América Central, destaca o autor que inexistiu uma ampla categoria de intelectuais tradicionais e atribui essa inexistência ao fato de esses

continentes estarem nos quadros da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela contrarreforma e pelo militarismo parasitário.

Na compreensão de Gramsci (2001), os intelectuais ainda hoje resistentes nesses países da América do Sul e Central eram o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma da metrópole europeia. Esses países, segundo ele, possuem uma base industrial muito restrita e não desenvolveram superestruturas complexas, portanto:

[...] a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, estes intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários. A composição nacional é muito desequilibrada mesmo entre os brancos, mas complica-se ainda mais pela imensa quantidade de índios, que em alguns países formam a maioria da população. Pode-se dizer que, no geral, existe ainda nessas regiões americanas uma situação tipo *Kulturkampf* e tipo processo *Dreyfus*, isto é, uma situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da subordinação dos interesses e da influência clerical e militarista à política laica do Estado moderno. Ocorre assim que, por oposição ao jesuitismo, tenham ainda grande influência a Maçonaria e o tipo de organização cultural como a 'Igreja positivista'. Os eventos dos últimos tempos (novembro de 1930) — do *Kulturkampf*⁴ de Calles, no México, às insurreições militar-populares na Argentina, no Brasil, no Peru, no Chile, na Bolívia — demonstram precisamente a exatidão destas observações (Gramsci, 2001, p. 31).

Salienta que na China e na Índia há uma enorme distância entre os intelectuais e o povo, manifestada principalmente no campo religioso e também deve ser problematizado pelo fenômeno da escrita. Contudo, Gramsci (2001) reforça que as atividades de caráter predominantemente intelectual estão ligadas à atividade cultural e suas instituições: escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural, incluindo revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura, sem ignorar o método do trabalho intelectual e cultural, de forma que este seja criativo ou divulgativo; para isso, segundo ele, é preciso elaborar um projeto orgânico, sistemático e argumentado.

Para Gramsci, (2001) no mundo moderno, a educação técnica está estreitamente ligada ao trabalho industrial; para ele, mesmo o mais primitivo e desqualificado deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Por isso, seu trabalho no *UOrdine Nuovo* visou a desenvolver certas formas de novo intelectualismo e a

⁴ ***Kulturkampf***: termo alemão que se refere às lutas de poder entre Estados-nação democráticos constitucionais emergentes e a Igreja Católica Romana sobre o lugar e o papel da religião na política moderna, geralmente em conexão com campanhas de secularização. No Antigo Regime, os Estados eram confessionais e a religião governava a vida privada e pública, sendo que a Igreja Católica estava intimamente associada a governos reacionários e conservadorismo ideológico (Bobbio, 1983).

determinar seus novos conceitos, cujo trabalho correspondia às aspirações latentes e compreendia as formas reais de vida. Portanto, segundo o autor, o modo de ser do novo intelectual não se fundamenta na eloquência, nem mesmo nos afetos e nas paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, devendo ser:

[...] 'persuasor permanentemente', já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático 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, 2001, p.53).

Assim, o novo intelectual é aquele que conhece e domina os princípios e fundamentos da técnica e do filosofar, sendo capaz de dominar a tecnologia e se especializar tecnicamente e de atuar como dirigente.

Duriguetto (2014) esclarece que as funções dos intelectuais são organizativas, conectivas e historicamente determinadas dentro dos processos de produção da hegemonia. Eles organizam a hegemonia social de um grupo e o seu domínio estatal, ou seja, dentro do mundo a serviço do capital, a função do intelectual exerce prestígio e aparatos para a coerção. Também executam função pontual de comando e direção em momentos em que o consenso espontâneo sofre ou está em crise.

Conforme Macciocchi (1980, p.197):

[...] cabe aos intelectuais organizar, além da função econômica, a função política e social; e nenhum grupo pode privar-se deles. Desse modo, Gramsci frisa o caráter universal do papel dos intelectuais, que consiste em desenvolver, em favor da classe a que pertencem, a unidade e a consciência de classe, através de um sutil trabalho de homogeneização, pois, a 'homogeneidade e a tomada de consciência' não nascem espontaneamente da posição que essa classe ocupa no sistema de produção, mas de sua ação com vistas a promover na superestrutura uma visão unitária. Gramsci lança uma luz nova sobre um problema que havia sido silenciado ou negligenciado, ou seja, o papel do intelectual: ele compara este ao 'suco gástrico', cuja função é tornar assimilável qualquer tipo de alimento. Da mesma forma o intelectual ruma, mastiga e torna 'líquida' e 'homogênea' qualquer ideologia, por mais indigesta que seja.

A função social dos intelectuais orgânicos na sociedade capitalista contemporânea é cumprir o papel de orientar e organizar o conjunto da vida social, em direção à sua expansão ou, ainda, contra essa dinâmica, quando incide sobre as lutas populares. Portanto, a função do intelectual se define pela construção ou pela conservação de projetos hegemônicos de classe, ligados à configuração do Estado Integral, nos processos de manutenção da hegemonia dos interesses de classe que representam.

Sendo assim, o intelectual encontra-se inserido em relações de forças sociais e representa interesses de classes. Para Gramsci (2001), em sociedades modernas, os intelectuais atuam majoritariamente nos aparelhos privados de hegemonia como construtores e difusores de hegemonias políticas e culturais.

Segundo o autor, a compreensão acerca dos intelectuais não pode se fixar apenas no que é intrínseco às suas atividades, ou seja, para compreendê-los, devemos debruçar-nos sobre o campo das relações político-econômicas da sociedade e do Estado, investigando suas atividades dentro de sua totalidade, pois, para o estudioso, desvinculá-las do que lhe é específico pode configurar-se como erro metodológico. Pensar o intelectual apenas a partir de suas atividades é reduzir a pesquisa a um campo meramente operacional entre homens que pensam e os que executam.

Partindo do entendimento de que o conceito Gramsciano de intelectual orgânico não está absolutizado pelo seu grau de escolaridade ou por sua erudição, mas por ações concretas erigidas na base do consenso na sociedade e na sua relação com a práxis, compreendemos que intelectuais orgânicos são, portanto, mediadores, legitimadores, produtores e disseminadores de cultura e de práticas sociais, cuja função política lhes é imanente.

Entendemos ainda que todo aquele que possui uma função organizativa em razão de uma classe, que se encontre ligado e comprometido com projetos políticos de decisão prática e teórica e que fundamentalmente represente os ideais de um grupo social, pode ser considerado como intelectual orgânico:

Assim, o intelectual é tanto o acadêmico, o jornalista, o padre, o cineasta, o ator, o locutor de rádio, o escritor profissional, quanto o intelectual coletivo, o partido e o sindicato, cujos documentos e resoluções são produzidos por dirigentes profissionalizados na política, geralmente a várias mãos, depois discutidos em grupos menores, debatidos em grandes plenárias, aprovados com inúmeras emendas, até ser uma elaboração inteiramente coletiva (Secco, 2016, p. 1).

A partir dessa breve incursão em Gramsci, foi possível compreender que cada grupo social tem sua camada de intelectuais ou tende a formar-se em favor da expansão da própria classe. Essa elaboração permite consciência, homogeneidade e importância à função da classe. Importante ressaltar que Gramsci evita associar a compreensão dos intelectuais a um único segmento social. Para ele, a organicidade do intelectual está ligada às classes fundamentais de luta, e não a pessoas pagas por uma classe para pensar a seu favor.

Ele explica que o modo de ser do novo intelectual não pode se fixar na eloquência, nem mesmo se deixar envolver por afetos ou paixões, mas deve se imiscuir na vida prática, como construtor e persuasor permanente. Seu trabalho não é de puro orador, sua feita deve incluir trabalho, ciência e historicidade, em conexão ativa com o grupo social que representa.

Para Gramsci (2001), um militante de qualquer organismo político pode ser um intelectual; para ele, um intelectual é um organizador dos processos que se formam fundamentalmente na superestrutura. Complementando, esclarece o que é necessário ao intelectual do novo tipo:

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus 'espartilhos' (Gramsci, 1999, p. 110).

O entendimento sobre a forma de elevação cultural das massas é valioso para este trabalho, pois nos leva a perceber os intelectuais como agentes de transformação (ou de conservação) histórica e que é no decurso das relações hegemônicas que se deve considerar a atuação dos intelectuais.

De acordo com Gramsci (2001), a mudança no processo civilizatório só se daria a partir de uma mudança nas mentalidades, cuja efetivação ocorreria por meio da cultura e da ação de intelectuais. Dessa forma, compreendemos que, a partir de uma transformação cultural, a classe operária poderá superar e realizar a passagem de uma compreensão fragmentada e imediata da realidade, para avançar na construção do pensamento crítico.

Aliaga (2001, p. 169) destaca que “os grupos sociais mais aptos a criar seus próprios intelectuais serão também aqueles mais capazes de universalizar seus interesses de classe para o conjunto da sociedade por meio do consenso em torno de suas demandas, tornando-se efetivamente classe dirigente”.

Dias (2010, p. 146) complementa:

A tarefa dos intelectuais das classes subalternas é construir com elas, e não sobre elas, a inteligibilidade do real, a crítica aos mitos imobilizantes, a possibilidade da elaboração de projetos e práticas de transformação social. Atuar no sentido de que se possa decifrar o procedimento mistificatório é começar o processo de emancipação ideológica, de construção da sua própria identidade. Se, pelo contrário, essas direções se recusam a elaborar e tratam de repetir *ad nauseum* os discursos vigentes, aprofunda-se o desconhecimento do real e fortalece-se a dominação capitalista.

Ao percebermos as inter-relações entre intelectuais, hegemonia e classes sociais, podemos começar a compreender como se dá o processo de formação e de permanência no poder dos grupos dirigentes, ou seja, como sustentam a configuração da política dividida entre dirigentes e dirigidos, uma vez que a hegemonia se constitui no conjunto de atividades culturais e ideológicas protagonizadas por intelectuais que organizam o consenso e dirigem atitudes e pensamentos.

Portanto, infere-se que, para a construção de uma proposta contra hegemônica, a classe trabalhadora não pode ater-se simplesmente a pequenos grupos de intelectuais; ela deve produzir seus próprios intelectuais, a fim de que possam perceber e conhecer, por meio da Filosofia da Práxis, diferentes possibilidades para a construção de um pensamento político contra hegemônico.

Porém, Gramsci (1999, p.104) adverte que o processo de formação de intelectuais como um processo:

[...] longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e de reagrupamentos; e, neste processo, a 'fidelidade' da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo) é submetida a duras provas.

Defende que o processo de desenvolvimento do intelectual orgânico deve estar ligado a uma dialética intelectuais-massa, cujo progresso para uma nova "amplitude" e complexidade está ligado a um movimento que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia o seu círculo de influência, permitindo a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos, para o estrato dos intelectuais especializados.

Entendemos que o intelectual orgânico atua em diversos espaços, produzindo ideias e fazendo com que essas circulem. Trabalha na disputa do consenso e no convencimento das pessoas, não estando necessariamente ligado a partidos, mas a diferentes ambientes sociais. Procura agir nas consciências, são peças fundamentais para a construção da legitimidade, além de possuírem um importante papel político na luta pela hegemonia, desempenhando função ímpar no processo de conservação do modo de vida capitalista.

O conceito de intelectual orgânico que atende ao presente trabalho acadêmico é o de orientador e educador da classe trabalhadora, promotor da cultura, cuja função está em promover processos reflexivos acerca da luta contra a exploração e a expansão da dinâmica do capital, a partir do ensino com a filosofia da práxis, que desenvolve a autonomia, a consciência de classe e a emancipação do trabalhador.

Intelectuais são mediadores, legitimadores, produtores e disseminadores de cultura e de práticas sociais, cuja função diretiva lhes é imanente e que se estende na disputa de classe, na organização da cultura, na formulação da visão de mundo e na difusão de ideias. Em especial, o intelectual orgânico da classe trabalhadora é pessoa ou grupo capaz de fazer análise e desvelamento da dinâmica da sociedade capitalista, a partir de um projeto coletivo que envolva intelectuais e trabalhadores integrados organicamente em seus espaços e ações, alguém que ilumina a luta desta classe, capaz de mobilizá-la para o embate cultural e ideológico, fundamental à reforma intelectual e moral, condizente com as necessidades dos trabalhadores.

2.1 O percurso de Gramsci como intelectual

Para entender a questão dos intelectuais, julgamos ser necessário compreender também a perspectiva histórica e cultural pela qual Gramsci se constituiu como intelectual. Nesse sentido, rastreamos a construção desse pensador em sua formação social, em seu desenvolvimento histórico e nas formas políticas com que seus pensamentos e suas visões de mundo foram sendo sistematizadas, para assim compreender como seu processo de formação pode contribuir para elucidar a formação de futuros intelectuais orgânicos.

Antonio Gramsci surge num cenário teórico de crise do marxismo, denominado de revisionismo, que significou a formação de uma corrente crítica surgida dentro do próprio marxismo, cujo protagonismo pode ser atribuído a Eduard Bernstein. O fenômeno revisionista apresentava as seguintes características: a adesão ao materialismo vulgar, a negação e/ou a interpretação vulgar da dialética, o abandono da luta de classes e da perspectiva de revolução, e a estratégia de aperfeiçoamento da democracia burguesa. Nesse contexto, há ainda os agravantes da baixa produção marxista e de sua estagnação teórica, além das interpretações teóricas positivistas dadas ao marxismo por Karl Kautsky.

Fresu (2020) afirma que, até 1920, a produção marxista ficou restrita à sua divulgação e ao combate ao revisionismo, salvo algumas produções de autores como Labriola, Lenin, Plekhanov e Rosa Luxemburgo.

Gramsci se propôs a seguir algumas linhas mestras desses autores, preocupando-se também em combater o revisionismo, um materialismo vulgar que absolutizava determinações econômicas e subestimava questões políticas, culturais

e ideológicas; dessa forma, seria demasiado leviano concordar com algumas proposições que reduzem Gramsci ao título de “teórico da superestrutura”, pois ele jamais compreendeu a teoria desvinculada das questões econômicas, não percebia ambas as estruturas de forma hierárquica, mas que se inter-relacionam numa perspectiva dialética.

Gramsci possuía posições muito próprias, que nem sempre se alinhavam com o partido ou mesmo a II Internacional Comunista. Em 1919, fundou o jornal chamado *L'Ordine Nuovo*, que trazia esclarecimentos sobre a política e o sistema fascista aos operários.

Em 1926, é preso pelo regime fascista e condenado a 22 anos de prisão; em 1928, recebe autorização para escrever e, a partir de 1929, começa a escrita dos “Cadernos do Cárcere”. Gramsci escreveu até agosto de 1935, mas permaneceu encarcerado até o início de 1937. Quando saiu da prisão, em abril, veio a falecer cerca de duas semanas depois, em decorrência da sua saúde, que estava comprometida. A esperança que tinha de recompor-se e reencontrar a família ficou frustrada, exatamente por causa da sua morte precoce aos 46 anos.

Gramsci empenhou-se ao longo da vida em articular de forma política e prática a realização da revolução socialista. Dedicou um profícuo empenho teórico para estudá-la e organizá-la, tentando compreender suas particularidades e seu fracasso no Ocidente, vislumbrando acertos futuros.

Nos Cadernos do Cárcere Gramsci realizou um longo estudo e análise do momento histórico no qual viveu analisando, sobretudo, os processos de correlação de forças e de hegemonia, conectando filosofia, sociologia, história, literatura, educação com intenção de superação da sociedade capitalista.

Na intenção de tornar as obras escritas no cárcere mais atrativas ao leitor, Palmiro Togliatti organizou-as, entre 1948 e 1951, como se fossem livros, a partir de temas como: O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce; e, posteriormente, Os intelectuais e a organização da cultura, Notas sobre Maquiavel, A política e o Estado moderno e o *Risorgimento*. Essas edições suprimiram alguns apontamentos que não seriam convenientes ao partido comunista da época.

No Brasil, as edições foram publicadas entre 1966 e 1968. Seus tradutores foram jovens intelectuais do PCB, Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder e Luís Mário Garnero. A problemática das versões italianas foi mantida nas edições brasileiras, apresentando as obras como livros acabados. Esta fragmentação

corroborou para uma interpretação equivocada sobre Gramsci, compreendendo-o como “teórico da superestrutura”, e não como um real militante das ocupações de fábrica.

Houve também, no contexto acadêmico, uma tentativa de atribuir a Gramsci uma certa supervalorização da subjetividade em detrimento da objetividade, isso porque as lentes gramscianas não identificavam a economia como mera produção de objetos materiais ou como algo isolado da totalidade social. É imperioso explicar que Gramsci não nega, em última instância, a determinação da totalidade social pela economia, porém o autor é um rigoroso crítico do economicismo, do reducionismo e também do positivismo; para ele, a moral, as artes, a religião, o direito não eram meros produtos das condições econômicas, mas espaços com leis e especificidades muito particulares.

O que ocorre de fato é que Gramsci amplia o conceito de Marx e Engels (1984, p.83) de sociedade civil, compreendido pelos autores como “o conjunto das relações materiais dos indivíduos”, dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas e dedica-se a demonstrá-la como um conjunto de organizações privadas responsáveis pelas operações de hegemonia. Suas análises colocam em evidência os elementos responsáveis pelas operações de difusão da ideologia burguesa.

Inicialmente, no Brasil, as obras de Gramsci não foram difundidas além das fileiras do PCB. Somente em 1975, quando Valentino Gerratana publicou as edições críticas em ordem cronológica, as obras (re)surgem timidamente no contexto político ditatorial brasileiro.

Gramsci (1891-1937), cujas raízes familiares estavam na camada mais humilde da classe média, nasceu e foi criado na Sardenha, uma ilha pobre, fechada, arcaica, sofrida e explorada, posicionada ao sul da Itália.

A Sardenha era vista, na época, como um local muito primitivo, com grande número de analfabetos, que guardava concepções sobre racismo continental. Era comum intelectuais da época forjarem “álibis” científicos (Fresu, 2020), que se alinhavam com interesses coloniais. Gramsci passou 20 anos da sua vida neste “nordeste” (Nosella, 1992) italiano sofrido, o que o fez olhar de forma crítica para as questões meridionais e de dominação.

Quando ingressa no colegial, frequenta ambientes socialistas e manifesta profundos sentimentos de revolta contra os ricos e contra os que manifestavam

orgulho nacionalista. Essa fase foi iniciada em 1911 pelo recebimento de uma bolsa de estudos, destinada a jovens carentes, para estudar em Turim, onde descobriu a classe operária dessa grande cidade industrial, bem como entrou em contato com as obras de Marx, com as quais estreitou laços a partir da sua ida a Moscou.

Contagiado pelo movimento da classe trabalhadora, ingressou no Partido Socialista Italiano (PSI) em 1913. Em 1915, começou a escrever para jornais socialistas, bem como colaborou nos jornais *Il Grido del Popolo* e *Avanti*, ligados ao PSI, após desistir do curso de Letras, devido às suas condições financeiras e de saúde. Foi também em Turim que:

[...] ingressando na Universidade, ele entra em contato com o movimento cultural idealista, dirigido, sobretudo, por Benedetto Croce e Giovanni Gentile, dois filósofos neo-hegelianos radicalmente contrários à tradição positivista que dominara, em fins do século XIX, nos meios culturais do norte da Itália. (Essa hegemonia cultural positivista era resultado de uma mentalidade cientificista, ligada ao rápido desenvolvimento industrial daquela região italiana). Contra o evolucionismo vulgar, contra o cientificismo empirista e positivista, Croce e Gentile pregavam o valor de uma cultura filosófica, humanista; contra o apego aos fatos, defendiam o valor do espírito, da vontade e da ação (Coutinho, 1999, p. 10).

Croce e Gentile faziam parte de um movimento intelectual italiano neo-hegeliano do final do século XIX, que surgiu como reação ao positivismo, ao qual Gramsci se filia e posteriormente desvincula-se. Especialmente no cárcere, faz uma rigorosa análise dessas proposições no cárcere.

Em 1917, dirigiu o único número da revista *La Città Futura*, que visava a estimular debates sobre a atualidade nacional e o socialismo, onde divulgou textos de Gaetano Salvemini e Benedetto Croce,⁵ intelectuais cujas ideias, a seu ver, deveriam ser mais conhecidas e discutidas.

A aderência ao movimento neo-hegeliano concedeu a Gramsci a oportunidade de opor-se ao fatalismo e ao entendimento positivista que vinham sendo dados às obras de Marx no PSI. Esse descolamento idealista permitiu seu aprofundamento na

⁵ Filósofo napolitano, de orientação neoidealista, Benedetto Croce foi um dos grandes interlocutores críticos de Gramsci nos Cadernos do Cárcere, a quem o autor dedicou um caderno inteiro (Q. 10). Isso se deve não apenas à grande influência de Croce na cultura italiana, mas também pela sua notável valorização do elemento ético-político, que, segundo Gramsci, teria sido essencial para chamar sua atenção para a necessidade do consenso na constituição da hegemonia cultural. Por outro lado, Croce permanecia também como um modelo de intelectual organizador da cultura liberal europeia da primeira metade do século XX. Em outros termos, o pensamento e o comportamento político de Croce, ainda que conservador e elitista, trouxeram a lume a função não apenas cultural dos intelectuais, mas, sobretudo, a sua função política na organização do Estado (cf. Q. 10, p. 1211). (Aliaga, 2021a, p. 44).

teoria marxista, a partir de interlocuções com Antônio Labriola e a filosofia da práxis, leituras que lhe deram condições para construir uma concepção marxista inovadora dentro do movimento socialista italiano, a ponto de refletir no seu processo de cisão com o Partido Socialista Italiano (PSI) e a consequente constituição do Partido Comunista Italiano (PCI).

Sua crítica ao PSI deveu-se à visão de cultura como algo complicado demais para os “simples”. Fresu (2020, p. 47) explica a visão reformista do partido:

[...] o envolvimento das massas populares não tinha nada a ver com empatia, precisava ser gradual e ocorrer por uma popularização (banalização) de conceitos e princípios reduzidos a uma dimensão escolástica e mecânica, na crença de que era necessário oferecer-lhes conhecimento em pequenas doses.

Com o advento da primeira guerra mundial (1914-1918), Gramsci posicionou-se contra a participação dos italianos, alertando-os quanto aos interesses politiquieiros de transformarem os trabalhadores em “carne para canhão” (Fresu, 2020). Como seguidor dos bolcheviques russos, sua intenção era tentar desenvolver a estratégia russa na Itália.

Mais tarde, a partir de 1919, junto com lideranças da esquerda como Palmiro Togliatti, Angelo Tasca e Umberto Ferracin, funda o jornal *L'Ordine Nuovo*, semanário que vai ser o porta-voz socialista em comitês de fábrica, no qual propõe que se adote uma organização parecida com a dos *Soviets* e dos Comitês operários.

O objetivo do jornal era trabalhar com o movimento operário para transformar as Comissões em Conselhos de Fábrica (Neres, 2012). Gramsci tornou-se editor-chefe desse semanário, que circulou durante o período de greves e de ocupações de fábricas. Entre maio de 1919 e dezembro de 1920, tornou-se líder do movimento dos Conselhos de Fábrica, provocando uma situação pré-revolucionária na Itália e, em agosto do mesmo ano, formou um grupo de educação comunista.

Seu posicionamento no jornal pode ser verificado no trecho abaixo:

Já desde agora os operários deveriam proceder à eleição de amplas assembleias de Delegados escolhidos entre os melhores e os mais conscientes companheiros na seguinte palavra de ordem: ‘Todo poder da fábrica aos comitês de fábrica’. Tal palavra de ordem deve ser coordenada de outra: ‘Todo poder do estado aos Conselhos operários e camponeses’ (Democracia Operária no *L'Ordine Nuovo* - 21/02/1919).

Sua intenção com o jornal era atingir estudantes, intelectuais e operários, difundindo as reivindicações dos trabalhadores para, assim, desenvolver as

consciências sobre a própria condição social e as funções por eles desempenhadas no processo produtivo e no conjunto da sociedade:

No artigo 'Democracia Operária', Gramsci toma como tema as comissões internas de fábrica, referidas como 'centros da vida proletária'. Posteriormente, o autor apoiou a iniciativa para a constituição dos 'grupos comunistas de fábrica', que serviram como base para a constituição do partido, além de participar ativamente do movimento de ocupação das fábricas (Carvalho, 2017, p. 61).

L'Ordine Nuovo contribuiu para fomentar o *Biênio Rojo* (1919-1920), período de grande conflito social da história italiana, protagonizado pelos Conselhos de Fábrica⁶, que iniciou após a Primeira Guerra Mundial e culminou com a revolta do povo italiano, que, ao voltar da guerra, deparou com um contexto de fome e de miséria, em virtude do desemprego e da instabilidade política.

Esses fatores foram geradores de grande revolta entre os italianos, formando uma atmosfera nacionalista liderada por Mussolini, como se esclarece Del Roio:

A ideologia nacionalista possibilitou a agregação de agrupamentos de ex-combatentes rancorosos com o resultado da guerra, da qual a Itália, mesmo tendo estado ao lado dos vencedores, saía quase como que vencida, em terrível crise política, econômica e moral – uma crise orgânica, como mais tarde diria Gramsci nos Cadernos do Cárcere. Essa agregação de forças paramilitares atraiu a pequena burguesia dilapidada pela crise para um projeto de revolução que fosse seu, não do proletariado, nem da burguesia (Del Roio, 2020, p. 95).

Em Turim e Milão, os Conselhos foram formados por trabalhadores, e várias fábricas foram ocupadas por lideranças anarcossindicalistas. Segundo Nosella (1992), em março de 1921, a Fiat e outras montadoras dispensaram milhares de operários, entre eles membros das comissões internas do partido, enquanto militantes mais ativos formaram suas tropas e ocuparam as fábricas.

A guarda real e os soldados do exército tomaram os pontos estratégicos de Turim e, como resposta, o operariado entrou em greve geral, que durou quase um

⁶ “O final da Primeira Guerra Mundial foi marcado por uma comoção internacional pelos conselhos operários, a partir da consigna ‘todo poder aos soviets’. Na Rússia, os conselhos eram os verdadeiros órgãos de poder do Estado. Na Alemanha de 1918 havia cerca de 10 mil conselhos, a Hungria vivia a ‘República Húngara dos Conselhos’. No entanto, tais processos logo foram abortados. A Itália, entre 1919-1920, contava com cerca de 150 mil conselhos. Na Alemanha e na Áustria também foram criados conselhos operários, ainda que com base em distintos matizes. No Dicionário de Política, Follis (2007) afirma que o termo conselho remete ao ciclo de lutas operárias iniciado em 1915-1916 nos centros industriais mais importantes da Europa que, no Primeiro Pós-Guerra, transformou-se em conflito aberto no cenário político internacional. Os conselhos de fábrica são experiências práticas de autoeducação das massas, permitindo interligar cultura e política de modo que esses organismos operários articulem as diversas formas de organização da classe” (Carvalho, 2017, p. 56).

mês, tempo máximo que os operários aguentaram, pois, após serem vencidos pela fome, voltaram ao trabalho.

As agitações também se estenderam às áreas agrícolas da Planície Padana, sendo acompanhadas por greves de camponeses, agitações rurais e conflitos de guerrilha entre milícias de extrema esquerda e de extrema direita; porém, foram severamente reprimidas pelo Estado.

Segundo Del Roio (2020, p. 96):

A luta aberta contra o proletariado, que já vinha desde 1917, ficou acentuada depois da derrota do movimento conselhistas, com a burguesia passando a financiar e a manipular as esquadras fascistas para desencadear desapietada repressão contra as organizações operárias e camponesas – sindicatos, partidos, cooperativas – em clara aliança com as forças repressivas do Estado. A ação violenta do fascismo começou na planície do rio Pó – onde a organização de trabalhadores rurais era muito forte –, tendo depois se espalhado para as cidades.

Na ocasião, Gramsci (1921, p. 3) escreveu um comovente texto intitulado “Homens de carne e osso”, no qual toma a defesa dos operários, segundo o excerto apresentado abaixo:

Os operários da Fiat retornaram aos seus trabalhos. Traição? Negação dos ideais revolucionários? Os operários da Fiat são homens de carne e osso. Eles resistiram por um mês. Eles souberam como lutar e resistir, não apenas por eles mesmos, não apenas pelo resto das massas operárias de Turim, mas por toda a classe operária italiana. Eles resistiram por um mês. Estavam fisicamente desgastados, porque, por várias semanas e vários meses, seus salários foram reduzidos e não eram mais suficientes para sustentar suas famílias, e ainda assim resistiram por um mês. Eles foram completamente isolados da nação, imersos numa atmosfera geral de cansaço, indiferença e hostilidade, e ainda assim resistiram por um mês. Eles sabiam que não podiam esperar nenhum auxílio externo. Eles sabiam que a classe operária italiana estava agora desamparada, fadada à derrota, e ainda assim resistiram por um mês. Não há vergonha alguma na derrota dos operários da Fiat. Não podemos pedir a uma massa de homens, acometida pelas necessidades mais opressoras de existência, que é responsável pela existência de uma população de 40.000 pessoas, não podemos pedir a eles mais do que nos foi dado por esses camaradas que retornaram ao trabalho, infelizes, pesarosos, conscientes da impossibilidade de uma resistência ou ação mais além.

Nesse artigo, Gramsci analisa o período e atribui a derrota dos trabalhadores à traição por parte do Partido Socialista Italiano e da Central Geral do Trabalho, que deixou não só de garantir solidariedade à classe trabalhadora, como também deixou de conectá-los com as lutas camponesas, preferindo negociar com o Patronato e com a Central Sindical, fato que acabou deixando os Conselhos isolados.

A partir dessa reflexão, e percebendo que o PSI tinha perdido a capacidade de organização do operariado, Gramsci, em 1921, participa da ruptura com o partido

socialista, pelo fato de apresentar características fortemente positivistas, um positivismo rebaixado, característica que também atribuiu à Internacional Socialista, que Gramsci denominou de marxismo vulgar.

Karl Kaustic, principal representante do “marxismo” que predominava na época, teve seus textos circulando internacionalmente como referência teórica. Gramsci, contrário a tais posições, fundou o Partido Comunista Italiano com Bordiga na liderança, posteriormente sucedida por ele próprio em 1924. Neste mesmo ano, o movimento fascista se transformou no Partido Nacional Fascista (PNF).

Del Roio (2020, p. 100) explica:

O impacto da Revolução Russa se fez sentir em particular na experiência dos conselhos de fábrica e, depois, na fundação do Partido Comunista. As classes dominantes reagiram com a atração e a manipulação do movimento fascista, que se mostrou competente para reordenar as classes dominantes e angariar uma base de massa para o Estado.

O novo partido de Gramsci identificou-se com a revolução russa de 1917 e participou da criação da Terceira Internacional Comunista⁷, com uma linha mais à esquerda do que outros países de esquerda europeus. Em 1922, Gramsci vai a Moscou, ligado à Internacional Comunista, onde conheceu Lenin e trabalhou para o *Comintern*, participando de debates acerca da edificação do sistema socialista na União Soviética.

Macciocchi (1980) ressalta que é impossível decifrar a obra de Gramsci sem se referir a Lenin, pois é a partir de Lenin que ele passará a refletir sobre a revolução italiana. Para Gramsci, Lenin não é um mero inventor de uma fórmula matemática da revolução. Em uma de suas publicações do *L'Ordine Nuovo*, Gramsci glorifica Lenin por sua originalidade política, por ter desenvolvido a ideia da hegemonia do

⁷ A história da Internacional Comunista remonta a 1864, quando foi criada a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), integrada por organizações operárias de diversos países europeus. O mentor e principal líder da AIT era Karl Marx. A repressão e as crescentes divergências internas enfraqueceram a organização, que acabou sendo extinta em 1876. Treze anos depois, em 1889, foi criada em Paris a II Internacional dos Trabalhadores. Sua direção seguia a doutrina marxista, mas encontravam-se presentes em seu interior diferentes correntes do movimento operário. Até a eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914, a luta contra a guerra foi uma das principais bandeiras da Internacional. Com o desenrolar do conflito, entretanto, as divergências vieram à tona e terminaram por enfraquecer a unidade da associação. Em 1919, logo após a vitória dos comunistas na Revolução Russa, foi criada a III Internacional, ou Internacional Comunista, ou ainda *Komintern*. Seu principal objetivo era criar uma União Mundial de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Dominada pelo Partido Comunista da União Soviética, a Internacional emitia diretrizes que deveriam ser seguidas por todos os seus filiados, inclusive o Partido Comunista do Brasil. Em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial, a Internacional Comunista foi dissolvida com a finalidade de tranquilizar os aliados ocidentais da União Soviética.

proletariado e por colocar em prática os principais problemas revolucionários abordados por Marx e Engels; além disso, enalteceu Lenin por apontar o bolchevismo como o primeiro movimento na história internacional das lutas de classe. Nessa linha, Gruppi (1991, p. 66) destaca:

Há certamente uma grande analogia de mentalidade e de método de Gramsci e Lenin. Há em Gramsci aquele mesmo sentido da especificidade histórica própria de Lenin, ao sentido de concreticidade dos processos, da importância do sujeito histórico, do partido, da consciência de classe, da iniciativa política e da teoria revolucionária.

Lenin tornou-se conhecido pelo movimento operário depois da Primeira Guerra Mundial. Segundo Togliatti (*apud* Macciocchi 1980), somente dois anos após os encontros em Lugano, em 1914, os textos de Lenin passaram a ser conhecidos.

Em 1917, as publicações de Lenin veicularam em algumas revistas e jornais franceses, mas, somente em 1918, o autor começa a ser amplamente divulgado, traduzido, publicado e lido na Itália. Para Fresu (2020), a aproximação ao pensamento de Lenin se enquadra em uma nova fase de mudança histórica para o movimento dos trabalhadores, o qual contribui para Gramsci rejeitar a cultura determinista e positivista.

2.1.1 O Ensino Não Formal praticado por Gramsci

Gramsci acreditava que a instrumentalização do ensino deve ser múltipla e inovadora, deve emergir sempre de baixo, da experiência vital das massas, para criar instituições autônomas com sua própria vontade política e capacidade de mobilização.

A iniciativa pessoal de Gramsci como organizador cultural do partido manifestou-se em várias frentes. Gramsci iniciou uma nova série do jornal *L'Ordine Nuovo* como órgão formativo, que contemplavam ações de ensino e que se aproximam do que hoje denominamos como Educação Não Formal.

Essas ações representam, de certa forma, a prefiguração de seus escritos na prisão, que foram adotadas a partir de dois princípios fundamentais: 1) a valorização da supremacia cultural proletária e a conquista da hegemonia social e 2) a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora em busca do poder político. Isso se reflete também na visão do partido como um intelectual coletivo, destacando a importância da relação entre os dirigentes e os militantes de base.

Apresentamos agora algumas ações de ensino realizadas por Gramsci:

1) Associação de Cultura Socialista: Em 1917, Gramsci propôs uma Associação de Cultura Socialista para os camaradas do partido residentes em Turim, sendo amplamente divulgada no jornal *Avanti*, onde escreveu que “o socialismo é uma visão integral da vida: tem uma filosofia, uma mística e uma moral”. Essa proposta é rejeitada por Serrati, líder dos “maximalistas” do partido italiano.

2) Círculo de Cultura: O “círculo de cultura” tinha o objetivo de reunir grupos de pessoas para discutir e aprender sobre diversos assuntos, fortalecendo a consciência crítica e promovendo a compreensão de questões sociais, políticas e culturais.

3) Clube da Vida Moral: Posteriormente, ainda em 1917, fundou o “Clube da vida Moral”, com Carlo Boccardo, Atílio Carena e André Vignolo. O clube foi uma resposta à necessidade de fornecer educação e atividades culturais para a classe trabalhadora e suas famílias, oferecendo uma educação informal e culturalmente enriquecedora para além das estruturas educacionais tradicionais. O objetivo era realizar uma discussão desinteressada dos problemas éticos e sociais.

4) Scuola di cultura e formazione socialista: Em 1919 organizou a *Scuola di cultura e formazione socialista* na cidade de Roma. Essa foi uma estratégia de Gramsci, pois permitia um acesso mais amplo aos recursos culturais disponíveis na capital italiana, além de ser uma base central para a disseminação das ideias do partido comunista entre os membros e ativistas.

O projeto foi uma iniciativa do Partido Comunista Italiano idealizada por Antonio Gramsci e Palmiro Togliatti. A proposta foi criada para educar os trabalhadores e seus membros e promover a cultura comunista e socialista. O objetivo era fornecer uma educação política abrangente, incluindo temas como história, filosofia, economia política, teoria marxista e estratégias de propaganda.

Com isso Gramsci tinha a intenção de formar um grupo de intelectuais capazes de promover as ideias do partido, fortalecer a base ideológica dos membros comunistas e criar dirigentes políticos, capacitados intelectual e estrategicamente para avançar na agenda comunista na Itália.

Embora a escola tenha tido um papel importante na formação de ativistas e líderes comunistas, enfrentou desafios políticos e repressão do governo fascista de Mussolini. Eventualmente, muitos dos membros e líderes dessa escola foram perseguidos e presos.

Em seguida, apresentamos na íntegra o artigo de Gramsci no jornal *L'Ordine Nuovo*, publicado na edição de n. 3, em 20 de dezembro de 1919:

O primeiro curso da escola de cultura e propaganda socialista iniciou-se na semana passada, com a primeira aula de teoria e o primeiro exercício prático, e de um modo que não deixou de nos dar plena satisfação. Por este início, sentimo-nos autorizados a nutrir as melhores esperanças de êxito. Por que negar que alguns de nós duvidavam? Duvidavam que, encontrando-nos apenas uma ou duas vezes por semana, todos cansados do trabalho, nos fosse possível encontrar em cada um comum. Talvez estivéssemos céticos pela experiência das escolas burguesas, a tediosa experiência dos alunos e a dura experiência dos professores: o ambiente frio, opaco a qualquer luz, resistente a todo e qualquer esforço de unificação ideal, os jovens reunidos naquelas salas não pelo desejo de se tornarem melhores e de compreender, mas pelo objetivo, talvez outros, não expresso mas claro e comum a todos, de se destacarem, de conquistar um 'título', de expor a própria vaidade e a própria preguiça, de hoje se enganarem a si mesmos e amanhã aos aquela vivacidade sem a qual as mentes não podem comunicar, os ânimos não podem aderir e a escola não pode se realizar como uma série de atos educativos vividos e sentidos. E vimos, em torno de nós, numerosos, espremendo-se uns aos outros em bancos desconfortáveis e no espaço restrito, esses alunos insólitos na maior parte, não mais jovens, fora, portanto, da idade em que aprender é algo simples e natural, e ainda por cima todos cansados depois de um dia de trabalho na fábrica ou no escritório seguir com a máxima atenção a sequência da aula, esforçarem-se para registrá-la no papel, expressar concretamente que, entre quem fala e quem escuta, se estabelecerá uma viva corrente de inteligência e simpatia. Isto não seria possível se, nesses operários, o desejo de aprender não brotasse de uma concepção de mundo que a vida mesma lhes ensinou e eles sentem a necessidade de tornar clara, para possuí-la completamente, para poder realizá-la plenamente. É uma unidade que preexiste e que o ensino pretende consolidar, é uma unidade viva que, nas escolas burguesas, em vão se procura criar. A nossa escola é viva porque vocês, operários, trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Neste momento tumultuado e tempestuoso, vemos toda a superioridade da sua classe expressa no desejo que anima uma parte cada vez maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos do seu pensamento e da sua ação, artífices diretos da história da sua classe. A nossa escola continuará e trará os frutos que lhe for possível trazer: ela está aberta a todos os acontecimentos. Amanhã, um acaso qualquer poderá afastar e dispersar a todos nós que hoje nos reunimos em torno dela, dando e recebendo um pouco do calor, da fé de que necessitamos para viver e lutar; depois faremos as contas, mas por ora assinalemos este nosso saldo positivo, assinalemos esta impressão de confiança que nos vem das primeiras aulas, do primeiro contato. Com o espírito destas primeiras lições queremos ir em frente (Gerratana; Santucci, 1987, p. 361-362).

5) *L'Ordine Nuovo*: O jornal nasceu em 1919 com o objetivo de organizar a educação operária, melhorar as condições culturais da classe e tratar de problemas específicos da organização escolar. Isso caracteriza a escola como uma escola de sentido amplo, sendo que o lema impresso no primeiro número tem como síntese: “Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força” (Gramsci, 1919).

A revista não visava apenas a um jornal novo e diferente que apresentava notícias ou apresentasse temas para estudo, mas principalmente que se tornasse para a gente de educação e de organização entre os operários fonte de capacitação dos trabalhadores.

Posteriormente, Gramsci continua introduzindo constantemente o tema dos Conselhos (1924 e 1926), apesar das mudanças nas circunstâncias e nas relações de poder. Desde 1922, ele trabalhava para uma coligação entre sindicatos e política, a Aliança do Trabalho, a fim de que essa se transforme, de uma estrutura burocrática, em uma rede de comissões locais, eleitas a partir das bases nas fábricas e nos campos. Em cartas aos camaradas entre 1923 e 1924, ele busca apoio para revigorar os conselhos de defesa e organização operária.

Nosella (1992) revela que os pensamentos de Gramsci começaram a divergir das posições de Bordiga, pois este pretendia combater o fascismo⁸, restabelecendo, em primeiro lugar, a democracia burguesa liberal, para, após esse restabelecimento, começar a preparar sistematicamente as condições revolucionárias.

Em 1923, Gramsci se instala em Viena, onde trabalha para a formação de um grupo de jovens comunistas dentro da orientação política da III Internacional e de lá se candidata às eleições regionais, conseguindo ser eleito deputado pela região do Vêneto.

Durante 1924-1926, sua concepção da luta contra o fascismo concentrava-se na criação de uma frente de massa que se opunha, de maneira molecular, ao poder fascista. Ele acredita nas "comissões antifascistas, operárias e camponesas", não apenas como um cimento organizativo da resistência ao fascismo, mas como base para um movimento autônomo das classes trabalhadoras e como o embrião de uma reconstrução soviética das massas.

Em 1924, como deputado, retorna à Itália e começa a organizar o lançamento do jornal oficial do partido, denominado *L'Unità*. Em 1926, fez denúncias na Câmara sobre as atividades criminosas do Fascismo e as ligações de Mussolini com o

⁸ Para Del Roio (2020, p. 100), "o fascismo é um regime reacionário com base de massa na pequena burguesia, mas pode ser mais que isso, pode ser uma reordenação progressiva da dominação burguesa ao incorporar elementos do capitalismo mais avançado, que se expressaria no impulso à industrialização, ao planejamento, à organização científica do trabalho, o fordismo/taylorismo. O fascismo pode ser considerado como uma revolução passiva por ter reordenado o Estado e a economia, as próprias classes sociais conduzindo a Itália a um novo patamar do desenvolvimento capitalista, capaz mesmo de lutar por um império colonial. Não resolveu e nem era esse o seu papel, a questão meridional, a questão da terra, do rentismo, pois parte da sua base social era beneficiária desses problemas deixados pelo *Risorgimento*".

imperialismo norte-americano. Neste mesmo ano, o PCI é posto na ilegalidade e, assim como Gramsci, os membros do partido também tiveram a prisão decretada.

Gramsci foi preso pelo regime de Mussolini, em novembro de 1926, sendo condenado a mais de vinte anos de prisão. Durante seu tempo na prisão, em Ústica, ele propôs e organizou aulas para 30 presos políticos. Dedicou-se à alfabetização de alguns sujeitos e transformou sua cela em um espaço de estudo e debate, em que os presos podiam se reunir para discutir tópicos referentes à história, política, filosofia e literatura. Estas aulas eram conhecidas por serem bastante informais e dialógicas.

No cárcere produziu cerca de 33 cadernos, textos essenciais à sua produção teórica e que fizeram dele, provavelmente, o maior teórico marxista do século XX (Bottomore, 1988). Gramsci morreu em Roma, aos 46 anos, pouco depois de sair da prisão.

Para Macciocchi (1980), o processo de formação de Gramsci não é linear; ele é tributário de uma grande tradição italiana, que vai de Vico a Labriola e que encontrou em Maquiavel o grande mestre da arte política; passa por Croce, até chegar em Sorel e nos anarcossindicalistas franceses. Porém, é o leninismo que marcará a superação definitiva do que ele chamou de “provincianismo”, para alcançar a amplitude de sua visão teórica e política. Macciocchi (1980, p. 76) afirma que, sem Lenin, Gramsci jamais teria alcançado seu pleno desenvolvimento como teórico da revolução no Ocidente.

Quando Gramsci percebe que as relações capitalistas de produção podem ser mantidas sob condições democráticas e a exploração pode ser mantida com o próprio consentimento dos explorados, o autor se debruça sobre o conceito de hegemonia de Lenin e o amplia dentro da perspectiva da dominação burguesa.

No entendimento de Gruppi (1991, p.96):

Gramsci interessou-se por questões de como se realiza a hegemonia de uma classe, como deve se desenvolver o processo que leva à hegemonia do proletariado, qual é o modo específico no qual se coloca umas questões de hegemonia e, em particular, a questão da hegemonia do proletariado na Itália, na específica situação italiana.

O conceito de hegemonia em Gramsci é uma das linhas mestras do presente estudo, tomado aqui como “direção intelectual e moral”, exercida no campo das ideias e da cultura. É fundamental conhecer o conceito para compreender as formas de dominação burguesa, para que possamos pensar numa contra estratégia a partir do ensino para a classe proletária. Portanto, podemos afirmar que o percurso intelectual

de Gramsci foi movido por seu marxismo antipositivista e nutrido pelas contribuições da filosofia idealista e do leninismo revolucionário. Também temos de incluir:

[...] a crítica soreliana⁹ à decadência e à corrupção do Marxismo reduzido pela social-democracia à mera fórmula ritual com a qual, segundo o filósofo francês, se encobria com uma terminologia revolucionária, uma prática política distante das massas e a serviço exclusivo de um grupo de dirigentes e intelectuais burgueses (Fresu, 2020, p. 54).

Contudo, é importante ressaltar que toda a jornada intelectual de Gramsci se desenvolveu numa relação orgânica de afinidade, e não de mera representação intelectual (Fresu, 2020). Seu trabalho nasce no campo de batalha, em meio às lutas sociais, a partir de sua experiência direta com a condição de miséria e de marginalização social; portanto, sua construção como intelectual orgânico nasceu de seu pertencimento e do seu reconhecimento das vicissitudes percorridas com a classe trabalhadora.

2.2 Hegemonia e a construção da racionalidade das massas a partir dos intelectuais orgânicos

O termo hegemonia deriva do grego, flexão do verbo *eghemonueo*, e significa “ser guia”, “preceder”, “conduzir”, surgindo no contexto militar, com o significado de “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”, ou seja, referia-se à direção suprema de um exército. Posteriormente, o termo migrou para a esfera política, para significar formas de dominação ou de exercício de poder nas relações entre Estados. Mais tarde, incorporado pelo marxismo, o conceito passou a ser aplicado às relações entre classes e agrupamentos sociais.

O termo *gegemoniya* (hegemonia) foi tema central do movimento social-democrata russo, do fim dos anos 1890 a 1917, recorrente em textos de Plekhanov, autor que compõe a “primeira geração” de políticos e pensadores marxistas. Anderson (1976, p. 104) explica:

⁹ “Em Sorel estão presentes dois temas centrais para Gramsci: **1**) a utilização instrumental das massas populares por parte dos intelectuais burgueses como trampolim para a realização de suas aspirações pessoais; **2**) a progressiva cooptação dos dirigentes do movimento operário pelo Estado burguês. [...] ao contrário do que defendia Sorel, para o jovem Gramsci o marxismo deveria e poderia constituir-se numa nova modalidade de participação das classes subalternas na vida política, como instrumento de liberação de energias humanas, individuais e coletivas, por meio da qual poderia ser possível resolver a questão entre dirigentes e dirigidos, entre trabalho intelectual e trabalho manual” (Fresu, 2020, p.55-56).

O termo em si é proveniente do movimento socialista russo, onde Plekhanov e Axelrod o tinham utilizado pela primeira vez, em discussões estratégicas sobre o futuro papel dirigente da classe operária na revolução russa. A adoção do termo por Gramsci transformou-o de fato, de certa maneira, num conceito totalmente novo no discurso marxista, concebido precisamente para teorizar estruturas políticas do poder capitalista que não existiam na Rússia czarista. Relembrando as análises de Maquiavel sobre a força e a fraude e invertendo-as tacitamente, Gramsci formulou o conceito de hegemonia para designar a força e a complexidade decididamente maiores da dominação burguesa de classe na Europa Ocidental.

Lenin também se apropriou do conceito utilizando-o no contexto pré-revolucionário russo, especialmente na Internacional Comunista, para indicar a direção política da classe operária. Pode-se dizer que Lenin estabeleceu as bases teóricas e políticas do conceito, com destaque para três pontos: a importância da propaganda e do trabalho teórico; a importância do partido na formação dos intelectuais para a organização da luta política; e o conceito de hegemonia como direção de uma aliança política de classes (Macciocchi, 1984).

Esses sentidos são retomados e desenvolvidos mais tarde por Gramsci, ampliando as fontes em Maquiavel, que expõe que os fundamentos do Estado são boas leis e boas armas. Para Maquiavel, um príncipe deve aprender lições com o centauro de quíron, meio homem, meio cavalo, ou seja, o elemento humano e o elemento de força ou violência. Croce também contribuiu para a interpretação de Gramsci sobre o conceito de hegemonia, uma vez que exerceu grande força de hegemonia cultural no início do século XX na Itália.

O conceito de hegemonia foi unidade de inspiração nas obras de Gramsci, linha mestra que guiou suas análises, nas quais o autor se debruçou sobre indagações profícuas, como, por exemplo: Como se realiza a hegemonia de uma classe? Como deve se desenvolver o processo que leva à hegemonia do proletariado? Qual o modo específico no qual se colocam as questões da hegemonia e, em particular, qual a questão da hegemonia do proletariado na Itália? (Gruppi, 1991).

Gramsci não apenas faz uma incursão marxista para cunhar o conceito, mas o amplia a partir de outras leituras, conforme Coutinho (1998, p. 30) expõe:

É claro que não pretendo negar a óbvia vinculação de Gramsci com o marxismo, mas creio que – na construção de sua teoria da hegemonia – ele dialogou não apenas com Marx e Lenin, ou com Maquiavel, o que fez explicitamente, mas também com outras grandes figuras da filosofia política moderna, em particular com Rousseau e Hegel. Essa interlocução permitiu a Gramsci resgatar uma dimensão fundamental do enfoque histórico-materialista da práxis política, nem sempre explicitada por Marx e Engels, ou seja, a compreensão da política como esfera privilegiada de uma possível interação consensual intersubjetiva.

A característica fundamental da hegemonia gramsciana se funda, entretanto, sob dois aspectos: o exercício do poder sem a permissão crítica do subalterno, e o exercício da liderança moral e intelectual sobre o governado.

Gramsci (2002, p. 62-63) argumenta ainda que:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente'.

O autor salienta como primordial a questão de um grupo social tornar-se e permanecer dirigente, ou seja, o fundamental para Gramsci é a construção de uma base social, posto que não existe direção política sem consenso. Antes da conquista do poder governamental, esse grupo deve ser dirigente, e mesmo após esta conquista deve continuar sendo dirigente, para ser, inclusive, difusor de ideias e conseqüentemente avançar na conquista do consenso. Alerta ainda:

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).

A conquista da hegemonia cria, sobretudo, a subalternidade de outros grupos sociais, que não se refere apenas à submissão pela força, mas também pelas ideias. Gramsci alertava que o processo consistia em subjugar pela força e dominar pelas ideias, por isso apontava para a necessidade de se construir uma consciência para fazer parte de uma determinada força hegemônica, que é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

Nas palavras de Gramsci (2017, p. 101):

O exercício 'normal' da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública — jornais e associações —, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. Entre o consenso e a força, situa-se a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos), isto é, o enfraquecimento e a paralisação do antagonista ou dos antagonistas através da absorção de seus dirigentes, seja veladamente, seja abertamente (em casos de perigo iminente), com o objetivo de lançar a confusão e a desordem nas fileiras adversárias.

Nesse sentido, o exercício da hegemonia deve contemplar um certo equilíbrio na adição de força e consenso, especialmente para que a força não suplante o consenso, mas que está aparente estar apoiada no consenso da maioria.

A hegemonia é disseminada principalmente pela imprensa. Neste contexto, segundo Gramsci (2017), situa-se a fraude, fonte de exercício da função hegemônica, que paralisa os grupos antagonistas por meio de seus dirigentes ou intelectuais, cujo processo pode acontecer veladamente ou mesmo abertamente, com o objetivo de causar confusão e desordem.

Para Dias (1996), Gramsci não é apenas um teórico da superestrutura, e hegemonia não é mera obtenção de um domínio ideológico, sendo mais que uma estratégia de poder, uma vez que hegemonia se relaciona ao Estado, e as estratégias do Estado se entrelaçam entre força e consenso.

Nesse sentido, o Estado tem papel fundamental nos campos cultural e ideológico, bem como na organização do consentimento. Assim, o Estado é para Gramsci a instituição pela qual a classe dominante impõe e defende seu poder e seus privilégios contra a classe que explora. Essa dominação não se realiza apenas pela coerção, mas é obtida também pelo consentimento.

Sobre o consentimento, Gramsci alerta (1999, p. 104):

É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, 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, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

Esse filósofo preocupava-se sobretudo com a elevação cultural da classe trabalhadora e conseqüentemente a superação do senso comum, que não se dá de forma imediata, mas após uma concepção crítica de mundo, a partir da consciência histórica e do fato que ela está em contradição com outras concepções, para que, assim, a classe trabalhadora tenha consciência dos componentes de formação dos processos de hegemonia burguesa e para “tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis” (Gramsci, 1999, p.387).

É com a mediação do aparelho estatal que a hegemonia se desenvolve plenamente. Entretanto, a partir da conquista do Estado, é possível permitir a presença do regime político liberal e a legitimação desta ocorrência. Nas palavras de Gramsci (*apud* Simionatto, 2009, p. 42), o Estado é “todo o complexo de atividades

práticas e teóricas com os quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”.

Souza (2018, p. 106) esclarece:

O caráter desagregado da consciência dos grupos sociais subalternos só pode ser superado quando esses grupos se tornam Estado. No entanto, para se tornar Estado, um determinado grupo social necessita ter um projeto próprio e obter o consenso de outros grupos sociais subalternos. O partido é o organizador do projeto e a sociedade civil o local de busca do consenso. Gramsci analisa historicamente o desenvolvimento dos grupos subalternos rumo ao Estado, afirmando que eles precisam compor alianças, buscar o consenso ativo ou passivo de outros grupos subalternos, ceder espaço para outros grupos. Os grupos subalternos precisam se tornar dirigentes para conquistarem a hegemonia.

Hegemonia é, portanto, a capacidade de uma classe fundamental, seja ela subalterna ou dominante, de elaborar sua visão de mundo. Assim, uma classe torna-se hegemônica quando ela consegue expandir e apresentar seus interesses como se fossem de todos, abarcando outras classes, convencendo-as de que seus interesses são universais (Dias,1996).

Dessa forma, sua visão peculiar de mundo assume uma perspectiva pela qual todos os sujeitos passam a interpretar a realidade, ou seja, há hegemonia quando a classe fundamental consegue incluir outros interesses no interior do seu próprio interesse, transformando-os numa racionalidade da classe (Dias,1996).

Nas palavras de Gramsci (2017, p. 49-50):

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.

Além dos sacrifícios econômicos corporativos, que não abrem mão dos interesses dos fundamentais dos grupos dirigentes, concentram-se elementos políticos, econômicos, como também desejos, afetividade, ética e moral; enfim, componentes que alcançam a totalidade da vida do sujeito. Gramsci destaca que uma classe se torna hegemônica quando seus pontos de vista se tornam majoritários e são capazes de produzir uma galvanização na sociedade, que se expande na produção de significados, estilos de vida e elementos de distintas naturezas.

Para Guareschi (1992), a hegemonia é um tipo de liderança moral e intelectual, sendo que o autor percebe a hegemonia ligada a práticas de dominação ideológica,

onde é fundamental a compreensão de que os aspectos intelectual e moral estão concatenados ao aspecto ideológico. Esse estudioso elucida que hegemonia é inicialmente uma liderança baseada no consenso. A classe dominante tem capacidade hegemônica, ligando os interesses das classes subalternas ao seu próprio interesse para a realização de um projeto social, que ao final irá reproduzir a sua própria posição dominante. Produz uma liderança capaz de imprimir uma direção específica ao desenvolvimento social, de estabelecer seu projeto como um projeto universal.

Quando o autor acima ainda enfatiza que hegemonia é também uma liderança moral, onde se concentram ideologias normativas, que perpassam por confrontações e apropriações ideológicas paradigmáticas, as quais se manifestam, por exemplo, entre apropriações de lutas e causas populares, onde a burguesia camufla e as define e denomina, afastando assim o teor ideológico e revolucionário dos trabalhadores: "Para ser hegemônica, a ideologia burguesa não pode negar a experiência concreta e cotidiana dos trabalhadores, desprezar as categorias cognitivas surgidas na vida diária capitalista" (Guareschi, 1992, p. 212).

Para Freire (2002), a ideologia burguesa está diretamente ligada com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna "míopes". O poder da ideologia é, para o autor, como manhãs orvalhadas de nevoeiro, onde quase não podemos ver o perfil dos ciprestes, mas sabemos que há algo metido na penumbra. E complementa:

A própria 'miopia' que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que, na verdade, é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos 'miopizar', de nos ensurdecer que tem a ideologia (Freire, 2002, p.47).

Assim, ela se infiltra, toma conhecimento e redireciona as causas populares. Portanto, pode se dizer que a hegemonia é uma liderança intelectual, é a dimensão cognitiva da ideologia (Guareschi, 2012).

Gramsci (1999) afirma que o processo de hegemonia inclui sempre processos pedagógicos; assim supõe a criação de um terreno para o desenvolvimento da vontade coletiva em direção ao desenvolvimento de uma forma superior e total de civilização moderna.

A hegemonia ocorre quando um modo de pensar se impõe na sociedade em detrimento de outro, pois ela está estreitamente relacionada à dimensão simbólica da

cultura, do poder e da influência, que permite às classes sociais produzirem e reproduzirem ao longo da história, suas condições objetivas e subjetivas de existência:

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. Os elementos principais do senso comum são fornecidos pelas religiões e, conseqüentemente, a relação entre senso comum e religião é muito mais íntima do que a relação entre senso comum e sistemas filosóficos dos intelectuais (Gramsci, 1999, p.114-115).

Para Dias (1996), a hegemonia deve ser entendida como um componente fundamental de sustentação do poder político, que equilibra força e consenso entre classes. O processo de hegemonia acontece tanto no plano do movimento, quanto no plano das instituições, técnica que se efetiva quando uma classe se apropria do poder de direção do Estado e de seus aliados. Ainda, afirma que todas as classes têm capacidade de construir sua hegemonia, cuja construção decorre da capacidade de elaborar a própria visão de mundo.

Em outras palavras:

O conceito de hegemonia, para Gramsci (2011), está interligado diretamente com outros conceitos teórico-políticos, como Aparelhos Privados de Hegemonia e intelectuais orgânicos. Tais conceitos são fundamentais para realizar uma análise histórico-política de uma pesquisa. Gramsci define hegemonia como as práticas das classes dominantes através de estratégia de consenso encorajada de coerção. Para se qualificar uma hegemonia cultural e política das classes dominantes, faz-se uso dos aparelhos de hegemonia, 'aparelhos que quando se refere à classe que a constituiu, através, da mediação' (Buci-Glucksmann, 1976, p. 70). A hegemonia é formulada e difundida pelos intelectuais, onde cada classe elabora uma dada concepção de mundo e a difunde na sociedade. Evidenciamos que os intelectuais da classe dominante exercem a hegemonia sobre a classe do proletariado, suas ideias divulgadas alteram as relações políticas, sociais e econômicas disseminando uma ideologia onde a coerção envolve artifícios muito além do que a violência (Laia, 2018, p.23).

A relação do intelectual nos processos de hegemonia é de formulação e difusão, por meio dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH). Entendemos que o intelectual orgânico atua não só no campo social e econômico, mas tem também um importante papel político na luta pela hegemonia, desempenhando função ímpar no processo de transformação ou de conservação do modo de vida capitalista. Gramsci percebeu a necessidade de forjar outro tipo de intelectual para as classes subalternas, que se encaminhasse a uma nova realidade não capitalista.

Esse intelectual deveria ser de novo tipo, um organizador técnico, especialista da ciência aplicada, com inserção na vida prática como instrutor, um persuasor permanente, reconhecido como organizador de uma nova cultura, de um novo direito, capaz de criar condições favoráveis à expansão da classe que representa, alguém que pode tanto difundir e disseminar a ideologia, quanto assegurar à classe subalterna homogeneidade e consciência de seu lugar na sociedade.

A função cultural educativa do intelectual orgânico do proletariado está em questionar a visão hegemônica disseminada pelos aparelhos privados de hegemonia e desenvolver, junto às classes subalternas, alternativas na construção de uma outra hegemonia, elevando a compreensão que têm da realidade, possibilitando-lhes a sensibilização com relação aos processos de exploração econômica, alienação e subalternidade aos quais estão submetidos.

Gruppi (1991, p. 34) complementa: “A hegemonia do proletariado representa a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e de uma nova orientação ideológica e cultural”. A cultura é um instrumento político para o fortalecimento e a conscientização desta classe fundamental.

De acordo com Gramsci (2001, p. 50), a substituição da hegemonia burguesa dá-se a partir da Filosofia da Práxis, onde o compromisso do intelectual 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”. Para esse filósofo italiano, cada sujeito deve ter autonomia para pensar, sendo que ele ainda lembra que a hegemonia começa no chão de fábrica, onde os homens se reconhecem como trabalhadores e se ampliam por meio do partido.

Após essa incursão no conceito compreendemos hegemonia como uma técnica que utiliza da força e consenso, que dirige aliados e é capaz de dominar intelectual e moralmente grupos adversários sem entrar em confronto (Guareschi, 1992), ou seja, trata-se de uma força motriz que fornece direção intelectual e moral, política e ideológica, visando à submissão e à construção do consenso de outros grupos, cujo intuito está em dominar por meio das ideias para obter aderência a seus projetos, por isso, se estende para estratos culturais e ideológicos.

O princípio para uma classe tornar-se hegemônica é a expansão de sua visão de mundo, apresentando-a para a classe oponente como uma visão segura, irrefutável

e includente de interesses universais. Dessa forma, seus interesses são aceitos, legitimados, expandidos e tornando-se quase uma fé.

2.3 Aparelhos Privados de Hegemonia e a atuação dos intelectuais

Após romper com sua posição de classe revolucionária, a burguesia foi se consolidando como classe dominante e adquirindo formas mais estáveis de poder (Palácio, 2019). Adotando a perspectiva do conservadorismo, começou a aplicar técnicas políticas de modernização no plano da superestrutura, que não só conjugaram o Estado às instituições dirigentes (partidos, campanhas, movimentos), mas também a outras instituições responsáveis pela produção e reprodução dos significados e valores sociais. Essas manobras permitiram o surgimento de formas ampliadas de exercício de poder político.

Com a formação das sociedades urbanizadas, alguns adventos fizeram parte desse fenômeno, entre eles o crescimento das organizações civis, a expansão de regimes parlamentaristas, o reforço das estruturas estatais e a formação da burocracia (Palácio, 2019), além de um sistema de organizações estatais voltado ao controle político e econômico da sociedade:

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às 'trincheiras' e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas 'parcial' o elemento do movimento que antes constituía 'toda' a guerra etc. (Gramsci, 2017, p. 24).

A transição do modelo agrário para o urbano se desenvolveu entre a fábrica e o Estado, cujo aspecto político mesclava-se entre juízes, polícia etc., e uma outra parte da sociedade que Gramsci denominou de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), composta por órgãos de educação, imprensa, sindicatos, associações patronais e igreja, que foram se configurando enquanto *locus* de atuação onde essas instituições desenvolviam processos de hegemonia para uma ou mais frações do capital.

Na definição de Coutinho (1994, p. 54-55), os aparelhos privados de hegemonia:

[...] são organismos sociais 'privados', o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito [no contexto, portanto, de sua configuração ampliada, isto é, sociedade política + sociedade civil, possível nas conformações sociais do tipo 'ocidental' — FF]; mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo 'privado' entre aspas, querendo com

isso significar que — apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ — eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade.

Dentro dessa sociedade civil, composta por Estado e pela própria sociedade civil, a burguesia, que visava ao apoio das massas e de seu consentimento para a viabilização da produção do consenso, utilizou não só os aparelhos privados de hegemonia, como também dispositivos de coerção por parte do Estado.

Freitag (1986) elucida que Gramsci admite que na sociedade civil circulam ideologias, através das quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo, que, quando assimilada, consagra-se historicamente transformando-se em senso comum.

Gramsci (1999, p. 208) adverte:

O próprio significado que o termo ‘ideologia’ assumiu na filosofia da práxis contém implicitamente um juízo de desvalor, o que exclui que para os seus fundadores a origem das ideias devesse ser buscada nas sensações e, portanto, em última análise, na fisiologia: esta mesma ‘ideologia’ deve ser analisada historicamente, segundo a filosofia da práxis, como uma superestrutura.

Para o autor, a ideologia não é um instrumento autônomo, ele nos alerta que, para descobrirmos a origem das ideias, ainda que pertençam à superestrutura, é preciso considerar que elas possuem uma base material e histórica, cuja compreensão se torna possível por meio da filosofia da práxis. Segundo Guareschi (2008), a ideologia é uma crença inventada, que se torna uma fé.

A ideologia pode ser inicialmente tomada como pensamento comum repassado através dos aparelhos privados da hegemonia, forjados pela classe dominante com força de hegemonia em diversas sociedades, para a reprodução e manutenção de sua própria classe.

Gramsci (1999) aponta que à hegemonia integram-se elementos de distintas naturezas e identifica uma duplicidade de estruturas de poder, assim como teorizou Maquiavel (2010, p. 102), usando a metáfora do centauro:

A um príncipe torna-se necessário saber bem empregar o animal e o homem. Esta matéria, aliás, foi ensinada aos príncipes, veladamente, pelos antigos escritores, os quais descreveram como Aquiles e muitos outros príncipes antigos que foram confiados à educação do Centauro Quíron. Isso não quer dizer outra coisa, o ter como preceptor um ser meio animal meio homem, senão que um príncipe precisava saber usar uma e outra dessas naturezas: uma sem a outra não é durável.

A partir da metáfora do centauro, Gramsci (2017, p.33) desoculta a dupla natureza selvagem e humana do Estado, para quem há vinculação entre os elementos:

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.

Essas duas unidades correspondem à ação hegemônica que a classe dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que expressa no Estado ou no governo jurídico: "Estas funções são precisamente organizativas e conectivas" (Gramsci, 2001, p. 21).

Nesse sentido, Dias (1996, p.14) chama a atenção:

O papel do Estado é então diferenciado, concebido como um organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima do próprio grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias racionais, isto é, os grupos dominantes se identificam com a nação.

O papel do Estado não se configura apenas como aparelho repressivo, ou seja, a dominação não se exerce apenas com o poder de polícia ou com leis; a dominação acontece por meio de ideologias que são repassadas, a fim de operar o controle do consenso por meio de aparelhos privados de hegemonia, cuja finalidade principal é inculcar nas classes dominadas a subordinação passiva, através de uma complexa rede de ideologias construída historicamente. É importante lembrar que, para a permanência no poder, são necessários a anuência e o consentimento das massas.

Nessa direção, Dias (1996, p. 34) esclarece:

Quando a burguesia, no processo de sua revolução, construiu o seu Estado, criou ao mesmo tempo uma nova concepção de Direito, uma nova ética e tratou de obter ativamente, do conjunto da sociedade, um conformismo de novo tipo. Criou solidariamente uma concepção de Economia, Política, de Saúde, de Educação, de Ciência, de suas práticas e aparelhos. O Estado Nacional popular não se apresentou, como os anteriores, como um Estado de classe. Ele 'é a manifestação particular da totalidade mercantil orgânica do capitalismo'. Foi essa nova ética estatal que permitiu a possibilidade de 'elaborar uma passagem orgânica das outras classes a sua, isto é *ampliar a sua esfera de classe técnica e ideologicamente*. [...]. A classe burguesa se coloca a si mesma como um organismo em contínuo movimento capaz de absorver toda a sociedade assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: [...] se torna educador'. Quando, pelo contrário, a burguesia perde sua capacidade expansiva, se satura, se desagrega, não apenas não assimila elementos novos, mas desassombra uma parte de si mesma.

Então, o Estado é componente da construção da hegemonia burguesa, um tipo de dominação que se realiza, cujo papel não é apenas de aparelho de coerção, mas o de cumprir uma série de outras funções dirigíveis para a construção do consenso ideológico.

Nesse sentido, Gramsci explica que a estrutura e a superestrutura formam uma síntese que se conecta às relações de produção e de Estado Integral. Essa relação foi denominada por ele de bloco histórico, conforme Laia (2018, p. 20): “De acordo com Gramsci (2017), o Bloco Histórico se constitui de um conjunto de relações e reações com reciprocidade, que se apresentam ligadas organicamente pela estrutura e pela superestrutura”.

O bloco histórico é, portanto, consolidado a partir de uma aliança de classes, cuja função pode conservar, dentro da perspectiva da burguesia, ou revolucionar, dentro da perspectiva da classe trabalhadora. O processo envolve a hegemonia de uma classe que consolida a lógica de organização e atuação burguesa.

Gramsci (2017) percebe que a separação entre Estado e sociedade civil é uma mera articulação do liberalismo, alertando que essa separação efetivamente não existe; porém, à medida que esta crença se galvaniza, sugere-se a ideia de contraposição entre ambos, o que, na realidade, não existe. Para o autor, o que realmente se efetiva nesta relação é o papel do Estado estar o menos presente possível, para que as forças econômicas possam evoluir.

Isso explica por que Gramsci (2017) define o Estado como sendo composto da soma da sociedade política mais a sociedade civil. Nessa condição, é possível reconhecer o circuito em que a hegemonia age, encorajada de coerção. A classe hegemônica utiliza o Estado não só como instância repressiva, mas também com aparatos de consenso; são, portanto, os APHs, que resguardam principalmente a criação do senso comum, fundamental para a sobrevivência do sistema capitalista.

Dentre os APHs, o filósofo italiano aponta as igrejas, as associações, os sindicatos, as editoras, os jornais, que formam a opinião pública e as configuram como instrumentos de expressão cultural a serviço da classe dominante. Atualmente, poderíamos incluir neste rol as redes sociais e as *fakes news*.

Coutinho (2012, p. 23) destaca:

Ora, como se sabe, as instituições próprias da sociedade civil são o que Gramsci chama de ‘aparelhos ‘privados’ de hegemonia’, aos quais se adere consensualmente; e é precisamente essa adesão consensual o que os

distingue dos aparelhos estatais, do 'governo dos funcionários', que impõem suas decisões coercitivamente, de cima para baixo.

Esses aparatos da sociedade civil, que podem ser tanto públicos quanto privados, fazem parte do Estado, preparam e fortalecem o seu domínio político, uma vez que as relações de força se baseiam em perspectivas culturais.

Gramsci (2007, p. 285) explica:

O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. [...] A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública - jornais, partidos, Parlamento -, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica.

Portanto, existe um poder político nos APHs, alinhado ao objetivo do Estado, para dar continuidade e difundir a dominação da classe hegemônica, uma vez que compreendemos que a sociedade civil é, principalmente, formada por agências estatais que confirmam e fortalecem os interesses e as vantagens da classe dominante.

Assim, a sociedade política, as relações de produção e a vontade coletiva se articulam em prol dos interesses da burguesia e estão travestidos no interior do Estado como uma vontade universal. Pode-se dizer que os APHs preparam e fortalecem o domínio político do Estado. Nesse sentido, Simionatto (2009, p. 43) destaca:

Ao assimilar em seu interior as diferentes camadas de classe, o Estado burguês amplia seu campo de ação, equalizando as classes juridicamente, no sentido de evitar que a ordem seja colocada em perigo. No âmbito da sociedade civil, a classe dominante, através do uso do poder por meios não violentos, contribui para reforçar o conformismo, apostando na desestruturação das lutas das classes subalternas, reduzindo-as a interesses meramente econômicos corporativos.

É por meio de aparelhos privados de hegemonia que a classe dominante expande seu poder. Dias (1996, p. 34) esclarece que a realização da hegemonia é forjada pela classe dominante dentro do Estado Integral, (sociedade civil e sociedade política) e não se relaciona somente a ele, mas também à racionalidade de classe, como visão de mundo (*Weltanschauung*), "que se faz na história e obriga as demais classes a pensar na história que não é delas".

A utilização do aparato escolar é fundamental para a construção da hegemonia, ainda que, segundo Gramsci, todos os aparelhos privados de hegemonia têm função pedagógica e educativa.

É importante destacar que as ações indiretas educacionais se processam majoritariamente nos aparelhos privados de hegemonia, que são as organizações, a família, a mídia, a igreja, entre outras, em busca do consentimento. À medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais complexa, os aparelhos privados de hegemonia vão se diversificando.

A mídia pode ser considerada um dos aparatos de consenso mais importantes da hegemonia burguesa, assim como a escola, que é formadora de um consenso que leva a população a aceitar a sociedade existente, lembrando que a incursão na escola é determinada pelo Estado como obrigatória e se dá em sentido de universalização de uma determinada concepção de mundo; por isso, Gramsci assinala que os mecanismos de mudança de uma sociedade devem concentrar-se na superestrutura. No ponto de vista de Fontes (2010, p. 12):

O aporte de Gramsci revelou-se precioso para apreender o engendramento dessas novas formas políticas, incorporando à nossa análise sua contribuição sobre as peculiaridades da organização da dominação burguesa sob as condições do Estado ampliado: com ele aprendemos que a luta de classes penetra e fustiga novos âmbitos da vida social, como os aparelhos privados de hegemonia e o Estado.

Em sua obra, Fontes (2010) elucida como a política neoliberal foi se diversificando e ampliando a supremacia burguesa por meio dos aparelhos privados de hegemonia e, paulatinamente, posicionando a nova ideologia liberal.

A política social liberal opera com uma economia de mercado constituída essencialmente por empresas privadas, que se valem de programas e serviços detidos ou subsidiados pelo governo, como saúde, educação, cuidados infantis etc., para todos os cidadãos, cujos difusores são intelectuais do social-liberalismo, oriundos da sociedade civil, que atuam em aparelhos privados de hegemonia, para promover ações sociais e manter a conciliação entre as classes.

Portanto, podemos depreender que os aparelhos privados de hegemonia exercem função educativa das massas e constituem hegemonia cultural, ou seja, são, sobretudo, aparelhos de poder que se situam sob a égide das classes dominantes, para exercerem o controle das classes subalternas; porém, passíveis de serem reelaborados e redirecionados, a partir da práxis política, de forma a propiciar a essa classe a libertação das formas de pensar homogeneizantes.

Destarte, o conceito de aparelhos privados de hegemonia que atende a esta tese é: mecanismo superestrutural criado pela sociedade que assegura a manutenção, a difusão e a reprodução das relações em uma sociedade. São

produtores de ideologia e inegavelmente criados para atender e responder a determinados interesses de um grupo. Em uma sociedade de classe, a classe dominante detém esses aparelhos, é por meio deles que expande seu poder, colocando-os a seu serviço.

Contudo, acreditamos na possibilidade de a classe trabalhadora construir uma contra-hegemonia e criar seus próprios aparelhos de comunicação com os demais trabalhadores, assim como fez Gramsci por meio do *L'Ordine Nuovo* ou de instituições criadas pela classe operária como rádios, jornais, ONGs, associações, entre outras.

2.4. O percurso histórico brasileiro e a urgência da produção de intelectuais orgânicos na atualidade

A história da educação institucionalizada pouco difere da história da escola, que, por vezes, confunde-se com a história do ensino, cujo início remete a práticas educativas medievais, fundamentadas na concepção de Platão e Aristóteles, adotadas posteriormente pela igreja.

Numa escola tradicionalmente dualista, o ensino surge a partir do ideário gregocatólico, transitando inicialmente entre matrizes Humanistas e Iluministas, por meio de correntes positivistas, pragmatistas e behavioristas, que, brevemente, relembremos, destacando suas diferentes perspectivas e a formação de seus intelectuais em cada uma dessas matrizes que compuseram a história do ensino no Brasil.

O ensino originou-se baseado na lógica, na certeza da fé e na rigidez de seus métodos, cujas raízes estavam em Platão e no mundo perfeito das ideias, tendo Santo Agostinho como seu principal seguidor, e em Aristóteles, que trabalhava na perspectiva da lógica biológica, cujo principal seguidor foi São Tomás de Aquino.

O ensino adentrou a Idade Média no continente europeu, pelas mãos da Igreja, cuja preocupação voltou-se para o combate aos hereges, com grandes conhecimentos da estrutura hierárquica militar. A igreja buscou a obediência absoluta aos superiores e à perfeição humana pela palavra de Deus. Posteriormente, utilizou o ensino verbal e memorístico para a transmissão do conhecimento, concebendo o aluno como mera “tábula rasa”¹⁰. Para Saviani (2005, p. 9), recuperar o percurso

¹⁰ Locke usa a expressão “tábula rasa” em seu livro “Ensaio acerca do Entendimento Humano”, de 1690. Na obra, Locke expõe sua teoria de que todas as pessoas nascem sem conhecimento algum, como se a mente fosse uma “folha em branco” e todo o processo de conhecimento seria adquirido através da experiência.

histórico das matrizes tradicionais nos permite compreender a composição das teorias do ensino, uma vez que as concepções tradicionais:

[...] desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio (Suchodolski, 1978, p. 18-38), assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel (p. 42-46), o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller (p. 54-67), desembocavam sempre numa teoria do ensino.

O ensino inicialmente realizado no Brasil baseou-se em obras educativas da Companhia de Jesus (Romanelli, 2001). O programa era baseado na inculcação de preceitos doutrinários, promotor de um saber padronizado e dogmático. O método utilizado pelos jesuítas, conhecido por *ratio studiorum*, fundamentado na concepção essencialista platônico-cristã, era composto de 467 regras, que deveriam ser transformadas em ações diárias e permanentes, a fim de garantir ao ensino o ideário religioso (Saviani; Lombardi; Sanfelice, 1998).

Segundo Saviani (2005), esse tipo de ensino estava pautado na centralidade da instrução, cuja tarefa do professor era transmitir conhecimentos segundo uma graduação lógica. A prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe conteúdo como forma de transmissão, que deveria ser executado pelo professor, com a expectativa de total assimilação pelo aluno.

Nas palavras de Gramsci (2001, p. 49) sobre a escola tradicional:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.

Freitag (1986) aponta o período educacional colonial como tendo uma função meramente reprodutora da ideologia política e religiosa, para assegurar o domínio dos portugueses sobre os indígenas e os escravos. Para a autora, no fim desse período e durante o império, já se começava a delinear as estruturas de classes.

Com o advento do iluminismo, a educação sofreu influência do liberalismo¹¹, cujas práticas logo conquistaram a população, pois partiam do ideário de educação

¹¹ **O liberalismo.** Doutrina de caráter, ao mesmo tempo, econômico e político, calcada na ideia de liberdade individual. Em sua dimensão econômica, trata-se da defesa da liberdade de comprar e vender bens, sustentáculo das modernas economias de mercado. Em sua dimensão política, o liberalismo teve o sentido de ser um conjunto de salvaguardas (liberdades), obtidas pelas classes burguesas durante o

para todos. Seus principais pensadores idealizaram e concretizaram a Enciclopédia, impressa entre 1751 e 1780, que era uma obra de 35 volumes, que resumiam todo o conhecimento que existia até então. Valorizavam a razão acima de tudo, julgando-a como o mais importante instrumento para conseguirem alcançar o conhecimento.

O Iluminismo, caracterizado pelo desenvolvimento das ciências e pelo método científico, baseou-se em formulações de René Descartes, cujas raízes se encontram em Platão, que consistem em dividir o todo em partes, classificando-as do fácil para o difícil. Essa concepção permaneceu como herança para todo o Ocidente, junto com a ideia de que o conhecimento é neutro e universal, e o ensino, verbal e memorístico, a forma ideal para o sujeito chegar à aprendizagem.

No Brasil, Pombal, expoente máximo do despotismo esclarecido, intelectual e administrador da coroa portuguesa, entre 1750 e 1777, imbuído do ideário iluminista, empreendeu uma série de reformas, no sentido de adaptar Portugal e as suas colônias ao mundo moderno. O marquês propôs o ensino laico, retirando-o do domínio da fé e passou-o para atender os interesses do Estado. Sua proposta consistia em:

[...] aulas régias autônomas e isoladas, com um único professor, desarticuladas entre si, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas, ministradas por professores leigos que estavam preparados por uma Pedagogia que regulava a união, a moral e as disposições humanas (Gomes, 2012, p. 63).

A ausência dos jesuítas resultou em um ensino amador e desarticulado (Romanelli, 2001), que abriu uma lacuna por não mais poder contar com seus tradicionais ministros, espaço outrora ocupado por alunos mais experientes, uma vez que o plano de Pombal não previu nenhuma proposta de suplência docente.

Com a ausência de professores, a alternativa adotada foi a realização de um método de ensino onde não haveria professor, o método Lancaster. Tratava-se de ensino mútuo, onde o aluno com mais conhecimento ensinaria aos demais. Esse método de ensino foi utilizado durante a primeira República (1889) e era composto por regras rigorosas, disciplina e distribuição hierarquizada de alunos, complementado

processo histórico de sua ascensão à condição de classes dominantes, contra o poder discricionário do rei ou da nobreza, em nome da liberdade do povo. A questão naquele momento (séculos XVII e XVIII) era a obtenção de salvaguardas políticas (públicas) que livrassem as atividades econômicas (privadas) da interveniência arbitrária do soberano absolutista. Neste sentido, a história do liberalismo está intimamente ligada à da democracia. Nos Estados Constitucionais a partir do século XIX (Estados liberal-democráticos), liberalismo e democracia assumiram características complementares: o liberalismo ofereceu as garantias individuais pressupostas pela democracia e esta ofereceu o método, o procedimento para a escolha pública” (Nota de Alberto Tosi Rodrigues *apud* Ghiraldelli Júnior, 2001, p. 45).

por um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento do aluno, considerando a competição como princípio.

Freitag (1986) afirma que, a partir da República, a educação brasileira vai se tornando cada vez mais importante como função de reprodução. Na segunda metade do século XIX, o método de ensino mútuo foi sendo progressivamente abandonado em favor de novos procedimentos, como o método intuitivo, conhecido como “lições de coisas”, adotado com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, frente às novas exigências sociais decorrentes da revolução industrial.

A ideologia do método intuitivo acreditava que o ensino deveria partir de uma percepção sensível. “O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Como componente do método, foram desenvolvidos processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (Reis Filho *apud* Saviani, 2005, p. 9).

No final do século XIX, surge nos EUA uma tendência denominada pragmatismo, que valorizava os aspectos úteis e necessários do conhecimento, os efeitos práticos e o valor utilitário do pensamento. No Brasil, tínhamos um quadro social que migrava do rural para o industrial, em que a perspectiva evolucionista não poderia prescindir de aspectos úteis e necessários para a instalação do progresso, bem como do valor utilitário do pensamento:

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década (Saviani, 2005, p. 9).

Essa corrente filosófica balizou um ensino que buscava preparar o indivíduo para autodirigir-se numa sociedade mutável, com uma proposta de ensino que conduzisse o sujeito a aprender a aprender, compreendendo-o como um aprendiz por toda a vida:

Esse é, portanto, o contexto extremamente conturbado em que se dava, no período em estudo, a apropriação, no Brasil, do ideário pragmatista deweyano. De forma geral, pode-se afirmar que essa apropriação se fazia numa tripla perspectiva: o pragmatismo como ‘método científico’, implicando uma determinada concepção de ciência, particularmente das ciências sociais, com ênfase na aplicação do conhecimento científico na solução dos problemas de ordem prática, como ‘modo de vida democrático’ e como sinônimo de ‘experimentalismo’, no âmbito da escola. Nessas duas primeiras perspectivas, o pragmatismo informou as tentativas de racionalização do sistema escolar através de uma concepção peculiar de planejamento, que se fundamentava nos estudos de comunidade e que supunha o esclarecimento da população atingida a fim de garantir a sua aceitação e continuidade. Na terceira perspectiva, ‘a escola progressiva’, experimental e não-dualista, era percebida como a única capaz de se constituir em um agente de mudança

cultural e, conseqüentemente, contribuir para a formação de uma consciência comum favorável ao desenvolvimento brasileiro. Desse ponto de vista, a transformação da escola, para ajustá-la às novas condições do país, determinadas principalmente pelo avanço do processo de industrialização, e para consolidar o funcionamento da democracia liberal, constituía-se em condição indispensável para o pleno desenvolvimento nacional (Mendonça *et al.*, 2006, p. 104-105).

Nesse contexto de profundas modificações nacionais expostas acima, a escola seria a peça fundamental na construção de uma nação desenvolvida. Na compreensão de Gil (2018), as ideias da Escola Nova tornaram-se conhecidas na década de 1920, obtendo prestígio no Brasil após a Revolução de 1930, em virtude dos esforços de educadores como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Entretanto, tais ideias receberam severas críticas de educadores mais conservadores, que acusavam a Escola Nova de não fazer maiores exigências aos alunos, além de renunciar aos conteúdos tradicionais, sobretudo, por acreditar ingenuamente na espontaneidade. O autor elucida:

Como as mudanças introduzidas pela Revolução de 1930 não foram suficientes para abalar significativamente o conservadorismo das elites brasileiras, a Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa os métodos didáticos utilizados nas escolas brasileiras (Gil, 2018, p. 3).

Para Freitag (1986), o pragmatismo desconsiderou a dimensão histórica e a possibilidade de mudança no contexto societário, uma vez que negava a concepção de sujeito histórico e a dimensão emancipatória da educação.

A escola pragmatista fundamentou o ensino brasileiro até o golpe de 1964. Num contexto mundial de guerra fria, surge uma nova orientação para o ensino, permeada por questões técnicas, que passaram a dirigir o ensino docente. Denominada de tecnicismo, esta corrente apresentou uma tendência privatista, que carregava em seu bojo a repressão e a exclusão de grande parcela dos setores mais pobres da sociedade.

O tecnicismo, que surgiu no cenário mundial no século XIX, ganha força no Brasil a partir de 1970, trazendo novos fundamentos para a política educacional brasileira, a partir da efetivação da “Teoria do capital humano”, formulada pelo americano Theodoro Schultz.

O tecnicismo repercutiu no ensino no que tange à formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico. Essa ordem se desenvolveu dentro dos parâmetros capitalistas, realizando reformas educativas que visavam à mão de obra

técnica para o mercado de trabalho. Já no ensino superior, foram introduzidos cursos de curta duração, voltados para a qualificação profissional.

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados doze acordos de financiamento entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development*, para o campo do ensino, por um grupo específico de técnicos norte-americanos e membros do MEC:

Assim como os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com a sua colaboração financeira, também no planejamento e na execução orçamentária da educação estreitou-se a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). É nesse contexto que, já a partir de 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação no campo do ensino, entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como 'Acordos MEC-USAID' (Arapiraca, 1982, p. 133-135 *apud* Saviani, 2008, p. 304).

O regime militar consolidou a visão produtivista de educação, cuja hegemonia se mantém até os dias atuais, o que inclusive pode ser identificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Saviani, 2008).

Para Frigotto (2015), a herança da Teoria do Capital Humano pode ser identificada na proposta neoliberal de ensino que atualmente permeia boa parte do cenário mundial. Segundo o autor:

As forças políticas de conservadores e de direita, que, na década de 1990, assumiram o governo e o controle do Estado, efetivaram a venda do patrimônio público e adotaram as teses do neoliberalismo na economia, na política, na cultura e na educação. Sem um projeto próprio de LDB, foram protelando a votação até completar, por medidas *ad hoc*, a reforma que queriam. Quando apareceu o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, um texto minimalista como o definiu Dermeval Saviani, imediatamente foi acatado e aprovado (Frigotto, 2015, p. 234).

Neves (2004) aponta que o atual momento histórico, em que se reafirmam alternativas individuais, corporativas e salvacionistas, é hereditário de compromissos já firmados no pós-guerra, responsáveis pela reorganização do capitalismo. Para essa autora, a proposta "Educação para todos", meta da ONU e da Unesco, nos anos 1990, em Jomtiem, ressurgiu no contexto atual sob novo *layout*: "Todos pela Educação".

Também no entendimento de Neves (2004), esses programas trouxeram para a educação uma perspectiva interessada e interesseira por parte de grupos de empresários, os quais permitiram a entrada de um ensino que lhes interessa, aceita

pelo governo e depositária de metas empresariais, para dentro do Estado e para dentro da política oficial.

A ideia de Estado benfeitor vai, paulatinamente, se dissolvendo, tendo seu papel reduzido a diversas atividades, que se traduzem numa cascata de privatizações, de desregulações e de recessão comercial.

As mudanças superestruturais, tanto na aparelhagem estatal como na sociedade civil, foram iniciadas assistematicamente, desde os anos 1980, a partir do processo de redemocratização e de socialização da política, e foram se disseminando num conjunto de entidades representativas dos interesses da classe dominante e de suas ações de grande proporção sobre as políticas educacionais.

Nessa linha de pensamento, a autora explica:

Na educação escolar, foi um momento de difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos diretores em gestores, do começo da indigência da educação superior pública e do aparato de ciência e tecnologia implementado nos anos de desenvolvimentismo, da transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e dos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica. Foram os primeiros passos na direção de uma maior submissão da escola aos ideais, ideias e práticas empresariais (Neves, 2004, p. 2).

Progressivamente, o poder público foi transferindo a responsabilidade pela efetivação do direito à educação formal para o setor privado, fundamentado em ideais neoliberais, em que o capital se apropria de diversas dimensões da educação pública com políticas de privatização.

Neves (2004) elucida que as reformas realizadas na escola buscaram adaptá-la aos objetivos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial, a partir da reestruturação das funções econômicas e político-ideológicas do Estado, que passa de produtor direto de bens e serviços a coordenador de iniciativas privadas, tanto na área econômica como na social, evidenciando a privatização como a principal política estatal.

Conforme Freitas (2014), o Estado vem sendo cada vez mais disputado por empresas sem fins lucrativos, que pretendem subordinar o processo pedagógico aos seus interesses, promovendo o aumento de controle sobre objetivos, conteúdos e métodos. Essa tendência se estende também à América Latina. O Chile, por exemplo, experimenta modelos privatizantes desde a época de Pinochet. Na Argentina, são utilizados modelos inspirados nas *charter schools*, disseminados nos EUA, desde

1991. No Brasil, esse autor aponta três mecanismos de repasse de dinheiro público: o Sistema S, o PRONATEC e Convênios para a Educação Infantil.

Na interpretação de Neves (2004), existe um processo de desconstrução política e ideológica das instituições escolares na América Latina, que tornam irrisórias as oportunidades de diminuição da desigualdade social, uma vez que os Estados-Nação estão perdendo progressivamente a soberania nacional, além da autonomia de suas decisões políticas, econômicas, educacionais e sociais; portanto, há um desmanche institucional lento e gradual no processo de dependência econômica, reconhecido como uma etapa da modernização estatal, que procura igualar o desenvolvimento de ações de países centrais e periféricos.

No atual cenário liberal conservador, a Teoria do Capital Humano passa a ser revisitada e a educação passa a ser vista como um componente da competitividade e da produtividade das empresas. Para Freitas (2014), esse novo momento representa um avanço dos reformadores empresariais, com abertura do campo educacional para 'empresas educacionais confiáveis' do mercado de consultoria, com materiais didáticos, avaliação e venda de tecnologia, organização de *big date*, entre outros dispositivos, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes públicas projetos de gestão verticalizados, com alto grau de controle dos profissionais da educação, para a obtenção de metas e índices em avaliações externas. Nesse sentido, o autor argumenta:

Os atuais reformadores empresariais apenas retomam a filosofia pragmatista em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social, dando-lhe aparência de inovação, mas, no fundo, trata-se de adaptar a escola às exigências do mundo do trabalho, em especial, ao aumento da produtividade para recompor taxas de acumulação de riquezas (Freitas, 2014, p. 1105).

Freitas (2014) salienta que o sistema produz um imaginário social acerca da ideia de os problemas da educação poderem ser resolvidos com uma gestão eficaz, associada às novas tecnologias, com base na tríade responsabilização, meritocracia e privatização, que consolidam o neotecnicismo como um movimento de adaptação das escolas às novas exigências de reestruturação produtiva e de promoção do aumento da produtividade empresarial.

Por sua vez, Neves (2004, p.4) entende que o projeto neoliberal visa a consolidar a formação do novo homem coletivo, no sentido de o Estado assumir:

[...] historicamente a tarefa educativa e formativa de 'criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e de elaborar também

fisicamente novos tipos de humanidade' (Gramsci, 2000, v.3, p. 23). Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura e de moralidade. Nas últimas décadas, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e do poder (paradigma da acumulação flexível) e nas formas de estruturação do poder (estado neoliberal), o Estado capitalista em nível mundial e também no Brasil vem redefinindo suas diretrizes e práticas com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

A autora esclarece que esse projeto, gestado a partir dos anos de 1990, tem por finalidade formar um certo tipo de intelectual urbano e lembra que Gramsci afirma nos cadernos que a escola é o *locus* de formação de intelectuais de diferentes tipos, como se observa na sequência:

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual [...]. Ao contrário, nos países em que a agricultura exerce ainda um papel muito importante ou mesmo predominante, continua a prevalecer o velho tipo, que fornece a maior parte dos funcionários estatais; mesmo na esfera local, na vila e na cidadezinha rural, este tipo exerce a função de intermediário entre o camponês e a administração em geral (Gramsci, 2004, p. 424 *apud* Duriguetto, 2014, p. 269).

Como já compreendemos, o intelectual urbano é típico de sociedades capitalistas, onde o Estado educador tende a organizar a escola em níveis e modalidades de ensino, segundo a concepção da classe dominante e dirigente. Nesse sentido, a dominação burguesa se realiza por meio de aparelhos de coerção e de implementação de políticas públicas de regulação das relações sociais, que atuam dentro do Estado integral, por meio de entidades empresariais, para difundirem ideias, ideais e práticas burguesas na sociedade civil, que, sobretudo, nas últimas décadas, passaram a obter grande influência sobre as políticas educacionais.

Neves (2004) argumenta que a classe burguesa exerce na atualidade um importante papel na conformação social e na formação de um novo homem coletivo, e Gramsci (2001, p. 22) frisa:

Os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata de plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando

suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito.

Nessa linha, Neves (2004, p. 7) salienta que o grupo de intelectuais urbanos é formado na escola de nível superior, onde recebem uma instrução voltada à produção científica e tecnológica do conhecimento necessário à reprodução ampliada do capital, ou seja, são preparados para assumirem postos de comando na aparelhagem estatal, atuando cada vez mais na defesa da ordem instituída: “Transformaram-se, pois, majoritariamente em ‘prepostos’ da burguesia para o exercício de funções subalternas da hegemonia social e do governo político”.

A partir dessa incursão histórica evidenciada pela difusão de hegemonias que promoveram o capital dentro da escola e produziram seus intelectuais, foi possível compreender a direção perigosa que o ensino escolar pode seguir. Trata-se de articular a maquinaria como um grande aparato de consenso, que não apenas se ocupa da instrução, mas também legitima interesses dominantes, que vão desde o plano da política educacional até propriamente o ensino em sala de aula.

Reafirmamos os apontamentos de Gramsci (1999), que coloca a escola como organismo responsável pela formação de intelectuais das classes fundamentais em diferentes níveis, e Dias (1996) ajuda a ampliar nosso campo de visão, demonstrando que os processos de construção dos intelectuais das classes fundamentais são essencialmente diferenciados.

No entendimento de Dias (1996), para a classe dominante, é bem mais fácil a compreensão tanto da escola quanto do mundo do trabalho, uma vez que a classe dominante tem seu processo valorizado e integrado ao mundo produtivo. O autor esclarece que um dos segredos da dominação é a apropriação da racionalidade da escola pela racionalidade dominante, e afirma que, para a classe subalterna, esse é um processo lento, gradual e cumulativo, feito na e pela escola, ao longo de duas décadas de escolarização. A escola, portanto, é o “elemento organizado” a partir da racionalidade dominante, que torna o processo educativo da classe proletária mais difícil e frágil, isto é:

[...] para elas, o processo de formação dos seus intelectuais tende a ser errático, fragmentário. Enquanto o intelectual da classe dominante tem seu processo de formação Taylorizado, integrado positivamente ao mundo produtivo; o intelectual das classes subalternas se faz, se cria apesar e contra essa corrente. Mais do que isso, devem ser criados para propor a transformação daquela forma de civilização. Partidos e sindicatos são, no fundamental, as academias possíveis para as classes subalternas (Dias, 1996, p. 21-22).

O autor elucida que a classe dominante conta ainda com o Estado, que é a maior forma de racionalidade capitalista, pois é ele quem cria as condições da máxima expansão burguesa, caracterizado, portanto, como aparato de dominação política dessa classe fundamental.

Por sua vez, Saviani e Duarte (2012) destacam que o sistema escolar se estrutura de forma fragmentada e reproduz a divisão social do trabalho e a lógica de mercado, na qual o acesso ao conhecimento se dá de forma desigual e seletiva, ou seja, a escola capitalista forma para a manutenção das condições da dominação burguesa.

Em consonância com o texto até agora apresentado, identificamos que, no sistema capitalista, as classes subalternas são dominadas por uma concepção de mundo que não corresponde à de seus próprios interesses, tendo em vista que a ideologia dominante é capaz de atingir as consciências subalternizadas por meio de aparelhos privados de hegemonia, entre os quais a própria escola, que corrobora a sedimentação do atual processo de fascistização da nação (Neves, 2004).

Nesse processo, a burguesia coloca-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico. Para dirigir as massas, é necessário que a dominação se configure como algo natural e legítimo; por isso, oferece apoio, a fim de garantir a dominação sobre a classe proletária, o que se realiza a partir do consenso ativo e passivo¹² dessa classe, ou seja, a burguesia apresenta seus interesses particulares como interesses gerais da nação, obtendo, assim, o consenso da exploração pelos próprios explorados.

Na compreensão de Laia (2018, p. 53):

A formação escolar do trabalhador, para o qual exigem novas qualificações e habilidades, é restrita a servir apenas ao capital nesta sua nova fase, com uma formação suficiente para atender às demandas do novo processo produtivo, sem ampliar muitas outras áreas de conhecimento, com a finalidade de limitar a consciência crítica e que não haja possibilidade de superar a alienação que caracteriza as relações sociais no capitalismo, onde prevalece o controle do conhecimento pela classe dominante.

¹² “No contexto de Democracia, podem-se encontrar dois tipos de consenso: Consenso Ativo- quando os governados participam da vida do organismo estatal em cuja condução há governantes aceitos por aqueles. Consenso Passivo: quando os governados subscrevem com atos formalmente democráticos (o sufrágio) a aceitação daqueles que os guiam; por isso, numa perspectiva de democracia formal tendencialmente os dominam” (Liguori; Voza, 2017, p.143).

Segundo Gramsci (2001), em sociedades onde existem aparelhos privados de hegemonia, a dominação burguesa torna-se mais complexa e sofisticada, de tal forma que, para conquistar o poder político, é necessária uma proposta contra-hegemônica eficaz, uma vez que, em sociedades modernas, o poder burguês é ainda mais sólido e mais complexo, tanto que exige novas estratégias de superação. Portanto, um ensino preocupado com a formação de dirigentes não pode limitar-se ao mero preenchimento de lacunas em livros didáticos e à realização de intermináveis cópias que se destinam à simples reprodução do conhecimento, o que favorece a racionalidade burguesa, destinada à execução, e não à deliberação.

Na concepção desse filósofo italiano, o ensino não se vincula à instrução, ao treino, mas, sobretudo, à formação da autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente. Seguindo esse ponto de vista, complementa:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente da escola como disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (Gramsci, 2001, p 38).

O autor aponta um grande problema do ensino escolar, que é justamente a falta de unidade entre a vida e a escola, entre a instrução e a educação. Assim, Gramsci (2001, p. 45) sugere um ensino que busque a participação ativa do aluno: “Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade”.

Enquanto o Estado pensa na escola de forma interessada, para Gramsci (2001), a proposta para a formação do intelectual da classe trabalhadora tem de ser de cunho desinteressado, trabalhando com questões culturais e formativas, sobretudo com o olhar voltado para a formação de dirigentes, em oposição à formação obediente e submissa preconizada pela escola, para que possam conhecer outras formas de sociabilidade humana, para que, num futuro não muito distante, a classe trabalhadora saiba organizar-se dentro do mundo produtivo a partir de seus intelectuais. Para que isso se realize, o autor alerta que é preciso formar pessoas de visão ampla e complexa, ao que Fresu (2020, p. 47) enfatiza:

Nesse contexto, o jovem Gramsci polemizou duramente, denunciando uma ideia externa e enciclopédica de cultura, funcional para a criação de intelectuais pedantes e presunçosos, que usam seu conhecimento para se diferenciar do povo, não para se colocar a serviço dele. A crítica à cultura

enciclopédica, à erudição edificada sobre castelos de citações e conceitos menores, certamente não era uma novidade. Encontrava-se até na filosofia da educação de um Liberal como John Locke, um Democrata radical como Rousseau; todavia, em Gramsci, essa postura diante da cultura era criticada por ser paradigmática, por falta de ligações orgânicas entre os intelectuais e a massa.

Por isso, Nosella (1992) argumenta que Gramsci defendia uma escola desinteressada, termo que conota horizonte amplo, que interessa não a pequenos grupos, mas à coletividade e à humanidade inteira; uma escola que amplia horizontes, que rejeita totalmente a ideia de formar o proletariado dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que confunde as mentes dos trabalhadores.

3 A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO FUNDAMENTO PARA A CLASSE TRABALHADORA

O conceito de “práxis” é central na filosofia inaugurada por Karl Marx e reconhecida posteriormente por Gramsci, que a utiliza pela primeira vez no Caderno n. 5, onde declara que Maquiavel expressou uma visão de mundo original, que poderia ser chamada de filosofia da práxis ou neo-humanismo. Porém, para Gramsci, faltou ainda a Maquiavel o reconhecimento de elementos transcendententes e imanentes da filosofia da práxis em sua obra “O Príncipe”, pois sua percepção limitou-se à ação concreta do homem.

Portanto, Gramsci recorre a Marx e Maquiavel como suas principais fontes para elaboração de seu conceito de filosofia da práxis, como também a Antonio Labriola,¹³ que, em um de seus ensaios, “A concepção materialista da história”, afirmava que o Materialismo Histórico era “parte da práxis”. Sobre o autor, Gramsci (1978, p. 98) expõe: “Labriola, ao afirmar que a filosofia da práxis é independente de qualquer outra corrente filosófica e autossuficiente, foi o único a procurar construir cientificamente a filosofia da práxis”.

Para Gramsci, Labriola foi o primeiro intelectual a identificar a “dignidade filosófica” do marxismo e considerá-lo como uma “cultura superior” em relação àquelas tradições. No livro “Discorrendo di socialismo e di filosofia”, Antonio Labriola trabalha com a ideia de que “a filosofia da práxis é a medula do materialismo histórico”,

¹³ “Antonio Labriola, um dos mais notáveis marxistas italianos, a partir do qual Gramsci assimilou a expressão ‘filosofia da práxis’. Labriola possuía uma ‘concepção total da práxis’, ‘ao mesmo tempo anti-idealista e antipositivista, centrada sobre a categoria trabalho’ (Martelli, 1996, p. 24-25 *apud* Aliaga, 2021a, p. 50). Invocava constantemente a autossuficiência do marxismo diante de qualquer influência liberal e burguesa”.

e nos “Cadernos do Cárcere” Gramsci usou essa expressão em substituição a termos como “marxismo” e “materialismo histórico”.

No entendimento de Fresu (2020, p. 36), “a obra de Labriola assumiu papel central, tanto em razão do desenvolvimento do materialismo histórico, quanto pelas tentativas de ‘revisão’ efetuadas por Benedetto Croce e Giovanni Gentile”. Para Gramsci, seria imperioso fazer um estudo objetivo e sistemático de suas obras, para o amadurecimento do movimento socialista.

É especialmente no Caderno 11 que Gramsci traz uma reflexão mais profunda sobre a filosofia da práxis, se dedicando a alertar sobre as interpretações equivocadas do marxismo em duas frentes: o dogmatismo e o revisionismo, quando também faz uma crítica à forma de pensar evolucionista de Labriola em relação aos papuanos¹⁴, pois, para Gramsci, não há necessidade de aguardar a evolução de seus netos e bisnetos para que sejam educados, basta que sejam libertados da escravidão e educados segundo a pedagogia que os entenda como homens, considerando-os, sobretudo, como sujeitos competentes para o pensamento.

Segundo Fresu, (2020), a preocupação de Gramsci era obter uma teoria que fizesse frente ao pensamento hegemônico da época e fosse capaz de disputar o terreno da luta com o liberalismo, e para isso era preciso construir uma visão de mundo crítica e coerente, elevando o marxismo italiano ao nível mais alto alcançado pelo pensamento filosófico.

Para tanto, Gramsci (2007, p. 31-32) criticou os limites com que a teoria vinha sendo tratada por autores como Croce¹⁵, Chiappelli e Antonio Lovicchio:

O que aconteceu foi isto: A Filosofia da práxis sofreu realmente uma dupla revisão, isto é, foi submetida a uma dupla combinação filosófica. Por um lado, alguns de seus elementos, de um modo implícito ou explícito, foram absorvidos e incorporados por algumas correntes idealistas (Basta citar Croce, Gentile, Sorel, o próprio Bergson, o pragmatismo), por outro os chamados ortodoxos, preocupados em encontrar uma filosofia que fosse, segundo seu ponto de vista muito estreito, mais compreensiva que uma

¹⁴ O caderno é iniciado com Gramsci relatando sobre uma pergunta feita ao professor Labriola, a respeito do que seria necessário para se educar um papuano (habitante da Papua Nova Guiné, no sudoeste do Oceano Pacífico) e Labriola responde (talvez utilizando-se de ironia) dizendo que seria preciso escravizá-los, deixando para o futuro a aplicação da pedagogia moderna com seus netos e bisnetos. Gramsci acusa Labriola de pensar como Gentile, ou seja, de uma forma infinitamente inferior, comparando sua resposta à forma confusa, nebulosa e dogmática com que se pensam o ensino nas escolas: “Que um povo ou um grupo social atrasado tenha necessidade de uma disciplina exterior coercitiva, a fim de ser educado civilizadamente, não significa que deva ser escravizado, a não ser que se pense que toda coerção estatal é escravidão” (Gramsci, 1999, p. 87).

¹⁵ Ainda que Gramsci tivesse alinhado seus primeiros pensamentos a Croce quando jovem, e tivesse considerado a teoria Croce como uma retomada da filosofia da práxis, reconhece este equívoco posteriormente nos Cadernos do Cárcere.

simples interpretação da história, acreditam ser ortodoxos identificando a filosofia da práxis, fundamentalmente com o materialismo tradicional.

Fresu (2020) explica que o problema da dupla revisão consistia no enfrentamento ao materialismo vulgar, que era incapaz de abarcar o problema da cultura filosófica de Marx, como também a corrente neokantiana (de Bernstein a Bauer) empenhada em emendar e integrar o materialismo histórico a outras filosofias.

A percepção de Gramsci é de que nem idealistas, nem ortodoxos tinham uma compreensão que se aproximasse ao seu entendimento sobre a filosofia da práxis. Para o autor, não poderia existir uma única corrente teórica que pudesse atender a diferentes perspectivas, ou seja, não poderia existir um único método capaz de validar todas as ciências.

Nesse sentido, o autor chama a atenção para elementos da filosofia da práxis que não se ajustam ao positivismo¹⁶ ou ao pragmatismo, como o movimento, a historicidade e a contradição. Gramsci pensa na contramão das teorias das elites, desejando uma filosofia capaz de destituir a passividade das massas e a regularidade das tendências do capitalismo.

A forma como Gramsci entendia a filosofia da práxis se opunha à sociologia positivista que vigorava na época, por onde identificava deficiências no socialismo utilizado por Bukharin¹⁷, percebendo-a como aliada às teorias das elites.

Sua preocupação estava nas interpretações a partir do evolucionismo vulgar e na maneira peculiar de “prever’ o futuro com a mesma certeza com que se prevê que de uma semente nascerá uma árvore” (Gramsci, 1999, p.150). De acordo com o autor, a base desta sociologia seria um impedimento para o reconhecimento do princípio dialético da passagem da quantidade à qualidade, passagem que perturba toda evolução e toda lei de uniformidade entendida em sentido vulgarmente evolucionista.

¹⁶ O Positivismo teve como idealizadores Auguste Comte e Stuart Mills, teóricos que ganharam força na Europa na metade do século XIX e início do século XX e que ganharam força hegemônica no partido socialista por meio de Karl Kautsky. “Essa hegemonia cultural positivista era resultado de uma mentalidade cientificista, ligada ao rápido desenvolvimento industrial da região italiana” (Coutinho, 1999, p.10).

¹⁷ Importante expoente do grupo dirigente russo, cujo pensamento expressa um campo hegemônico de interpretação do marxismo dentro da Internacional. Gramsci (1999, p. 229) critica a perspectiva do materialismo vulgar e de uma perspectiva positivista que se mescla no pensamento de Bukharin: “O positivismo tivera o mérito de devolver à cultura europeia o sentido da realidade, que se esgotara nas antigas ideologias racionalistas; mas, depois, cometera o erro de encerrar a realidade na esfera da natureza morta e, portanto, de também encerrar a investigação filosófica numa espécie de nova teologia materialista”.

O autor preocupava-se com a visão sistêmica com a qual queriam tratar a filosofia da práxis, limitando-a a uma sociologia, que:

[...] consiste em reduzir uma concepção do mundo a um formulário mecânico, que dá a impressão de poder colocar toda a história no bolso. Ela foi o maior incentivo para as fáceis improvisações jornalísticas dos 'genialóides'. A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da 'filologia' como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia entendida como metodologia geral da história (Gramsci, 1999, p.146).

Gramsci pretendia, porém, colocar a filosofia da práxis como uma filosofia que promovesse o protagonismo das massas e que atendesse a imediatividade da vida prática; para tanto, vai também questionar o materialismo vulgar da II e III Internacional, que tinha em Bukharin seu principal expoente. Bukharin, além de contribuir para redução da filosofia da práxis a uma sociologia de leis gerais, também tentou colocar seus fundamentos em aspectos estatísticos.

De acordo com Aliaga (2021a, p. 46-47):

Gramsci empreendeu um importante diálogo com um dos mais destacados intelectuais da Internacional Comunista: Nikolai Bukharin, a quem dedicou o Caderno 11. Bukharin pretendia escrever um manual de sociologia 'para os operários desejosos de se iniciarem nas teorias marxistas' com o intuito de suprir a falta de 'uma exposição sistemática' do marxismo (Bukharin, p. 7). Desse modo, o autor abriu o seu Tratado de Materialismo Histórico (que Gramsci chamou de Ensaio popular de sociologia) com uma discussão sobre a 'importância prática das Ciências Sociais', colocando a lume 'o caráter de classe das ciências sociais', defendendo, assim, uma 'ciência proletária' que se definiria como uma 'sociologia marxista'. A ideia de uma 'sociologia marxista', contudo, seria uma contradição em termos e algo irrealizável na leitura gramsciana, porquanto a sociologia positivista e o marxismo baseavam-se em lógicas diametralmente opostas.

Mesmo querendo apresentar a filosofia da práxis como uma ciência revolucionária, Bukharin se ancora no positivismo e no darwinismo para fazer sua discussão no livro "Ensaio de sociologia popular" (denominação dada por Gramsci ao livro desse autor do Materialismo Histórico.)

Bukharin pretendia dialogar diretamente com as classes subalternas; entretanto, sua perspectiva teórica ligava-se à linearidade, à objetividade, as quais, segundo Gramsci (1999, p. 121), não possuíam aderência ao pensamento marxista:

A filosofia do Ensaio Popular (que lhe é implícita) pode ser chamada de um aristotelismo positivista, de uma adaptação da lógica formal aos métodos das ciências físicas e naturais. A lei de causalidade, bem como a pesquisa da regularidade, da normalidade e da uniformidade substituem a dialética histórica.

Conforme Fresu (2020, p. 31), o jovem Gramsci, ávido leitor de revistas filosóficas e políticas, “não chegou ao socialismo sem antes passar por debates intelectuais: para confirmar isto, basta ver o tipo de revistas com as quais ele colaborava, ou os periódicos que leu nos anos passados na Sardenha”; dessa forma, compreendia o materialismo histórico como visão unitária de mundo, sendo que a concepção dialética da história foi terreno concreto para seu amadurecimento intelectual.

Neres (2012, p. 53) acentua que o amadurecimento intelectual de Gramsci não só recuperou o marxismo de suas deformações positivistas implicadas no reformismo característico da II Internacional, como também “proporcionou antecipadamente os argumentos teóricos contra a dogmatização ideológica da III Internacional, que se seguiu à ascensão de Stalin, restabelecendo o potencial crítico do marxismo, ameaçado pela rigidez doutrinária Stalinista”. Existem, inclusive, diversas passagens dos cadernos nos quais Gramsci faz críticas à interpretação vulgar do marxismo, feitas por Bukharin, em nome de Stalin (Monasta, 2010).

Em sua ampla interpretação da teoria, Gramsci fazia uma distinção rigorosa entre materialismo espontâneo, mecanicista e o materialismo histórico. Leitores entenderam que o uso da expressão Filosofia da Práxis estava sendo utilizado por Gramsci como uma criptografia para burlar a censura carcerária e, nessa linha, Duarte (2012, p.108) explica:

Gramsci faz referência ao título do livro de Bukharin como sendo ‘Teoria da Filosofia da Práxis’ (Gramsci, 1999, p. 149), quando o título verdadeiro era ‘Teoria do Materialismo Histórico’. Ou então quando Gramsci, para referir-se a Marx sem citar seu nome, referia-se ao ‘fundador da filosofia da práxis’ (Gramsci, 1999, p.129).

Conforme afirma Duarte (2012, p.107), “Gramsci considerava que o fundador da Filosofia da Práxis foi Marx. Tal filosofia não pode, portanto, ser outra coisa que não o marxismo”; porém, é importante salientar que Gramsci não só utiliza, como amplia a teoria marxista, acrescentando estudos sobre Estado, intelectuais, hegemonia, entre outros.

O marxismo para Gramsci era a teoria da cultura moderna, capaz de influenciar inclusive outras correntes (Fresu, 2020); contudo, esta percepção não foi realizada pelos marxistas oficiais do século XIX, porque a ligação entre o marxismo e a cultura moderna era representada pela cultura idealista de Croce.

Para Gramsci (1999), a filosofia da práxis tem em sua origem estes movimentos culturais: nasce no terreno do desenvolvimento da cultura alemã no século XIX e é representada pela filosofia clássica alemã, pela economia clássica inglesa e pela literatura e prática francesa. Para ele, a filosofia da práxis propriamente dita é:

[...] a ciência da dialética ou gnosiologia, na qual os conceitos gerais de história, de política, de economia, se relacionam em unidade orgânica), é útil, num ensaio popular, fornece as noções gerais de cada momento e parte constituinte, até mesmo enquanto ciência independente e distinta (Gramsci, 1999, p. 166).

Outra preocupação do estudioso italiano era que a filosofia da práxis estava sendo reduzida a complemento e acessório da prática, uma teoria tratada como serva da prática, sendo que seu entendimento era de algo bem mais profundo. No entendimento de Gramsci (2007, p. 35), a filosofia da práxis possuía uma dupla tarefa:

Combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, para poder constituir o próprio grupo de intelectuais independentes, e educar as massas populares, cuja cultura era medieval. Esta segunda tarefa, que era fundamental, dado o caráter da nova filosofia, absorveu todas as forças não só quantitativamente, mas também qualitativamente; por razões 'didáticas', a nova filosofia redundou numa forma de cultura que era um pouco superior à cultura popular (que era muito baixa), mas absolutamente inadequada para combater as ideologias das classes cultas, quando, ao contrário, a nova filosofia nascera precisamente para superar a mais alta manifestação cultural do tempo, a filosofia clássica alemã, e para suscitar um grupo de intelectuais próprios do novo grupo social do qual era a concepção de mundo.

Por sua vez, Coutinho (1999, p. 65) esclarece:

A tarefa da Filosofia da Práxis como ideologia superior, coerente e orgânica, é realizar uma crítica das concepções do mundo ainda confusas e contraditórios, marcadas por elementos 'egoísticos, passionais', corporativistas individualistas; é promover uma 'reforma intelectual e moral' que difunda entre as massas uma nova cultura superior, radicalmente laica e imanentista, que contribua para formar em torno do proletariado convertido assim em classe hegemônica e nacional, um sujeito coletivo que encaminha e promova a transformação radical da sociedade.

Entretanto, Gramsci (1999) propõe uma filosofia que, já tendo difusão ou possibilidade de difusão, estivesse ligada à vida prática e implícita nela, para que viesse a se tornar um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais. E esta não pode ocorrer se não se sente, por isso a exigência do contato cultural com os "simples". A essa filosofia é que o estudioso italiano denominou de filosofia da práxis, e conceitua:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum' (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que 'todos' são filósofos e que não se trata

de introduzir um *ex novo*, uma ciência na vida individual de 'todos', mas de inovar e tornar 'crítica' uma atividade já existente) (Gramsci, 1999, p. 101).

Nessa linha de entendimento, o filósofo italiano continua a explicação:

[...] o senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o 'folclore' da filosofia e, como o folclore, apresenta-se de inumeráveis formas; seu traço 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 (Gramsci, 1999, p.114).

O autor compreende que não há como ser filósofo "sem a consciência da própria historicidade, do desenvolvimento que ela representa e sobretudo do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções" (Gramsci, 1999, p. 95).

Gruppi (1991, p. 69) procura esclarecer alguns aspectos:

O problema é tornar explícita aquela filosofia implícita na ação de cada um e na ação dos grupos sociais. Para conseguir isso, é preciso criticar a concepção imposta às classes subalternas, superá-la, tendo em vista construir uma concepção nova, na qual se estabeleça a unidade entre teoria e prática, entre política e a filosofia. [...], mas o que caracteriza as classes subalternas é precisamente a falta dessa unidade entre ação e teoria. Essas classes permaneceram sempre subalternas até o momento em que não progrediram os processos de unificação entre ação e teoria, entre política e filosofia.

Para Gramsci (1978), é fundamental desenvolver a capacidade de criticar nossa própria concepção de mundo, elevando-a até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. O autor explica que, quando a concepção de mundo não é crítica, nem coerente, mas ocasional e desagregada, o pensamento tende a pertencer a uma multiplicidade de pressupostos. Nesse sentido, ele alerta:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos; sem benefício no inventário, deve-se fazer, inicialmente, este inventário (Gramsci, 1999, p.94).

A elaboração crítica deve começar pelo ensino da consciência de quem somos, de quem representamos e de nossa função na sociedade e no mundo, realizando os preceitos do conhecimento de si, como produto do processo histórico, que requer a análise consciente da nossa historicidade, das contradições com outras concepções. Assim, autoconsciência crítica significa, sobretudo, inventariar nossas acepções. Lembrando que, para Gramsci (1999), a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também, fatos políticos.

Dias (1996, p. 48) corrobora com a discussão:

Por isso, a Filosofia da Práxis tem que necessariamente promover o debate/crítica/ruptura com o discurso da racionalidade capitalista. Tem que criticar, em outro nível, as formas não capitalistas de elaboração ideológica, mas seu interlocutor/adversário privilegiado é, insistimos, o pensamento burguês.

Nessa linha, de acordo com Gramsci (1999, p. 388):

A filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes 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, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas.

Para formar o pensamento crítico no sujeito, o autor recomenda que se preze o saber e a experiência desse sujeito, pois este é um filósofo, assim sendo, o ensino deve partir e considerar três perspectivas: o senso comum, a religião¹⁸ e os conhecimentos sistematizados. Já sobre o aluno complementa:

[...] formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a 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 já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, 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).

Green (2014), parafraseando Gramsci, define a filosofia da práxis como uma filosofia superior de mundo, fornecedora de um novo modo de pensar e de conceber a vida, na medida em que ela possibilita o desenvolvimento de uma cultura política¹⁹ que incorpora a participação dos simples e fornece os meios através dos quais podem compreender a própria posição social e transformá-la.

¹⁸ “Os elementos principais do senso comum são fornecidos pelas religiões e, conseqüentemente, a relação entre senso comum e religião é muito mais íntima do que a relação entre senso comum e sistemas filosóficos dos intelectuais” (Gramsci, 1999, p.14).

¹⁹ Segundo Pase (2012), a teoria da cultura política possui abordagem na qual afirma que as crenças, normas, valores e atitudes constituem disposições acerca da política e, por sua vez, influem no comportamento político. Essa abordagem estimulou cientistas políticos a relacionarem a cultura política ao regime democrático. Os estudos sobre cultura política nos ajudam a compreender o comportamento político e as predisposições dos cidadãos, sendo importante para análise dos fenômenos políticos, especialmente a estabilidade, eficácia institucional e consolidação da democracia. Para esse autor, o social tem caráter determinante na economia e influencia a política de maneira distinta.

A filosofia da práxis tem a finalidade de ser um instrumento de expansão das consciências, considerando a cultura, a política, a história, as determinações econômicas das ideias, tornando as massas populares competentes para “dirigir a sociedade ou controlar os que dirigem” (Gramsci, 2001, p.49).

Dessa forma, para este estudioso italiano, a filosofia da práxis “basta a si mesma”, uma vez que ela traz em si elementos para se constituir como uma total filosofia, uma teoria das ciências naturais, pois contém todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção do mundo, com elementos para fazer viva uma organização prática da sociedade, isto é, para tornar-se uma civilização total e integral.

Duarte (2012) destaca três traços marcantes dentro da Filosofia da Práxis de Gramsci: a ortodoxia, a historicidade e a dialética. A ortodoxia, no sentido de que o marxismo é uma concepção de mundo original, que não necessita ser nem complementada, nem se sujeitar a nenhum outro sistema filosófico; a historicidade, que se refere à história e à prática social humana, abordada por Gramsci como um longo processo de luta pela superação da fragmentação em direção à universalidade e à unidade do humano; a dialética, numa perspectiva de superação do idealismo Hegeliano.

A respeito da Filosofia da Práxis, Badaloni (2006, texto digital) expõe:

A filosofia da práxis é, para Gramsci, a construção de vontades coletivas correspondentes às necessidades que emergem das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação, bem como da contradição entre estas forças e o grau de cultura e de civilização expresso pelas relações sociais. Está implícita nela, que aparece como uma concepção filosófica, uma série de ciências da natureza e do homem. Tomadas isoladamente, tais ciências podem ser consideradas como independentes; consideradas como expressão da possível contradição entre atividades criativas e relações comunicativas de tipo social, passam a fazer parte da filosofia da práxis e, desse modo, podem influir sobre a política, isto é, sobre aquelas mudanças que nos fazem entrever um novo modo de viver e níveis superiores de civilização (Verbete - vocabulário gramsciano).

Simionatto (2009, p. 45) complementa com seu entendimento:

Ao afirmar-se como concepção de mundo, a filosofia da práxis possibilita superar o senso comum e seu caráter ‘inercial, passivo e subalterno’ (Liguori, 2007, p. 123), contribuindo para recuperar a capacidade crítica e analítica mediante a qual as classes subalternas poderão construir propostas alternativas ao projeto dominante. E, ocorrendo de forma orgânica, ‘restitui ao grupo social uma imagem coerente de si mesmo’. O papel dos intelectuais aqui é fundamental e imprescindível, pois, através da filosofia da práxis, têm a possibilidade de ‘purificar o senso comum’, produzindo a consciência crítica e histórica de uma classe social. Se a transformação ocorre de forma caótica, desordenada e casual, as classes subalternas permanecem em sua visão

restrita, sem unificação, incapazes de sustentar projetos mais orgânicos e duradouros.

Outra preocupação de Gramsci (1999, p. 104) com a utilização eficiente dos postulados da filosofia da práxis diz respeito à condição da organização de uma elite de intelectuais orgânicos: “Parece justo que também este problema deva ser colocado historicamente, isto é, como um aspecto da questão política dos intelectuais”.

A filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas conduzi-los a uma concepção de vida superior. Para tanto, Gramsci afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples, para que se forje um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível o progresso intelectual das massas, e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Para o autor italiano, muitas filosofias foram aceitas por parte dos “simplórios”, por faltar-lhes a organicidade do pensamento filosófico, e para essa ocorrência, seria necessária a existência de intelectuais ligados à massa, capazes de desvelar os princípios e os problemas da vida real da classe subalterna, pois somente “através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’” (Gramsci, 1999, p. 100).

Gramsci (1999, p. 104) refere que os intelectuais são os organizadores e promotores da autonomia do pensar, considerando que:

[...] autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem o aspecto teórico da ligação teoria-prática que se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica.

Por isso, ele enfatiza a importância de os indivíduos terem sua própria maneira de pensar, independente e autônoma, para que a classe trabalhadora não faça afirmações que tomaram emprestado de outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, que muitas vezes a induz a acatar concepções que não são suas, mas que passam a acreditar e a segui-las.

Para Gramsci (1999), esta ocorrência se torna um problema capaz de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado, ou seja, o homem da massa toma determinada ideologia, mas não tem uma clara consciência teórica de sua atuação, isso, segundo o autor, pode ocorrer porque sua

consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir; portanto, a massa fica alienada e defende o próprio sistema.

Ele explica que é como se existissem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” o liga a um grupo social determinado, influi sobre a moral, sobre as vontades, que podem inclusive paralisá-lo e colocá-lo em um estado de passividade moral e política, no seu entendimento.

O antídoto para essa questão é entender que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também, fatos políticos. Para Gramsci (1999), essa unidade é composta pela união entre a realidade humana e a atividade voltada para a transformação desta, como totalidade.

Assim, toda ação é sempre uma ação política; por isso, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política. Isso mostra o quanto é necessária a percepção crítica e coerente das próprias intuições do mundo e da vida. Gramsci (1999) defende que a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, luta perpétua, cujo ponto de partida deve ser sempre o senso comum e sugere um trabalho cultural para substituir as velhas concepções do mundo.

Ainda, apontava para a necessidade do equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural, baseado em atividades teórico-práticas, numa instituição liberta de toda magia ou bruxaria. Este seria o ponto de partida para um ensino baseado na concepção histórica e dialética, para a compreensão do movimento e do devir e para a concepção da atualidade como síntese do passado. O movimento dialético sustenta como tese o conhecimento amalgamado pelo senso comum. A antítese é sustentada pela filosofia da práxis, que pretende superá-la para a construção de uma síntese, que é a superação das duas e se revela como a nova visão de mundo e que unifica teoria e prática em seu conjunto (Gramsci, 1999).

Na proposta gramsciana, o trabalho educativo formativo deve estar preocupado com a formação da cidadania e da autonomia dos sujeitos, comprometido com a ética, com a liberdade e a solidariedade, que reconheça e valorize a cultura do sujeito e que atente para o conhecimento que eles possuem, ampliando-o e levando em conta,

inclusive, as inovações tecnológicas, filosóficas e científicas, as obras clássicas, as línguas, as artes, elementos até então restritos à classe dominante, enfim, um trabalho voltado para a formação de dirigentes, não de obedientes, ou seja, o dirigente é aquele:

[...] que deve ter o mínimo de cultura geral que lhe permita, se não 'criar' autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista 'sintético' da técnica política (Gramsci, 2004, p. 35).

Os trabalhos de Gramsci nos levam a pensar sobre a possibilidade assertiva de uma nova hegemonia, apoiada na ideia de produção do intelectual oriundo da classe trabalhadora. Alguém com este pertencimento é capaz de construir uma nova hegemonia a partir da cultura, pois, para o filósofo italiano, todos os homens têm uma prática filosófica quando interpretam o mundo, ainda que, frequentemente, de forma não sistemática e não crítica. A noção de cultura está centrada nos termos da luta pela hegemonia social e situa-se entre mecanismos de dominação e de resistência. Contudo, adverte:

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolares', através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, 'amadurecendo' e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Essa relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre setores 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).

Os apontamentos de Gramsci são preciosos para a utilização de uma metodologia que considere a história, a cultura e a experiências das gerações passadas, para a formação da personalidade do sujeito. Trata-se de uma personalidade culturalmente superior, da ampliação da visão de mundo, da formação do intelectual orgânico; para tanto, o estudioso identifica a necessidade de uma reforma intelectual e moral no ensino, na escola e no comportamento discente:

Assim, escola criadora não significa escola de 'inventores e descobridores'; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um 'programa' predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, no qual o professor exerce apenas a função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. [...]. O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2001, 39-40).

Com relação à função de professor, Gramsci (1999, p. 44) complementa:

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo 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 corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico.

Podemos inferir que a proposta gramsciana de ensino está estritamente vinculada à filosofia da práxis, que rompe com a tradição elitista da filosofia, ao mesmo tempo em que emerge da realidade concreta da classe trabalhadora, para que essas pessoas possam reconhecer-se como sujeitos históricos e desenvolver a leitura crítica das percepções que carregam. Para Gramsci (1999, p. 208), "a filosofia da práxis representa uma nítida superação, que se contrapõe historicamente à ideologia".

Quanto mais a classe trabalhadora for organizada, mais condições ela terá de produzir seus intelectuais orgânicos. No entendimento do filósofo italiano, os partidos, os sindicatos são modos próprios de elaboração de intelectuais orgânicos, que substituem a hegemonia do Estado burguês pela hegemonia proletária, construída por meio da formação da cultura da classe operária.

3.1 A Filosofia da Práxis e a consciência crítica na compreensão freireana de ensino

Ainda que autores da Pedagogia como Libâneo (2006) e Luckesi (1999) coloquem Paulo Freire numa corrente pedagógica que se diferencia teoricamente de autores outrora utilizados no presente trabalho, Paulo Freire é um autor que permite o diálogo neste trabalho e muito nos ajuda para a compreensão do Ensino Não Formal numa perspectiva dialógica.

Em sua vasta trajetória literária, Freire (2002) coloca em relevo sua preocupação com o processo de conscientização e de humanização da classe trabalhadora, ressalta que para a ocorrência do processo de humanização é necessário o reconhecimento da própria desumanização, e denuncia que a exploração, a violência e a opressão que tornam os trabalhadores acrílicos e conformados com a própria sorte, reproduzindo identidades predeterminadas pela sociedade.

A humanização, porém, não pode ser alcançada sem o desaparecimento da opressão desumanizante; para isso Freire (2002) aponta como imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase “coisificados”: “Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão” (Freire, 1994, p. 65).

Homens são seres históricos, e por isso capazes de realizar o processo de transformação do mundo pela prática consciente, processo tipicamente humano. É na ação transformadora que os homens historicizam o mundo e ambos se transformam. É a conscientização, que lhes possibilita a inserção no processo histórico e na busca de sua afirmação. A conscientização, para Freire (1994), é um compromisso histórico. É também consciência histórica, é inserção crítica na história, que implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Essa tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais e a percepção de que estas são componentes reais de uma situação de opressão. Conforme Freire (2002), o trabalho do homem não está somente em seu esforço físico, mas no processo de conscientização para a transformação.

No prefácio da obra “Pedagogia do oprimido”, Fiori (1994) compreende a consciência como a capacidade misteriosa e contraditória que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las imediatamente presentes. Para ele, na dialética constituinte da consciência, o processo de totalização desta é sempre provocação que a incita a totalizar-se, é poder voltar reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se: “A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano – é também práxis” (Fiori, 1994, p. 10).

Por sua vez, Freire (1994) explica que a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, afirmando que sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isso, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Explicando de outro modo: as massas populares precisam “inserir-se” criticamente na realidade o quanto mais elas conseguirem, de modo a desvelar a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora.

À medida que a curiosidade vai se tornando mais rigorosa, se faz capaz de transitar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Freire (2002) explica

que a curiosidade ingênua possui um certo saber desrigoroso, o qual caracteriza o senso comum, e para que ocorra essa superação é necessário respeito e estímulo à capacidade criadora e o mais profundo compromisso com a consciência crítica.

O educador acentua que "a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'desvela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (Freire, 1994, p.17). Portanto, não é a conscientização que pode levar o povo a "fanatismos destrutivos", mas, sim, é a conscientização que evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.

De acordo com esse filósofo brasileiro, a realidade não se dá ao homem em primeiro momento ou em sua aproximação espontânea como objeto cognoscível por sua consciência crítica:

Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (Freire, 1994, p.15).

A simples tomada de consciência não é ainda para Freire (2002) a conscientização, porque para que esta ocorra é necessário o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. O processo de conscientização está implicado na superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, para que se consiga chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A superação da curiosidade ingênua, e não sua ruptura, se dá na medida em que aquela continua a ser curiosidade e se torna crítica, e que, ao fazê-lo, torna-se curiosidade epistemológica. Para Freire (2002, p. 17), "nenhuma formação verdadeira pode fazer-se alheia ao exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica", ou seja, a maneira como o homem percebe sua realidade é determinante para sua relação com o mundo e suas significações.

O ensino, quando baseado no respeito aos saberes das classes populares e em suas experiências sociais, é capaz de despertar e de transformar a consciência ingênua em consciência crítica:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo

concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (Freire,2002, p.21).

Para que haja envolvimento, é mister reforçar a capacidade crítica do trabalhador, sua curiosidade e sua insubmissão; por isso o ensino deve ser conduzido a produzir condições em que aprender criticamente é possível. Neste processo também se inclui o profundo respeito aos saberes dos trabalhadores, sendo que Freire (2002) defende a necessidade de se estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos com a experiência social que eles têm como indivíduos.

Nessa linha de compreensão, entendemos que a prática do ensino dentro da Filosofia da práxis se configura como uma prática problematizadora, implicando, sobretudo, o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões ontológicas, políticas, ética, epistemológicas e pedagógicas, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Desse modo, podemos compreender que o ensino que se destina a promover o pensamento crítico da classe trabalhadora deve estar voltado a uma educação ligada à Filosofia da práxis, tendo como princípio a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A Filosofia da Práxis propõe aos homens sua própria situação como problema, como a incidência de seu ato epistemológico, trazendo a possibilidade da superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se.

É pela tomada de consciência que os homens podem se apropriar da realidade histórica e transformá-la. Esse processo se faz em comunhão, superando o intelectualismo alienante, superando o educador “bancário” e a falsa consciência do mundo. Portanto, acreditamos que o processo de conscientização realmente acontece quando o trabalhador migra de sua consciência ingênua para a consciência crítica, e isso não significa apenas a tomada de consciência ingênua da realidade, sendo necessária uma conscientização crítica, que se inscreve por meio da práxis, da atuação ativa do homem na realidade.

4 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação não formal tem história relativamente curta, no entendimento de Trilla (2008). Ao observar as diferentes denominações utilizadas nas bibliografias para referir-se à educação formal e à não-formal, o autor percebe que ambas não apenas diferem no nome, mas também histórica e socialmente. Segundo suas pesquisas, a educação não formal passa a existir somente no século XVIII, com a constituição dos sistemas educacionais.

Brandão e Assumpção (2009) percebem o surgimento da educação não formal no Brasil desde o período colonial, com os jesuítas ensinando crianças indígenas e mestiças. Posteriormente, houve outras ações ligadas a pequenas oficinas de trabalho urbano, chamadas de corporações de ofício, que se dedicavam à aprendizagem de futuros artesãos, cuja função era de ensinar outros aprendizes a serem ourives, seleiros, ferreiros, marceneiros, serralheiros, pedreiros, pintores ou músicos. Sobreviveram durante muito tempo como práticas informais de ensino.

Em meados dos anos 1950, em função do grande número de analfabetos no país, a ONU (Organização das Nações Unidas) efetuou sucessivas propostas para a educação. Brandão e Assumpção (2009) afirmam que o objetivo era a “desmarginalização” de sujeitos pedagogicamente defasados, sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar, subempregados, desnutridos, que ficavam à margem dos processos sociais de “desenvolvimento” e de “modernização”. Esses grupos, segundo a ONU, deveriam ser reintegrados à vida social digna e produtiva.

De acordo com Trilla (2008), o norte-americano Philip Coombs foi o primeiro a utilizar a expressão ‘educação não formal’ no livro “A crise mundial de educação”, de 1976, republicado em 1985 com o título “A crise mundial na educação: perspectivas atuais”. Acrescenta que há outros dois livros importantes, como “Aprender a ser”, de

Edgar Faure, e “Um tesouro a descobrir”, obra de 1990, de Jacques Delors, ambos publicados pela UNESCO. As obras compunham um conjunto de discursos críticos sobre educação escolar e foram usadas como referenciais para fundamentar políticas educacionais daquela década.

A obra precursora de Philip Coombs definiu a educação não formal como sendo um processo que dura a vida inteira, no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e da sua relação com o meio. Trilla (2008, p. 23) adverte que, “embora a origem ideológica desses discursos fosse variada, seu arcabouço teórico transformou-se em referência fundamental do debate educacional nas últimas décadas do século passado”.

Por sua vez, Gohn (2011) explica que a educação não formal das primeiras épocas no Brasil buscava a participação de sujeitos e de grupos de áreas rurais, a animação comunitária, treinamento vocacional, educação básica, planejamento familiar, cujos conteúdos incluíam atitudes positivas com relação à cooperação na família, ao trabalho, à comunidade, à colaboração para o crescimento nacional, à alfabetização funcional, ao conhecimento de habilidades funcionais para o planejamento familiar e à sustentação econômica, sem deixar de mencionar a participação cívica.

Para Catini (2021), no Brasil, a educação não formal se dirige fundamentalmente à classe popular, trazendo marcas históricas em sua trajetória. Na década de 1960, por exemplo, as experiências de alfabetização de trabalhadores, organizadas por Paulo Freire, vieram a efetivar o que os governos e as elites nacionais consideravam impossível: a solução para o analfabetismo que excluía mais de cinquenta por cento da população trabalhadora brasileira.

Sobre a proposta do educador Paulo Freire:

Além de alfabetizar, a educação popular criticava, na prática, o que havia de antipopular no elitista sistema educacional brasileiro, que, além de ser restrito na oferta de vagas, operava em uma relação antidialógica e bancária, isto é, se dava por um método tradicional de um professor que ensina e dos alunos que aprendem, estabelecendo uma constante negação dos conhecimentos populares e orais em benefício de uma cultura enciclopédica de transmissão de conteúdos escolares desencarnados de contexto e significação para trabalhadores e trabalhadoras. A alfabetização proposta por Freire aliava, portanto, numa mesma ação educativa, a crítica da educação bancária com uma interpretação crítica da trajetória antidemocrática brasileira, abrindo meios para formas de participação política popular (Catini, 2021, p. 5).

Desde então, a educação popular vem sofrendo inúmeras ampliações e variações, como a educação de crianças, a educação de jovens e adultos, que foram surgindo no interior de uma verdadeira explosão de iniciativas da sociedade civil.

Gohn (2011) destaca que, no Brasil, até a década de 1980, a educação não formal era um campo de pouco destaque nas políticas públicas e entre pesquisadores. As abordagens concentravam-se em alternativas como a educação de adultos, educação popular ou educação extraescolar, ou seja, setores secundários e não prioritários para as políticas educacionais.

Segundo Rothes (2015), a partir dos anos 1980, a nova direita, formada por liberais e conservadores, converge quanto às soluções políticas que valorizam o liberalismo, por meio de políticas fiscais de favorecimento da prestação privada de serviços sociais. Os reflexos dessas diretrizes resultaram na isenção da responsabilidade do Estado pela provisão pública da educação de adultos, depositando no sujeito o compromisso pela educação ao longo da vida, uma estratégia de governo, cujos fins estavam na competitividade econômica, na coesão social, na cidadania, entre outros.

Para Brandão (1984), a partir do período autoritário implantado no Brasil e em outros países do continente, passou a existir uma clara oposição entre educação não formal e educação popular. Segundo o autor, a educação popular coloca o trabalho do educador a serviço de projetos políticos de libertação das classes populares, ou seja, faz o contrário do que projeta a educação não formal. Esse autor entende por educação não formal aquela gerada pelo Estado e por agências dominantes, destinada à domesticação e ao controle das classes populares.

Trilla (2008) adverte que a ideia de educação permanente é o primeiro recurso de linguagem pedagógica para legitimar novas distribuições, novos meios e recursos educacionais não escolares. Para o autor, há uma órbita em torno do conceito, uma constelação de termos afins como: formação contínua, educação de adultos, andragogia, educação ao longo da vida, entre outras.

Catini (2021) aponta que, a partir de 1990, a educação não formal vem sendo capitaneada por organizações não governamentais que se expandiram até os dias atuais e se ampliaram em práticas associadas à educação não formal, como é o caso do programa RenovaBR.

Segundo Hoeveler (2020), o RenovaBR é uma organização criada em 1965 pelo magnata e filantropo David Rockefeller, que reúne mais de 200 grandes

corporações, composta em maioria por capital estadunidense, as quais, somadas, são responsáveis por cerca de 80% de todos os investimentos externos diretos na América Latina. Esta organização apoiou as ditaduras no Brasil (1964) e no Chile (1971), e nos anos 1980 sendo o principal espaço de negociação das dívidas externas de países latino-americanos, tendo como colaboradores os dois principais bancos privados credores das dívidas, o Chase Manhattan Bank e o First National Bank, de J. P. Morgan.

Tornou-se um centro pioneiro de elaboração de programas neoliberais para a América Latina, com estreitas conexões com os Estados Unidos e criando também o principal órgão privado que influencia até hoje o Congresso e o Executivo deste país no que diz respeito à política externa para a América Latina.

Em 2017, ano que antecede o período eleitoral, o RenovaBR propôs um curso lançado em todo o Brasil, a partir da cooptação de candidatos para novas lideranças, cuja seleção estava condicionada a alguns critérios, como ter menos de 45 anos e que os candidatos já possuíssem alguma base social.

O treinamento consistia em capacitá-los em diversas matérias e, após alguns testes, seriam escolhidos aqueles que seriam candidatos para cargos legislativos em 2018. Segundo pesquisas de Hoeveler (2020), os candidatos teriam recebido bolsas de R\$ 5.000,00 a R\$ 8.000,00 desde janeiro de 2018, e além dos recursos financeiros os candidatos vinculados ao RenovaBR teriam recebido outros recursos para gestão de redes sociais e mídia, para que, quando a campanha eleitoral se iniciasse, já fossem conhecidos do público.

Segundo Gramsci (2001, p. 32):

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas.

A ideia do RenovaBR, segundo seu fundador, teria sido inspirada no sucesso eleitoral do movimento francês "*En Marche!*", que elegeu o presidente da França, Emmanuel Macron e conseguiu mais da metade das cadeiras do parlamento francês. Para Hoeveler (2020), o conceito de Democracia do programa RenovaBR está alinhado ao do economista austríaco Joseph Schumpeter no que se refere à seleção de lideranças, tendo em vista estes motivos:

Preparou literalmente um vestibular para os candidatos a candidatos. E ao mesmo tempo captou lideranças sociais cuja base poderia ser parte de uma base mais progressista ou mesmo de esquerda, transformando aquilo que Gramsci denominou certa vez como transformismo em uma indústria – melhor dizendo, um case de sucesso. Com um grupo heterogêneo, propositadamente diverso, pôde ter bom trato com diversas legendas eleitorais e montou uma engrenagem eleitoral de captação de lideranças e formação das mesmas numa escala provavelmente inédita no Brasil (Hoeveler, 2020, p. 487).

Segundo Hoeveler (2020), o processo de captação e conversão de lideranças sociais e populares incluem mulheres, negros, indígenas e periféricos, que, de forma consciente ou ingênua, têm se tornando quadros políticos da direita liberal de diversas siglas partidárias, uma vez que as legendas eleitorais se tornam meros instrumentos temporários do projeto do RenovaBR para alcançar governos e parlamentos.

Gohn (2011) acrescenta que a década de 1990 trouxe outra visão de educação não formal, devido às mudanças sociais e às transformações da economia. Para a autora, também ocorreram grandes modificações no mundo do trabalho, que provocaram uma onda de desemprego em função de políticas globalizantes com características excludentes, que desestabilizaram o mercado.

Essa nova configuração do país convencionou para o mercado de trabalho o domínio de algumas habilidades, como, por exemplo, a fluência em mais de um idioma e outras questões relacionadas à autogestão na carreira, exigindo do trabalhador um perfil criativo, postura flexível e raciocínio rápido para tomada de decisões.

Ramos (2001 *apud* Salami; Miyashiro, 2022) coloca essa tendência dentro do princípio da adaptabilidade, ou pedagogia das competências, que leva o trabalhador a ter uma personalidade responsável, comprometida e autônoma, com posturas flexíveis frente às incertezas do mercado. Este direcionamento favorece a interiorização dos valores da empresa e a internalização de modos de controle, sendo uma estratégia eficaz de adaptação dos indivíduos às mudanças do mundo tecnológico, mas que, por sua vez, produz a naturalização da precarização do trabalho, como se fosse algo dado e determinado pelas inovações tecnológicas.

A ideia é que os mais competentes serão mais bem-sucedidos e terão mais facilidade de inserção no mercado de trabalho. Este discurso determina novos padrões de comportamento a partir da ênfase no sujeito individual, a exemplo da meritocracia. Aponta-se a resolução dos problemas advindos da realidade do desemprego por meio de saídas individuais com o estímulo ao empreendedorismo (Salami; Miyashiro, 2022).

A pedagogia das competências preza a relação direta entre educação e produção, em que a qualificação da mão de obra está voltada à produtividade, somada a uma espécie de adesão ideológica do trabalhador:

[...] em que se constrói um consenso sobre a escola e educação operado pela ideologia dominante, de que toda a sociedade tem possibilidades de competir igualmente e livremente no mercado cabendo à escola ser a ponte para a ascensão social dos indivíduos por meio do desenvolvimento das suas competências (valores, atitudes, habilidades e emoções) requeridas na sociedade contemporânea para a sua empregabilidade. Na ideologia liberal/neoliberal, a sociedade é compreendida como um contínuo de estratos sociais que se explicam por escolhas, esforços, riscos, vontade, dedicação e competência dos indivíduos isolados ou de estratos sociais (Salami; Miyashiro, 2022, p.2).

Salami e Miyashiro (2002) finalizam o artigo escrevendo sobre a imperiosa necessidade de se repensar os conteúdos curriculares, fazendo a necessária relação com os conteúdos historicamente acumulados, para que não se apresentem como meras prescrições naturalizadas para o exercício de funções/ocupações sob outras bases, não circunscritos às ditas “exigências do mercado” ou como reflexos de conteúdos acadêmicos esvaziados de sentido, que de forma geral são abordados de maneira utilitária e que impedem os trabalhadores de compreenderem as múltiplas relações entre os conhecimentos apreendidos e a realidade concreta.

Ao longo dos anos 1990, portanto, abandonou-se a perspectiva de educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica e emancipadora pelo ideário da qualidade total, das competências e da empregabilidade.

Ainda na década de 1990, a educação não formal recebeu novamente a interferência da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, a partir da Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, propôs:

[...] a definição de necessidades básicas de aprendizagem, vistas como ferramentas essenciais para a aprendizagem e seus novos ‘conteúdos básicos’, abrangendo além de conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver e sobreviver, e a desenvolver a capacidade humana, os documentos da conferência ampliam o campo da educação para outras dimensões além da escola (Gohn, 2011, p.101).

Esse documento de planificação global da Conferência de Jomtien (1990) teve como cerne um padrão de educação equitativo, com vistas ao desenvolvimento contínuo dos sujeitos, dirigindo-se também ao trabalho das Organizações Não-Governamentais (ONGs), para auxiliá-las na elaboração de programas educacionais baseados nas possibilidades de trabalho e renda e no planejamento de ações

articuladas, para suprir as necessidades básicas de aprendizagem da nova sociedade.

Nesse sentido, foram criados no Brasil cursos por meio de programas oficiais, para atender às novas exigências de mercado e minimizar a grande onda de desemprego que assolava o país; porém, esses cursos, segundo Gohn (2011), priorizam o interesse do capital especulativo em detrimento do desenvolvimento nacional.

As ONGs passaram a ganhar espaço e visibilidade política a partir da década de 1990, servindo aos interesses da sociedade, mas com foco nos governos, atuando em espaços de poder público, configuração que Gramsci em outra época denominou de Estado Integral. Martins e Mendonça (2010) denunciam tais iniciativas orientadas pela Tendência Cientificista-Tecnicista, chamando de equívoco o que se convencionou chamar de “terceiro setor”:

Muitas ONGs são exemplos desse novo padrão de intervenção social, como também entidades comunitárias e filantrópicas, particularmente as que se organizam como ‘empresas sociais’, tornando a solidariedade um ‘valor de troca’. São mantidas financeiramente tanto pelo ‘Segundo Setor’ [...] como também pelo ‘Primeiro Setor’ [...], para desenvolverem ações reprodutoras do modo de vida capitalista. Os sujeitos que atuam no ‘Terceiro Setor’ são, recorrentemente, profissionais da área social (saúde, educação, serviço social etc.) e/ou mesmo voluntários (Martins; Mendonça, 2010, p. 19).

Para Catini (2021, p. 5), a passagem da educação popular para a educação não formal se converteu num processo de “açambarcamento das práticas de educação, voltadas às classes populares por instituições das classes dirigentes, que, por diversos mecanismos, logram subsumir a forma e o conteúdo da educação não escolar aos seus interesses”.

Por sua vez, Gohn (2011) também se contrapõe a essa proposta de educação não formal e reconhece que essa visão beneficiou a indústria por meio da capacitação profissional, tornando a sociedade mais competitiva, individualista e violenta. Para a autora, a educação não formal não tem por objetivo atender as necessidades impostas pela globalização, tendo em vista que ela:

[...] engloba saberes e aprendizados gerados ao longo da vida de forma individual ou coletiva - a exemplo de experiência via participação social, cultural ou política, tais como projetos sociais, movimentos sociais, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, luta contra desigualdade e exclusões sociais etc. (Gohn, 2020, p. 13).

Gohn (2014, 2020) define educação não formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, mediante práticas

socioculturais de aprendizagem e de produção de saberes, que envolvem organizações, instituições, atividades, programas e projetos sociais. Esse conceito revela grandes aproximações com a perspectiva gramsciana de ensino das classes trabalhadoras; por isso, eleita nesta pesquisa como proposta passível de materialização da teoria escolhida.

Já Martins (2016, p. 52) aponta quatro características dos processos educacionais não escolares e de aderência a nossa proposta:

[...] a) a educação visa à formação integral, comprometida ética e politicamente com a superação da sociedade de classe; b) a ação educativa volta-se à transformação dos homens, dos grupos sociais (produção de 'catarse') e das relações sociais globais; c) o educador é um 'militante' (Cf. Martins, 2007), que luta pela transformação global das relações sociais para construir o socialismo; d) privilegia educar sujeitos das classes subalternas.

A educação não formal não possui o caráter formal dos processos escolares, nem está subordinada a instâncias oficiais certificadoras de titularidades. Ou seja, possui outra lógica quanto às categorias espaço e tempo. Na educação não formal, não existe um currículo definido *a priori*, nem conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas como na educação formal. É um campo específico, com áreas de práticas educativas também específicas. Nesse sentido, Gohn (2020, p. 12) explica:

A educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo, porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas. A educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos(as).

A autora destaca que a importância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, na criatividade humana. O processo comunicativo de fatos e fenômenos cotidianos são baseados em convicções práticas, muitas vezes advindas da moral, elaboradas a partir de experiências anteriores, segundo tradições e condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar: "O conjunto desses elementos fornece o amálgama para a geração de soluções novas, construídas em face dos problemas que o dia a dia coloca nas ações dos homens e das mulheres" (Gohn, 2011, p. 112).

Para Brandão e Assumpção (2009), a educação é popular, quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Para ele, uma educação é popular:

[...] não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses prematuramente excluídos da escola seriada, mas porque o que ela 'ensina'

vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (Brandão; Assumpção 2009, p. 32).

Historicamente, a classe trabalhadora tem se organizado buscando formas de resistência às estratégias do capital, como a educação dos trabalhadores construída pelos próprios trabalhadores, que se consagra como um dos campos da luta contra-hegemônica e de conscientização de classe.

Uma das tarefas principais da formação na Central Única dos Trabalhadores (CUT) é possibilitar à classe trabalhadora condições para que avance em direção à análise crítica da realidade, qualificando ações e intervenções, “seja na ação sindical, seja no mundo do trabalho ou nas políticas públicas, e tal intencionalidade já carrega em si uma crítica à educação hegemônica no capitalismo” (Salami; Miyashiro, 2022, p.1).

Os princípios da Política Nacional de Formação (PNF) da Central Única dos Trabalhadores (CUT) propõe uma educação emancipadora/libertadora, a integralidade do ser humano e a indissociabilidade das dimensões da formação técnica, geral e sindical.

Segundo Frigotto (2003) é no terreno de nossa complexa realidade histórica que o movimento sindical organizado pela CUT se viu impelido a entrar na disputa do campo educativo e da formação profissional dos trabalhadores. A proposta da CUT está voltada à crítica às mistificações internalizadas, em grande parte pelos trabalhadores, que os transformam de vítimas em culpados e englobam ainda a crítica aos processos educativos e de formação profissional que naturalizam a violência destrutiva desse capitalismo tardio.

Portanto, a ideia de educação não formal que atende a esta pesquisa acadêmica é muito próxima dos princípios acima referidos, ou seja, nossa perspectiva é desenvolver um Ensino Não Formal para o trabalhador, que visa a contrapor-se à sociedade neoliberal, marcada pelas injustiças sociais, pela competitividade com relação às situações que não valorizam a cultura do trabalhador, isto é, visa, sobretudo, à formação política e sociocultural que educa para a civilidade em oposição à barbárie, ao egoísmo e ao individualismo.

A participação democrática nas práticas pedagógicas gera atitudes de cooperação, de integração e de comprometimento com as decisões e contribui para formar cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política,

bem como é capaz de ampliar a capacidade para além da escolha e do controle dos governantes, contribuindo efetivamente para a politização dos cidadãos.

Para complementar, Gohn (2014, p. 37) aponta:

A democracia participativa é um modelo de democracia que incorpora e defende a participação da sociedade civil no interior dos Estados democráticos, que busca restabelecer o vínculo entre democracia e cidadania ativa. Certamente que estas premissas têm um caráter teórico; elas poderão não se realizar ou se alterar na prática caso haja a presença de processos de controle, manipulação e regulação da participação fundados em interesses de grupos, interesses particulares, formas clientelistas etc. Ou seja, o modelo participativo não é uma 'receita' que se aplica e gera dados resultados previsíveis. É um processo complexo, que precisa ser construído a partir de dadas intencionalidades e condicionalidades, de dadas premissas que coloquem os interesses públicos, dos cidadãos, e as carências efetivas existentes, como prioridades absolutas.

Contudo, Gohn (2014) reconhece a necessidade do debate sobre as teorias da aprendizagem, em função das mudanças provocadas pela globalização. Com o desenvolvimento tecnológico, novos processos de aprendizado têm sido criados e clamados como necessários. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos e identificados fora das instituições escolares, os quais, na visão da autora, são elementos fundamentais para o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, bem como para seu desempenho no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado.

A educação não formal deve ter como características, conforme Gohn (2006): 1) a consciência e a organização de como agir em grupos coletivos; 2) a construção e a reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo; 3) a contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; e 4) formação do indivíduo para a vida e suas adversidades.

Portanto, a educação não formal é uma proposta com aderência à presente pesquisa acadêmica, por se constituir como processo sociocultural, político e histórico, que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios de cada cultura.

A cultura popular, para Brandão e Assumpção (2009), é o ponto de partida para um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente "dominados", em direção à produção de uma cultura orgânica de classe. Este trabalho difere de outros dentro do campo da Sociologia do Desenvolvimento, pois tem como base uma Filosofia da História:

A Filosofia da História compreende o ser humano a partir da produção da cultura: ao transformar materialmente o mundo em que vive, recria-o e se reproduz como ser humano. É o mesmo que dizer que, criando cultura, nós, os humanos, passamos de indivíduos biológicos (como os animais) para sujeitos culturais. A cultura abarca tudo o que o ser humano e o seu trabalho realizam no mundo, ao transformarem a natureza e atribuírem significados ao que fazem e ao próprio ato criador de fazer, de criar, de transformar. O processo social de criação de cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber. Enfim, como um sujeito que habita de modo singular a sociedade e constrói uma história (Brandão; Assumpção, 2009, p. 56).

A visão do ser humano como sujeito da história e criador de cultura insere-se no reconhecimento do processo dialético de humanização, que ocorre entre as limitações como ser da natureza e a liberdade (o poder de transcender ao mundo por atos conscientes de reflexão). Assim, ao criar o mundo da cultura, o ser humano faz a história humana e cria a própria trajetória de humanização.

A intenção da nossa pesquisa com a educação não formal para o trabalhador foi possibilitar-lhe a conscientização, a partir de interesses comuns, forjando uma concepção de mundo que possa enfrentar outras já existentes na sociedade, por meio de um programa educativo formativo, cujo ensino se volte para a formação de intelectuais orgânicos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, compreendemos educação não formal de trabalhadores inspirada nos princípios de resistência e oposição ao *status quo*, uma educação popular que seja capaz de propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com os diferentes tipos de opressões, um trabalho político de luta pelas transformações sociais, que tem em vista a emancipação dos sujeitos, a democratização e justiça social.

Para Brandão e Assumpção (2009) a educação popular está vinculada organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe e se torna instrumento de uma nova hegemonia.

Esses autores ressaltam ainda a necessidade imperiosa da criação de uma nova hegemonia, um saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular sem deixar de considerar a cultura popular como ponto de partida, juntamente com um trabalho de revisão dos componentes tradicionalmente “dominados” que se dirija à produção de uma cultura orgânica de classe.

A educação não formal de caráter popular, a que este trabalho acadêmico se dedica, ocorre em espaços autônomos, onde o ensino se realiza de forma

compartilhada, em uma crescente relação entre iguais. Nossa opção metodológica está assentada na Filosofia da Práxis que impulsiona os trabalhadores a ações participativas em busca de reflexões coletivas de sua própria prática, assim como a superação dos dogmatismos e preconceitos.

4.1 Os Sindicatos como proposta para o caminho ao novo príncipe em espaços não formais de formação política

A partir do Caderno 4, Gramsci resgata o pensamento de Nicolau Maquiavel²⁰ (1469-1527), para compreender a arte da política. A obra “O Príncipe” é popularmente conhecida como Teoria do Estado Moderno, um livro escrito em 1513, com a primeira edição publicada postumamente em 1532, na qual o autor apresenta sua teoria política e descreve o Estado, dedicando-se especialmente a escrever sobre como deve fazer um príncipe para conquistar, conduzir e manter o principado.

Maquiavel é a expressão do seu tempo, viveu em um período mercantilista, permeado por lutas, que se deram entre territórios italianos,²¹ em uma república Florentina a qual não conseguia livrar-se do feudalismo e pensar um novo mundo a partir e a favor de uma monarquia nacional, para futuramente juntar-se às forças produtivas burguesas.

Para Gramsci (2017, p.29), o papel de Maquiavel foi relevante no seu tempo:

É necessário considerar Maquiavel, em grau maior, como expressão necessária de seu tempo e como estreitamente ligado às condições e às exigências de sua época, que resultam: 1) das lutas internas da república florentina e da estrutura particular do Estado que não sabia libertar-se dos resíduos comunal-municipais, isto é, de uma forma bloqueadora de

²⁰ Filósofo, historiador e diplomata florentino, reconhecido como fundador da ciência e da política moderna.

²¹ “Após o Congresso de Viena, a Itália foi dividida em vários reinos e, por estar fragmentada, era de um *locus* de fácil dominação. O processo de unificação italiana ocorreu na segunda metade do século XIX, especialmente a partir das revoluções liberais de 1848 que aconteceram em toda a Europa. Diferentes grupos propuseram distintas políticas para essa unificação territorial, como os neoguelfos, que defendiam a unificação da região sob a liderança do papado; os Republicanos, que defendiam ideias republicanas, e os Monarquistas, que desejavam um regime monárquico. No ano seguinte, em 1849, Vitor Emanuel II assumiu como rei de Piemonte-Sardenha e liderara o processo de unificação italiana, enfrentando o reino da Áustria (que tinha posse de alguns Estados italianos) com apoio francês, cujo episódio ficou conhecido como Segunda Guerra de Independência Italiana, em 1859. Essa guerra, foi vencida pelo Reino sardo-piemontês e permitiu-lhes anexar o Reino da Lombardia à Itália. A partir da derrota austríaca, outros reinos italianos rebelaram-se expulsando seus governantes austríacos e, após um plebiscito, também se anexaram ao Reino de Piemonte-Sardenha. O sucesso no confronto garantiu ao rei Vitor Emanuel II o apoio de republicanos influentes como Giuseppe Mazzini e Giuseppe Garibaldi. Com o crescimento dos territórios conquistados, Vitor Emanuel II autodeclarou-se rei de toda a Itália em 1861”. (HISTÓRIA do mundo. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/unificacao-italiana.htm>).

feudalismo; 2) das lutas entre os Estados italianos por um equilíbrio no âmbito italiano, que era obstaculizado pela existência do Papado e dos outros resíduos feudais, municipalistas, da forma estatal cidadina e não territorial; 3) das lutas dos Estados italianos mais ou menos solidários por um equilíbrio europeu, ou seja, das contradições entre as necessidades de um equilíbrio interno italiano e as exigências dos Estados europeus em luta pela hegemonia. Influi em Maquiavel o exemplo da França e da Espanha, que alcançaram uma poderosa unidade estatal territorial.

Posteriormente, o processo de unificação italiana deu-se em 1870 e foi caracterizado por Gramsci (2002 *apud* Galasso, [s.d.], texto digital) como sendo composto por uma nítida hegemonia das forças moderadas sobre as democráticas, até 1848, em que as forças que tendiam à unificação eram escassas e pouco coordenadas entre si, enquanto as forças contrárias eram "poderosíssimas, coesas, e, especialmente como Igreja, que possuía um vasto território, absorviam a maior parte das capacidades e energias individuais".

Gramsci não foi propriamente contra o *Risorgimento*, mas contra a forma com que ele foi se desenvolvendo, uma vez que identifica "o grupo de moderados como um grupo social relativamente homogêneo, [...] ao passo que o chamado Partido de Ação não se apoiava especificamente em nenhuma classe histórica", não dispunha nem mesmo de "um programa concreto de governo" e buscava inspiração - em face dos moderados -, no caso de muitos dos seus homens, em razões "mais de temperamento do que de caráter organicamente político" (Galasso, [s.d.], texto digital).

A filosofia política, anterior à Maquiavel, se configurava como uma forma fantástica e artística que se relacionava por meio de elementos doutrinários e racionais, representada por uma espécie de *condottiero* (na Itália medieval e renascentista, chefe de mercenários), um símbolo de vontade coletiva.

Gramsci (2017) afirma que o processo de formação da vontade coletiva como fim político não pode ser construído de forma pedantesca e a partir de princípios e critérios, mas, sim, como qualidade, com traços, características e deveres de uma pessoa concreta, trabalhando a fantasia artística de forma mais concreta, ou seja, as paixões políticas de quem se quer convencer:

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 fria utopia, nem como raciocínio doutrinário, mas como uma criação da fantasia concreta que atua sobre um povo disperso e pulverizado para despertar e organizar a sua vontade coletiva (Gramsci, 2017, p. 4).

O príncipe não existia na realidade italiana, mas foi percebido por Gramsci (2017) como um mito soreliano, uma fantasia concreta para organizar a vontade coletiva, uma abstração doutrinária, em que é apresentado como símbolo do chefe ideal, cujos elementos dramáticos, míticos e passionais contidos no livro são de grande efeito para a invocação de um príncipe.

Para Aliaga (2021a) a política de Maquiavel aparece nos Cadernos como uma “ciência-ação revolucionária”, assemelhada à filosofia da práxis, em que ambas estariam voltadas à fundação de um novo tipo de Estado.

Segundo Gramsci (2017), em todo o livro Maquiavel mostra como deve ser o príncipe para levar o povo à fundação de um novo Estado, e esse desenvolvimento é conduzido com rigor lógico e científico, afirmando que o trabalho de Maquiavel parece uma reflexão do povo, um raciocínio interior que se manifesta na consciência popular e acaba num grito apaixonado e imediato.

Gramsci (2017) declara que Sorel não realizou uma compreensão totalmente ampliada sobre a ideologia do mito em Maquiavel, não percebeu o príncipe como partido político, ficando apenas na concepção do sindicato profissional. Porém, o mito não encontrava sua expressão maior no sindicato como organização de uma vontade coletiva, percebendo-o na ação prática como uma vontade coletiva já atuante, sendo que Gramsci (2017) julgava necessária a união entre Sindicato e Partido.

Para Gramsci (2017), a visão de Sorel é reducionista e acusa-o de pensá-la de forma passiva, um sindicalismo teórico²², alegando que neste formato corre-se o risco de a atividade pulverizar-se numa infinidade de vontades individuais que seguem em direções diversas e contrastantes, podendo, inclusive, deixar de existir, uma vez que o caráter positivo só pode ser dado pelo acordo realizado nas vontades associadas. O filósofo italiano classifica essa atividade como passiva e destrutiva, uma vez que o mito não pode abandonar a vontade coletiva em sua fase mais elementar, que é a de formação da vontade coletiva dos subalternos.

²² “Sorel considerava que a revolução ocorreria, antes de tudo, na consciência. Isso explica por que rejeita a cientificidade econômico-material do marxismo. Mostra-se convicto da não-validade das teorias centrais do sistema marxiano: a teoria do valor, da pauperização, da concentração das riquezas e da produção. A teoria de Marx seria, assim, apenas um método de aproximação da realidade (Sorel, 1975, p.19). De fato, Sorel não era adepto do método dialético preconizado por Marx a partir de Hegel. Para ele, ‘o processo de evolução do mundo humano [...] não era 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 *apud* Galastri, 2007, texto digital).

Assim, o mito príncipe, o moderno príncipe, não é uma pessoa real ou um indivíduo concreto, pois para Gramsci (2017) ele só pode ser um organismo, um elemento da sociedade que tenha se iniciado a partir da concretização de uma vontade coletiva fundamentada e reconhecida na ação. O autor argumenta que esse organismo é o partido político, a primeira célula na qual se aglomeram os germes da vontade coletiva e que tendem a se tornar universais e totais.

Ainda, aponta que a razão dos sucessivos fracassos nas tentativas de criação da vontade coletiva esteve atrelada à existência de alguns grupos sociais que se formaram com a dissolução da burguesia comunal, tendo a igreja como depositária do Sagrado Império Romano.

O que Gramsci (2017) esclarece é que a Itália era depositária de uma situação econômica corporativa, o que ele julga como a pior das formas de sociedade feudal. Para o autor, era necessária uma força jacobina eficiente para organizar a vontade coletiva nacional popular, pois as forças oponentes eram a aristocracia latifundiária, uma burguesia rural, hereditária do parasitismo, legada aos tempos pela ruína.

Nesse sentido, o príncipe surge como uma ideia de negação do feudalismo, afirmando que algo novo está surgindo. Para tanto, Gramsci (2017) percebe como positiva a formação de grupos urbanos oriundos do campo da produção industrial e preocupa-se sobremaneira com a necessidade de as massas camponesas irromperem na vida política. Para o autor, para se terminar com a desordem interna e a anarquia externa, é necessário que as classes urbanas apoiem os camponeses como massa, constituindo-se como uma força armada, segura e fiel.

A ideia central é que o príncipe deve se contrapor à anarquia feudal. Assim, expõe em três grandes frentes as exigências e necessidades do tempo em que vivia Maquiavel:

As lutas internas da república florentina e da estrutura particular do Estado, que não sabia libertar-se dos resíduos comunais municipais, de uma forma estorvante de feudalismo; Das lutas entre os Estados italianos por um equilíbrio no âmbito italiano, que, era dificultado pela existência do papado e dos outros resíduos federais, municipalistas da forma estatal urbana e não territorial; Das lutas dos Estados italianos mais ou menos solidários por um equilíbrio europeu, ou seja, das contradições entre as necessidades de um equilíbrio interno italiano e as exigências dos Estados europeus em luta pela hegemonia (Gramsci, 2017, p.15).

Gramsci (2017, p. 10) salienta também que:

[...] a doutrina de Maquiavel tem um estilo de 'Manifesto' de partido onde o autor não só teorizou sobre o real, mas ditou normas para atividade política que muitas vezes 'são aplicadas, mas não ditas' por grandes políticos que

maldizem Maquiavel e declaram-se antimachiavélicos, justamente para poderem aplicar suas normas 'santamente'.

Gramsci (2017) recorre a Croce para dizer que o maquiavelismo, sendo entendido como ciência, serve tanto aos revolucionários como aos democratas. Para ele, o maquiavelismo serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos de dirigentes conservadores como também a filosofia da práxis, porém, suspeitava que Maquiavel escrevia não para quem já sabe, pois quem nasceu na tradição dos homens de governo aprende quase que automaticamente, mas escrevia, sim, aos que não sabem, e eram a estes que ele pretendia educar politicamente.

Dessa forma, com base na visão inaugurada por Marx, Gramsci (2017) produz, a partir de *O Príncipe*, um ensaio político para as classes subalternas, mencionando a ideia, inicialmente, no Caderno 4 (1930) e desenvolvendo-a efetivamente no Caderno 13, onde destaca a proximidade entre Marx e Maquiavel, chamando-os de “teóricos da política militante da ação”. A intenção de Gramsci era realmente escrever algo que extraísse das doutrinas marxistas um sistema ordenado que tratasse do partido político e suas relações com as classes e com o Estado.

A leitura inédita do livro de Maquiavel levou Gramsci a perceber a obra como fonte revolucionária para a instauração de novos horizontes políticos, visualizando a possibilidade de organizar a vontade coletiva nacional popular, rumo à construção de um novo Estado:

[...] a posição de Maquiavel deve ser aproximada daquela dos teóricos e dos políticos da filosofia da práxis, que também procuraram construir e difundir um 'realismo' popular, de massa, e tiveram de lutar contra uma forma de 'jesuitismo' adaptada aos novos tempos (Gramsci, 2017 p. 331).

O autor deduz que Maquiavel pretendia persuadir os revolucionários da época, o povo, a democracia e a nação italiana, livrar estas forças da necessidade de ter um "chefe", para que saibam aquilo que querem e como obtê-lo, e sobretudo de aceitá-lo com entusiasmo, mesmo se suas ações possam estar ou parecer em contradição com a ideologia difundida na época: a religião, ou seja: "Sua ferocidade dirige-se contra os resíduos do mundo feudal, não contra os progressistas" (Gramsci, 2017, p.15).

A ideia de intelectual coletivo foi cunhada como metáfora do livro, no qual Gramsci (2017) pensa um novo príncipe ou o moderno príncipe, o *condottiero*, concebido como símbolo da vontade coletiva e como um organismo coletivo, capaz de considerar as vontades das massas populares, em que se possa construir uma

reforma intelectual e moral, gestada numa nova concepção de mundo; portanto, o moderno príncipe não se refere a um indivíduo, mas a um organismo.

Para o estudioso italiano, esse organismo dirigente e coletivo é o partido político, uma forma moderna de acionar a vontade coletiva dos trabalhadores e transformá-la em vontades universais:

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais (Gramsci, 2017, p. 14).

A modernidade do príncipe está na compreensão de partido entendido como um intelectual coletivo, cuja tarefa é destruir o equilíbrio passivo e conservador entre as classes, através de uma profunda reforma intelectual e moral. Gruppi (1991, p. 73) elucida que “o que interessa destacar é que o moderno príncipe é, para Gramsci, unificador, um grande reformador intelectual e moral”.

Uma escola de trabalhadores em Sindicatos baseia-se na premissa gramsciana de intelectual coletivo, que o concebe como organismo determinado pela união de intelectuais orgânicos, pertencentes à camada dos trabalhadores, que assume uma direção política, rompendo com o segmento dos intelectuais da extração burguesa, em busca da formação de intelectuais orgânicos, oriundos da classe trabalhadora.

Nas palavras de Gramsci, trata-se de um terreno para um ulterior desenvolvimento da vontade coletiva nacional popular, em direção à realização de uma forma superior e total de civilização moderna (Dias, 1996).

O filósofo italiano rejeita a ideia de que o proletariado deve ser formado dentro de uma cultura enciclopédica e abstrata, mas defende que as atividades formativas e culturais devem dar-se na perspectiva filosófica de Sólon (segundo Sócrates) do “Conhece a ti mesmo”, o que, para Gramsci (1999, p. 60), significa um ensino que permita:

[...] ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa.

Esse tipo de ensino, para o autor, parte da organização e da disciplina do próprio eu interior; é a tomada de posse de sua própria personalidade; é conquistar

uma consciência superior por meio da qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres; porém, para ele isso não acontece por evolução espontânea:

O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. Não se explicaria de outro modo a razão por que, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e seus consumidores egoístas, não se tenha ainda realizado o socialismo. É que só grau a grau, estrato a estrato, a humanidade adquiriu consciência do seu próprio valor e conquistou o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorias afirmadas num tempo precedente. E esta consciência formou-se não sob o ferrão brutal das necessidades fisiológicas, mas pela reflexão inteligente, primeiro por alguns e depois por toda a classe, sobre a razão de certos fatos e sobre os meios considerados melhores para os converter de ocasião de vassalagem em insígnia de rebelião e de reconstrução social (Gramsci, 1976, p.83).

Conforme o autor, os partidos e os sindicatos são verdadeiramente as escolas possíveis para as classes subalternas, sobretudo o partido, o qual Gramsci (2017) aponta como um sujeito coletivo, capaz de expressar uma vontade coletiva na ampliação da consciência política, rumo à concretização de um projeto societário, que supere as relações sociais capitalistas. Nessa linha, o partido não se reduz ao parlamento, ou seja, é um organismo que deve realizar uma mediação política universal, na qual os intelectuais assumem papel fundamental, desenvolvendo um trabalho de relações intelectuais e morais, que opera nas consciências da divindade ou do imperativo categórico, tornando-se a base de um laicismo moderno e de uma completa laicização de toda vida e de todos os costumes.

Portanto, o moderno príncipe:

[...] deve e não pode deixar de ser o propagandista e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa criar o terreno para um desenvolvimento ulterior, dá vontade coletiva Nacional Popular ao sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna [...] o príncipe toma lugar nas consciências, da divindade ou do imperativo categórico, torna-se a base de um laicismo moderno e de uma laicização completa de toda a vida e de todas as relações de costume (Gramsci, 2017, p.9).

Gramsci considera o partido como “elemento complexo de sociedade, no qual já tenha início o concretizar-se de uma vontade coletiva reconhecida, afirmada parcialmente na ação” (Dias, p.11, 1996)

Nesse sentido, o partido não pode ser algo externo, mas, sim, parte das massas, devendo ser construído e dirigido por elas, sem resultar qualquer tipo de hierarquia, sendo um organismo que se determina a partir da união de intelectuais orgânicos, ou seja, um organismo de trabalhadores que assumem uma direção política.

Nosso entendimento é que uma proposta em sindicatos pode ser realizada com essa perspectiva, isto é, um movimento inicial de resistência e de enfrentamento, através da formação intelectual do trabalhador. Para Lamosa (2014), a história dos movimentos sociais, dos sindicatos e das associações de trabalhadores é parte da história da luta de classes, marcada pelo enfrentamento às milícias privadas.

Em seus artigos no *L'Ordine Nuovo*, chamados Conselhos de Fábrica ou Sindicatos, de abril de 1920, Gramsci explicita aos operários a diferença entre Sindicato e Conselhos.

Para Gramsci (1920), o Sindicato é o órgão que defende os interesses dos trabalhadores assalariados, que dispõe de equilíbrio para melhorar as forças em uma direção favorável à classe trabalhadora; Conselhos são uma forma de organização que realiza todo um trabalho de preparação espiritual e material necessário para que a classe trabalhadora possa, em determinado momento, iniciar uma ofensiva vitoriosa contra o capital e submetê-lo, a sua lei, a essa ofensiva.

O Conselho é a massa, explorada, tiranizada, forçada ao trabalho servil e, portanto, tende a universalizar toda rebelião, a dar valor e alcance decisivo a todo ato de seu poder. São instrumentos de luta, cuja maioria ou parte substancial de seus elementos estão organizados no Sindicato, porém Gramsci (1920) as considera como duas instituições distintas, as quais não podem existir em relações de dependência hierárquica, pois isso só levaria à aniquilação de ambas.

A organização da classe trabalhadora pode buscar uma nova hegemonia, para que possam, por meio da filosofia da práxis e de intelectuais orgânicos, questionar a supremacia dos grupos dominantes, que se manifestam como domínio e direção moral.

A formação de trabalhadores em sindicatos, ainda que insuficiente para gerar a revolução do proletariado, é importante para orientar esse movimento e desvelar relações exploradoras, caracterizando-se como possibilidade de expressão da própria classe, para que essa possa construir seus intelectuais orgânicos de modo a direcionar e organizar seus modos de agir e de pensar. Essa proposta teve como perspectiva a emersão cultural dos trabalhadores, visando ao desenvolvimento intelectual, oferecendo condições e possibilidades para que o trabalho seja motivo de emancipação social e se estenda ainda para possibilidades de ocupação das cadeiras dos quadros dirigentes.

A proposta de Ensino Não Formal realizada em Sindicato teve justamente o intuito de avançar nesse processo, desocultando a formação do senso comum, para formar uma nova cultura a partir daquela, formar uma nova hegemonia, trabalhar além do imediato, do que parece natural, para ir além da concepção fragmentada e confusa de mundo, na direção da construção de uma visão de mundo coerente e crítica, capaz de compreender historicamente o processo social em que os homens estão mergulhados.

Nossa configuração como moderno príncipe pretendeu enraizar-se no conjunto da sociabilidade dos trabalhadores, a fim de buscar suas experiências e expectativas de vida, ou seja, adentrar a cultura popular, o senso comum dessa camada, de modo que no convívio, na prática, e no estudo, seja possível erguer-se do senso comum²³ em direção ao bom senso (Freire, 2002), para, assim, poder tornar essa classe dirigente, primeiro de seus pensamentos e, posteriormente, de toda uma sociedade.

A partir de Gramsci, Gruppi (1991, p. 67) explica:

Diante da consciência subordinada, espontânea, não criticamente unificada e não consciente do que é, o programa que se coloca - diz Gramsci - é 'elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente, e, portanto, em conexão com esse trabalho do próprio cérebro, de escolher a própria esfera de atividade, de participar ativamente na produção da história do mundo, de ser guia de si mesmo e de não mais aceitar passivamente do exterior a marca da própria personalidade'.

Este propósito orientou as ações educativas não escolares no Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Navegantes/SC que se articulam com a forma gramsciana do moderno príncipe, cuja perspectiva se insere na tendência contemporânea do Ensino Não Formal, que se constitui como instrumento de luta e ampliação da consciência dos trabalhadores, para que possam compreender as complexidades da sociedade, sua historicidade e as atuais mudanças do capitalismo e do mundo do trabalho.

Contribuindo com essa linha de pensamento, Dias (1996, p. 11) afirma:

O partido, para realizar essa tarefa de desconstrução/construção, deve mobilizar as vontades, organizá-las, dar-lhes homogeneidade e sentido. E não pode deixar de fazê-lo. Quando se fala em homogeneidade, não se pensa em apagamento de diferenças, mas, pelo contrário, na construção do referencial teórico-prático que seja, a um só tempo, norte político e instrumento de análise e criação. O próprio das visões de mundo das classes subalternas é o fragmentário, o errático, cabe ao partido, entendido como intervenção consciente na história, alterar essa situação, construindo uma

²³ Para Gramsci (1999, p. 96), "[...] 'senso comum' é um nome coletivo, como 'religião': não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o 'bom senso', que se contrapõe ao senso comum".

nova universalidade, novo projeto de civilização e de sociedade. Aqui, a relação partido e filosofia da Práxis está claramente pensada na sua forma mais universal.

Nesse sentido, o trabalho realizado com a classe trabalhadora dentro do Ensino Não Formal considerou seus conhecimentos e saberes. Isso envolveu um ensino que se manteve distante das distinções entre dirigentes e dirigidos, do trabalho manual e intelectual, pois esteve fundamentado na Filosofia da Práxis, elemento de emancipação política.

Não se pode imiscuir desse processo o docente, que assumiu uma postura política e revisitou a todo instante suas construções teóricas, para realizar um ensino vivo, que pudesse alcançar a prática ao lado da teoria, que reconheceu não apenas na presença inevitável da ideologia, mas o processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação para fazer e se fazer no mundo.

Levando em conta que a escola pode ser fonte de expansão da ideologia dominante e que esta assegura o poder de dominação da classe hegemônica, sendo este um local onde sua ideologia se consagra historicamente e se transforma em senso comum, consideramos que o trabalho docente não deve prescindir da desconstrução do que se tornou uma normatividade.

Esta proposta, portanto, pretendeu melhorar as relações de força, acreditando na promoção de uma ofensiva mais crítica, acreditando no papel de todos os trabalhadores como “dirigentes”. Concordou com a afirmação de Gramsci (1999) de que esses trabalhadores devem ter um mínimo de cultura geral, que lhes permita, se não criar automaticamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e conseqüentemente escolher a que seja justa do ponto de vista sintético da técnica política.

Para tanto foi necessário que o intelectual coletivo do presente projeto atuasse em busca da consciência crítica e de sua visão de mundo ampliada, identificando os processos hegemônicos dentro do Estado integral para construção de um novo projeto civilizatório.

4.2 A relevância do pensamento gramsciano para o Ensino Não Formal

Gramsci não traz abertamente um método ou uma metodologia de ensino, porém, ao estudarmos seu aporte teórico foi possível organizarmos alguns pressupostos capazes de fornecerem uma direção para a elaboração de uma proposta de ensino a partir de sua epistemologia e método de trabalho.

A tarefa epistemológica de Gramsci está vinculada ao agir político, em que o real se torna inteligível às classes subalternas, para que estas possam descobrir, com suas "revoluções ativas" e suas pesquisas, os nexos existentes entre as condições desumanas em que vivem e a estrutura injusta da sociedade (Semeraro, 2006). Esta organicidade se constitui a partir de um processo constitutivo de sua identidade, de sua intelectualidade, e por um ensino que exige a construção rigorosa de um saber mais avançado e socializado.

Considerando nossa base teórica de pesquisa, traremos nesta seção alguns elementos fundamentais para a proposição de ações de ensino que se estabelecem a partir da compreensão de sujeito, de sociedade e de prática de ensino.

As ações se desdobram no reconhecimento do homem como um ser filósofo, na compreensão da sociedade como organismo de disputa de hegemonias e na perspectiva dialética de ensino contidas em 8 passos apresentados a seguir.

4.2.1 Considerar que todo homem é um filósofo

Gramsci (1999, p. 93) aponta, como ato preliminar, o reconhecimento do homem como filósofo, cuja condição está implicada na destituição da compreensão preconceituosa que coloca a filosofia como algo muito difícil, ou próprio de cientistas ou de filósofos profissionais: “É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo o mundo’”.

Por mais mecânica e degradada que seja a atividade realizada pelo homem, existe um mínimo de qualificação técnica, ou um mínimo de atividade intelectual criadora. Nesse sentido, o homem, para Gramsci (1999), é um ser capaz intelectualmente, e apto à filosofia crítica; porém, o autor reconhece os limites dessa filosofia, a qual denomina de “espontânea”, materializada pela linguagem e submersa

numa determinada concepção de mundo, muitas vezes, herdada do passado, da religião e do senso comum:

[...] todo ser falante tem uma linguagem pessoal e própria, isto é, um modo pessoal de pensar e de sentir. A cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos, mais ou menos em contato expressivo, que se entendem entre si em diversos graus etc. (Gramsci, 1999, p.398).

Na sua compreensão, a filosofia de cada homem pode ser percebida na mais simples manifestação da linguagem, que é reveladora de um conjunto de noções e conceitos determinados, os quais não podem ser compreendidos simplesmente como palavras vazias de conteúdo. Por isso, se inclui nesta perspectiva preliminar de ensino a forma de compreensão do sujeito como competente para aprender e possuidor de cultura, como também é imprescindível a destituição de preconceitos linguísticos que emergem da desigualdade social e geram relação de poder.

4.2.2 Partir do que o discente já conhece e levá-lo a perceber criticamente sua própria concepção de mundo

Após o reconhecimento dos sujeitos como filósofos, passa-se ao segundo momento, o da crítica e da consciência, onde Gramsci (1999) discute o seguinte problema: é preferível pensar sem disto ter consciência crítica, aderindo a uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica, em que a atividade intelectual lhe permite participar ativamente da produção da história do mundo, podendo ser o guia de si mesmo e não mais precisando aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Criticar a própria concepção do mundo significa partir para um processo de análise que se volta ao “conhece-te a ti mesmo” compreendendo-o como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, o qual nos deixou uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica.

É no confronto com os projetos políticos existentes no movimento real da história que a compreensão de si mesmo leva à elaboração de uma própria concepção de mundo e conseqüentemente à elaboração de uma teoria do conhecimento. Este esforço consciente e reflexivo opõe-se à evolução espontânea do conhecimento, por isso, Gramsci (1999, p. 60) busca que o indivíduo venha a:

[...] ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa.

Em Gramsci (1999) o processo de conscientização do sujeito é reflexo da sociedade da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia etc. Entretanto, aponta que todos nós somos conformistas de algum conformismo, e nesse sentido ele compreende que cada aluno traz um saber, que deve ser ponto de partida para o ensino:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a 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, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, 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).

O estudioso aponta como fundamental o respeito ao saber popular, em toda sua não organicidade e fragmentariedade. É necessário discutir criticamente as opiniões e crenças contidas no senso comum, estabelecendo uma relação dialética com o bom senso, sem deixar de historicizá-lo e compreendê-lo criticamente, visto que o saber acumulado e repassado oficialmente não pode ser tomado como óbvio e natural, mas percebido como organizado e administrado por uma classe que visa a objetivos políticos.

Nesse sentido, é preciso respeitar o saber discente ao mesmo tempo que se faz necessário o desvelamento dos conformismos norteadores das filosofias de vida dos sujeitos, demonstrando-lhes que a cultura popular não é uma produção autônoma, nem formada por processos de evolução espontânea. É preciso afirmar-lhes, sobretudo, que a cultura é heterogênea, contendo elementos como: influências da classe dominante, vestígio da cultura de civilizações passadas, além das vivências de classe enquanto classe oprimida.

A partir do conhecimento crítico, autônomo e criativo, é possível traçarmos as linhas do processo de formação dos discentes. Esse processo é complexo, uma vez que as classes subalternas nem sempre possuem uma clara consciência de si, nem de seus interesses.

Quando os discentes não compreendem criticamente as contradições do sistema, acabam participando da reelaboração não consciente e não crítica dos elementos e dos temas fornecidos pela classe dominante. Esse processo só vai tornar-se consciente à medida que fizerem uma confrontação crítica com a cultura tradicional.

4.2.3 Considerar o discente como sujeito transformador e criador de cultura a partir de uma sólida formação cultural

Gramsci defendia uma a proposta de historicização da cultura, rejeitando a cultura enciclopédica, a qual deveria ser difundida à luz da crítica e da oposição à cultura burguesa. Para o autor, a formação cultural das massas levaria os sujeitos a um modo de ser que determinaria uma nova forma de consciência.

No artigo “Cultura e Socialismo”, no ‘Grito del popolo’, de 1916, o autor destaca:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, gente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória uma certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. Serve para criar um certo intelectualismo flácido e incolor (Gramsci, 1976, p. 82).

Neste texto, o autor discute a concepção de cultura, criticando a abordagem enciclopédica dada ao conhecimento, afirmando que não se pode tratar o conhecimento como um mero acúmulo de dados: “o discente não é um disco de vitrola, um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes” (Gramsci, 2021, p.51).

O autor argumenta que essa abordagem é prejudicial, especialmente para o proletariado, pois cria indivíduos arrogantes e desajustados, da mesma forma que não se pode conceber o homem como um mero repetidor de conceitos ou um recipiente vazio, que se pode encher e amontoar com dados empíricos ou com fatos desconexos.

A concepção de Gramsci (1999) sobre cultura caminhou em duas frentes: 1) como organização e disciplina do “eu” interior, uma conquista da consciência superior que permite compreender o valor histórico pessoal, a função na vida, os direitos e os

deveres. Essa proposta assevera a ideia de cultura como um processo de formação do indivíduo, um ideal a ser transmitido às novas gerações; 2) a outra ideia que propõe é a de cultura como um bem universal, em que o seu acesso promoveria um modo de ser que determinaria uma nova consciência, criando bases para uma cultura autônoma e livrando as classes operárias do despotismo dos intelectuais de carreira.

Sua teoria é que o homem é um ser crítico e produtor de conhecimento; portanto, deve considerar todos os elementos que compõem o fenômeno da realidade concreta, formando uma base para ações de ordem intelectual e moral:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio' filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1999, p. 95-96).

Contudo, o autor adverte que a cultura não pode ser privilégio das classes dominantes e a formação cultural deveria ocorrer dentro de contextos de democratização do saber e da conseqüente expansão intelectual de uma sociedade:

A escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, filhos dos abastados, enquanto exclui os inteligentes e capazes, filhos dos proletários (Gramsci, 1976, p.100).

O filósofo italiano propunha o acesso de todos os homens à cultura por meio de uma escola unitária, em que as despesas com educação seriam assumidas pelo Estado, afirmando que a formação das novas gerações deveria "ser de caráter público, e não privado, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas" (Gramsci, 2001, p. 36).

Para Gramsci (2001), a escola não poderá ser própria a grupos restritos, como jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas; a escola, portanto, deve ser democrática e realizar um ensino voltado à omnização.

O autor também percebia o acesso à cultura por meio da elaboração de um projeto orgânico, argumentado e sistemático com registro das atividades de caráter predominantemente intelectuais, em instituições ligadas à atividade cultural, cujo método e problemas de método estivessem ligados ao trabalho intelectual e cultural,

seja ele criativo, seja divulgativo. Dentre essas instituições estariam “a escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural, revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura” (Gramsci, 2001, p.32).

Uma outra questão igualmente importante é o problema da hegemonia da cultura ocidental sobre a cultura mundial. Gramsci (1999) considera que o processo de unificação “hierárquica” da civilização mundial e a questão do eurocentrismo universalizaram valores europeus em detrimento da cultura do oriente, apresentando tal concepção como história única.

Considerando essa perspectiva, Gramsci (1999, p. 94-95) adverte:

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e ‘originais’ em sua atualidade.

O estudioso não descarta que, ainda que as culturas europeias tivessem sido tomadas como história única, elas tiveram valor universal na medida em que se tornaram elementos constitutivos da cultura europeia e que contribuíram para o processo do pensamento europeu e foram assimilados. Dessa forma, é preciso considerar ambas as vertentes culturais para uma compreensão mais abrangente do fenômeno, colocando-o em contradição com outras concepções.

Portanto, o ensino precisa considerar o sujeito como transformador e criador de cultura, compreendendo que o acesso a esta não acontece somente dentro da escola, como afirma:

De resto, a ‘escola’ (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes ‘extraescolares’ muito mais importantes do que habitualmente se crê. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das ‘coisas’, sob o controle do professor (Gramsci, 2001, p.63-63).

Dessa forma, instituições como museus, jornais, revistas e outros círculos são fundamentais para seu desenvolvimento, emancipação e criação de uma nova hegemonia, sobretudo das classes trabalhadoras, em que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da concepção crítica e na ampliação de suas visões de mundo.

4.2.4 Indissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual: unidade entre teoria e prática

A proposta educativa de Gramsci voltava-se para uma escola única e desinteressada,²⁴ que trabalha com o ensino da cultura geral, humanista, formativa, equilibrando de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

A escola desinteressada não quer dizer neutra ou indiferente, mas denota ampliação dos horizontes com olhar de longo alcance, não ficando restrita a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira. Para Gramsci, (2001) o Estado pensa a educação de forma interesseira, com objetivos práticos e imediatos, por isso falava em escola desinteressada.

Gramsci (2001, p. 33) se opõe à separação do ensino propedêutico e profissionalizante, que gera até os dias atuais “um esquema racional: a escola profissional destinando-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destina-se às classes dominantes e aos intelectuais”.

Este é um fator determinante para hipotecar o futuro da classe subalterna e impedir sua irrupção na vida política, além de colaborar para a manutenção das desigualdades sociais, um excelente álibi para manter os filhos das classes populares fora da cultura:

A burguesia italiana promovia a cultura, confinando a classe trabalhadora nas escolas primárias, dificultando-lhes o acesso à escola média pela redução dos institutos médicos clássicos estatais, possibilitando a escola clássica e a universidade somente para as elites. A elitização da reforma Gentile teve efeito imediato, porque os trabalhadores tiveram que se contentar com a escola elementar e, no máximo, com a ‘profissional’. A escola era acessível apenas aos que possuíam condições econômicas o próprio discriminado, porque, embora tivesse ótimas notas, teve que interromper seus estudos, enquanto outros, com boas condições econômicas, prosseguiram (Jesus, 1998, p.64).

Gramsci (2001) não considera apenas o ensino propedêutico como uma proposta educativa ideal, pois, além de fazer parte da corrente idealista de ensino,

²⁴ Gramsci cunha a expressão “escola desinteressada” em oposição às propostas educacionais de Gentili (1922-1923) na Itália.

não previa nenhuma articulação com o mundo do trabalho, nem promovia o ato criativo do espírito.

Somente a escola profissional também não era o ideal pensado por Gramsci (1976, p. 101), que percebeu o risco de elas se transformarem em:

[...] incubadoras de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa, e não apenas informativa, não apenas prática manual.

Gramsci (2001, p. 33-34) aponta uma solução para o problema:

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

A escola única foi concebida a partir da experiência política e pedagógica que Gramsci teve com a Revolução Russa e os preceitos de Lenin, Krupskaya e Trotski, a qual deveria estar ligada à vida, ao desenvolvimento interior da personalidade e à relação orgânica entre escola e política.

Trata-se de uma escola vinculada à vida real voltada para educação humana, que pudesse dar à criança a possibilidade de se formar homem e adquirir princípios para o desenvolvimento do caráter e, sobretudo, jamais separada da luta política.

Essa escola deveria agir com profundo respeito à vontade, à inteligência e à consciência na formação da criança, deixando-a mover-se para que pudesse desenvolver suas máximas potencialidades, usufruindo de todas as possibilidades, todos os campos livres para o desenvolvimento de sua personalidade:

Assim, a escola criadora não significa escola de 'inventores e descobridores'; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um 'programa' predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. 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 (Gramsci, 2001, p. 39-40).

Gramsci era a favor de uma escola livre, e não de escravidão mecânica, como disse no artigo "Homens ou Máquinas", publicado na revista *Avantis* em 1916:

Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, e não uma escola de escravidão mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder

realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade (Gramsci, 1976, p.101).

Para o autor, a escola moderna deveria abdicar do esnobismo superficial e se dedicar realmente a educar “as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto, e não como indivíduos singulares” (Gramsci, 2001, p.175).

De acordo com Gramsci (2001), a escola deve se dedicar à criação de valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.).

O autor também realça que a fase mais decisiva deve começar na última etapa escolar, quando seriam contemplados o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida, e observa ainda que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2001, p. 39-40).

Portanto, o ensino que deve ocorrer dentro da escola é aquele capaz de elevar as massas à cultura, ligado à vida e em contraposição às tendências que se propõem manter o *status quo*, deve equilibrar atividades teóricas e práticas, de forma que desenvolva os sujeitos de forma integral voltado à “omnização”. A escola unitária para Gramsci (2001) é um elemento fundamental na luta pela hegemonia das classes populares.

4.2.5 A compreensão de ciência e método de pesquisa e a necessidade do esforço físico e intelectual discente

É preciso conceber as verdades científicas como passíveis de serem refutadas. Para Gramsci (1999), as verdades não são definitivas para a própria glória da ciência, pois, se assim fosse, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação e como nova experiência, reduzindo-a apenas à repetição do que já foi descoberto.

A ciência, para esse autor italiano, é uma superestrutura, uma ideologia. Segundo ele, no estudo das superestruturas, a ciência ocupa um lugar privilegiado,

pelo fato de sua reação sobre a estrutura ter um caráter particular, de maior extensão e continuidade de desenvolvimento, sobretudo após o século XVIII:

Além disso, não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como uma noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo. É verdade, sem dúvida, que é relativamente fácil, neste campo, distinguir entre a noção objetiva e o sistema de hipóteses, através de um processo de abstração que está inserido na própria metodologia científica, de maneira que é possível apropriar-se de uma e recusar outra (Gramsci, 1999, p. 175).

Contudo, se nem mesmo as verdades científicas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução que não pode ser entendida como pesquisa de leis, de linhas constantes, regulares, uniformes, segundo Gramsci (1999), e esta forma de pensar está ligada a uma concepção pueril e ingênua, podendo resolver apenas perenemente o problema prático da previsibilidade dos acontecimentos históricos.

Para Gramsci (1999), toda ciência está ligada às necessidades, à vida e à atividade humana, em que o homem não pode ser separado do pensar, da natureza, e da atividade da matéria. O sujeito não pode ser separado do objeto, e quando se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido:

Só que a ciência não coloca nenhuma forma de 'incognoscível' metafísico, mas reduz o que o homem não conhece a um empírico 'não conhecimento' que não exclui a cognoscibilidade, mas a condiciona ao desenvolvimento dos instrumentos físicos e ao desenvolvimento da inteligência histórica dos cientistas individuais (Gramsci, 1999, p.174).

Conforme entendimento desse filósofo italiano, o pensamento é parte integrante da realidade, e existe uma ligação inseparável entre o agir e o conhecer. A compreensão dos fatos e dos fenômenos não pode ser percebida de maneira aleatória e asséptica, mas como elementos da trama sociopolítica na qual os indivíduos estão situados. Nessa perspectiva, o ensino deve olhar para o fenômeno, explicando: "como nascem, como se difundem, por que nessa difusão seguem certas linhas de separação e certas direções etc. Isto mostra o quanto é necessário sistematizar crítica e coerentemente as próprias intuições do mundo e da vida" (Gramsci, 2001, p.97).

Dessa forma, o autor repudia qualquer "superstição científica" ou ilusão que considere a ciência como uma nova religião ou um "novo tipo de Messias" acima da liberdade e da criatividade dos homens:

Deve-se notar que, ao lado do mais superficial fanatismo pelas ciências, existe realmente a maior ignorância dos fatos e dos métodos científicos, que são muito difíceis e que se tornam cada vez mais difíceis graças à progressiva especialização dos novos ramos de investigação. A superstição científica traz consigo ilusões tão ridículas e concepções tão infantis que a própria superstição religiosa termina enobrecida. O progresso científico fez nascer a crença e a espera em um novo Messias, que realizará nesta terra o Eldorado; as forças da natureza, sem nenhuma intervenção do esforço humano, mas através de mecanismos cada vez mais perfeitos, darão em abundância à sociedade todo o necessário para satisfazer seus carecimentos e viver com fartura. Contra este fanatismo, cujos perigos são evidentes (a supersticiosa fé abstrata na força taumatúrgica do homem conduz paradoxalmente à esterilização das próprias bases desta força e à destruição de todo amor pelo trabalho concreto e necessário, em troca de fantasias, como se se tivesse fumado uma nova espécie de ópio) (Gramsci, 1999, p.176).

Uma nova ciência alcança a prova da sua eficiência e fecunda vitalidade quando demonstra saber enfrentar os grandes campeões das tendências opostas, quando resolve com os próprios instrumentos as questões vitais colocadas por essas tendências ou quando demonstra peremptoriamente que tais questões são falsos problemas, para o filósofo italiano.

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, ainda que a verdade seja velha, demonstra a concretização da posse do método e indica que o discente encontrou sua maturidade intelectual, em que se podem descobrir verdades novas: “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, 2001, p.40).

Porém, até que se atinja a maturidade intelectual é necessário que o discente seja dedicado e incansável, a fim de aprender a se autoimpor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. É necessário que desde pequenas as crianças se acostumem com uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares:

[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’ (Gramsci, 2001, p.51-52).

O autor salienta que para formar sujeitos competentes e criar uma camada de intelectuais, levando-os às mais altas especializações, será preciso superar todas as dificuldades desse grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, por não ter a mesma intimidade com a escola que a burguesia:

Desta forma, pode-se dizer que não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha uma plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja muito cauteloso em suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas que existem nos conhecimentos já atingidos, mas as ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas etc. (Gramsci, 1999, p.123).

Nesse sentido, para Gramsci, para o docente tornar-se pesquisador é necessário segurança no saber e nos conceitos utilizados, é necessário ainda visualizar as fases posteriores da pesquisa e seus problemas precedentes. Ele alerta que é preciso cautela nas afirmações e que os conhecimentos obtidos devem estar concatenados, porém é preciso perceber as lacunas da pesquisa, tendo muito clara a provisoriedade dos resultados, pois sempre poderão ser retomados e desenvolvidos.

4.2.6 Promover a inteligibilidade do real para a construção da própria visão de mundo

“Decifra-me ou te devoro”

(enigma da Esfinge encontrado por Édipo na entrada de Tebas)

Como vimos, o processo de construção da própria visão de mundo se inicia com a construção da identidade e perpassa pela elaboração crítica do real:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (Gramsci, 1999, p.103).

A inteligibilidade do real deve admitir que na sociedade civil circulam ideologias, mediante as quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo e, quando assimilada, consagra-se historicamente, transformando-se em senso comum.

Segundo Dias (2010), é preciso atuar no sentido de decifrar o procedimento mistificatório, realizando a crítica aos mitos imobilizantes. É preciso discutir ainda como o sistema de ideias foi se incorporando na sociedade, com seus discursos, normas, regras e leis. A quem atendem? Foram escritos por quem?

Esse conjunto de ideias e pensamentos foram denominados por um pensador iluminista, chamado Destutt de Tracy, como ideologia ou ciência das ideias, que

significava um conjunto de ideias ou pensamentos de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos. Para este pensador, as ideias deveriam ser decompostas em seus “elementos” originários, que não poderiam ser senão as “sensações”. Posteriormente Marx e Engels definiram-na como um sistema de crenças ilusórias relacionadas a uma classe social determinada. As ideias dominantes de uma época representam as ideias da classe dominante.

Na concepção gramsciana, a ideologia se configura como uma visão de mundo cuja função é conservar a unidade da sociedade e deve ser analisada como uma superestrutura. A ideologia pode conferir hegemonia a uma determinada classe social e não é, portanto, um mero reflexo das estruturas materiais, pois possui uma autonomia relativa:

A ideologia também não é uma ilusão, uma pura criação da imaginação deformada das pessoas, uma vez que é "um fato histórico real", operante na conduta dos homens. Na verdade, trata-se sempre de uma popularização de concepções filosóficas, da manifestação concreta de como as pessoas entendem o mundo. Desse modo, as ideologias podem se tornar tanto instrumento de dominação como de promoção dos grupos subalternos, porque além do poder de desagregação, as "ideologias" podem ter uma função "orgânica" de consciência e de "cimento" aglutinador das diversas lutas dispersas no universo popular (Semeraro, 2001, p.101).

A ideologia contém elementos unilaterais e fanáticos, possuindo igualmente elementos de conhecimento rigoroso e até mesmo da própria ciência (Konder, 2002). Segundo Guareschi (2008), a ideologia é uma crença inventada, que se torna uma fé. A “adesão ou não-adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (Gramsci, 1999, p.111).

A ideologia pode ser inicialmente tomada como pensamento comum repassado por meio dos aparelhos privados da hegemonia, forjados pela classe dominante com força de hegemonia em diversas sociedades, para a reprodução e manutenção de sua própria classe.

Dias (2010) alerta que quando não se faz a crítica dos discursos vigentes, aprofunda-se o desconhecimento do real e fortalece-se a dominação capitalista e denuncia que o capitalismo codificou, disciplinou, educou e naturalizou pela forma ideológica capturando as subjetividades dos sujeitos:

É necessário fazer a crítica da economia e da política burguesa, pensar a reconstrução das políticas que as interessam. As questões agrárias, previdenciárias, de educação e de saúde públicas requerem políticas realmente públicas. As classes subalternas devem combater as políticas governamentais de privatização, terceirização e liquidação dos direitos

sociais. Decifrar a estrutura da dominação significa criar as condições de iniciar o processo de libertação (Dias, 2010, 146).

Segundo Gramsci (2001, p. 189):

Onde existe esta faculdade crítica, a história não é mais um livro de novelas, nem a biografia um romance; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não substitui o pensamento, nem as afirmações corajosas ou as descrições coloridas ocupam o lugar de argumentos.

Portanto, o ensino deve trabalhar com o desocultamento das ideologias para que não se convertam em hegemonias burguesas, considerando especialmente o pensamento crítico e a possibilidade da elaboração de projetos e práticas de transformação social. A crítica de uma real concepção de mundo requer a luta entre os modos de ver a realidade.

O autor continua a explicar seu pensamento:

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o 'melhoramento' ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual', mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, 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).

A filosofia da práxis, para Gramsci (1999), representa uma nítida superação, que se contrapõe historicamente à ideologia, uma vez que possibilita aos sujeitos atitudes críticas para poderem tomar conhecimento dos processos ideológicos contidos na cultura, na sociedade e na história.

4.2.7 A Filosofia da Práxis como base norteadora de ensino e a dialética como metodologia de ensino

Gramsci (1999) destaca a filosofia da práxis como uma filosofia integral e original, que promove uma nova fase da história e do desenvolvimento mundial do pensamento, uma vez que é considerada por ele como a filosofia da superação.

Para a filosofia da práxis, política, história e conhecimento não podem ser pensados separadamente, pois ela está baseada inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade, sendo considerada, portanto, como o lugar de formação de sujeitos críticos e ativos.

No âmago da filosofia da práxis está a atividade teórico-prática que proporciona a todos a capacidade de compreender e decidir sobre o mundo em que se vive. É uma nova inteligibilidade e uma nova racionalidade de formação do espírito crítico e de uma sensibilidade que, ao reconhecer os limites da existência e do pensamento humano, abandona e recusa as explicações míticas do mundo e os princípios de autoridade absoluta e pré-constituída.

A filosofia da práxis vai na contramão da teoria das teorias inatistas e ambientalistas, pois considera o movimento, a historicidade e a contradição. É reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo, captando as várias faces do fenômeno e suas múltiplas determinações. Gramsci (1999, p. 146) explica:

A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da 'filologia' como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia entendida como metodologia geral da história.

Porém, Gramsci (1999) pretendia colocar a filosofia da práxis como uma filosofia que promovesse o protagonismo das massas e que atendesse a imediatividade da vida prática, superando o pensamento concreto existente, que fizesse a crítica ao senso comum, uma filosofia capaz de superar a filosofia clássica alemã e apta a criar bases para uma nova hegemonia:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum' (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que 'todos' são filósofos e que não se trata de introduzir um *ex novo*, uma ciência na vida individual de 'todos', mas de inovar e tornar 'crítica' uma atividade já existente) (Gramsci, 1999, p. 101).

Nesse sentido, o ensino deve compreender a filosofia da práxis como promotora do debate, da crítica e da ruptura com a ideologia do capital, levando o sujeito a superar o caráter passivo e subalterno de ações e pensamentos, para compreender a realidade como movimento, em que se inserem relações de força de produção e de poder.

Como proposta metodológica para o ensino, sugerimos a dialética que parte de questões emergentes da vida prática e promove posteriormente o trabalho da autocrítica. Nessa perspectiva, o papel do professor é oportunizar um trabalho autônomo, por meio de pesquisas, em que se torna um guia amigável, conduzindo o discente para apropriação do conhecimento sistematizado, conhecimento que lhe dará condições para fazer a crítica ao senso comum e, por último, que seja capaz de

alcançar a síntese entre a realidade objetiva do meio e a realidade subjetiva dos homens. Dessa forma, as relações entre o ensino e a aprendizagem e entre discente e docente não se dão de forma hierárquica, nem de dominação, ou seja, nessa relação, ora predomina a expressão do docente, ora a do discente.

O movimento dialético sustenta como tese o conhecimento amalgamado pelo senso comum. A antítese é sustentada pela filosofia da práxis, que pretende superá-la para a construção de uma síntese, a qual é a superação das duas e se revela como a nova visão de mundo, que unifica teoria e prática em seu conjunto.

A relação conteúdo e objetivo é primordial dentro desta perspectiva de ensino, uma vez que, com o método dialético, o professor ensina e o aluno aprende, porque ensino e aprendizagem são relações distintas. O ensino é a relação que o professor estabelece com o conteúdo, com o conhecimento, o qual está no plano mediato, e a aprendizagem é a relação que o aluno estabelece com o conteúdo, o qual está no plano imediato. Em outras palavras, “o ensino não se dá de forma espontânea e não pode ocorrer no cotidiano, porque deve superar o cotidiano” (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007, p. 111).

Esses autores ampliam seu entendimento sobre a temática:

Portanto, não há relação de mediação entre o ensino e aprendizagem, apesar de ser comum entre os professores e pesquisadores do campo da educação a referência à relação entre ensino-aprendizagem ou ensino/aprendizagem. Não pode haver mediação entre estes termos porque ela só é possível entre o ser humano e a natureza que resulta na transformação da segunda e entre os seres humanos, como é o caso do processo educativo. Aqueles que defendem a existência de uma relação ensino aprendizagem vinculam ensinar ao aprender. Desta forma só há ensino quando ocorre aprendizagem. Nesta perspectiva, o ensino decorre da aprendizagem, quando o que sucede é o contrário: a aprendizagem decorre do ensino, pois apenas deste modo o estudante consegue superar o imediato no imediato (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007, p. 111).

O ensino, tendo por base a filosofia da práxis, se preocupa ainda com a formação da cidadania e da autonomia dos sujeitos, comprometido com a ética, com a liberdade e com a solidariedade, reconhecendo e valorizando as culturas subalternas e levando em conta, inclusive, as inovações tecnológicas, filosóficas e científicas, as obras clássicas, as línguas, as artes, elementos até então restritos à classe dominante, enfim, realiza um trabalho voltado para a formação de dirigentes, não de obedientes.

Outra preocupação de Gramsci (1999, p. 104) com a utilização eficiente dos postulados da filosofia da práxis diz respeito à condição da organização de uma elite

de intelectuais orgânicos: “Parece justo que também este problema deva ser colocado historicamente, isto é, como um aspecto da questão política dos intelectuais”.

4.2.8 O professor como intelectual orgânico na formação de dirigentes

O professor como intelectual orgânico deve ser ou pelo menos conhecer e se solidarizar com as mazelas impostas pelo capital à classe trabalhadora. Em sua docência deve seguir os preceitos da “não neutralidade”, “direção consciente” e “espírito popular criativo”; deve ser capaz de implementar uma práxis político-pedagógica ousada e verdadeiramente coletiva, direcionando os alunos na organização de seus projetos.

Para Aliaga (2021a), o intelectual na acepção gramsciana é aquele que une teoria e prática na formulação da ética e da moral adequadas à classe da qual emerge ou adere. Gramsci chamou a atenção para o fato de que não existe visão de mundo neutra, nem política neutra; todos os intelectuais, burgueses ou trabalhadores, da cidade ou do campo, pela própria concepção de mundo, pertencem ou se ligam a alguma classe social.

Esse professor deve incluir em suas aulas eventos culturais para realização de futuros debates e discussões políticas e filosóficas, a fim de promover a cultura dos discentes, ampliando suas visões de mundo e permitindo seu reconhecimento enquanto classe oprimida. Mas, ao mesmo tempo em que traz para o debate os pensamentos hegemônicos produzidos pela classe dominante, deve também oportunizar a valorização historiográfica, política, social e filosófica, da classe trabalhadora:

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo 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 nexó instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (Gramsci, 2001, p.44).

O professor deve agir promovendo a valoração testemunhal desta classe, considerando-os como partícipes históricos ativos na reconfiguração relacional entre

dirigidos e dirigentes, reconhecendo os contrastes entre a cultura valorizada pela sociedade e a cultura dos alunos.

O saber do professor não pode estar associado à teoria pela teoria, isso é “pedantismo”. Cultura é algo bem diferente, é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, que consegue compreender o seu próprio valor histórico como professor, sua própria função na vida como sujeito, e isso acontece primeiro pela reflexão inteligente e depois de toda classe.

Para Gramsci (1999, p.107), “uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual”. Dessa forma, o ensino torna-se um ato de libertação da cultura dogmática e enciclopédica imposta ao povo, sendo mais fecundo do que a exposição esquemática do conhecimento, e somente dessa forma será possível a formação de dirigentes.

Outro princípio fundamental na formação de dirigentes é a autonomia. Para Gramsci (2001, p. 40), “a aprendizagem ocorre graças ao esforço espontâneo e autônomo do discente”. Desse modo, as relações entre o ensino e a aprendizagem e entre docente e discente não se dão de forma hierárquica, nem de dominação, ou seja, nessa relação, ora predomina a expressão do educador, ora a do educando.

O autor coloca que o movimento cultural que substitui o senso comum contém os seguintes preceitos:

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus “espartilhos” (Gramsci, 1999, p. 110).

Nesse sentido, o trabalho docente não deve ser de puro orador, precisa repetir e voltar às situações e conceitos ainda estranhos aos discentes, sendo que seu trabalho deve estar coligado à vida prática, incluindo ciência e historicidade e estar em conexão ativa com o grupo social que representa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa parte do pressuposto de que uma ciência não é neutra, nem objetiva. A confiabilidade da ciência não está no rigor positivo, mas na contribuição da sua prática, a fim de que o conhecimento contribua não apenas para a construção de sujeitos mais sábios e instruídos, mas, sobretudo, para a construção de sujeitos mais livres, justos, críticos, participativos e solidários.

Sendo assim, este trabalho acadêmico pretendeu ser antagonista das mazelas produzidas pelo capital por meio do Ensino Não Formal, destinado às classes trabalhadoras, com encontros ajustados à disponibilidade da classe operária, a serem ministrados no Sindicato dos Trabalhadores de Navegantes/SC, a fim de que essa classe consiga formular sua própria concepção de mundo.

Teremos como pressuposto metodológico o abandono da subalternidade, rumo à construção de um trabalho que possa torná-los protagonistas de seu agir e pensar, a partir de dois elementos muito caros para a presente proposta, como a capacidade de organização e a direção política, pois para Gramsci (1999) a produção da hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica.

Neste trabalho, entendemos que a ciência tem na pesquisa seu movimento fundamental para a descoberta da realidade; porém, concebemos que a realidade não pode ser totalmente desvelada e esgotada, o que nos leva a pensar no caráter processual da ciência, intrinsecamente dialético, superável, discutível e histórico.

Silva (1986) nos alerta de que a intencionalidade, a concepção, os fundamentos teóricos e a proposta metodológica devem estar explicitamente formulados e fundamentados, sendo coerentes entre si, para que se possa garantir a cientificidade

da pesquisa. Com relação à pesquisa de Gramsci, a autora recorre a Thiollent para esclarecê-la:

Thiollent identifica em Gramsci um modelo de investigação no nível do conhecimento em geral e do senso comum, bem como no nível das análises de conjunturas e de relações de força. Em Gramsci, Thiollent identifica uma concepção pedagógica aplicável não só ao universo escolar, mas também na educação política e cultural. Enfim, identifica, no pensamento de Gramsci, grande preocupação com a investigação e a transformação no campo da comunicação sociopolítica, sendo que a investigação e a transformação se dão pelas atividades intelectuais, em contato com as massas, com vistas ao desenvolvimento de uma hegemonia ideológica cultural das classes subalternas. Na relação pedagógica-hegemonia, intelectual-massas, identifica-se a relação entre o polo investigador e o polo investigado, visto que é nessas relações que se desenvolve o projeto hegemônico das classes subalternas (Silva, 1986, p. 135).

Nossa opção metodológica alinha-se à de Gramsci, cujo arcabouço teórico encontra-se fundamentado no materialismo histórico-dialético. Triviños (1987, p. 51) esclarece ambos os termos:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda leis filosóficas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. [...]. O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originaram. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos etc.

Com relação ao materialismo dialético, Triviños (1987) ressalta que este possui algumas ideias básicas que o caracterizam: o reconhecimento da matéria como essência do mundo, a qual é anterior à consciência; a realidade objetiva e suas leis cognoscíveis, sendo sua ideia mais original, e a importância da prática social como critério da verdade, apoiada na ciência, para configurar sua concepção de mundo.

5.1 O enfoque qualitativo na pesquisa participante

Segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador que escolhe trabalhar com a pesquisa qualitativa deve compreender seus dois papéis intermitentes: o subjetivo de “participante” e o papel objetivo de examinador para a captura da realidade. A percepção imediata e espontânea da vida cotidiana e a percepção objetiva própria da investigação reflexiva são preceitos fundamentais para captar o dinamismo interno das situações.

A base de dados do pesquisador é o ambiente onde ele se instala; ele deve manter contato prolongado, podendo utilizar filmagens, fotografias, gravações,

documentos históricos, registros escritos etc., com objetivo de ampliar a confiabilidade das suas percepções.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Geralmente, a pesquisa de campo se desenvolve em cenários naturais, sendo necessária a observação direta do pesquisador. Conforme Gonçalves (2007), ela exige do pesquisador um encontro mais direto, pois ele precisa ir até o espaço da ocorrência do fenômeno e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Para Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, é necessário capturar a perspectiva dos participantes, identificando os significados por eles atribuídos às questões da pesquisa em foco.

Marconi e Lakatos (2017, p. 206) acrescentam que “o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

Essa investigação é de caráter descritivo, cujos dados apresentados devem estar vinculados ao contexto ao qual pertencem. É muito importante que a descrição dos fenômenos seja fidedigna à forma como se manifestam na realidade, enquanto o pesquisador deve colocar sua atenção no maior número possível de elementos.

O campo da análise descritiva qualitativa tem como objeto situações complexas ou estritamente particulares, nas quais a exatidão das quantificações pode ser praticamente impossível ou relativa. Para tanto, é necessária a imersão do pesquisador neste campo que é dinâmico e complexo, para que a realidade seja compreendida e interpretada, considerando suas diversas expressões e seus vários sentidos e valores que a compõem. O desafio imposto ao pesquisador é captar os universos simbólicos, tendo em vista o entendimento da totalidade.

5.2 Pesquisa participante

A fundamentação metodológica desta pesquisa também se inspira nos trabalhos de Maria Ozanira Silva e de Carlos Rodrigues Brandão, como referência para a realização da pesquisa participante. Segundo estes pesquisadores, a pesquisa participante se configura como um instrumento científico, político e pedagógico, que é incorporado a programas, que colocam em prática novas alternativas de ensino de sujeitos adultos, a partir de processos de organização que se desenvolvem em caráter

comunitário de formação, participação e mobilização de grupos humanos e de classes sociais, antes postos à margem de projetos de desenvolvimento.

A pesquisa participante surgiu à margem das universidades, como reação aos tipos de abordagens científicas da questão social. Nasceu na América Latina, por volta dos anos 1960, quando grupos populares se integraram a grupos marxistas, para conhecer e estudar suas demandas e seus problemas.

Seus fundamentos teóricos foram herdados dos diferentes estilos da pesquisa científica; por isso, não existe na pesquisa participante um único modelo ou uma metodologia científica própria, isto é, ela apresenta diversas abordagens e configurações. Constituída na perspectiva da unidade entre teoria e prática, a pesquisa participante percebe as questões e os desafios surgidos ao longo de seu desenvolvimento como definidores de necessidades e de estilos de procedimentos.

Em sua rigorosa análise da pesquisa participante, Silva (1986, p. 123) ressalta o caráter classista de algumas ciências, que:

[...] vêm se colocando a serviço de grupos dominantes sob a capa do rigor científico, apresentando a supremacia da ciência enquanto uma verdade acabada em detrimento do saber popular; estabelecendo uma nítida separação entre trabalho intelectual e trabalho manual; dando ênfase à utilização de um método rigoroso que se pauta pela neutralidade, objetividade e racionalidade, inclusive, social, pela sua quantificação, transformando as populações em mero objeto para estudo, e com utilização limitada dos resultados obtidos para a resolução dos problemas que atingem grande parte da humanidade, mas utilizando esses resultados para dominação e controle dos grupos sociais subalternos e para a imposição da ideologia dominante.

Situada, preferencialmente, junto a grupos e comunidades populares, a pesquisa participante tem a função de ser muito mais do que a simples coleta e interpretação de dados, ou seja, ela possui um caráter assumidamente político, sendo mais ativa e mais sensível para ouvir as vozes dos participantes individuais e coletivos. Nessa linha, Polit e Beck (2019, *apud* Chemin, 2023, p. 89) chamam essa técnica de “pesquisa de ação participativa” (PAP), descrevendo-a assim: “Abordagem de pesquisa na qual os pesquisadores e participantes do estudo colaboram em todas as etapas do processo de pesquisa; a abordagem é baseada na premissa de que o uso e a produção de conhecimento podem ser políticos e utilizados para exercer poder”.

A pesquisa participante se apresenta como alternativa de ação participante, que considera os agentes sociais mais do que beneficiários passivos de seus efeitos, pois são sujeitos cuja presença ativa contribui efetivamente para a compreensão do fenômeno estudado.

Na pesquisa participante, o investigador deve ter um claro compromisso político e ideológico com os setores populares e com suas causas sociais, pois seu propósito é a autonomia intelectual dos sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais que dele derivam.

A principal característica da pesquisa participante é atribuir aos agentes populares posição de gestão no processo de ação social e estar atrelada a organizações populares, reconhecendo que há sempre algo novo para aprender, por meio do diálogo e da reciprocidade na construção do conhecimento.

Essa alternativa de investigação social se inscreve em processos relevantes de uma ação transformadora de vocação popular e emancipatória, que compreende o sujeito em constante construção, um vir-a-ser, um processo, que não pode ser compreendido como realidade fixa, mas como transcendência e transformação, pois parte da ideia de que o ser humano se configura pelo movimento, no qual superar-se é o que o constitui como homem.

As pesquisas participantes, que têm como ponto de origem a perspectiva da realidade social, buscam o envolvimento da comunidade na análise da sua própria realidade, tomada como totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica, bem como partem da vida cotidiana dos participantes em suas diferentes dimensões e interações. Os sujeitos individuais e coletivos que dela participam devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, o que permite a integração orgânica dos elementos para a explicação da realidade social.

É condição para a pesquisa participante a integração entre o pesquisador e os membros das situações investigadas. Para Brandão (2006), todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. A interação desses processos permite-nos compreender que o conhecimento científico e o conhecimento popular podem articular-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador.

Com relação ao trabalho de Carlos Brandão, esclarece Silva (1986, p. 125-126):

Carlos Brandão percebe a pesquisa participante como uma prática política de comprometimento popular, permitindo a construção de um comprometimento coletivo que desvela o mundo e suas condições de vida das pessoas, de grupos de classes populares, onde verifica-se o papel ativo da população ao lado do pesquisador, procurando, também, estabelecer uma relação dialética da teoria e prática. Como tal, a pesquisa participante é uma estratégia que faz participar e seleciona diferentes técnicas de pesquisa das ciências existentes; isto é, se expressa enquanto uma atitude da relação pesquisador/pesquisados, enquanto uma disposição de estabelecer uma nova relação que se expressa por um compromisso antecedente de trabalho

do pesquisador com as práticas dos movimentos populares. É uma proposta pedagógica de natureza dialética, mas não se constitui numa teoria única, nem deve tender a substituir outras modalidades de pesquisa nem constituir uma escola própria, embora propicie uma nova crítica e fertilização da teoria científica.

No tocante à pesquisa participante, Fals-Borda (1986) traz, resumidamente, oito princípios metodológicos: 1) compreender o espaço intelectual e o compromisso com a causa popular; 2) levar em conta o meio cultural em que a pesquisa está inserida; 3) ouvir as bases de forma organizada e sem arrogância intelectual; 4) sugerir o que será investigado de modo participativo; 5) promover o conhecimento e a independência das lideranças na realização de outras pesquisas; 6) realizar as aplicações concretas dos princípios da pesquisa, mantendo ação e reflexão constantes no trabalho de campo; 7) utilizar o diálogo e romper com a assimetria das relações impostas por alguns pesquisadores; 8) ter em mente que os problemas sociais contemporâneos possuem níveis complexos de análise que ultrapassam qualquer área especializada.

O constante diálogo não doutrinário utilizado pela pesquisa participante tem na perspectiva dialética a possibilidade de síntese de múltiplas determinações, em prol da transformação da sociedade desigual, excludente, regida por princípios e valores de mercado; portanto, acreditamos que os resultados alcançados por meio da pesquisa participante sejam reconhecidos como uma alternativa emancipatória, que abre possibilidades para os sujeitos transformarem os cenários sociais da própria vida, para que não se restrinjam a resolver problemas sociais isolados, mas que ampliem a leitura de mundo.

5.3 Dialética: Fundamentos teóricos do método de pesquisa

Adotamos a dialética como método de análise da presente tese, compreendendo-a como trajetória teórica que expressa uma visão de mundo. Esclarecemos que nossa compreensão de metodologia difere da noção de método, pois esta trata apenas da operacionalização do método.

Segundo Gadotti (1990), muitos autores já teorizaram sobre a dialética, inclusive Descartes, Kant e Comte; todavia, a eles escapou a importância dos elementos contraditórios. Marx, no entanto, olha para a dialética de Hegel e a percebe fechada no mundo do espírito, invertendo-a para o plano da matéria. Para Marx, a

dialética explica a evolução da natureza e do próprio homem; é a ciência geral das leis do movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano.

Hegel define abstratamente a contradição da história, mas, para Marx, de cada realidade, é preciso apreender as contradições, o movimento peculiar interno, sua qualidade e suas transformações, pois a matéria e seu conteúdo histórico ditam a dialética do marxismo, captando o aspecto mais geral da realidade.

Nossa abordagem se diferencia, sobremaneira, da abordagem epistemológica de Descartes, Kant e Comte e Hegel, pois trabalha com a inclusão de dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, ausentes nessas epistemologias, que, em nome da operacionalização e da neutralidade científica, não consideram as variáveis de cunho valorativo, presentes na dialética.

As abordagens epistemológicas utilizam métodos indutivos (da parte para o todo) e dedutivos (do todo para as partes) ou ainda ambos, a partir do isolamento do fenômeno, efetuando a separação deste e de suas partes. Já a preocupação da dialética é com o “ser”, que não pode ser separado de suas partes, pois perde sua condição.

Para Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), a dialética se estrutura na inter-relação do objetivo com o subjetivo, na qual as ideias se relacionam umas com as outras, entram em contato e se unificam, numa totalidade de dois hemisférios, sob a forma de unidade de pensamento e ação. Caracteriza-se como a lógica do aprofundamento do processo de investigação da realidade, explicando os fenômenos objetivos, sem limitar o entendimento somente a fins operatórios. O trabalho com a dialética, nesta pesquisa, nos permite penetrar no conceito:

[...] expresso no trabalho educativo na forma do conteúdo de ensino, revelando o dotado de sentidos dinâmicos, portadores de contradições, as quais somente são apreendidas no exercício racional por meio do qual necessitamos dar movimento ao conceito conteúdo de ensino, no sentido sincrônico (tempo atual) e diacrônico (através dos tempos) e, assim, a partir desse movimento, estabelecer a sua totalidade, por meio da análise das relações entre a parte em que se apresenta o fenômeno e o todo no qual ele está inserido (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007, p. 51).

As contradições estão presentes em todos os fenômenos, a partir de distintos entendimentos, que vão desde sua gênese até a forma como é hoje descrito e que vão se revelando e oferecendo possibilidades de superar a percepção imediata, fragmentária e caótica de sua primeira impressão. Neste método, nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, mas, sim, em sua totalidade, com a presença dos opostos, numa síntese de múltiplas determinações.

A lógica formal se refere ao domínio dos conceitos da ciência de referência, o materialismo histórico. A lógica dialética trabalha com os fundamentos filosóficos do materialismo histórico (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007), portanto, com três leis fundamentais:

1- Passagem da quantidade para a qualidade e vice-versa, que orienta esta pesquisa, entendendo que as formas de produção capitalistas, operacionalizadas fundamentalmente de forma quantitativa, devem ser identificadas, contestadas até que sejam superadas;

2- Lei da interpretação dos contrários: os opostos podem ser interpretados, porque não se excluem, mas se complementam, se interpenetram e se explicam, assim como o dia explica a noite; porém, nessa lógica, o todo não é a soma das partes como na metafísica; na dialética, o todo e as partes não são fixos, pois se modificam de acordo com as relações que estabelecem entre si. Nessa perspectiva, o todo não admite a autonomia da parte;

3- Negação da negação, que se refere à contradição e à superação, na tríade tese, antítese e síntese. Consideramos como tese o conhecimento cotidiano, a imediatividade primitiva, contraposta pelo conhecimento da filosofia da práxis, fazendo assim o processo de antítese, que, posteriormente, vai ser complementado fazendo uma síntese de ambos, para configurar a superação simultânea da tese e da antítese, a negação da negação. A superação no devir não é aniquilamento, mas, sim, metamorfose, que se constata quando o sujeito amplia e transforma sua forma de compreensão imediata do mundo.

As leis da dialética nos permitem compreender que a produção de conhecimento é a própria expressão de luta (Frigotto, 2008), que não é alheia aos conflitos e aos antagonismos. As relações de forças se estabelecem entre as classes ou entre grupos sociais, constituindo a força material e a consciência crítica, necessárias para enfrentar a luta em favor da transformação das relações sociais, marcadas pela alienação e pela exclusão. Para o autor:

Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (Frigotto, 2008, p. 44).

Portanto, a dialética marxista segue os seguintes princípios: tudo se relaciona (lei da ação recíproca e da conexão universal; tudo se transforma (lei da

transformação universal e do desenvolvimento incessante); as mudanças qualitativas são consequências das revoluções quantitativas; a contradição é interna, mas os contrários se unem num momento posterior; a luta dos contrários é o motor do pensamento e da realidade, a materialidade do mundo; a anterioridade da matéria em relação a consciência; a vida espiritual da sociedade como reflexo da vida material (Marx, 1984).

Para Gramsci (1999, p. 143):

A função e o significado da dialética só podem ser concebidos em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da práxis for concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicional, expressões das velhas sociedades.

Neste trabalho, entendemos que o sujeito está condicionado pelas relações que estabelece com os fatores sociais, econômicos, naturais, biológicos e políticos. Acreditamos que a realidade é histórica e está em constante movimento, produzindo transformações. Acreditamos que a união dos trabalhadores poderá causar mudanças qualitativas, a partir do momento em que o sujeito iniciar o processo de consciência de si, da classe e dos modos de produção capitalista.

Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), existe uma incompletude própria de cada ser humano, em relação à cultura acumulada pela humanidade, que gera movimento, contradição e superação. Essas ações dialéticas são responsáveis pelo caráter processual do desenvolvimento do sujeito, do pensamento e do contexto, caracterizando o motor do devir histórico.

Na perspectiva dialética, o ser humano é concebido como um ser de práxis, por meio da qual satisfaz as próprias necessidades, produzindo o mundo e a si mesmo. O conhecimento é resultante da relação dialética entre os sujeitos e o mundo natural e social, num determinado contexto, com vistas a transformá-lo, daí o critério de validade do conhecimento ser a práxis. As ações devem transformar sujeitos individuais e coletivos, bem como a realidade como totalidade.

5.3.1 A dialética como proposta de Ensino Não Formal

Apresentamos, na sequência, a organização metodológica do conteúdo de ensino na perspectiva dialética, adaptado do livro “Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática”, de Edilson Moreira Oliveira, José Luís Vieira de Almeida e

Maria Eliza Brefere Arnoni. Esta proposição metodológica tem como base a Dissertação de Mestrado de Maria Eliza Brefere Arnoni, defendida em 1992, pesquisa a qual deu continuidade em seu Doutorado, finalizado em 2001. Especificamente, nossa pesquisa está voltada para o ensino, que tem como objeto o próprio conteúdo de ensino e como categoria de análise a organização metodológica do conteúdo de ensino.

5.3.2 1º momento: Levantamento e registro dos saberes prévios

Esta etapa é vital para o desenvolvimento da metodologia, pois é a fase em que os participantes deverão, por meio de registros escritos ou através de outras formas de representações gráficas (por meio de textos que poderão ser argumentativos, narrativos, informativos, poéticos, publicitários etc.), expressar seus conhecimentos prévios a respeito do conteúdo de ensino. Essa fase é importante não só para a pesquisa, mas também para que os participantes tenham consciência de suas ideias, para poderem participar do desenvolvimento do conteúdo e compreendê-lo.

5.3.3 2º momento: Problematização

A partir dos registros dos participantes, o professor delimita o conhecimento que o participante possui do objeto, podendo identificar a contradição entre suas representações iniciais e o conteúdo de ensino. Identificadas as contradições, ao compará-las com o saber pretendido, o professor deve elaborar uma questão problema, que provoque o desejo dos participantes de expressarem seu pensamento em situação de conversação com o grupo. O questionamento sobre o conteúdo de ensino não pode facilitar, nem dificultar em demasia o entendimento dos participantes

Para Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), a problematização provoca desconforto conceitual, pois, além de questionar os saberes iniciais dos participantes não lhes oferece as respostas das questões que levanta, caracterizando-se como atividade pedagógica instigante que gera inquietações, cujo objetivo é preparar o aprendiz para a sistematização.

5.3.4 3º momento: Instrumentalização e sistematização

Nessa etapa, o professor distribuirá material de leitura para fundamentar a aula expositiva e dialogada, na qual trabalhará o conteúdo a partir das leituras propostas. O professor produz a discussão das contradições que se estabelecem, o que constitui uma situação de ensino, cuja ação deve tornar o saber metodológico organizado e coerente com a teoria proposta nesta pesquisa, a fim de possibilitar que o participante perceba a relação de tensão entre suas representações iniciais e o saber científico, a fim de despertar a consciência de que suas ideias podem ser transformadas pela aprendizagem e pela compreensão crítica do conceito. A respeito deste momento, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 155-156) esclarecem:

Neste momento, o professor retoma e discute as questões problemas com a sala, trabalhando as informações científicas do conceito estudado e propiciando ao aluno a compreensão delas, não apenas sua memorização. Portanto, não se trata de o professor, simplesmente, declamar o conceito, lê-lo no texto didático ou escrevê-lo na lousa, mas, sim, estabelecer uma conversação sobre o saber científico que 'resolve' a problematização, para que o aluno possa superar a contradição a ela (problematização) inerente.

Esse momento caracteriza o ensino propriamente dito, isto é, quando o professor transforma o conceito científico da ciência de referência em conteúdo de ensino, para que ele se torne ensinável, compreensível e preservador do conhecimento científico. Esse momento também pode ser denominado como antítese.

5.3.5 4º momento: Síntese e avaliação

Nessa etapa, o participante deve elaborar uma síntese por intermédio de um texto, no qual apresenta a expressão conceitual do que foi aprendido, seu conhecimento elaborado a respeito do tema, enquanto o professor avalia as evidências de aprendizagem do conteúdo de ensino. Os critérios deverão ser estabelecidos *a priori*, o que exige que o professor delimite os aspectos basais do conteúdo, valorizando a intenção comunicativa dos textos dos participantes, comparando suas produções nos diferentes momentos da metodologia com o conceito científico da área desta pesquisa.

Essa etapa se constitui em dois momentos fundamentais: possibilitar que o participante tome consciência de seu processo de compreensão e realize a síntese cognitiva, bem como evidenciar para o professor os aspectos conceituais que necessitam de uma nova intervenção. As tensões dialéticas que se estabelecem entre

as representações primeiras do saber imediato dos participantes com o assunto em estudo permitem que o sujeito faça uma elaboração mental considerada como síntese.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo traz a apresentação do local da pesquisa desta tese e do curso oferecido aos trabalhadores, demonstrando a técnica utilizada e a respectiva coleta de dados, bem como a discussão dos resultados.

6.1 Apresentação da proposta para as lideranças e participantes

O primeiro contato da pesquisadora com o Sindicato de Trabalhadores Municipais de Navegantes/SC se deu por meio de uma conversa com um de seus membros, ocasião em que se levantou a hipótese de oferecer o curso para os trabalhadores municipais. Posteriormente, foi feito contato telefônico com o presidente, para uma explicação prévia da proposta e para agendar a data para o conhecimento do programa e da pesquisa na íntegra.

A proposta foi apresentada e, em princípio, informalmente aceita pelas lideranças. Posteriormente a pesquisadora elaborou um roteiro e o planejamento dos encontros que foram apresentados e aceitos formalmente pelos dirigentes.

A apresentação da pesquisa para os participantes ocorreu no primeiro encontro do curso, quando também foram expostos os seguintes pontos: a relevância da proposta para o grupo e para cada pessoa; a relação e a possibilidade de repercussão na comunidade (local e ampla); os apoios recebidos, em especial do Sindicato; e o papel da pesquisa (universidades ou centros de pesquisa) para o grupo e para a transformação social.

6.2 Aplicação e desenvolvimento da pesquisa

O campo de investigação foi na cidade de Navegantes, que conta com 86.401 habitantes, segundo o IBGE em 2022, localizada na Região Sul do Brasil, especificamente na Região do Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina, com distância de 117 km da capital Florianópolis.

A pesquisa foi realizada com um grupo aleatório de 9 trabalhadores/servidores da Prefeitura Municipal de Navegantes/SC,²⁵ que conta com 3.893 servidores efetivos, número obtido no Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura.

Trata-se de um curso a ser desenvolvido para a classe trabalhadora, na modalidade de Ensino Não Formal, denominado “Proposta para a emersão do intelectual orgânico na classe trabalhadora”.

O objetivo do curso é desenvolver o pensamento crítico a partir do senso comum, por meio da metodologia dialética, a fim de oferecer ao trabalhador a possibilidade de novas reflexões, elaborações e desenvolvimento de postura consciente diante da sua realidade, de seus problemas e contradições.

Os objetivos específicos se inserem no debate sobre a realidade do trabalhador e seu contexto histórico-social: a) proporcionar, por meio do diálogo, o conhecimento crítico da importância do intelectual orgânico para a classe trabalhadora; b) desvelar as contradições e as relações de reprodução social hegemônicas, contidas no sistema capitalista, à luz da Filosofia da Práxis.

O programa foi realizado na sede do Sindicato de Trabalhadores Municipais de Navegantes/SC, com carga horária de 12 horas, com duração de duas semanas, composto pelo Módulo I: Introdução à Filosofia da Práxis e uma proposta futura de Módulo II: Emancipação do trabalhador. A adesão dos participantes foi espontânea, não havendo pré-requisitos de escolarização para a inscrição, sendo o número de inscritos limitado a, no máximo, 25 participantes.

²⁵ O prefeito atual é Libardoni Lauro Claudino Fronza, cuja gestão engloba o período de 2020 até 2024. Formado em Administração pela Univali, pós-graduado em Gestão de Supermercados pela Fundação Getúlio Vargas, empresário há 27 anos no setor alimentício e atuação de 2019 a 2020 como presidente da Associação Empresarial de Navegantes.

6.3 Contextualizando a pesquisa

A priori, os encontros estavam previstos para serem realizados uma vez por semana e foram divididos em dois módulos, porém, conseguimos chegar ao cabo de somente um, em virtude da dificuldade de locomoção dos participantes, além das condições climáticas desfavoráveis e uma expectativa esmorecida, esclarecida na etapa 6 desta seção.

No módulo I, utilizamos como material de referência o livro “Sociologia Crítica: Alternativas de mudança” (Guareschi, 2008), do qual selecionamos alguns capítulos para o desenvolvimento deste trabalho; dentre eles extraímos alguns excertos para serem usados como desencadeantes das teses (conhecimento e saberes desorganizados e amalgamados, expostos pelos trabalhadores em nossos encontros, durante a colheita dos saberes prévios) ou do senso comum, como prefere Gramsci (1999) quando se refere a uma concepção desagregada, incoerente e inconsequente dos sujeitos.

Utilizamos a dialética como proposta metodológica para os encontros, cuja metodologia encontra-se ancorada na filosofia da práxis gramsciana e no materialismo histórico-dialético marxiano.

Nossa proposta dialética (tese-antítese-síntese) teve em seu primeiro momento o objetivo de trazer as falas dos participantes, provocando-os a conversarem entre si, a partir de uma temática proposta para o programa, sem a participação eloquente da pesquisadora.

Consideramos importantes os relatos dos participantes e os apresentamos na íntegra, algumas vezes de forma direta, por entender que o nosso campo de pesquisa é constituído por pessoas que têm as suas maneiras de conhecer e produzir saberes que as auxiliam em seu cotidiano, em que produzem seu entendimento e suas estratégias de sobrevivência diante da perversidade do capital.

Para fins desta pesquisa, o primeiro e o segundo momento estarão unidos no mesmo encontro, ou seja, o levantamento dos saberes prévios e a problematização se darão no mesmo encontro denominado como TESE. Também não utilizamos registros, nossa pesquisa trabalhou com roda de conversa que foram filmadas e posteriormente transcritas.

Esse material se configura como objeto de análise da presente pesquisa, para a qual utilizamos a dialética como método interpretativo na intenção de compreender se houve a emersão do intelectual orgânico nos participantes.

No primeiro encontro, estiveram presentes seis trabalhadores do setor da Secretaria de Obras, sendo um deles acompanhado de sua esposa, além do Presidente da organização para a participação nesta pesquisa. A eles atribuímos pseudônimos, e os chamaremos de P, que significa a primeira letra da palavra “participante”²⁶ numerados na sequência de 1 a 6.

6.4 Técnicas da pesquisa e a coleta de dados

A presente pesquisa traz como categoria de análise a organização metodológica de ensino na perspectiva dialética, que concebe o real como produção histórica humana, uma totalidade em movimento, motivada por contradições objetivas e subjetivas; um real sujeito a transformações nas partes e no todo, estruturado segundo os modos de produção da vida social.

A dialética utilizada nesta pesquisa partirá da tese de que todos são intelectuais, ainda que nem todos desempenhem exatamente essa função na sociedade, e apresenta como antítese a premissa de que o Ensino Não Formal em um Sindicato pode possibilitar a emersão do intelectual orgânico na classe trabalhadora. A síntese deverá ser revelada a partir da mediação entre ambas as proposições.

A mediação será utilizada como antítese e se pautará na negação do imediato, para que este seja superado no mediato, sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, mas, ao contrário, este método procura demonstrar que o imediato está presente no mediato e este está presente naquele; portanto, a mediação é responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O mediato não supera o imediato; quem o faz é a mediação (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007).

Portanto, a mediação dialética não será considerada como um produto, pois essa noção não tem lugar na dialética. Nossa pesquisa trabalha com a ideia de processo, que se pauta nas noções de movimento e na negação.

²⁶ Os participantes possuem idades entre 46 e 69 anos.

O conteúdo, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), torna-se ensinável, porque vincula-se à organização metodológica do processo de ensino, que permite ao professor, num primeiro momento, apreender as contradições entre o conhecimento de referência e o saber do participante para, num segundo momento, transformá-las em problematização, atividade capaz de explicitar ao participante as referidas contradições.

6.5 Etapas e procedimentos de coletas

Para Gohn (2014, 2020), o trabalho com o Ensino Não Formal não segue exatamente o mesmo rigor do processo formativo do ensino formal, e partindo da compreensão de que o trabalho com a filosofia da práxis se desenvolve no aprofundamento do conceito de unidade entre teoria e a prática, de forma que estejam ligadas à vida e implícitas nela, depositamos profundo interesse nas narrativas que os participantes trouxeram para a pesquisa.

Nossa premissa foi de acolher as falas dos participantes, acatando suas demandas, compreendendo que estas fazem parte da vida laboral desses trabalhadores e que se relacionam sobremaneira com a proposta dos encontros, e, ademais, parafraseando Gramsci (1999), esse processo só ocorre quando se sente.

A demanda inicial reclamada pelos participantes era a permanência das seis horas de trabalho ininterruptas, ameaçada de ser modificada para oito horas de trabalho, com intervalo de uma hora de almoço, fato este que os mobilizou a fazerem parte da presente pesquisa, para que, segundo eles, o conhecimento os ajudasse a terem argumentos para recorrerem ao chefe do Executivo em prol desta causa.

Segundo Freire (2003), não é possível organizar programas de ação político-pedagógica sem considerar as resistências das classes populares, compreendendo que as formas de resistência envolvem limites que as classes populares se põem com relação à sua sobrevivência em face do poder dos dominantes, e complementa:

Em muitos momentos do conflito de classes, as classes populares, mais imersas que emersas na realidade, têm em sua resistência uma espécie de muro por trás do qual se escondem. Se o educador não é capaz de entender a dimensão concreta do medo e, discursando numa linguagem já em si difícil, propõe ações que ultrapassam demasiado as fronteiras da resistência, obviamente será recusado. Pior ainda, poderá intensificar o medo dos grupos populares. Isso não significa que o educador não deva ousar. Precisa saber, porém, que a ousadia, ao implicar uma ação que vai mais além do limite aparente, tem seu limite real. Se falta este à percepção do grupo popular, não pode faltar ao educador [...]. A cotidianidade, Karel Kosik deixou-o muito claro

em sua 'Dialética do Concreto', é o espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos dados, dos fatos. Dá-se conta deles, mas não se apreende a razão de ser mais profunda dos mesmos. Isso não significa, porém, que eu não possa e não deva tomar a cotidianidade e a forma como nela me movo no mundo como objeto de minha reflexão; que não procure superar o puro dar-me conta dos fatos a partir da compreensão crítica que dele vou ganhando (Freire, 2003, p.230).

Entretanto, imbuída também dos preceitos gramscianos e sobretudo da função do intelectual orgânico que é orientadora e organizativa do conjunto da vida social e ainda tendo claro que a filosofia da práxis pretende desenvolver no trabalhador sua capacidade crítica e analítica, iniciamos o trabalho partindo:

[...] 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, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, 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).

De acordo com Gramsci, nos certificamos sobre a necessidade de fazer um trabalho a partir dos saberes prévios dos alunos, de forma que me coloquei à disposição para refletir com eles sobre a principal demanda da categoria. Segundo os participantes, desde que o atual prefeito assumiu o mandato, a categoria sempre realizou o serviço com carga horária compactada em seis horas²⁷ e foram avisados, no mês de março de 2023, pelo Secretário de Obras que, a partir do próximo mês, deveriam cumprir oito horas de trabalho.

Frente a essa reivindicação, damos início à escuta de suas necessidades que se mesclaram com a proposta desta pesquisa e propus que escrevêssemos juntos uma carta ao chefe do Poder Executivo com alguns argumentos reivindicatórios (Apêndice B).

6.5.1 Etapa 1: Tese

Após as oitivas das reivindicações dos participantes, demos seguimento ao levantamento de suas teses sobre: "O que é trabalho" e, a partir dos depoimentos, resultaram 5 problemáticas que emergiram em suas respostas: desvio de função,

²⁷ Os trabalhadores da Secretaria de Obras deste município prestaram concurso cuja carga horária é de 40 horas semanais, podendo, a critério do empregador, reduzi-la a 6h diárias, sem intervalo para o almoço.

baixos salários, problemas de saúde e cansaço, abuso de autoridade da chefia imediata e descrédito com o Sindicato.

Essas problemáticas relacionam-se à nossa proposta de emergência do intelectual orgânico da classe trabalhadora, como será demonstrado a seguir nos depoimentos dos participantes, que serão reproduzidos em letra itálica, para diferenciar das citações de autores de fontes bibliográficas usadas nesta pesquisa. Trataremos no primeiro momento das problemáticas de cansaço/baixo salário/abuso de autoridade e descrédito com o Sindicato. Posteriormente analisaremos o depoimento dos participantes 7, 8 e 9, que se juntaram ao grupo mais tardiamente e que também nos propõem análises detalhadas.

Agrupamos os participantes para tratamento por similitude de respostas:

Eu acho assim, o trabalho é muito duro, cansativo no dia a dia e deviam olhar pelas pessoas que trabalha, o ordenado, ter um ordenado bom, ter ordenado igual no nosso país, acho que eles têm que olhar pra isso aí, muito cansativo, cansa a gente no dia a dia e a cabeça da gente tem vez que a gente tá alegre, tem vez que a pessoa tá triste, por causa de quê? Porque às vez chega dentro de casa e vem cansado do trabalho, tem hora que a pessoa quer ir pra um lugar, não dá pra pessoa sair, porque o cansaço tomou conta do corpo da gente, eu sou uma pessoa que sou evangélico, to na igreja e às vezes a gente chega cansado do trabalho, muitas vezes quando a pessoa for olhar, a pessoa não tem nem estímulo pra ir para numa igreja, o cansaço toma a pessoa, não sei se é o caso da vacina que eles deram em nós por causa desse coronavírus aí, que deve ter complicado o pessoal, tem pessoa que já entrou em depressão, agora não sei se é por causa da vacina, tá entendendo? Aí chega na rua, nós temos fama de malandro, as pessoas das casas de rua chamam a gente de malandro, mas não sabe porque nós tamo parado ali, porque das veis tá faltando uma ferramenta, ou as veis, tá esperando o encarregado expedir o trabalho, tudo isso aí, tá entendendo? (Participante 2).

O que eu tenho que reclamar é do salário, o salário é muito baixo, pra esse todo tempo de prefeitura, o salário é muito baixo, o trabalho pra mim, tanto faz. Para um mínimo de dignidade, olha, se eu disser assim, uns cinco mil reais, pelo que a gente trabalha né, verão, esse sol quente aí na rua e com esse salário baixo. Cada um de nós tem um defeito né, eu, por exemplo, tenho diabetes, tenho labirintite, já caí do telhado na prefeitura, fui acordar em Itajaí, bati a cabeça, e todos nós temos um defeito né... Trabalhar nesse sol quente não é bom. Na realidade, o salário não dá nem pra pagar nada, mal dá pra comer. Nós não estamos acreditando no Sindicato, os outros falam pra mim, o Chico não tá fazendo nada, por que nós vai em Sindicato? (Participante 6).

Em sua tese, o Participante 2 fala sobre cansaço e desmotivação para outras atividades fora do período do trabalho. Este participante indica ainda que o trabalho produz um cansaço mental, não sendo possível realizar atividades de lazer, porque existe também o cansaço físico. Identificamos que o cansaço deste trabalhador nega, de certa forma, seu acesso à educação e ao lazer e conseqüentemente resulta em privação da construção de seu processo de emergência intelectual.

Gramsci (2007) no texto “Americanismo e Fordismo”, explica que na América a racionalização do trabalho convocou a necessidade de se elaborar um novo tipo de humano, em que a sujeição dos instintos naturais, animais e primitivos do trabalhador às novas normas rígidas de exatidão e precisão eram condição para as complexidades da vida coletiva e ao pertencimento ao industrialismo, mas cujo valor prático imediato de seus resultados seriam puramente mecânicos e não criaram no trabalhador uma segunda natureza. Porém, Antunes (2018, p. 31) destaca:

O trabalho é também uma atividade vital e omnilateral. Mas, quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho – como muitas vezes ocorre no mundo capitalista e em sua sociedade do trabalho abstrato –, ela se converte em um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado. É aqui que emerge uma constatação central: se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato.

Antunes (2018) e Gramsci (2007) concordam que o trabalho é uma força de desenvolvimento humano, que nasce como uma atividade vital e que no capitalismo ele assume uma segunda natureza, pois passa a existir para o enriquecimento da burguesia. Porém, o filósofo italiano refere que, ainda assim, o trabalho não cria no homem uma segunda natureza, mesmo que essa fosse uma intenção taylorista, e nessa linha Gramsci (2007, p. 266) esclarece:

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

Gramsci (2007), contrariando Taylor, afirmou que o trabalhador não é um gorila amestrado, pois o trabalho é sempre realizado com algum grau de intelectualidade, porém identificamos no depoimento do Participante 2 que o esgotamento laboral traz dificuldade à sua expansão cultural e intelectual, fato que se comprovou no seu único comparecimento aos encontros.

Gramsci (2007) também alerta que é a partir de uma transformação cultural que a classe operária poderá superar e realizar a passagem de uma compreensão fragmentada e imediata da realidade, para avançar na construção do pensamento crítico, pois a cultura é, para o autor, um instrumento político para o fortalecimento da conscientização desta classe e é por meio dela que se pode adquirir uma nova forma de consciência, uma vez que é promotora de iniciativa e autonomia intelectual.

O convite para os encontros teve ainda a intenção de abrir possibilidades de desvelamento das produções mistificadoras de discursos vigentes, como foi o caso de *fake news* que circulam entre a extrema-direita, identificadas no depoimento do Participante 2, quando este atribui seu cansaço às vacinas, porém não conseguimos adentrar às questões de ideologia, hegemonia e aparelhos privados de hegemonia, necessárias para o desvelamento desta posição contida em seu discurso, uma vez que o Participante compareceu apenas ao primeiro encontro.

Conforme Freire (2003), a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram nas classes populares uma espécie de cansaço existencial, que, por sua vez, está associado ao que ele chama de “anestesia histórica”, em que se perde a ideia do amanhã como projeto:

Daí a necessidade de uma séria e rigorosa ‘leitura do mundo’, que não prescinde de, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém. Daí a necessidade da intervenção competente democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido seu endereço no mundo. Explorados a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. É preciso deixar claro, até mesmo correndo o risco de repetir-me, que a superação de uma tal forma de estar sendo por parte das classes populares se vai dando na práxis histórica e política, no engajamento crítico nos conflitos sociais. O papel, porém, do educador nesse processo é de imensa importância (Freire, 2003, p.230).

Lembramos que, para Gramsci, o Estado é composto de sociedade política + sociedade civil. Na sociedade civil encontramos fortemente a presença da burguesia e de suas sofisticadas formas de atuação para implantação e proliferação do pensamento hegemônico.

O uso das mídias como aparelhos privados de hegemonia (APH) contribuiu fortemente para legitimar pensamentos negacionistas de cunho sanitário, como foi o caso das vacinas contra a Covid-19. A função dos APHs garante a reprodução de valores e ideias, convence e legitima ideologias que fortalecem a hegemonia dominante e se consagram como senso-comum educando o consenso.

Quanto ao depoimento do Participante 6, ficou nítida em sua narrativa a desmotivação e um certo conformismo percebido por gestos e posturas, inclusive pelo seu tom de voz lento e sua fisionomia cansada. Para Marx (1985), há um estranhamento que ocorre não somente no processo produtivo, mas na própria atividade produtiva em si. Nas palavras do autor:

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem

formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (Marx, 1987, p. 82).

Marx (1987) afirma que o trabalho, que antes era uma atividade vital de sobrevivência e produção de bens, agora assume um caráter de produção de mercadorias que se voltam ao mercado, tornando o trabalhador bárbaro, deformado e impotente.

A característica na tese do Participante 6 que também nos faz retomar Gramsci é seu conformismo declarado. Para Gramsci (1999, p. 94): “somos conformistas de algum conformismo”, e expõe como questão fundamental: “qual tipo de homem e de qual conformismo fazemos parte?”

O questionamento de Gramsci busca esclarecer à classe trabalhadora sobre a necessidade da criação de um novo conformismo, da superação do homem-massa, da cisão com o pensamento cristalizado e da criação de novo terreno, em que a classe trabalhadora possa vir criar uma nova hegemonia.

Gramsci (1999, p. 94) ocupa-se sobremaneira com a criticidade do homem-massa, ou do homem coletivo, alertando sobre a formação de suas opiniões e personalidade, como demonstra no excerto abaixo:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

Portanto, podemos inferir que o Participante 6 faz parte de um grupo de idosos que trabalham na rua, sujeitos a todo tipo de desequilíbrio climático, que estão doentes e que não há uma política de ação para o bem-estar desses servidores. Um grupo que há muito se conforma e não acredita na união da categoria e nem mesmo na possibilidade de que nossos encontros fossem capazes de produzir algum tipo de reflexão para uma mudança rumo a um novo conformismo.

Para Dias (1996, p. 21-22), o processo de construção de intelectuais das classes fundamentais é discrepante, errático e fragmentário, sendo um processo que se cria, apesar e contra a corrente: “Mais do que isso, (esses processos) devem ser criados para propor a transformação daquela forma de civilização. Partidos e sindicatos são, no fundamental, as academias possíveis para as classes subalternas”.

O Participante 6 declarou ser apenas alfabetizado, e, a partir da afirmação de Dias (1996), compreendemos que o processo de escolarização para a classe trabalhadora é mais árduo do que para a outra classe fundamental; sendo assim, a proposta do Ensino Não Formal torna-se uma possibilidade para a construção de uma nova hegemonia; entretanto, o participante parece vencido por seu conformismo.

Outra característica identificada nos depoimentos dos participantes sobre trabalho foram os constantes abusos de autoridade da chefia imediata e os desvios de função:

O trabalhador é desvalorizado. Eu pinto porque eu gosto. Amanhã o Secretário de Obras vai falar com o encarregado dele, o Secretário de Obras. Ele não quer mais ficar lá porque o encarregado quer mandar muito nele, entendesse? E ele não tá aceitando, o cara é muito mandão, entendesse? Aí ele foi lá hoje no cemitério, pintar junto com nós, tava eu e ele, [aponta para o Participante 3], tava lá pintando, ai ele tava lá junto com nós, aí amanhã vem o Secretário de Obras falar com o cara, porque é aquele encarregado dele, só isso (Participante 4).

Pra mim o trabalho é satisfatório, eu me sinto bem em trabalhar, é uma maneira de me esvaziar, tá entendendo? Do que é ruim, o trabalho pra mim, eu e esse rapaz aqui que é mais jovem aqui, o trabalho pra nós é satisfatório, nós temos prazer de trabalhar, de dar o melhor de nós, tá entendendo? Por isso que a gente faz as coisas, a gente às vez até se precipita, que quer fazer tudo que eles mandam, eles não obrigam, faz se quiser, até hoje nunca aconteceu de nós dizer não, sempre a gente faz sim porque se sente bem. Uma vez, nós tava na Prefeitura pintando, tava o elemento X estava junto [X surgirá no encontro posterior], aí nós discutimos com a encarregada, que mandou nós fazer toda a pintura da Prefeitura por dentro, nós dissemos que nós não era pintor, que nós não tinha aquela função de desempenhar o trabalho, [apontando para o Participante]. Não tem represália, (mas eu nunca neguei), agora, eu ainda vou fazer um teste de dar um não pra ver o que acontece (Participante 5).

O Participante 4 relata que o companheiro de trabalho mobilizou o Secretário de Obras para ir até o local de trabalho onde se encontram os operários, por discordar da forma abusiva com que a chefia imediata vinha procedendo. Esse participante relata apenas o enfrentamento, porém, não afirma que há abuso de autoridade, apenas percebe que o companheiro exige a presença do próprio Secretário de Obras para uma suposta denúncia.

A atitude do companheiro pode contribuir para novas lentes no processo de outras identificações do Participante 4, como, por exemplo, as situações de que nem todos os trabalhadores são capazes de se submeterem calados.

O Participante 4 também relata que é chamado para realizar pintura e que gosta de pintar. Ele parece não ser convocado a fazer serviços tão pesados como o

Participante **2**; nesse sentido, diz gostar do que faz, mas ainda assim afirma ser desvalorizado.

Já o Participante **5** reconhece os constantes desvios de função, mas diz que para ele o trabalho é satisfatório e parece funcionar como uma espécie de terapia mental, porém, falta-lhe a percepção crítica que determinadas atribuições devem ser exercidas com EPI ou mesmo que, no exercício da função, deva receber adicionais como insalubridade e periculosidade, já que a tinta é classificada como material tóxico.

Nesse caso, assim como o Participante **4**, a servidão adentra ambas as perspectivas de vida, sem que ofereçam algum tipo de resistência, de forma que consentem passivamente às diferentes atribuições que lhes são impostas, justificando a ação consentida pelo fato de “serem mais novos”.

Antunes (2018, p.31) explica situações semelhantes:

Mas é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida. Neste conturbado século XXI, o desafio maior é dar sentido auto constituente ao trabalho humano de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido. Construir, portanto, um novo modo de vida a partir de um novo mundo do trabalho, para além dos constrangimentos impostos pelo sistema de metabolismo social do capital, para recordar Mézáros, é um imperativo vital.

Para Marx (2011, p.120), o trabalho é condição da vida humana e de sua existência, é “eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Porém, na sociedade capitalista, onde o trabalho se torna assalariado, transforma-se em trabalho alienado, objeto de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação.

Para o Participante **5** o trabalho é um prazer e até se precipita para fazer tudo que mandam, e, assim como o Participante **4**, ambos dão o melhor de si. Navarro e Padilha (2007, p. 14) classificam o trabalho como “senhas de identidade”, ou seja, para as autoras o trabalho é um tempo e um espaço importante da vida humana, sendo mais que satisfação das necessidades básicas: “é também fonte de identificação e de autoestima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimento de participação nos objetivos da sociedade”.

As autoras complementam essas ideias:

Quando afirmamos ser o trabalho central na vida das pessoas, partimos do princípio marxiano de que é por meio do trabalho que o homem se torna um ser social. Assim, o trabalho é compreendido como momento decisivo na relação do homem com a natureza, pois ele modifica a sua própria natureza ao atuar sobre a natureza externa quando executa o ato de produção e de

reprodução. Nesse sentido, o trabalho é um ato que pressupõe a consciência e o conhecimento dos meios e dos fins aos quais se pretende chegar. Pode-se afirmar que não há trabalho humano sem consciência (como finalidade), na medida em que todo trabalho busca a satisfação de uma necessidade (Navarro; Padilha, 2007, p. 15).

O Participante **5** afirmou que o trabalho lhe dá dignidade, mas observamos que ele não alcança uma consciência do processo produtivo. Outra questão analisada em sua tese é de que ambos os interesses parecem convergir, do patrão, que subjetiva o desvio de função dando ares de voluntariado, e do empregado que consente, criando-se o que Gramsci denominou de hegemonia.

A conquista da hegemonia se dá na produção do consenso e da subalternidade de outros grupos sociais, a qual não acontece pela força, mas pelas ideias, um processo de direção moral, em que concepções de mundo passam a ser assimiladas, convertendo-se em terreno propício para a garantia da manutenção e reprodução de interesses de determinado grupo social.

Gramsci (1999) alertava que o processo consiste em subjugar pela força e dominar pelas ideias. A ideia que pode estar subentendida aqui é que, ao invés de estarem exercendo trabalhos mais pesados, como os que relatou o Participante **4**, estão na pintura, gostam do que fazem e fazem porque se sentem bem.

Segundo Dias (1996), uma classe torna-se hegemônica quando ela consegue expandir e apresentar seus interesses como se fossem de todos, abarcando outras classes, convencendo-as de que seus interesses são universais. Esse autor aponta que incorrem neste processo elementos políticos, econômicos, como também desejos, afetividade, ética e moral, enfim, componentes que alcançam a totalidade da vida do sujeito.

Já no depoimento do Participante **1** identificamos indignação ao desvio de função sem remuneração adequada:

Viu, professora, eles trabalham comigo no caminhão, eu não os ajudo em nada, por quê? Porque eles têm que valorizar a mão de obra deles, porque se eu for lá, amanhã eles tira um, porque vai ficar o motorista e o ajudante, e eu com essa atitude eu tô fortalecendo o emprego deles. Mas viu professora, eles me mandaram pegar uma van e levar os funcionários para trabalhar, se pedir com educação, eu vou, mas teve um ali que veio com grosseria: Ô, não tem nada pra fazer? Pega aquela van... Eu não vou pegar a van! Tá aqui minha portaria, motorista de caminhão! Aquilo ali não é caminhão, eu não vou! E ele ficou quietinho e pronto, então, a gente tem que estar munido, como eu tô com a minha portaria. Ontem o Participante **5** estava pintando uma sala, eu cheguei na sala, perguntei: tá fazendo aí? Aí eu chamei a menina e falei: Foi tu que mandasse ele pintar? Lembra disso Participante **5**? [e aponta para o companheiro que acena positivamente com a cabeça]. É fui eu! [disse a moça]. Então aumenta o salário dele, porque um pintor ganha mais, por que tu tá explorando o rapaz? Ela ficou quietinha e o Participante **5**

foi embora. Eu falei, aumenta o salário dele, ele foi embora e ficou lá sem pintar, e é isso, ele não é pintor, ele não tem essa qualificação, ele não tem o salário de pintor, por que estão usando ele como pintor? (Participante 1).

Ao analisarmos o discurso do Participante 1, identificamos que é um sujeito que possui historicamente um percurso maior de experiências que os demais membros do grupo, pois logo de início deixou claro que já executou funções que lhe exigiram mudanças de posturas. Sabemos, a partir de Gramsci, que as relações que o sujeito estabelece com a sociedade e com a cultura são determinantes para sua compreensão de mundo.

Este participante declara ainda ser alguém disposto a “entrar em confusão” pelos companheiros. Entendemos que se trata de alguém que, em função de sua caminhada, já conhece a forma de atuação da burguesia e do consentimento passivo do operariado. A atuação do Participante 1 no grupo sinaliza os passos de constituição de um intelectual orgânico, que de posse de um discurso de tom persuasivo, procura desenvolver em favor da classe a qual pertence, a tomada de consciência dos companheiros em relação a abusos de autoridade, assédios e as constantes solicitações de desvios de função.

Gramsci (1999, p. 221-222) coloca:

O intelectual deve sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o ‘saber’; não se faz política-história sem essa paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio.

O Participante 1 está inserido no grupo ao qual pertence e tem orgulho disso, possui um discurso de resistência, próximo do que demonstramos no percurso intelectual de Gramsci. Sempre presente na luta diária daqueles trabalhadores, relata que sua maior dificuldade é a organização da categoria. O Participante 1 agiu em nossos encontros como um persuasor permanente, foi um participante que chamava pessoalmente cada um que ali esteve para se fazer presente.

Após ouvir explicações do grupo a respeito do trabalho que exerciam, levantadas como tese nesta pesquisa acadêmica, foi elaborado, a pedido dos trabalhadores, um documento a ser entregue para o Sindicato, para que o órgão pudesse requerer a permanência das seis horas da categoria.

Segundo Gramsci (1978), um movimento filosófico só merece realmente esse nome quando busca desenvolver uma cultura especializada para intelectuais, ou, ao contrário, vai merecer esse nome quando há a realização de um trabalho de elaboração de pensamento superior ao senso comum, cientificamente coerente, cuja condição é a permanência de contato com os simples.

Entretanto, é neste contato que se encontra a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos, pois para Gramsci (1978) somente assim a filosofia se torna histórica, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e transforma-se em vida.

Após realizada a leitura do documento concluído, os trabalhadores completaram, elogiaram, discordaram sobre alguns aspectos ali referidos (ANEXO B). Foi nesse contexto que se instaurou um debate sobre as questões elencadas, em que identificamos a necessidade de ampliação de alguns conceitos com o grupo, pois se tratavam de conceitos que necessitavam ser expandidos para maior compreensão do caso concreto. Esses conceitos foram trabalhados em encontros posteriores, que denominamos nesta pesquisa de antítese.

6.5.1.1 A inserção de novos participantes

A partir do primeiro encontro inserem-se novos participantes: Participante **7**, Participante **8** e Participante **9**, quando novas teses serão apresentadas.

Retiramos aqui alguns trechos do debate anterior aos encontros antíteses, para que se possa compreender o pensamento inicial desses participantes, considerando suas falas como tese, ainda dentro da proposta de “O que é trabalho?”

O Participante **7** insere-se no grupo quando a pesquisadora está realizando uma leitura, interrompe perguntando o que minha pessoa estava representando, explico que fiz uma proposta ao Sindicato de dar um curso para os trabalhadores a respeito da situação, da vida e do trabalho do trabalhador. Os Participantes **8** e **9** já se encontravam na sala.

Foi também explicado ao Participante **7** que foi detectada uma demanda específica dos trabalhadores que ali estavam, a qual tratava-se da não interrupção das atuais seis horas de trabalho realizadas na Secretaria de Obras. A pesquisadora explicou que a metodologia utilizada nos encontros era para troca de ideias, em que os participantes falam da sua relação com o trabalho e das suas demandas.

Também foi referido para o Participante 7 que no encontro anterior, os demais estavam ansiosos pela construção de argumentos que lhes permitissem permanecer com as seis horas de expediente diário; a pesquisadora então esclareceu que, após as oitavas, foi construído um documento para ser levado até o prefeito.

Ao retomar a leitura do documento que seria encaminhado ao prefeito via Sindicato, o qual fora redigido a partir dos relatos colhidos no encontro anterior, a pesquisadora relatou que naquele papel também havia mencionado a “falta de lugar adequado para o café”, cuja situação não foi exatamente reclamada pelos trabalhadores, mas presumida após seus relatos: *“Está certo!”* (Participante 5). *“Sempre comemos assim, ao vento, falta lugar para o almoço, sempre comemos ao relento”* (Participante 8).

A pesquisadora diz saber da existência de um refeitório: *“Não é adequado!”* (Participante 8). *“Ela falou do café! No café nós estamos no trecho, nós não podemos ter café”* (Participante 7).

No debate, a pesquisadora explica que todos os servidores devem ser tratados com equidade, sendo este um dos princípios do serviço público; elucida ainda que, em outras secretarias, os servidores possuem horário e local destinado ao café e que a categoria não poderia estar no momento de refeição em local insalubre, como nos conta o Participante 5:

Professora, por favor, me dê a palavra. Ultimamente nós estamos mais ou menos dois meses trabalhando no cemitério, a nossa equipe, nós estamos tomando café dentro do cemitério, do lado das catacumbas, com defunto há dois dias, sendo enterrado, isso aí também não é justo né? O café no cemitério, antes de você comer o pão, você já comeu o mosquito (Participante 5).

Nesse momento, o Participante 7 relata não achar viável, por exemplo, uma parada em um refeitório, em virtude de “estarem no trecho” e, em sua opinião, não haveria condições para isso, como pode ser observado em seus relatos abaixo:

Mas aí vai abrir um precedente, eu não tô aqui pra julgar, porque eu também quero, também tô envolvido nesta comissão, mas aí se abre um precedente muito grande, se eu exigir uma mesa, se eu tiver no trecho, uma mesa, uma cadeira pra sentar, vai ter que ter um banheiro químico e todo mundo vai pro lanche (Participante 7).

A pesquisadora lhe perguntou se ele achava muito justo que os outros tivessem banheiro e eles não:

Não, não, não, estamos saindo fora do contexto, eu tô dizendo que... Você trabalha como professora, não é? No serviço de professora? Na obra nós saímos às sete da manhã e vamos para o trecho, nosso café é assim ou

sentado numa pedra, ou no caminhão, entendeu? Não vamos achar um lugar para o pessoal vir tomar café daquele lado, não existe isso (Participante 7).

O Participante 7 menciona ainda como impossível a possibilidade de um banheiro químico para atender às necessidades fisiológicas, vitais a todos os seres humanos. Nesse depoimento, podemos identificar a posição deste participante como favorecedora das atitudes do empregador, considerando-a em detrimento das condições de exploração do trabalho humano, afirmando, portanto, que não existiria motivo para nenhuma reivindicação, como podemos observar:

Eu queria muito poder ouvir a versão da outra parte, que a outra parte estivesse aqui presente (Participante 7). Ontem, segunda? Sexta-feira passada, eu trabalhei no caminhão fazendo mudança (Participante 7).

A pesquisadora lhe perguntou se ele exercia a função de motorista:

Atendente geral, e eles queriam saber o que que tinha pra fazer, aí eu fui na carregadeira, o cara levava a gente, mas de coração aberto, eu não fiz nada que eu me sinta inferior, eu seguro uma pá, aquela madeirinha que vai na carregadeira, que vai atrás do caminhão, que pode cair, que pode ter um prego pra não furar o pneu da carregadeira, simplesmente tamo ali, quer dizer, da labuta do trabalho, eu não posso me queixar, financeiramente também, como eu disse pra ti, claro, eu gostaria muito de ser bem remunerado, mas também não posso me queixar (Participante 7).

O Participante 7 percebe a atividade que desenvolve como algo vantajoso, pois quase não demanda esforço físico. Nesse momento a pesquisadora pergunta se está tudo certo: *“É..., mas eu já cheguei numa idade que não é bom querer dar braçada muito grande, entendeu?” (Participante 7).*

Pesquisadora: “Mas você tá supercontente do jeito que tá?”

O respondente menciona: *“Eu não tô satisfeito como tá, eu não quero melhoria já, só quero manter o nível” (Participante 7).*

A pesquisadora então questiona se a categoria toda concordava com essa opinião, sendo que o respondente expõe suas ideias:

Porque o foco nosso é as seis horas, se conseguir as seis horas pra nós, ótimo, depois... porque ele também tá calçado de muita coisa. As outras coisas pode até botar um paninho quente. Eu acredito que muita coisa foge aos olhos dele, muita coisa, eu acredito que o que o secretário ordena para o encarregado e o que o encarregado ordena para o funcionário é um absurdo, não chega até os olhos e do conhecimento do prefeito, muita coisa sai da vontade própria do encarregado, de ele se impor. Eu não to aqui para botar a mão na cabeça de ninguém, o que eu quero são as seis horas. Eu não conheço a índole dele, o caráter dele, mas acredito que ele não seja tão perverso (Participante 7).

A tese desse participante demonstra a sua emergência no tratamento da carga horária compactada, e com ela a opacidade para perceber seus direitos negligenciados e toda “perversidade” do sistema, assim como não percebe a

humilhação sofrida pelos companheiros, não obstante uma ingenuidade a despeito dos interesses hegemônicos da classe dirigente embutidos em seu discurso.

Em um texto de 1916, Gramsci atenta-se para as preocupações imediatas dos operários, demonstrando a urgência do trabalho com a permeação de ideias e penetração cultural, que supera o individualismo e desperta a consciência universal, como vemos no excerto seguinte:

Toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de ideias em grupos de homens antes refratários que só pensavam em resolver o dia a dia, hora, hora por si mesmos, seus próprios problemas econômicos e políticos (Gramsci, 1976, p.83).

Na visão de Antunes (2018), a vida cotidiana dos homens produz situações coisificadas, adaptando-os espiritualmente, como se fossem “fatos da natureza”; assim, os executa sem oferecer resistência, habitam-se a certas dependências, desenvolvendo dentro de si uma adaptação geral.

Ao analisarmos a posição do Participante **7**, percebemos uma consciência moldada e prisioneira dos ditames da burguesia, de forma que consideramos a urgência da realização de um trabalho de elevação intelectual e moral contra as crenças deterministas e fatalistas que assolavam sua tese prematura.

A partir de Gramsci, compreendemos que todos os homens possuem uma prática filosófica quando interpretam o mundo, ainda que, frequentemente, de forma não sistemática e não crítica. Nesse sentido, identificamos que o Participante **7** apresenta um conhecimento amalgamado pelo senso comum, expressão histórica e social de um determinado grupo que, segundo Gramsci, se apresenta de forma desagregada e inconsequente, conforme seu pertencimento e posição cultural e que, em sua forma primitiva, contribui para que dirigentes encontrem terreno fértil para manutenção e ampliação de suas intenções perversas.

Não estamos aqui desmerecendo o senso comum, apenas identificando o que entra em choque com os interesses dos trabalhadores e seu processo de emersão intelectual, para que, desta forma, possamos erguer o senso comum – apresentado pelo Participante **7** – para o bom senso.

Gramsci não considera o senso comum como algo rígido e determinado, mas algo que se transforma continuamente, podendo ser enriquecido com noções científicas e opiniões filosóficas que penetram no costume. Porém, alerta que, quando o homem da massa toma determinada ideologia, mas não tem uma clara consciência

de sua atuação, esta acaba contribuindo para entrar em contradição em seu agir, tornando-o alienado e levando-o a defender o próprio sistema.

Para o autor, esse processo se configura como uma espécie de duas consciências: uma implícita na ação, que une o sujeito a todos na transformação prática da realidade; e outra, superficial, explícita ou verbal, herdada do passado e acolhida sem crítica (Gramsci, 1999).

A consciência apresentada pelo Participante 7 se configura como “verbal”, influi sobre suas vontades e com poder paralisante, levando-o a um estado de passividade moral e política.

Gramsci lembra que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também, fatos políticos; por isso não se pode separar a filosofia da política, pois toda ação é sempre uma ação política; entretanto, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política.

Frente a essa perspectiva, identificamos o quanto era necessário desenvolver a percepção crítica e coerentemente do Participante 7, assim como de todo grupo.

A concepção crítica reconhecida por Gramsci e que também esteve na pauta do trabalho com o grupo, incluía o “Conhece-te a ti mesmo”, trabalhando a consciência de quem eram e do que representavam, de suas funções na sociedade e no mundo, passando pelos processos históricos que os permitiriam compreender as contradições com outras concepções. Isso levou-os a relatarem sobre a negligência do empregador em relação à disponibilização de banheiros:

Professora, tenho uma pra falar pra vocês, eu tomo remédio de pressão que dá vontade de fazer xixi né, eu ia sempre no mato pra fazer xixi porque não tinha banheiro público, a hora que me dava vontade eu ia no mato. Segunda-feira, terça-feira, fui trabalhar, a menina me chamou, Sr. [Participante 9...] Oi, que está acontecendo? Tem um negócio lá na Prefeitura pro senhor. Mas o quê? Não sei. Na quarta-feira, que era pra eu ir à Prefeitura, tive que ir pra Penha fazer tratamento da minha visão, quinta-feira eu cheguei no trabalho. Ai... que aconteceu que vocês mandaram da Prefeitura uma intimação lá? A, não sei..., Aí cheguei lá com toda educação, se é fora do trabalho eu sou um bicho doido que viche maria, mas lá... Sr., uma intimação aqui pro senhor, que o senhor está faltando muito do trabalho... Mas... Você sabe quantos anos eu estou na Prefeitura? É, ele sabe! Eu falei, vinte e cinco anos e não tenho falta nenhuma. “O senhor nunca faltou por nada, tudo batidinho certinho”. Aí eu expliquei pra menina, eu tomo remédio de pressão, dá vontade de fazer xixi, então eu vou no mato fazer xixi porque não tem banheiro público, não posso fazer xixi no meio de todo mundo, no meio da rua, falei pra menina... Não, não Sr. [Participante 9], tá certo, quando voltar a trabalhar eu vou chamar eles a atenção. Hoje eles tão aí, tem oito comigo e sete é minha testemunha, eu voltei, eu falei pro cara, o secretário lá, de hoje em diante, meu camarada, eu só vou sair de dentro da Prefeitura se levar um banheiro público comigo pra eu fazer xixi, nem que vocês me mandem lá na

esquina deitar em uma palha de mato pra vocês, eu não vou. Não botaram mais eu pra trabalhar na rua, aí deram um serviço pra mim lá dentro (Participante 9).

E o Participante 8 nos explica: *“Professora, na cidade não tem banheiro público”*. O relato do Participante 9 nos leva a crer que, ao ter que sair à procura de banheiro ficava sem bater o ponto e, ao relatar a situação em sua sindicância, a Prefeitura, percebendo a irregularidade, o convidou a realizar trabalho interno.

Nos contratos realizados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), conforme atualização pela Lei nº 6.514, de 22 de dezembro de 1977, com redação dada no Título II, o empregador deve constituir uma comissão para verificação da implantação de Normas Regulamentadoras, que são disposições complementares ao Capítulo V, cujo Artigo 163 traz a seguinte redação:

Art. 163. Será obrigatória a constituição de Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e de Assédio (Cipa), em conformidade com instruções expedidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência, nos estabelecimentos ou nos locais de obra nelas especificadas (Redação dada pela Lei nº 14.457, de 2022). (Brasil, 2023, texto digital).

Aos órgãos públicos não há obrigatoriedade de realização de Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), a qual garante o cumprimento de Normas Regulamentadoras (NRs), que somam 37 ao todo, as quais fornecem orientações sobre procedimentos obrigatórios relacionados à segurança e saúde do trabalhador.

Especialmente a Norma Regulamentadora 24 (NR 24) diz respeito às condições sanitárias e de conforto nos locais de trabalho, asseverando que todo estabelecimento deve possuir instalações sanitárias para seus trabalhadores. Esses sanitários devem ser desta maneira:

24.3.1 Os compartimentos destinados às bacias sanitárias devem: a) ser individuais; b) ter divisórias com altura que mantenham seu interior indevassável com vão inferior que facilite a limpeza e a ventilação; c) ser dotados de portas independentes, providas de fecho que impeçam o devassamento; d) possuir papel higiênico com suporte e recipiente para descarte de papéis higiênicos usados, quando não for permitido descarte na própria bacia sanitária, devendo o recipiente possuir tampa quando for destinado às mulheres; e) possuir dimensões de acordo com o código de obras local ou, na ausência deste, deve haver área livre de pelo menos 0,60m (sessenta centímetros) de diâmetro entre a borda frontal da bacia sanitária e a porta fechada (Brasil, 2022, texto digital).

Nas empresas em que trabalham mais de 30 funcionários é obrigatória a existência de refeitório, não sendo permitido aos trabalhadores fazerem suas refeições em outro local. Já sobre refeitório outrora discutido, a NR convencionou que, em empresas com até 30 funcionários, o refeitório não é obrigatório, mas deve ser

disponibilizado um local com condições suficientes de conforto, fora da área de trabalho, sendo limpo, arejado e iluminado, com mesas e assentos em número correspondente ao de usuários e ainda com lavatórios instalados no próprio local ou em suas proximidades.

Os trabalhadores também relataram que trabalham sem equipamentos de segurança ou mesmo sem ferramentas adequadas para a execução correta do serviço, cujos relatos foram comprovados a partir de filmagens de celular mostradas pelo Participante 6 no grupo, como também essa ausência pode ser entendida a partir do depoimento do Participante 8:

A gente trabalha de motorista não é só porque dirige que é molezinha, sabe? Trabalhei hoje às sete da manhã até às cinco num sol de trinta e dois graus, sem ar-condicionado, eu não tenho medidor, mas quanto que deve chegar na cabine? Eu saí do caminhão hoje, eu tava meio passando mal hoje, por causa do calor, a pressão sabe quanto tava? Quatorze por oito, então não é só falar, é molezinha, mas você fica lá, dentro do caminhão, num terreno irregular, aterro sanitário, há, por que eu tô com hérnia de disco? Não tinha hérnia de disco, entrei na prefa com trinta e dois anos, eu tô com trinta e sete anos, por que será que eu adquiri hérnia de disco? (Participante 8).

Porém, segundo o Sindicato, a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) é uma medida que não pode ser exigida, uma vez que os trabalhadores são estatutários, e não celetistas, sendo esta norma uma exigência apenas para empresas privadas com mais de 20 empregados.

Quando o assunto “Sindicato” entrou na pauta, o Participante 1 deu seu depoimento:

Professora, por favor, entenda meu raciocínio, nós do Sindicato estamos sendo muito fraco, nós tamo muito calados, precisa agir, tomar atitude, livrar esse povo do sofrimento, a senhora sabe. Lá em São Paulo, a gente fazia reunião do PT e tinha gente que não trabalhava e eu dizia "pô Ademir, como é que tu não trabalha e sustenta a tua família". O patrão quer rasgar meu coró, o empresário, o cara brigava ali. Os caras tinha garra lá em São Paulo, a esquerda era tanta que ele não queria trabalhar para não dar razão para o patrão. Eu coloco a minha vida em jogo pra defender a categoria. Eu vou decretar uma greve de fome em Santa Catarina, eu fiz em São Paulo, deu certo, por que aqui não vai dar? (Participante 1).

O Participante 1 fala com nostalgia de um Sindicato que a partir do governo Collor sofre profundas mutações em seu perfil. Com o início da era neoliberal, gerou-se um contexto de forte pressão para a entrada do Brasil na divisão internacional do trabalho, que se desenvolvia sob a hegemonia neoliberal. O projeto deliberou reestruturações políticas e ideológicas, tendo entre seus objetivos o desmantelamento das conquistas históricas da classe trabalhadora.

Foram necessários ajustes substanciais no mundo do trabalho, que se davam com as contrarreformas trabalhistas e previdenciárias, apoiadas pelos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, os Sindicatos foram enfrentando inúmeras dificuldades e desafios e paulatinamente se distanciando de suas bandeiras originais.

Esse novo contexto colocou os Sindicatos mais sintonizados com a onda neoliberal (Antunes, 2018) conduzindo-os a um novo perfil, o de negociação entre trabalhadores e empresários, com novos temas em suas pautas: garantia periódica de emprego, estabilidade, dispensas coletivas, redução de salários etc.

Os relatos do Participante 1 e os acenos silenciosos, porém candentes dos demais acerca da atuação do Sindicato, nos leva a compreender que a categoria está desacreditada no órgão, mas este, por sua vez, os convidou para participar de um curso (nossa proposta de pesquisa) que viesse a lhes oportunizar o desenvolvimento de uma forma própria de pensar, sem ter que esperar que alguém sempre pense por eles, para assim, quem sabe, poderem realizar uma reforma intelectual e moral, que lhes permitisse discutir autonomamente suas demandas.

Porém, Gramsci (1976) percebia os Sindicatos como órgãos de defesa dos trabalhadores, possuidor de força para equilibrar as relações em direção favorável à classe trabalhadora; contudo, também afirmou que o trabalho de base para uma ofensiva intelectual e até espiritual deveria ser realizado por Conselhos.

Os Conselhos de Fábrica e Conselhos de Trabalhadores tinham como princípios o autogoverno e a autodeterminação dos trabalhadores, preceitos pertencentes ao movimento socialista e às formulações de Marx e Engels:

Segundo Trotsky (1973), os conselhos de 1905 foram criados devido a uma necessidade prática de construir uma organização que fosse capaz de agrupar as massas despossuídas, ou seja, de torná-las unificadas por sua condição proletária, que tinha na produção seu único vínculo. De acordo com Trotsky, ainda que despossuídas de organização, as massas trabalhadoras deveriam possuir o direito de representação nas empresas e nas fábricas (Carvalho, 2017, p.57).

Nesse sentido, nossa pesquisa se distancia da proposta de um Sindicato, para aproximar-se das intenções do Conselho e posteriormente elevar-se a um novo príncipe.

A atual Constituição Federal reconhece a liberdade sindical, mas impõe-lhe limitações, uma vez que estabelece um único Sindicato por categoria e base territorial, o que pode trazer choque de ideologias entre os diferentes grupos que a ele se

associam, pois a realidade dos trabalhadores de uma mesma categoria, como vimos, pode diferir em muitas questões (Brasil, 1988).

Na compreensão de Simionatto (2009, p. 43):

Ao assimilar em seu interior as diferentes camadas de classe, o Estado burguês amplia seu campo de ação, equalizando as classes juridicamente, no sentido de evitar que a ordem seja colocada em perigo. No âmbito da sociedade civil, a classe dominante, através do uso do poder por meios não violentos, contribui para reforçar o conformismo, apostando na desestruturação das classes subalternas, reduzindo-as a interesses meramente econômicos-corporativos.

O que ocorre, entretanto, é que o Estado permite e legaliza um Sindicato de trabalhadores, mas limita seu poder de atuação, uma vez que o órgão é subordinado à legislação criada pelo próprio Estado. Acreditamos que esse fator esteja implicado nos sindicatos terem cada vez menos trabalhadores vinculados. Entretanto, a Carta Magna, em seu Artigo 5º, faz alusão à possibilidade de criação de associações, vejamos os seus incisos:

Art. 5º. [...].

XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente (Brasil, 1988, texto digital).

Como podemos constatar, o ordenamento constitucional abre a possibilidade para que servidores públicos se organizem em associações; no entanto, uma das principais condições para esta ocorrência é o conhecimento de respectivas legislações, assim como de seu funcionamento e dos direitos e deveres dos associados.

Uma associação requer ao menos dez membros para sua formação inicial e para a etapa formal de legalização é necessária uma assembleia, na qual deverá ser decidido o nome e o local da sede, assim como há a necessidade da constituição de um estatuto com os nomes eleitos para os cargos.

Vejamos agora outra intervenção do Participante 1 a despeito da urgência de encontrar uma sede para a mobilização e conscientização do trabalhador:

Não se iludam, eles [o empregador] querem acabar com a gente, nós somos inimigos deles, leva essa folha da professora pra eles pra ver o que eles fazem. Tem que influenciar o Chico [presidente], porque, veja bem, não to falando mal do Chico, mas o Chico, ele tem quase quinhentas prefeituras para... ele é o presidente do Sindicato, ele não tem o poder de barganha em nenhum lugar. Se o prefeito falar que não vai receber ele, ele fica quieto. Este documento, se o Chico levar para o prefeito, o prefeito vai dizer que não vai atender e aí vai ficar por isso mesmo, quer dizer, a maioria das pessoas não vão mais em reuniões do Sindicato por isso. Tá, deixa eu te falar, tem o Sindicato, o Sindicato está à disposição, o Sindicato, na verdade é funcionário da classe trabalhadora, então o Sindicato, sabendo de tudo isso, não pode permitir calado, o Sindicato tem que mobilizar as categorias e conversar, e eu não tô vendo isso, vamos nos mobilizar, pegar uma sede grande, uma igreja... (Participante 1).

Em seu depoimento, o Participante 1 nos expõe a proposta de implantação de reuniões em outras sedes ou em igrejas, que se coaduna com a prematura vontade de Gramsci, que, em 1917, propôs a fundação de uma Associação Socialista de Cultura, dentro dos quadros do Partido Socialista Italiano (PSI), mas foi combatido por Bordiga, que mais tarde, juntos, fundaram o Partido Comunista Italiano (PCI).

Porém, Gramsci não desiste e funda o Clube da Vida Moral, um grêmio destinado a promover debates intelectuais que eduquem moral e culturalmente os jovens socialistas: “Os debates orientados por Gramsci, destinavam-se quase sempre a desenvolver a personalidade moral dos integrantes do Clube, uma consciência do valor da solidariedade humana” (Coutinho, 1992, p. 8).

Destarte, sugerimos que os trabalhadores tomem a iniciativa gramsciana como exemplo e se organizem como categoria, utilizando a própria sede disponibilizada pelo Sindicato, para estudos, organização e emancipação do trabalhador, podendo se organizar com encontros semanais, quinzenais ou até mensais, em caso de cansaço ou falta de costume.

Apontamos ainda para a criação de mídias de comunicação para divulgação e expansão do trabalho intelectual a ser realizado, para que de alguma forma possam chamar outros trabalhadores para a criação de uma Associação e ainda comunicarem-se com a população, dando início à construção de uma nova hegemonia, tão preconizada por Gramsci.

A perspectiva estabelecida neste programa vislumbra chegar aos moldes do moderno príncipe, podendo, portanto, ser iniciada por uma associação com uma liderança, que toma lugar nas consciências e que seja capaz de promover o protagonismo da classe trabalhadora, mas que não prescinde de intelectuais organizadores da cultura para promover uma reforma intelectual e moral, a partir da

vontade coletiva, no sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna.

6.5.2 Etapa 2: Antítese - Conceitos abordados com o grupo

Em especial nesta seção trataremos da abordagem de antítese. A antítese é o conhecimento sistematizado, a parte teórica que, segundo Gramsci (1999), deve-se fazer realidade efetiva, permitindo que os homens critiquem suas próprias concepções de mundo, tornando-a unitária e coerente, elevando-a até o pensamento mundial mais evoluído.

Para fins de esclarecimentos, os momentos de tese, antítese e síntese, apesar de metodologicamente separados para fins de organização desta pesquisa, foram se dando no tempo de compreensão de cada um dos participantes. Assim também se deu nas produções de tese e síntese e, embora as aproximemos do primeiro e último encontro respectivamente, elas também foram surgindo no decurso da pesquisa de campo.

A antítese também irrompeu muitas vezes em momento de tese, como também esplanada em momento específico para ela, nos quais exploramos os temas: A sociedade e sua primeira forma de organização; Trabalho e Forças Produtivas; Relação capital e trabalho; Modos de produção; Capitalismo: o dono do capital e o lucro.

Era comum a utilização de vídeos para o desencadeamento das conversas. O primeiro vídeo utilizado abordou as mudanças ocasionadas pela substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, os fatores estruturais da substituição do sistema feudal pelo sistema capitalista, bem como elementos constitutivos da I e da II Revolução Industrial. Logo após foram realizadas explicações sobre os vídeos com a suplência dos textos.

A partir dos textos, discutimos sobre o Brasil e seu sistema de produção capitalista, e a partir desta proposição foi lançada a pergunta: Como as pessoas fazem para sobreviver: morar, comer, vestir etc.? O grupo respondeu: "*Trabalhando*". Posteriormente, a pesquisadora perguntou se essa relação era de troca, eles responderam que sim, que trocavam seu suor por dinheiro.

Mais adiante, foi inquirido se era uma troca justa, se dava para realmente cobrir moradia, comida, vestuário, ou se algo estava faltando. O grupo responde que faltava,

e a pesquisadora aproveita a deixa para explicar como funciona o pagamento do trabalhador e introduz o conceito de mais-valia.

Retomou-se, a partir do texto, que a maneira de chamar o modo com que o trabalhador faz suas produções é MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA; a pesquisadora escreveu em uma folha branca a palavra CAPITAL e logo abaixo a continuação, o sufixo: ISMO, para ficar evidente a palavra CAPITAL. Explicamos que nesse sistema, trabalho e capital se relacionam e que o capital é fundamental para a sobrevivência.

Em outro momento, a pesquisadora leu um excerto do texto que se refere ao trabalho humano ser tão admirável que é a única fonte de riqueza das nações, e expõe que a burguesia pode ser a dona dos meios da nossa produção, ela pode ter fazendas, terras, fábricas, mas que tudo apodreceria se não houvesse o nosso trabalho, que é com o nosso trabalho que ela fica rica, não apenas com os meios de produção. O grupo se coloca pensativo e concorda.

No decorrer dos encontros, foram sendo apresentados, conforme os assuntos levantados, os seguintes conceitos: estratégias de exploração do trabalho; Estado/ Estado ampliado; O conhecimento como objeto de resistência; Trabalho e Expropriação; Intelectual orgânico; Aparelhos Privados de Hegemonia; consciência de classe; burguesia e proletariado.

Outros temas foram surgindo e tomados como sugestão para pesquisas posteriores, tais como: normativa que define as atribuições do cargo; desmantelamento dos direitos do funcionário público; terceirização e privatização dos serviços públicos; equidade e paridade entre as demais secretarias/isonomia entre os servidores públicos; CIPA/EPI; abuso de autoridade qualificada; administração Pública/Visão empresarial na administração pública e Saúde do trabalhador.

Lembramos que o objetivo da proposta com os trabalhadores foi desenvolver o pensamento crítico a partir do senso comum, por meio da metodologia dialética, a fim de oferecer ao trabalhador a possibilidade de novas reflexões, elaborações e desenvolvimento de postura consciente diante da sua realidade, de seus problemas e contradições; portanto, nosso trabalho de antítese se desenvolvia a todo instante com a preocupação de ir oportunizando a consciência de si, da classe e dos modos de produção capitalista.

Contudo, é importante destacar também que nossa proposta é de Ensino Não Formal e, portanto, não a pensamos formatada em aulas expositivas ou sequenciais,

porém, estávamos munidos com o material sugerido para o curso, como também podíamos contar com os estudos gramscianos utilizados nos referenciais teóricos da presente pesquisa.

6.5.3 Etapa 3: Síntese

A síntese é a elaboração reflexiva dos participantes. A síntese propriamente dita foi acontecendo enquanto os participantes foram desenvolvendo seus processos reflexivos, não existindo exatamente uma demarcação temporal para esse processo, considerando que a condição para essa realização se dá posteriormente à tese e à antítese.

Nesse encontro, nomeado como síntese, recebemos a informação, por meio do Sindicato, de que o prefeito negou a permanência dos trabalhadores nas 6 horas de trabalho. Nesta ocasião, expliquei que essa foi apenas uma primeira tentativa da classe, que a classe trabalhadora não costuma ter vitórias frequentes e fáceis e que isso torna-se provável ao passo que ela realmente se une.

Foi explicado ainda aos trabalhadores que as vitórias surgem à medida que se adquire algo chamado de consciência de classe, e que, para haver a apropriação deste conceito, não basta simplesmente teorizar ou passar filme em nossos encontros. Para haver realmente consciência de classe é preciso compreender os mecanismos estruturais e superestruturais do que é capitalismo, pobreza, expropriação, esses e todo o conjunto de hostilidades contidos neste modo de produção.

Também foi esclarecido que consciência é ainda termos a possibilidade de nos percebermos como força num conjunto, reconhecermos que a força está com cada um, no conhecimento e na união dos seus, que sozinho ninguém faz nada, nem mesmo o Sindicato, pois para haver qualquer mudança efetiva é necessária a organização do trabalhador. É a conscientização do trabalhador pensante que pode modificar os pensamentos que se tornaram hegemônicos.

A pesquisadora diz sentir-se muito orgulhosa com os argumentos que construíram durante nossas discussões, que também possuíam um bom nível de vocabulário e de pensamento; afirma ainda que eles têm tudo para serem uma organização modelo, para fazer uma movimentação grande dentro de Santa Catarina, quem sabe se constituindo como Associação.

Apresentaremos agora os resultados que nesta pesquisa convencionamos denominar de Síntese, a qual será demonstrada comparando as narrativas dos participantes nos momentos de tese e antítese (momento nos quais também emergiram sínteses).

A elaboração mental, denominada por síntese, foi verificada a partir da aproximação das narrativas dos participantes em diferentes momentos da metodologia com os conceitos científicos propostos, e foram sendo identificadas a partir das tensões dialéticas, que se estabeleceram entre as representações primeiras do saber imediato dos participantes com o assunto em estudo. Nessa etapa, também foi possível identificar os aspectos conceituais que necessitavam de uma nova intervenção.

As Sínteses do Participante 1 estão apresentadas a partir das seguintes narrativas: “[...] eu não ajudo eles em nada, [...] porque se eu for lá, amanhã eles tira um, [...] com essa atitude eu tô fortalecendo o emprego deles”.

A pesquisadora pergunta ao Participante se ele está falando que o empregador aproveitaria a situação para ampliar a função que ele exerce, porém, sem ampliar o seu salário. *“Isso, eu tô falando da exploração do homem pelo homem!”* (Participante 1).

Como já pontuamos, o Participante 1 é um sujeito que já veio para o curso com um bom entendimento político e bagagem cultural, porém, a partir das leituras de Marx, acreditamos que o homem não é um ser determinado e que está a todo momento se modificando.

Ainda que pudéssemos realmente afirmar que o Participante 1 tivesse uma cultura mais desenvolvida do que todo o grupo, é bem provável que saia de uma forma diferente da qual entrou, pois para a dialética tudo está em constante movimento, existindo uma incompletude própria de cada ser humano em relação à cultura, que gera movimento, contradição e superação.

A superação pode ser identificada no depoimento do Participante 1 quando este relata que não fornecia ajuda aos companheiros, para lhes valorizar a mão de obra e para que não perdessem o emprego, mas não chega a ampliar a compreensão como uma das tendências utilizadas no capitalismo, que é do empregador colocar cada vez mais atribuições para seus “colaboradores”, sem pagar mais por isso, síntese que só se efetiva após a pergunta da pesquisadora.

Após a reflexão, o Participante 1 faz uma reivindicação ao presidente do Sindicato, como pode ser constatado em seu depoimento. E mesmo quando alertado sobre a não obrigatoriedade de sua proposição, traz uma síntese para o debate como podemos observar abaixo:

E outra coisa, eu já conversei com o Chico [Presidente do Sindicato], nós temos lá, na CLT, Consolidação das Leis Trabalhistas, diz que toda empresa com mais de cem funcionários tem direito a ter um quadro da CIPA, poderíamos reivindicar! (Participante 1).

O presidente do Sindicato se pronunciou dizendo que não há obrigatoriedade de CIPA no serviço público, muito embora acredite que em cada setor deveria haver uma. A pesquisadora complementa que há Prefeituras em Santa Catarina que possuem CIPA. O Participante 1 reflete e contra-argumenta:

Então, [o sindicato] é onde vai esclarecer o empresário, o patrão, o prefeito, porque eles não têm noção nenhuma, eles só têm noção de arrecadar, eles não olham a situação do trabalhador, entendeu, aí tendo uma CIPA, e eu sou da CIPA, eu vi o colega em cima de uma concha de uma máquina, (e disse) ei desce daí, material certinho, adequado para fazer esse tipo de trabalho? A não tem, então não faz, a CIPA é para isso, eu fui vice-presidente da CIPA no porto de Santos, quatorze mil funcionários, ali a gente lida com muita coisa que compromete a saúde do trabalhador, na prefeitura não tem tanto, mas tem a mesma quantidade de uma grande empresa, não é? É isso aí, então precisa montar, Chico.... Ele se esconde atrás do computador! (Participante 1)

Nesse depoimento, o Participante 1 sugere que o Sindicato tome uma postura no mínimo esclarecedora ao prefeito sobre as condições perigosas nas quais os trabalhadores executam seu trabalho, sobretudo sem EPI. Por diversas vezes em nossos encontros, o Participante cobrava de forma educada que o presidente tivesse atitudes mais arrojadas em prol da categoria.

A pesquisadora faz uma intervenção lembrando da cobertura da imprensa sobre o caso de vinícolas do Rio Grande do Sul, pegas com trabalho análogo ao escravo, e diz desconfiar sobre a similitude do tratamento que lhe estavam revelando: *“Muito bem professora, gostei!! A senhora nos imagina na rua, trabalhando, dá vontade de ir ao banheiro, não tem banheiro, é análogo à escravidão!”* (Participante 1). Nessa linha, vemos o Participante 1 reconhecer as similitudes do trabalho que executam com o de vinícolas gaúchas, onde recebem pouco, têm jornadas exaustivas e condições degradantes de trabalho, como também existem similitudes quanto à alimentação e à falta de equipamentos de segurança e de banheiros, seja público ou químico, verbalizada por ele.

Já a síntese do Participante **2** se deu dentro da sua narrativa de tese sobre o trabalho, quando elaborou a seguinte construção: “[...] *Ter ordenado igual no nosso país [...] E tem pessoas que tão lá dentro e não fazem o trabalho que nós fizemos e ganha mais do que nós*”.

Nesta fala, percebemos que o Participante **2** é capaz de identificar as desigualdades salariais e os privilégios de uma determinada classe fundamental, quando cita a relação desigual, injusta e espúria em relação a salários, e faz uma comparação de seu serviço “pesado” com o de pessoas que trabalham dentro de um escritório, muitas vezes com ar-condicionado e cujos salários são melhores.

Analisamos que sua fala se expande para uma questão macro e não só de seu município, mas envolvida em todo sistema de produção capitalista, estando muito mais acirrada dentro de países subdesenvolvidos, como é o caso do “*nosso país*”, como ele diz, onde a mão perversa do capital sedá de maneira mais pesada e consentida pelo Estado.

Com o grupo foi discutido que para a assunção de alguns cargos políticos, o único critério utilizado é a mera indicação de prefeitos ou vereadores, muitas vezes sem pré-requisitos de escolarização. Porém, esse sentimento de aparente revolta foi deslocado em seu discurso para o orgulho com o qual se refere ao trabalho que executa, com motosserra, machado, cavando buraco na picareta, abrindo valeta, e que é “*pau para toda obra*”.

Gramsci explica que nem sempre os homens realizam atividades as quais lhes sejam inerentes, ou seja, pode-se momentaneamente desenvolver esta ou aquela atividade, porém estas podem não fazer parte nem mesmo da função que se desenvolve dentro da organização a qual pertence, assim:

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates (Gramsci, 1999, p. 18).

Isso significa que nem sempre as funções desempenhadas pelos trabalhadores definem suas capacidades. Pode ocorrer de pessoas estarem ocupando cargos de chefia sem estarem cumprindo socialmente essa função, ou mesmo estarem aptas a ela.

O inverso também é verdadeiro, pois o Participante **2** poderia ser convidado a exercer função interna, como foi o caso do Participante **9**, porém, esses prepostos

públicos são abarcados pelo Estado integral, que se julga no direito de fazer uma apropriação privada dos cargos públicos, cuja designação, distribuição e remoção ficam a cargo de seus interesses.

A divisão social do trabalho e da cultura legitimou ideias hegemônicas de que intelectuais ocupam os melhores prepostos por possuírem graus de conhecimento superiores. A premissa é desmascarada por Gramsci (1999), que afirma que todos são intelectuais, ainda que não desempenhem essa função. Esse elemento de divisão entre setores mais e menos orgânicos demonstram a incoerência administrativa do setor público.

No entanto, o Participante 2 demonstrou uma reflexão parcial acerca dos mecanismos utilizados pelo Estado, pode-se dizer que houve um processo reflexivo, mas ainda não bem explícito e organizado. Tínhamos expectativas para um maior desenvolvimento das questões, as quais não foram concluídas por suas ausências nos encontros.

O Participante 3 foi nosso participante mais assíduo, porém não obtivemos relatos que pudessem ser evidenciados como sínteses; contudo, o que podemos afirmar com certeza é que o Participante sentia orgulho em estar fazendo parte daquela “comissão”, como ele mesmo relatou em um dos encontros, muitas vezes cancelados por falta de quórum e que ele, enfrentando a mais grossa das chuvas, se fez presente com sua bicicleta.

O Participante 4 em seu depoimento aparentemente simples traz uma importante síntese para o grupo:

Eu quero falar um negócio... Lá na prefeitura... eu venho aqui na reunião, não tem? Daí os pessoal lá perguntaram o que vocês falaram aqui, aí eu cheguei pro cara e falei, sim, por que tu não vai lá? isso aí, eu acho mau isso aí! (Participante 4).

O Participante 4 mostra seu desassossego com a falta de presenças em nossos encontros e em sua fala identificamos uma indignação quanto à postura dos companheiros que o procuram só para saber de um suposto resultado, como se nossos encontros fossem um clube, com jogadores que entram em campo, enquanto os demais ficam em casa e somente no dia posterior vão inquirir os participantes para saber o resultado.

A síntese do Participante 4 vem ao encontro do reclame de Gramsci, em que pedia aos trabalhadores: “Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa

inteligência; Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo; Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força” (*L’Ordine Nuovo*, 10/05/1919, periódico dirigido por Gramsci).

Portanto, a narrativa do Participante 4 funciona como efeito de reflexão sobre as ausências dos companheiros nas lutas da categoria e sobre a importância das discussões para o desenvolvimento cultural e moral a que se propõe o curso de emersão do intelectual orgânico. Este foi um participante assíduo, muitas vezes renunciou a compromissos familiares para estar ali, e sendo assim discorda de posturas acomodadas, e isso nos faz crer que, de alguma forma, acreditava no poder de emersão intelectual daqueles encontros.

Já a síntese do Participante 5 merece destaque nesta pesquisa, por permitir sua identificação de maneira menos subjetiva, uma vez que trouxe falas mais explícitas para análise do processo de emersão intelectual.

Em relação a tal aspecto, evidenciaremos sua percepção sobre a forma com que vem sendo negligenciado em sua remuneração, assim como seus companheiros, e ao se certificar disso por meio de nossos encontros, promove uma “reunião” para que os demais assumam a mesma postura reivindicatória e lutem por outro tipo de remuneração.

Como demonstramos em seus depoimentos de tese, o Participante 5 trazia para a pauta a satisfação em trabalhar mesmo fora de sua função, dizia sentir-se bem em atender às solicitações as quais não lhe eram impostas, embora nunca as tivesse negado. Após nossos encontros, o Participante 5 assume outra posição diante das “solicitações”:

Professora, nós tamo com uma equipe de mais ou menos quinze pessoas pintando, hoje nós demos um basta hoje. Amanhã de manhã vai ter uma reunião, todo mundo tá dizendo que não vai pintar, como o Participante 7 já disse pra secretaria uma vez lá na prefeitura, lembra né? [apontando para o Participante 7]. Todo mundo falou que não vai pintar mais. Só se eles derem uma condição, trezentos ou quinhentos reais por fora em cima do pagamento, aí amanhã vai ter uma reunião na marcenaria, se não chegar num bom senso, num acordo, nós vamos parar todo mundo. O que nós tamo querendo é ganhar tipo hora extra, alguma coisa assim. Até agora eu atendi! Nós tem que negar, no caso. (Participante 5).

A proposta de reunião com os companheiros de trabalho, ainda que pequena, assume, de certa forma, uma perspectiva de prática transformadora, em que identificamos no participante rupturas moleculares e que vão se transformando em

ações reivindicatórias que vão agindo em grupo e podem ir se ampliando, por meio de materiais (leis, portarias, livros) para dar suporte à sua expansão reflexiva.

Gramsci (2007, p. 288-289) explica melhor:

Trata-se de um processo molecular, em escala mínima, de análise difícilíssima, capilar, cuja documentação é constituída por uma quantidade incrível de livros, opúsculos, artigos de revistas e de jornais, de conversações e debates verbais que se repetem infinitas vezes e que, em seu conjunto gigantesco, representam este trabalho do qual nasce uma vontade coletiva com um certo grau de homogeneidade, o grau que é necessário e suficiente para determinar uma ação coordenada e simultânea no tempo e no espaço geográfico em que o fato histórico se verifica [...] a velha vontade coletiva desagrega-se em seus elementos contraditórios, porque os elementos subordinados desses últimos se desenvolvem socialmente, etc.

Gramsci (2007) cita a frase de Marx, escrita no prefácio “A contribuição à crítica da Economia” (1859) de que a sociedade não se coloca diante de problemas para cuja solução não existam as premissas materiais, assim, ainda que frente a soluções subjetivadas, é possível que o Participante 5 encontre meios de objetivá-las materialmente, seja como horas-extra, seja com redução de carga horária ou com percentual adicional de insalubridade.

Para Freire (2003, p. 229):

A leitura atenta e crítica da maior ou menor intensidade e profundidade com que o conflito de classes vai sendo vivido nos indica as formas de resistência possível das classes populares, em certo momento; sua maior ou menor mobilização, que envolve sempre certo grau de organização. A luta de classes não se verifica apenas quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam claramente, determinadamente, com suas lideranças em defesa de seus interesses, mas sobretudo com vistas à superação do sistema capitalista. A luta de classes existe também latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de ‘manhas’ dos oprimidos, no fundo, ‘imunizações’ que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura.

O importante a ser destacado é sua ação que se transforma em vontade coletiva, que se compromete com as análises de questionamentos e indagações de outras vontades, para o alcance de objetivos imediatos da categoria e que os permitirá traçar uma linha de ação coletiva.

Destarte, o Participante 5 percebe suas contradições também no outro, no confronto com a realidade de uma forma coletiva, em que sua própria contradição acaba por se fundir como um processo de luta da categoria, e permite que sua consciência avance como ser coletivo, porém Gramsci (2007) alerta que se trata de

processos de desenvolvimento mais ou menos longos e raramente de explosões sintéticas inesperadas. Portanto, o autor italiano está se referindo a um movimento histórico coletivo que requer análise de todas as fases em um processo catártico. A catarse é para Gramsci (2007):

O termo “catarse”. 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” (Gramsci, 1999, p.314).

Isso significa dizer que a tentativa de garantir direitos coletivos em uma ação isolada não garante que possamos entender o Participante 5 como de fato um intelectual orgânico. Para isso, seria necessário que o questionamento se ampliasse das questões puramente materiais a despeito do valor da força de trabalho, para o aprofundamento de questões mais amplas da superestrutura, ou seja, para Gramsci, esses processos requerem organicidade e sistematizações, pois são dentro destes processos que a categoria adquire consciência histórica para a transformação da sociedade e a conquista da hegemonia.

As reuniões preconizadas pelo Participante 5 também ainda não podem ser efetivamente caracterizadas como tentativas de conselhos ou mesmo um novo príncipe, mas percebemos aqui os primeiros passos de emersão da intelectualidade orgânica, ou seja, sua capacidade reflexiva e a molecular forma de organização demonstra potencial para intelectualidade orgânica.

Trataremos agora dos depoimentos do Participante 6, porém não os caracterizamos como sínteses, uma vez que o Participante apenas identifica a situação ocorrida, não realizando nenhuma proposição de solução para as problemáticas por ele abordada:

É que cada um de nós tem um defeito né, eu, por exemplo, tenho diabetes, tenho labirintite, já caí do telhado na prefeitura, fui acordar em Itajaí, bati a cabeça, e todos nós temos um defeito né...Trabalhar nesse sol quente não é bom (Participante 6).

Retomamos aqui a ocasião desse depoimento, quando a pesquisadora lembra ao grupo sobre a existência de um documento chamado Constituição, onde consta os direitos fundamentais da pessoa humana, direitos que deveriam cobrir um mínimo de dignidade que os brasileiros deveriam ganhar para cobrir algumas necessidades

essenciais, e traz um questionamento ao Participante 6: “O que esse salário precisa cobrir minimamente? E ele limita-se a responder reticente: Muitas coisas né...”

Neste depoimento, o Participante 6 relata que toda categoria tem algum comprometimento de saúde, mas não atribui o motivo ao trabalho insalubre e penoso que exercem.

Em 1988, a Constituição Federal, anterior às atuais emendas previdenciárias, apontava algumas categorias que poderiam se aposentar mais cedo que outras, como o professor e o agricultor, este último especialmente com 180 meses, além da idade mínima de 60 anos. A atividade rural é exercida em exposição ao sol e requer grande esforço, assim como a que desempenha o Participante 6. Dessa forma, entendemos que a categoria poderia abrir uma frente de luta, com os vereadores, a partir de uma causa com esta similitude de prerrogativa.

Mesmo quando inquirido sobre sua aposentadoria, faz trejeitos de não saber quando esta se iniciaria e, embora a pesquisadora tenha esclarecido que acreditava que a atividade na agricultura tenha um requisito menor de tempo de serviço, por condições climáticas agressivas e condições de trabalho mais difíceis, assim como professores também estariam incluídos no benefício de redução (65 anos para os homens e de 62 para as mulheres), mas cujo motivo não estaria atrelado às condições climáticas e, sim, a um Sindicato forte, o Participante 6 não faz nenhum comentário ou reflexão sobre a similitude entre os fatos, ou seja, nem quanto às suas atividades laborais, nem quanto ao conformismo do Sindicato.

O Participante 6 em sua fala inicial apresenta ainda descrédito quanto ao Sindicato: *“Nós não estamos acreditando no Sindicato, os outros falam pra mim, o Chico não tá fazendo nada, por que nós vai em Sindicato?”*.

O foco da política neoliberal é a desregulamentação e a flexibilização de trabalhadores, as quais compõem a dispensa de trabalhadores, a precarização de seus direitos, dando ampla liberdade ao mercado e ao capital. Um dos pontos nodais é a busca do enfraquecimento do movimento sindical (Frigotto, 2003) que muitas vezes encontra as portas fechadas do legislativo na busca das causas dos trabalhadores, ou mesmo sucumbe a ela, deixando os trabalhadores relegados às suas próprias organizações coletivas.

Na interpretação de Gramsci (2017, p. 49):

A questão apresenta-se com maior complexidade no movimento do sindicalismo teórico: é inegável que, neste último, a independência e a autonomia do grupo subalterno que ele diz exprimir são sacrificadas à

hegemonia intelectual do grupo dominante, já que o sindicalismo teórico não passa de um aspecto do liberalismo, justificado com algumas afirmações mutiladas e, por isso, banalizadas da filosofia da práxis. Por que e como se verifica este 'sacrifício'? Exclui-se a transformação do grupo subordinado em dominante, ou porque o problema sequer é formulado (fabianismo, De Man, grande parte do trabalhismo), ou porque é apresentado sob formas incongruentes e ineficazes (tendências social-democratas em geral), ou porque se afirma o salto imediato do regime dos grupos àquele da perfeita igualdade e da economia sindical.

Verificamos ainda que o Participante **6** não demonstrou reflexão crítica sobre o trabalho não lhe proporcionar nada a mais que a condição de moradia e limitada alimentação. Também não cogitou a possibilidade de criação, pela Prefeitura, ou mesmo pelo Sindicato, de um programa de saúde para o trabalhador.

Já o Participante **7** nos traz sínteses surpreendentes, calculamos que seu processo de emersão se inicia em um debate caloroso entre os participantes sobre os malogros da atual gestão, quando participa inicialmente calado, parecendo apenas refletir com as falas dos companheiros, ocasião, então, em que lança a pergunta ao sindicalista sobre a possibilidade de uma suposta retirada de benefícios do chefe do Poder Executivo. Esta e as demais sínteses poderão ser verificadas em seus depoimentos abaixo:

Ô Chico [presidente], me deixa só falar uma coisa: O prefeito é funcionário público? Não tem como tirar uma regalia dele? Isso deveria ser feito não aqui, [as reuniões] mas no refeitório, por que não pode ser usado o refeitório? (Participante 7).

A pesquisadora pergunta se ele achava viável as reuniões serem em um refeitório nas dependências da Prefeitura, e o Participante **7** argumenta:

Mas não é nosso? A verdade é que quando o prefeito vem já vem com aquela máxima de que todo servidor é folgado, isso todos eles pensam, é a máxima, já vem tachado. Se ele quiser as oito horas até podemos ir, mas ele vai ter que dar um local de descanso no intervalo do almoço, que não temos um alojamento. Um lugar decente pra guardar nossas coisas. Mas o que falta aqui, na maior parte do sindicato, na maior parte dos funcionários da Secretaria de Obras, realmente é a união. Eu acho que setenta por cento desses funcionários nossos aí, entraram naquela zona de conforto, tanto faz, tanto fez, é, é verdade! Hoje eu chamei o Participante 2, falei: vamo cara? [o convidado então responde]: 'Ah, eu não vou mais pra ouvir conversa' (Participante 7).

Constatamos no depoimento do Participante **7** uma clara indignação com a discrepância de privilégios entre sua categoria e o chefe do Poder Executivo, não obstante a este reconhecimento, o Participante agora fala em lutar por seus direitos negligenciados, propondo, inclusive, organizar reuniões com os trabalhadores, que agora julga como desunidos, dentro do próprio refeitório.

Visivelmente entusiasmado com nossas reuniões, traz relatos de seu convite ao companheiro e nos conta com o mesmo dissabor do Participante 4 sobre a desmotivação e descrédito dos companheiros. Assim, podemos inferir que o Participante percebe que a categoria está desacreditada na luta, como também acomodada por conta da proximidade com a aposentadoria, dificultando a organização e a conscientização.

Continuando o discurso, o Participante 7 faz uma pergunta à pesquisadora:

É, mas o Sindicato... também... Os deputados, vereadores também ajudam o funcionário público? Eles podem representar o funcionário público? A gente pode achar um vereador aí, professora? (Participante 7).

Dentre as sínteses apresentadas, destacamos uma das grandes propostas de Gramsci: a identificação da necessidade do alinhamento dos trabalhadores a um partido. Essa proposição pode ser observada quando o Participante 7 pergunta sobre a possibilidade de a categoria procurar um vereador para abrigar a causa da categoria.

Segundo Gramsci (1999), os partidos são um dos mais decisivos instrumentos da luta proletária pela hegemonia, um organismo dirigente e coletivo como forma moderna de acionar a vontade dos trabalhadores e transformá-la em vontades universais. Sendo assim, os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias, o crisol da unificação de teoria e prática entendida como processo histórico real. Porém, o autor italiano alerta para que essa formação se realize através de adesão individual, e não ao modo “laborista”, já que se se trata de dirigir organicamente “toda a massa economicamente ativa” (Gramsci, 1999, p.105).

Nesse sentido, a intenção do Participante 7 em procurar um vereador fortalece o processo de conscientização, e Coutinho (2012, p. 36) esclarece algumas ideias gramscianas:

Gramsci ressalta a função ‘catártica’ do partido, ou seja, o seu papel na passagem do momento ‘econômico-corporativo’ ao momento ‘ético-político’. Mas há também diferenças entre as teorias dos dois revolucionários: para Lenin, a consciência política é trazida pelo partido ‘de fora’ do movimento espontâneo do proletariado; para Gramsci, ao contrário, a elevação da consciência dos subalternos resulta de um diálogo entre os ‘simples’ e os intelectuais, elevação para a qual ambas as partes contribuem. Com efeito, para o autor dos Cadernos, ‘o elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, menos ainda, ‘sente’”.

Fazer parte de um partido, ou mesmo se alinhar a um vereador, abre possibilidades para ampliação da capacidade reflexiva dos trabalhadores, porque o partido é, para Gramsci, o moderno Príncipe, uma vez que, para ele, neste órgão estão

contidos intelectuais orgânicos comprometidos com a causa dos trabalhadores. E finalmente, quando inquirido sobre a serventia do trabalho, sua resposta foi: *“Para sustentar o patrão, na verdade é, é para sustentar o patrão, porque também é necessário que ele se mantenha, já pensou se ele quebra?”* (Participante 7). Com esse depoimento, o Participante 7 faz a síntese para a virada de chave: a compreensão do trabalho como expropriação da classe trabalhadora e enriquecimento da burguesia; assim, dentro de seu processo sintético também encontramos: o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores e a possibilidade de utilização dos lugares públicos para reuniões; o reconhecimento do direito de ser ouvido por seus superiores e ainda o reconhecimento da falta de união na classe trabalhadora.

Após seu processo de rupturas com o senso comum e o desvelamento sobre o atual sistema coercitivo, de dominação que explora, oprime e impede a conquista da liberdade, acreditamos que o Participante 7 possa permanecer nesse processo de protagonismo consciente, organizando, quem sabe, reuniões no refeitório reconhecido por ele como “nosso”, constituindo um processo organizado e ativo pela via cultural e política.

Apresentaremos agora as sínteses elaboradas pelo Participante 8, iniciadas no debate com a temática “Sindicato”: Nessa discussão, os trabalhadores foram percebendo que esperar que o Sindicato solucionasse toda a problemática enquanto alguns se acomodavam no plano das ideias não iria surtir o resultado desejado, foi então que o Participante 8 se pronunciou sobre qual seria a contrapartida: *“É cada profissional que vai fazer!”*.

A pesquisadora salienta que é isso que o autor que sustenta sua pesquisa explica, que são os trabalhadores que vão lá na obra e vão fazer os esclarecimentos e vão mobilizar os demais. O Participante 8 concorda e complementa: *“Ele é só um representante, [o sindicato] a gente que faz a força, a união faz a força!”*

Nesse diálogo, observamos que o Participante 8 atinge certa maturidade intelectual quando afirma que cada pessoa deve entender-se politicamente como senhor de si mesmo (Gramsci, 1999), assim como Gramsci compreendeu os “papuanos” como homens capazes de autorreflexão quando apoiados por intelectuais orgânicos.

Aqui o Participante **8** demonstra compreender a importância do homem ser um elemento da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. Porém, essa efetivação não prescinde de seu engajamento político com o grupo ao qual pertence e da presença do intelectual orgânico.

Neste próximo discurso percebemos sua conscientização sobre o caráter processual e histórico das lutas da classe trabalhadora com a burguesia:

*Hoje, tudo que existe hoje nos dias de hoje em termos de funcionalismo público, tanto na parte municipal, estadual e federal, é por conta de quem? De um representante, de um sindicato, senão não existia nada disso. O trabalhador ganhou como? Porque teve uma briga lá atrás. Então, os caras querem, da noite pro dia, ganhar convênio médico, ganhar cinco mil real, ganhar isso, ganhar aquilo, não é da noite pro dia, isso acontece com o tempo, uma coisa de cada vez. Foi assim que se quebrou o vale-alimentação, nós não tinha nenhum real, começou com cinquenta reais, assim, quebra, hoje nós tem quatrocentos caras. (Participante **8**).*

O Participante **8** reconhece que as lutas existem, mas que são morosas e a conta-gotas. Em seu depoimento identificamos a conscientização de que foi por meio das lutas sindicais que os companheiros agregaram benefícios aos seus proventos, e identificamos ainda, em seu depoimento, a crítica ao imediatismo dos companheiros em relação a conquistas que são orgânicas e processuais.

Segundo Abramides (2017), desde 2013 o país vem realizando mobilizações sociais frente aos ataques do capital, que se dão por meio do patronato e do Estado, e cita como exemplo a precarização das condições de vida dos trabalhadores, o desemprego estrutural crescente, as desregulamentações das relações de trabalho e os cortes orçamentários em políticas sociais que reduzem direitos trabalhistas já conquistados. A autora também lembra:

Muitas categorias passaram por cima das direções pelegas (como as dos sindicatos de terceirizados) e da CUT (petroleiros) e se organizaram para greves econômicas e políticas. As greves, as ocupações de terras, as mobilizações por moradias e as ocupações de fábricas falidas, em 2016, pelos operários na tentativa de auto-organização dos trabalhadores são expressões desse caráter explosivo e ofensivo das lutas de classe no país (Abramides, 2017, p.381).

Abramides (2017) acredita na possibilidade de trabalhadores se tornarem independentes e se organizarem para greves e lutas, porém reconhecemos que esta não é uma tarefa fácil. Esta medida nos remete aos escritos de Gramsci, “Homens de carne e osso” (*L'Ordine Nuovo*, 1921), onde o autor parabeniza os trabalhadores pela ofensiva do *Bienio Rosso*, mas culpabiliza os Sindicatos pela derrota, dada a falta de apoio aos trabalhadores, que resistiram bravamente na greve por um mês, mas em decorrência do sustento de familiares tiveram que abortar a missão.

Portanto, assim como o Participante 8, acreditamos no importante papel dos Sindicatos e que esses devam assumir a categoria com o viés de luta e apoio no sentido moral, intelectual e também material, pois, assim como Gramsci, entendemos que as reformas não podem ficar apenas no plano da superestrutura. Segundo o autor, a reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica.

Acreditamos, contudo, que ainda sejam os Sindicatos a maior forma de organização e expressão de luta da classe trabalhadora, pois para Gramsci (1999) o subalterno não pode falar como indivíduo, mas sim como classe, e para que haja inserção coletiva nas relações sociais de força é preciso primeiramente a inserção em uma organização que demande intelectuais organizadores da cultura.

O Participante 8 traz também uma reflexão igualmente importante a respeito das privatizações (e que já ocorrem em determinados setores deste município de Navegantes/SC), assim como as exigências ampliadas de produção e o não oferecimento (ou a redução) de benefícios:

Eles querem só que a gente 'produz', só que eles não querem também melhorar a qualidade do trabalho, não quer melhorar em relação a benefício, o bem-estar para o servidor, eles quer que a gente produz, tá fazendo a Prefeitura virar uma empresa privada, mas sem também relativamente aprimorar. (Participante 8).

Para Abramides (2017), as privatizações se constituem como metas nas quais o fundo público se desloca para a iniciativa privada em detrimento dos próprios serviços públicos e das políticas universais. Esta prática foi compreendida por Gramsci como Estado Integral (Sociedade Civil + Sociedade Política), um espaço de autodefesa do capitalismo e dos interesses da classe dominante; portanto, um espaço contraditório que pode ser organismo próprio de um grupo destinado a criar condições favoráveis à sua máxima expansão. Ainda segundo esta autora:

Em 2016, conforme o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap), tramitam 55 projetos no Congresso Nacional de destruição dos direitos e conquistas dos trabalhadores. Desses, 25 encontram-se em andamento desde 2013, ou seja, quase 50%. Outros são de períodos anteriores e foram retomados mais recentemente no governo Dilma e Temer. As ameaças desses projetos se referem a: regulamentação da terceirização para atividades-meio e ampliação para as atividades-fim; retirada do direito de greve do trabalhador no serviço público; alteração da CLT com a prevalência do 'negociado sobre o legislado', que permite perdas como redução do 13º salário, licença maternidade e licença paternidade; redução da jornada de trabalho com redução de salário; redução da idade de dezesseis para catorze anos para inserção em regime parcial no trabalho; inviabilizar o trabalhador demitido de reclamar direitos na Justiça do Trabalho;

realização de trabalho intermitente por dia e hora com prestação de serviços descontínua; extinção da multa por demissão sem justa causa; regulamentação do conceito análogo ao trabalho escravo; instituição de contrato de trabalho de curta duração; ampliação da jornada aos trabalhadores rurais para doze horas, com a possibilidade de mais duas horas extras, que atualmente já contabilizam dez horas de trabalho; suspensão do contrato de trabalho; estabelecimento do Simples Trabalhista, ao criar outra categoria de trabalhador com menos direitos; o deslocamento do empregado até o local de trabalho e retorno à casa não será considerado jornada de trabalho, e se houver acidente no percurso ou morte, os trabalhadores estarão descobertos de direitos; extinção do abono-permanência (Abramides, 2017, p.376).

A autora considera que o mais nefasto dos projetos em tramitação no Senado em 2016 se refere aos direitos trabalhistas (PL n. 30/2016), que pretende terceirizar todas as esferas da economia, os setores público e privado, o que coloca toda a classe trabalhadora no processo demolidor das relações de trabalho e o classifica como sendo a ponta do iceberg da destruição.

Em diálogo com o grupo, após a reflexão do Participante **8**, contei-lhes que no município vizinho no qual eu sou servidora, os novos concursados deste ano (2023) perderam, por meio de ajustes no Estatuto do Magistério, o direito à licença prêmio, ao triênio como também perderam o direito de ingressar no piso III, como era acessado anteriormente pelos antigos servidores, ficando estabelecido atualmente o ingresso inicial no piso I.

Essa nova ofensiva do capital, cujo propósito é superar sua própria crise estrutural, ocasionada pela queda da taxa de lucros e pela superprodução, pretende implantar uma nova forma de gestão das relações de trabalho, pela acumulação flexível desenvolvida no processo de reestruturação produtiva, para retomar suas taxas de lucro, ampliando a exploração da força de trabalho humano.

Ainda que percebamos o servidor público como um trabalhador improdutivo, o Prefeito é um agente público, representante do Estado, que opera de forma ostensiva para manutenção dos privilégios da burguesia.

No próximo depoimento, o Participante **8** traz à baila a necessidade de possuírem um veículo de imprensa para divulgação da insatisfação, exploração e condições de trabalho do servidor, um canal de mídia para expor abusos aos quais vêm sendo submetidos. Esta narrativa é identificadora da necessidade de reivindicação e conscientização de uma classe, a qual por meio de um aparelho de imprensa alternativo possa vislumbrar a construção de uma nova hegemonia:

A gente não tem um jornalzinho assim né? A gente tá insatisfeito, ninguém botar isso, temos que começar a botar isso na mídia. A gente trabalhou, enquanto tinha muitas empresas paradas, a gente meteu a cara na pandemia, correndo o risco de pegar a covid, de morrer, porque tem muita gente que é idoso, tem muita gente que é novo, tem muita gente que tem problema de saúde, mas tava trabalhando, isso aí ninguém vê. (Participante 8).

Esta também foi uma proposta de Gramsci, quando em 1919 funda o semanário *L'Ordine Nuovo*, um jornal comunista de cultura socialista que trazia publicações sobre a relação entre sindicatos, partidos e conselhos de fábrica, cujo objetivo era semear uma proposta de organização operária que pudesse dar início ao socialismo na Itália.

Gramsci considera os jornais, a imprensa como aparelhos privados de hegemonia, utilizados pela burguesia para manobrar e garantir o consenso das massas, sendo por meio deles que a classe dominante conserva e expande o seu poder. Porém, a partir desse entendimento é também possível utilizar o jornal como um aparelho privado de concretização, de produção de uma hegemonia operária, que trabalha, luta, pensa, sente e age. Um canal não apenas para denunciar, mas para construir uma nova cultura, uma nova hegemonia, que se concretiza a partir da práxis política e possa conceder à classe trabalhadora o direito à expressão e ao repúdio a toda e qualquer forma de opressão e dominação.

Referente às reflexões do Participante 9, nos sentimos impedidos de tratar seus discursos, pois foi um participante que entrou em nosso grupo apenas como ouvinte, relatou um caso ocorrido com a ajuda do Participante 1 e por este motivo não podemos dizer que realizou uma efetiva participação no grupo, pois, além de estar somente em um encontro, manteve-se calado na maioria dos debates.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa acadêmica, foi compreendida a filosofia da práxis como uma filosofia capaz de auxiliar em nosso propósito de emersão do intelectual orgânico, pois ela nos fornece a possibilidade de realizarmos uma revisão das concepções ainda confusas e contraditórias, marcadas por elementos amalgamados do senso comum, os quais fazem parte do pensamento da classe trabalhadora.

A filosofia da práxis liga-se à vida prática e está implícita nela, é polêmica e crítica, por isso capaz de realizar uma transformação radical da sociedade. A práxis é, portanto, uma totalidade que se relaciona com outras totalidades em um todo, sendo formada pela contradição entre as partes e entre essas e o todo.

Gramsci (1999) determina a realização do trabalho com a filosofia da práxis, a partir de intelectuais orgânicos em contato com as massas. Os intelectuais foram criados com a divisão social do trabalho e do conhecimento, em que foi se produzindo uma classe de letrados com a falsa ilusão de estarem acima das questões econômicas. Já os intelectuais orgânicos estão nas cenas cotidianas, não raro a serviço da burguesia para forjar racionalidades, emoções, desejos, ódios, preconceitos e conservar as ideias dominantes da classe dominante.

Porém, Gramsci (2021) acreditava ser possível realizar a emersão de intelectuais orgânicos por meio de uma organização que se voltasse à criação de uma nova hegemonia. Nesse sentido, organizamos uma proposta de Ensino Não Formal dentro do Sindicato de Trabalhadores Municipais de Navegantes/SC, acreditando na premissa gramsciana de que todos são intelectuais, ainda que não desempenhem exatamente essa função na sociedade.

O filósofo italiano afirmava ainda ser possível a criação de um novo príncipe, ou o moderno príncipe, e fazia esta afirmação referindo-se ao partido. Ocorre que ponderamos sobre essa questão e resolvemos pensar em algo emergente, anterior a esta etapa, uma vez que percebemos, dadas as atuais contingências estruturais do país, a necessidade imediata da emergência do intelectual, capacitando trabalhadores culturalmente para sentirem a necessidade da busca do novo príncipe.

Para a realização deste trabalho, adentramos no arcabouço teórico gramsciano, em que compreendemos conceitos fundamentais de Estado integral, formado pela sociedade civil e sociedade política, um espaço de defesa do capitalismo e dos interesses da classe dominante, que se constitui como um espaço contraditório que pode ser organismo próprio de um grupo destinado a criar condições favoráveis à sua máxima expansão e que atua na manutenção dos privilégios da burguesia, utilizando-se de APHs para produzir o consentimento das outras classes.

Também não podemos deixar de mencionar o conceito de hegemonia que, sem a intenção de fazermos qualquer tipo de redução, o classificamos como sendo valores, normas de conduta e convencimento ou discursos que se enraízam no senso comum da sociedade e passam a ser naturalizados e repetidos. A hegemonia ocorre quando um modo de pensar se impõe na sociedade em detrimento de outro, pois ela está estreitamente relacionada à dimensão simbólica da cultura, do poder e da influência.

De posse desses conceitos que se entrecruzam e na certeza de que o Ensino Não Formal nos possibilitaria as devidas condições para a realização deste trabalho, trouxemos a dialética como método de análise para a pesquisa que se realizou com um grupo de 9 (nove) participantes, trabalhadores sindicalizados que se dispuseram voluntariamente a participar desta pesquisa.

A escolha da pesquisa participante possibilitou a compreensão do fenômeno estudado e a identificação de alguns fatores, cuja proposta inicial foi de escuta das vozes de nossos participantes individuais e coletivos, considerando-os como agentes sociais ativos, o que de fato foi fundamental para a identificação do contexto dos trabalhadores e a conclusão de que exercem um trabalho multifacetado, combinando exploração e precarização.

Neste contexto, a pesquisa identificou que o Estado, que é então comandado pela sociedade civil e pela sociedade política e, neste caso específico, a Prefeitura, vem adotando uma postura de grandes similitudes com as organizações privadas, em que procede com o desmantelamento de direitos, agregando funções, reduzindo

benefícios, convertendo a privatização de funções públicas e, sobretudo, negligenciando o cuidado com a vida e com a saúde do trabalhador.

A metodologia utilizada para obtenção dos resultados consistiu em fazer um levantamento dos saberes prévios dos trabalhadores, fornecendo posteriormente o conhecimento sistematizado, denominado de antítese; porém, queremos deixar claro que a antítese não suplanta nem anula a tese, pois esta está incluída naquela, sendo a mediação do intelectual orgânico a responsável pelo processo de reflexão recíproca de um termo no outro, o qual dá origem à síntese, que consiste na elaboração reflexiva dos participantes.

Nossa proposta na perspectiva dialética foi a de possibilitar no trabalhador a emersão de sua intelectualidade. Ingenuamente acreditamos que este objetivo seria revelado no encontro denominado síntese; porém, identificamos que essas emersões foram surgindo no decorrer dos encontros, ou seja, não existiu um momento específico para que os trabalhadores abandonassem o senso comum e produzissem uma reflexão coerente acerca da temática estudada; elas foram, sim, irrompendo durante todo o processo.

No entanto, a pesquisa chegou aos seguintes resultados: ainda que todos os sujeitos fizessem parte da mesma categoria, diferiam-se em relação ao seu tempo de produção de síntese. Podemos também concluir que nem todos os participantes efetivaram o processo de emersão intelectual, seja por deficiências cognitivas, seja por problemas de assiduidade ao programa, que se referiram a desmotivação, conformismo e cansaço.

Foi também possível identificar no grupo um foco de militância, desenvolvido a partir de seu percurso histórico, cuja linguagem e ações permitam-nos classificar o Participante **1** como um intelectual orgânico, muito embora este tenha lamentado a falta de união dos colegas e o indulgente papel do Sindicato frente às demandas da categoria.

Já os Participantes **5**, **7** e **8** realizaram um belíssimo processo de síntese intelectual, os quais podemos apontar os resultados que identificam nosso objetivo de fazer emergir o intelectual orgânico.

Nosso Participante **5** relatou que identificava os desvios de função ao qual era submetido, porém, nunca se negou a realizar as tarefas desviantes. Declarou ainda que o trabalho lhe era satisfatório, mesmo sem o uso de EPI ou qualquer verba adicional. Esta postura inicial nos permitiu perceber uma servidão, a qual adentrava

sua perspectiva de vida, sem que oferecesse qualquer tipo de resistência, de forma que consentia passivamente às diferentes atribuições que lhe eram impostas.

Conforme foram acontecendo os encontros, as atitudes e discursos do participante foram se modificando. Ao se certificar que, por algum tempo, vinha sendo negligenciado em sua remuneração, assim como seus colegas, o Participante 5 promove uma reunião para que os demais assumam a mesma postura reivindicatória e lutem por outro tipo de remuneração.

Sua atitude modifica-se a partir do momento em que se nega a executar o serviço, o qual não pertence à sua Portaria, e estende-se a manifestações de esclarecimentos aos companheiros e à formação de reuniões, cuja proposta inclui a paralisação dos serviços. Esta iniciativa, ainda que pequena, assume uma perspectiva revolucionária, em que identificamos no Participante 5 rupturas moleculares e que vão se transformando em ações reivindicatórias, que vão agindo em grupo e podem ir se ampliando, por meio da expansão de seu conhecimento político.

O Participante 5 percebe suas contradições também no outro, no confronto com a realidade de uma forma coletiva, em que sua própria contradição acaba por se fundir como um processo de luta da categoria, e permite que sua consciência avance como ser coletivo, porém Gramsci (2007) alerta que se trata de processos de desenvolvimento mais ou menos longos e raramente de explosões sintéticas inesperadas. Portanto, o autor está se referindo a um movimento histórico coletivo que requer análise de todas as fases em um processo catártico.

O Participante 7 juntou-se ao grupo após o primeiro encontro e seu motivo era emergencial: a permanência das 6 horas ininterruptas de trabalho realizadas na Secretaria de Obras. *A priori*, o participante demonstrou descontentamento com outros temas tratados nos encontros, algumas vezes sendo indiferente aos relatos de abusos sofridos pelos companheiros de trabalho.

Este participante possuía uma visão moldada e prisioneira dos ditames da burguesia, a qual contribui para que dirigentes encontrem terreno fértil para manutenção e ampliação de suas intenções perversas. A leitura atenta de Gramsci chamou a atenção para o fato do homem da massa tomar determinadas ideologias, sem ter uma clara consciência de seus efeitos, pois este ato acaba contribuindo para a contradição de seu agir, tornando-o alienado e levando-o a defender o próprio sistema. Essa falta de consciência crítica influi sobre as vontades com poder paralisante, levando o sujeito a um estado de passividade moral e política.

No entanto, após sua efetiva participação em nossas discussões, o Participante **7** foi modificando seu modo de pensar e agir. Suas sínteses foram se realizando primeiramente no campo da ética, questionando sobre as “regalias” destinadas ao Chefe do Executivo, em contrapartida com as situações submetidas ao grupo ao qual pertence, situação que evidenciou sua capacidade reflexiva e de autonomia de pensamento.

Posteriormente, as sínteses do Participante **7** se deram no campo da política, em que ele propôs a formação de reuniões no próprio refeitório da Secretaria de Obras, alegando que o local é de pertencimento público. Demonstrou ainda indignação com o companheiro pela rejeição de seu convite aos nossos encontros e, por último, apresento o ponto alto deste trabalho: a identificação da necessidade de a categoria procurar por um vereador, um *condottiero*, pertencente a um partido, ou seja, o Participante **7** realizou todas as possíveis etapas de criticidade, percebendo a força que podem ter ao se aliarem ou posteriormente formarem um novo príncipe.

O Participante **8** demonstrou apenas suas sínteses que se iniciam com a temática Sindicato. Este participante se dá conta que depositar todas as suas esperanças nas supostas ações do Sindicato não resolveria todas as demandas da categoria, e afirma que o Sindicato é cada um que estava ali, explicando aos companheiros que a união faz a força.

Com esta síntese, o Participante **8** demonstra compreender a importância do homem ser um elemento da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. Porém, essa efetivação não prescinde de seu engajamento político com o grupo ao qual pertence e da presença do intelectual orgânico.

Ainda nesse processo catártico, o Participante **8** elabora seu pensamento sobre o caráter processual e histórico das lutas da classe trabalhadora com a burguesia, reconhecendo que lutas existem, mas que são morosas e a conta-gotas. O participante reconhece, sobretudo, que foi por meio das lutas sindicais que os companheiros agregaram benefícios aos seus proventos e critica seus imediatismos em relação às conquistas que são orgânicas e processuais.

Acreditamos, contudo, assim como o Participante **8**, que ainda sejam os Sindicatos a maior forma de organização e expressão de luta da classe trabalhadora, pois, para Gramsci (1999), o subalterno não deve falar como indivíduo, mas sim como classe, e para haver inserção coletiva nas relações sociais de força é preciso

primeiramente a inserção em uma organização que demande intelectuais organizadores da cultura.

Por último, seu depoimento traz uma reflexão bem próxima às intenções de Gramsci no *L'Ordine Nuovo*, um jornal comunista de cultura socialista, que trazia publicações sobre a relação entre sindicatos, partidos e conselhos de fábrica, cujo objetivo era semear uma proposta de organização operária que pudesse dar início ao socialismo na Itália.

De forma similar, o participante chama a atenção para a necessidade de possuírem um veículo de imprensa para divulgação da insatisfação, exploração e condições de trabalho do servidor, um canal de mídia para expor abusos aos quais vêm sendo submetidos. Essa narrativa é identificadora da necessidade de reivindicação e conscientização de uma classe, a qual, por meio de um aparelho de imprensa alternativo, possa vislumbrar a construção de uma nova hegemonia.

Essa proposta pode ampliar-se, inclusive a partir do entendimento de que é também possível utilizar o jornal como um aparelho privado de concretização, de produção de uma hegemonia operária, que trabalha, luta, pensa, sente e age. Um canal não apenas para denunciar, mas para construir uma nova cultura, uma nova ideologia, que pode se concretizar a partir da práxis política e possa conceder à classe trabalhadora o direito à expressão e ao repúdio a toda e qualquer forma de opressão e dominação.

Nossos encontros alcançaram o objetivo que, ao utilizar conteúdos vivos (Gramsci, 1999) e assumir uma postura política, contribuiu para o reconhecimento do alargamento das próprias proposições dos participantes.

Gramsci (2021) lutava por uma escola desinteressada, uma escola que não fosse uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral e sem alma. Foi exatamente dentro desta perspectiva que trouxemos nossa proposta de ensino, a qual alinha-se à escola desinteressada desse filósofo italiano, que promove o enriquecimento cultural da classe trabalhadora e busca desenvolvê-la como dirigente.

Diante dos resultados apresentados, podemos constatar com esta pesquisa que cada trabalhador traz consigo um saber de que são intelectuais e filósofos, porém é necessário o desvelamento desses saberes, a partir da cultura acumulada, mediada por um intelectual orgânico, cuja proposta de ensino deva estar assentada na filosofia da práxis.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 366-386, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/scmxtJdfJQ7crFFcMLsgrkJ/#>. Acesso em: 21 mar. 2024.

ALIAGA, Luciana. A questão política dos intelectuais: as “elites” dirigentes nos *Quardeni del Carcere* de A. Gramsci. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 3, n. 3, p. 157-172, dez. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23098>. Acesso em: 21 mar. 2024.

ALIAGA, Luciana. **Do Norte ao Sul: uma introdução a Gramsci**. Marília, SP: Lutas Anticapital. 2021a.

ALIAGA, Luciana. Curso: Introdução ao pensamento de Gramsci 1: Hegemonia e Estado integral. **Youtube**, 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MXxE2bv8RVo&t=4682s>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. Tradução Carlos Cruz. Porto: Edições Afrontamento, 1976.

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

BADALONI, Nicola. **Filosofia da Práxis**. 2006. Disponível em: <https://gramsci.org/?page=visualizar&id=642>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. 11ª edição Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. Editora UNB, 1983.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação alternativa na sociedade autoritária. *In*: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 171-202.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 21-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Norma Regulamentadora n. 24 (NR 24)**. Brasília, DF: MTP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/arquivos/normas-regulamentadoras/nr-24-atualizada-2022.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

CARVALHO, Keila Lúcio. Gramsci e o *biennio rosso* (1919-1920): a experiência dos Conselhos de Fábrica na Itália. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano XX, n. 39, p. 55-70, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2XzHAFv>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2021, v. 47, e222980. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/T9cHypgGYtCzYFYD4ftqdr/#>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 5. ed. Lajeado, RS: Univates, 2023. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/402/pdf_402.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política: A dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. Socialismo e Democracia: A Atualidade de Gramsci in Gramsci, A Vitalidade de um pensamento. AGGIO, Alberto (org). São Paulo, editora UNESP, 1998

COUTINHO, Carlos Nelson. **Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **Gramsci: A vitalidade de um pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e Togliatti diante do fascismo. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, n. 50, p. 95-101, mar. 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_08_44.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: racionalidade que se faz história. *In*: DIAS, Edmundo Fernandes *et al.* **O Outro Gramsci**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996. p. 9-80. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/05/O-Outro-Gramsci.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DIAS, Edmundo Fernandes. Projetos hegemônicos: a propósito da crise. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XIX, nº 45, p. 143-157, jan. 2010. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/fbad449653923dcc63f6f140c5e7263e_1547841489.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

DUARTE, Newton. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotsky. *In*: MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da (org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky: Aproximações**. 2. ed. Araraquara, SP: UNESP, 2012. p. 107-138.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/4XHZSCstQ7SFCNnM7qZmHds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FALS-BORDA, Orlando. **Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia**. Bogotá: Siglo XXI, 1986.

FONTES, Virgínia Maria. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 6-14. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Cidadania. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Ibama, 2003. cap. 13, p. 227-238. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FRESU, Gianni. **Antônio Gramsci, o homem filósofo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. BARBARA, Maristela Miranda; MIYASHIRO, Rosana; GARCIA, Sandra O. (org.). **Educação integral dos trabalhadores: práticas em construção**. São Paulo: CUT Brasil, 2003. p.5-7. Disponível em: <https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/10/educacao-integral-dos-trabalhadores-maristela-barbara-e-outras.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 1, p.41–62, 2008. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 5 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-247, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

GALASSO, Giuseppe. **Risorgimento**. [198-?]. Disponível em: <https://gramsci.org/?page=visualizar&id=658>. Acesso em: 30 mar. 2024

GALASTRI, Leandro de Oliveira. Reforma intelectual e moral: o aporte soreliano. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 5., 2007, Campinas, SP. **Anais** [...]. Campinas, SP: Unicamp, 2007. p. 1-10. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao4/Leandro_Galastri.pdf Acesso em: 22 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597017359>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/#>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Lisboa, 2. serie, n. 1, p.35-50, 2014. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Humanidades e inovação**, Tocantins, v. 7, n. 7, p. 9-20, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GERRATANA, Valentino; SANTUCCI, Antonio (org.). **Antonio Gramsci, L'Ordine Nuovo 1919-1920**. Turim: Einaudi, 1987, p. 361-362. Disponível em: <https://www.gramsci.org/?page=visualizar&id=440>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GERRATANA, Valentino; SANTUCCI, Antonio (org.). **O ensino noturno para Gramsci**. 1. Um texto de Gramsci. 2. O ensino noturno para Gramsci. Comentário de Paolo Nosella. 2005. Disponível em: https://robertexto.com/archivo7/gramsci_ensino.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia]. 2001. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/523574/paulo-ghiraldelli-jr>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GRAMSCI, Antonio. Conselhos de fábrica ou sindicatos? **L'Ordine Nuovo**, Milão, 22 abr. 1920.

GRAMSCI, Antonio. Homens de carne e osso. **L'Ordine Nuovo**, Turim, 8 maio 1921.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de 'Il Materialismo storico e la filosofia' de Benedetto Croce. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Santiago de Compostela, Espanha: Estaleiro Editora, 2011.

GREEN, Marcus. Simples. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano (1926- 1937)**. São Paulo: Boitempo, 2014.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia da Prática Social**. São Paulo: Vozes, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia da prática social: Classe, Estado e ideologia em diálogos com Érick Wright**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOEVELER, Rejane Carolina. **(Neo)liberalismo, democracia e “diploma empresarial”**: a história do *Council of the Americas* (1965-2019). 2020. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, 2020.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

JESUS, Antônio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

LAIA, Aline. **Todos pela educação? O papel do Instituto Ayrton Senna**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, classe social e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/trodrigolamosa.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano. São Paulo: Cortez, 1994, p. 53-74.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, nov. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300010>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 16, n.1, p. 40-61, 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7609>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco; MENDONÇA, Viviane Melo de. Formação e atuação dos militantes dos movimentos sociais. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 17-29, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/338>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1987.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.18, n. 2, p.183-197, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1525>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 96-113, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci**. Coleção Educadores, MEC. Tradução e organização de Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.

MORAES, Vinícius de. **O operário em construção**. 1959. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em: 24 mar. 2024.

NAVARRO, Vera Lúcia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Recife, n.19, Edição Especial 1, p. 14-20, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SY4RYTzwXbVQ9YGrjx8PSK/#>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NERES, Geraldo Magella. **Gramsci e o moderno príncipe: a teoria do partido nos Cadernos do cárcere**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109216>. Acesso em: 20 ago. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In*: ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, GT n. 5, 2004; REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG, nov. 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 3 fev. 2021.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

PASE, Hemerson Luiz. Desenvolvimento e Cultura Política. 2011. *In*: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., 2011, **Anais [...]**, 2012, Ipea. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area10/area10-artigo1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PALÁCIO, Fábio. Formas de dominação do capitalismo contemporâneo. **Revista Princípios**, São Paulo, n.158, p. 04-30, nov., 2019.

PEREIRA, Fábio Inácio. **O Educador como intelectual orgânico nas concepções político-pedagógicas de Antônio Gramsci e Paulo Freire: Um desafio**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROTHES, Luís. Dilemas organizacionais e pedagógicos da educação de adultos. *In*: JEFFREY, Debora Cristina (org.). **Política e avaliação educacional: interfaces com a epistemologia**. Curitiba: CRV, 2015. p. 83-97. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12217/1/Rothes_Jeffrey.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

SANTOS, Derivaldo. Educação profissional e formação do intelectual orgânico: elementos para o debate. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n.8, p. 269-286, out. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32385/1/2017_art_dsantos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

SALAMI, Aline; MIYASHIRO, Rosana. **A Educação Integral dos Trabalhadores na Proposta de Educação Profissional na CUT 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/a-educacao-integral-dos-trabalhadores-na-proposta-de-educacao-profissional-na-cu-31d3>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2005. Projeto 20 anos do HISTEDBR.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291–312, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

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

SECCO, Lincoln. **Intelectuais**. 2016. Disponível em: https://www.acesa.com/gramsci/texto_visualizar.php?mostrar_vocabulario=mostra&id=648. Acesso em: 23 mar. 2022.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 95–104, jan. 2001.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G6NwYF7z7khvhqjQmkz7cfM/>.
Acesso em: 21 mar. 2024.

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

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálisis**, Florianópolis, SC, v. 12, n.1, p. 41-49, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000100006>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SOUZA, Herbert Glauco. **Reforma intelectual e moral e a construção da hegemonia**: o processo de elevação cultural dos grupos sociais subalternos. 2018. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

TRILLA, Jaume. Educação não formal. *In*: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2008. p. 15-58.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANGHERI, Renato. **Gramsci e o Brasil**: Bloco Histórico. Vocabulário gramsciano. 2006. Disponível em: <https://gramsci.org/?id=632&page=visualizar>. Acesso em: 20 ago. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CURSO: PROPOSTA PARA EMERSÃO DO INTELECTUAL ORGÂNICO NA CLASSE TRABALHADORA

Objetivo: Desenvolver o pensamento crítico a partir do senso comum por meio da metodologia dialética, a fim de oferecer ao trabalhador a possibilidade de novas reflexões, elaborações e desenvolvimento de postura consciente diante de sua realidade, de seus problemas e contradições.

Objetivos específicos: Debater sobre a realidade do trabalhador e seu contexto histórico social; Proporcionar por meio do diálogo o conhecimento crítico sobre a importância do intelectual orgânico para a classe trabalhadora; Desvelar as contradições, relações de reprodução social hegemônicas contidas no sistema capitalista à luz da Filosofia da Práxis.

Modalidade: Ensino Não Formal

Formato do curso: EaD ou presencial

Carga Horária: 22 horas - 10 encontros de 2h/a, sendo o último encontro com carga horária ampliada de mais 2h/a

Duração: 2 semanas, divididas em 2 módulos, com 5 encontros de 2h/a cada, totalizando 10 encontros. **Módulo I:** Introdução à Filosofia da Práxis. **Módulo II:** Emancipação do trabalhador.

Número de Participantes: Trabalhadores municipais de Navegantes, grupo não podendo exceder a 25 participantes.

Pré-requisito para participação: Adesão voluntária e o aceite como participante da pesquisa

Escolaridade: Alfabetizado

Conteúdo Programático: O conteúdo do curso será retirado do livro referência do curso: GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica:** alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

Módulo I: Trabalho humano; Meio de produção; Bens de consumo; Modos de produção; Forças produtivas.

Módulo II: Mais valia; Ideologia; Infraestrutura; Superestrutura; Hegemonia; Aparelhos privados de Hegemonia.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES UTILIZADOS NO MATERIAL DO CURSO

Pedrinho Guareschi nasceu em 1940, no interior do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição (1969), graduação em Teologia pelo Instituto Redentorista de Estudos Superiores de SP (1964), Pós-Graduação em Sociologia pela PUCRS (1965), graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1968), mestrado em Psicologia Social - Marquette University Milwaukee (1973), doutorado em Psicologia Social - University Of Wisconsin At Madison (1980), pós-doutorado no Departamento de Ciências Sociais na Universidade de Wisconsin (1991) e pós-doutorado no Departamento de Ciências Sociais na Universidade de Cambridge (2002). É professor convidado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Conferencista Internacional. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Atualmente trabalha como professor convidado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).

Material: O livro de referência para a produção do material do curso chama-se “Sociologia crítica: alternativas de mudança”, de Pedrinho Guareschi, produzido em 1984. Este livro é resultado de experiência com grupos populares da periferia de Porto Alegre e já está em sua 63a. edição; foi traduzido em inglês, espanhol e italiano e segundo o autor quem o traduziu foram pessoas ligadas a movimentos alternativos como os que trabalham com trabalhadores migrantes.

Possui uma linguagem acessível que permite tornar claras as coisas mais complicadas, sem deixar de ir às razões do problema. Segundo Guareschi, é uma sociologia pensada para quem quer mudar e transformar a sociedade, uma sociologia ligada ao cotidiano, dirigida à ação: “É uma sociologia questionadora, uma sociologia que procura mais fazer a pergunta, montar uma discussão, do que dar imediatamente a resposta” (Guareschi, 2008, p.12).

APRESENTAÇÃO DO AUTOR USADO COMO REFERÊNCIA NA TESE DE DOUTORAMENTO:

Antonio Gramsci nasceu em 1891, em uma Itália recém unificada, não concluiu seu curso de Licenciatura em Letras e em 1915 começou a escrever para jornais socialistas. O autor deixou várias contribuições na área de Filosofia, Sociologia, Teoria Política, Antropologia e Linguística; se dedicou ao estudo e entendimento das formações capitalistas, se preocupando em rastrear as mutações da política em busca das origens e das formas modernas da política burguesa. Contribuiu à tradição materialista histórica com um vocabulário conceitual que muito nos será útil para a compreensão da problemática do presente trabalho. Defendeu a possibilidade de uma reforma cultural, intelectual, moral e política, associada a um projeto de transformação econômica da sociedade, que colocasse fim à dicotomia dirigentes e dirigidos, um problema tanto das sociedades burguesas quanto das organizações operárias. Preocupou-se com algo que emancipasse a classe subalterna e que a permitisse pensar por si mesma, não carecendo mais da aceitação passiva das elucubrações de intelectuais burgueses, para que, uma vez emancipados, pudessem detectar as produções de ideologia e as imposições de hegemonia contidas em todo processo civilizatório vigente. Faleceu em 27 de abril de 1937 na Itália.

APÊNDICE B

CARTA DAS REIVINDICAÇÕES DOS TRABALHADORES SINDICALIZADOS DA SECRETARIA DE OBRAS DE NAVEGANTES AO EXECUTIVO

Aos treze de março de dois mil e vinte e três, reuniram-se na sede do Sindicato de Trabalhadores Municipais de Navegantes servidores do setor da Secretaria de Obras, além do presidente da organização, Sr. Francisco, para a discussão da permanência das seis horas ininterruptas de trabalho.

Após as oitivas constatou-se:

- Pouco caso com os servidores em relação à segurança do trabalho, trabalhos são realizados sem equipamentos adequados;
- Falta de lugar adequado para o café;
- Atividades desempenhadas com alto risco de acidentes de trabalho;
- Desvio constante de função;
- Condições climáticas desfavoráveis ao trabalho insalubre e penoso;
- Remuneração e reajuste que não acompanharam a inflação, dificultando o poder de compra e sobretudo a alimentação do trabalhador;
- Grupo de servidores na sua maioria idosos, com comprometimentos de saúde, cuja carga horária ampliada significa fator de risco para as condições de saúde desses trabalhadores;
- Moradia distante do local de trabalho, cujo transporte se dá por bicicleta, no sol escaldante, com maior risco de mal-estar ou acidente do servidor em trânsito;
- Organização familiar já firmada entre escola e demais instituições, prejudicando ainda outros integrantes da família do servidor, acarretando desajustes e desequilíbrio familiar;
- Abuso de poder pela chefia imediata; intimidação para execução de tarefas distintas da atribuição do cargo;
- Falta de material e ferramentas adequadas para tarefas específicas;
- Atendimento e boa vontade para execução de tarefas pedidas como favores;
- Privilégio de outros servidores de outras Secretarias em que a Prefeitura fornece comida.

Reivindicações dos trabalhadores:

- Transporte com motorista para deixar o servidor próximo a suas residências na ocasião do almoço;
- Vale alimentação ou alimentação no refeitório com lanche e almoço;
- Organização das atribuições das funções do servidor por meio de normativa;
- Precedente aberto nas escolas e creches em virtude da nova organização familiar do servidor de oito horas;
- CIPA e EPI: Sindicato fará inspeção das condições de trabalho do servidor;
- Insalubridade e periculosidade;
- Programa de reabilitação específico para o servidor para doença do alcoolismo;
- Programa de prevenção da saúde do servidor em virtude de doenças causadas pelo trabalho e seu excesso, mediante datas levantadas na junta médica;
- Plano de saúde adequado ao salário da categoria;
- Abertura de sindicância para apuração de reiterados abusos de poder da chefia imediata com a categoria;
- Paridade entre os servidores de outras Secretarias.

Argumentos do Sindicato para permanência das seis horas:

- Maior produtividade;
- Menor risco de acidentes devido ao tempo reduzido;
- Menor número de atestados em servidores idosos;
- Satisfação e bem-estar do trabalhador;
- População mais bem atendida;
- Servidores alegam que executam as tarefas com boa vontade, que gostam do que fazem;
- Intervalos de saída e de entrada de meia hora, que perfazem duas horas no total, se equiparam à atual jornada de seis horas do servidor.

APÊNDICE C

PLANEJAMENTO

ENCONTRO: 1 MÓDULO I (ENCONTRO 1):

TESE: Levantamento, registro dos saberes prévios e problematização

CONTEÚDO	Conceito de trabalho humano.
OBJETIVO GERAL	Levantamento dos saberes prévios sobre o conceito de trabalho.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Provocar o diálogo a respeito do conceito de trabalho; definir trabalho a partir de suas vivências.
RECURSOS	Caixa de som, gravador e câmera de filmagem.
METODOLOGIA	<p>Inicialmente o moderador procurará criar um ambiente agradável de espera. Quando estiverem todos os participantes deverá apresentar-se e pedir para que cada um se apresente. O moderador deverá explicar a forma de funcionamento do grupo e que está lá para escutar e aprender sobre o que o grupo tem a dizer. posteriormente será passada uma lista para preenchimento de dados pessoais, como nome, idade, escolaridade e o termo de consentimento.</p> <p>Dado o início da técnica, os participantes serão convidados a escutar a canção <i>Música de trabalho</i>, da banda brasileira Legião Urbana, acompanhada da letra que será distribuída pelo moderador. Logo, formaremos um círculo para discutirmos o que daquela letra se relaciona ao seu trabalho, (problematização que provoca desconforto conceitual, pois questiona os saberes iniciais dos participantes). A atuação do moderador do grupo será da maneira menos diretiva, buscando a interação entre o grupo, sem realizar ingerências indevidas, com intervenções afirmativas ou negativas, emissões de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Será pontuado aos participantes que cada um tem sua opinião e que não se está ali a procura de consenso. O moderador conduzirá o grupo de forma que todos falem, sempre atento à riqueza de detalhes em suas falas sobre suas experiências complexas com base em suas ações, crenças, atitudes, percepções etc. Pode-se deixar claro também que a conversa é entre eles e que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao moderador o tempo todo, pois o trabalho se caracteriza como troca efetiva entre os participantes. A dinâmica será gravada e filmada.</p>

AVALIAÇÃO	Será avaliado as falas sobre o conceito de trabalho como diagnóstico preliminar
REFERÊNCIAS	TÁVORA, Thiago. Música de Trabalho – Legião Urbana. YouTube , 26 abr. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wfuqOyp1blo Acesso em: 22 jul. 2022.

ENCONTRO 2 Módulo I (ENCONTRO 2)

ANTÍTESE: Instrumentalização e sistematização

CONTEÚDO	Conceito de Trabalho humano e Modo de produção: Capitalismo.
OBJETIVO GERAL	Possibilitar ao participante a percepção da tensão entre suas representações iniciais e o saber científico, despertando a consciência de que suas ideias podem ser transformadas pela aprendizagem e a compreensão crítica do conceito.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Apresentar o conceito de trabalho na perspectiva do Materialismo Histórico; promover o debate a partir da leitura; instrumentalizar o participante para ele reconhecer-se dentro do processo de trabalho.
RECURSOS	<i>Datashow</i> ; folha sulfite; material do curso.
METODOLOGIA	Será utilizado o vídeo <i>O trabalho nas diferentes sociedades</i> . A partir do vídeo, será realizada pela professora uma exposição dialogada sobre o caráter ontológico do trabalho, as mudanças ocasionadas pela substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, os fatores estruturais da substituição do sistema feudal pelo sistema capitalista, bem como, elementos constitutivos da I e da II Revolução Industrial. Após o intervalo, haverá distribuição do material preparado para o curso, cujo conteúdo foi retirado do livro base do curso de Pedrinho Guareschi. CAPITALISMO, TRABALHO HUMANO E MAIS VALIA. (p. 48 a 53). Esse material será distribuído para leitura e discussão com o grande grupo, a partir da leitura individual. Será realizada uma breve apresentação do autor do material, o filósofo Pedrinho Guareschi.
AVALIAÇÃO	Será avaliado a participação e o interesse pelo tema.

REFERÊNCIAS	<p>GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica: alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008. (p. 48 a 53).</p> <p>OLHANDO o mundo com a Sociologia. Sociologia do trabalho (parte 1). YouTube, 26 abr. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mKNIQ1Yb7LI Acesso em: 25 maio 2020.</p>
--------------------	---

ENCONTRO 3 Módulo I (ENCONTRO 3)

SÍNTESE: Instrumentalização e sistematização

CONTEÚDO	Conceito de Trabalho humano e modo de produção: capitalismo.
OBJETIVO GERAL	Possibilitar que o participante tenha consciência de seu processo de compreensão e faça a síntese cognitiva, bem como evidenciar para o professor, os aspectos conceituais que necessitam de uma nova intervenção.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Realizar uma síntese oral a partir dos conhecimentos anteriores. Ampliar o conceito de trabalho.
RECURSOS	<i>Datashow</i> , gravador e câmera de filmagem.
METODOLOGIA	Os participantes serão colocados em disposição circular e será retomado o conceito de trabalho. A atuação do moderador do grupo será da maneira menos diretiva, buscando a interação entre o grupo, sem realizar ingerências indevidas, com intervenções afirmativas ou negativas, emissões de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Será pontuado aos participantes que cada um tem sua opinião e que não se está ali a procura de consenso. O moderador conduzirá o grupo de forma que todos falem, sempre atento à riqueza de detalhes em suas falas sobre suas experiências complexas com base em suas ações, crenças, atitudes, percepções etc. Pode-se deixar claro também que a conversa é entre eles e que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao moderador o tempo todo, pois o trabalho se caracteriza como troca efetiva entre os participantes. A dinâmica será filmada e gravada.
AValiação	A avaliação será comparativa entre os saberes prévios e a síntese realizada após a antítese que fornece o conhecimento sistematizado.

AVALIAÇÃO DA PESQUISA	A partir das tiras “tese”, “antítese” e “síntese”, a pesquisadora analisará se a produção individual da síntese tem mais pontos de aproximação com a tese ou com a antítese. Neste momento, o professor/pesquisador avalia as evidências de aprendizagem do conteúdo de ensino para a interpretação do resultado parcial.
REFERÊNCIAS	GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica : alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

ENCONTRO 4: Módulo I

TESE: Levantamento, registro dos saberes prévios e problematização

CONTEÚDO	MEIO DE PRODUÇÃO; BENS DE CONSUMO; FORÇAS PRODUTIVAS.
OBJETIVO GERAL	Levantamento e registro dos saberes prévios.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Provocar o diálogo a respeito de meio de produção; bens de consumo; forças produtivas; definir os conceitos a partir de suas vivências; escrever um conceito para meio de produção; bens de consumo; forças produtivas.
RECURSOS	SESSA, Rodolfo. O operário em construção poesia de Vinicius de Moraes. YouTube , 26 abr. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7jeo0X_Z1Cw&t=4s Acesso em: 26 maio 2020.
METODOLOGIA	Será distribuída a letra em xerox do Poema: <i>Operário em Construção</i> , de Vinicius de Moraes. Será feita uma pequena introdução ao poema: Biografia do autor e a contextualização dos anos de 1949 a 1956, quando a polarização política no Brasil se intensificava e o processo de industrialização de alguns centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, consolidava-se. Será realizada a leitura com o grupo, e, na sequência, será formado um círculo para apresentação do poema em forma de vídeo. A dinâmica será gravada e filmada.
AVALIAÇÃO	Será avaliado o interesse pelo tema, a compreensão do poema e a relação deste com seu trabalho por meio de suas falas.
REFERÊNCIAS	GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica : alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008. MORAES, Vinicius de. O operário em construção . 1959.

ENCONTRO 5 - Módulo I

ANTÍTESE: instrumentalização e sistematização

CONTEÚDO	MEIO DE PRODUÇÃO, BENS DE CONSUMO; FORÇAS PRODUTIVAS.
OBJETIVO GERAL	Possibilitar aos participantes a percepção da tensão entre suas representações iniciais e o saber científico, despertando a consciência de que suas ideias podem ser transformadas pelo ensino a partir da compreensão crítica dos conceitos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Apresentar o conceito de meio de produção; bens de consumo; forças produtivas e de expropriação, na perspectiva do Materialismo Histórico; promover o debate a partir da leitura; instrumentalizar o participante para ele reconhecer-se dentro do processo de trabalho.
RECURSOS	<i>Datashow.</i>
METODOLOGIA	Será utilizado o vídeo: <i>Sociedade e modos de produção</i> (animação). A partir do vídeo será realizada uma exposição dialogada sobre os conceitos de meio de produção; bens de consumo; forças produtivas e de expropriação. Será distribuído material de suporte (Guareschi, p. 40 a 47) para a discussão com o grande grupo a partir da leitura de alguns excertos.
AValiação	Será avaliado o interesse pelo tema.
REFERÊNCIA	GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica: alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008. p. 40 a 47.

ENCONTRO 6 Módulo I

SÍNTESE: Instrumentalização e sistematização

CONTEÚDO	MEIO DE PRODUÇÃO, BENS DE CONSUMO; FORÇAS PRODUTIVAS.
OBJETIVO GERAL	Possibilitar que o participante tenha consciência de seu processo de compreensão e de síntese cognitiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Realizar uma síntese verbal a partir dos conhecimentos anteriores, identificando os pontos de ampliação dos conceitos trabalhados.
RECURSOS	Gravador e câmera de filmagem
METODOLOGIA	Os participantes serão colocados em disposição circular e será retomado os conceitos de MEIO DE PRODUÇÃO, BENS DE CONSUMO E FORÇAS PRODUTIVAS A atuação do moderador do grupo será da maneira menos diretiva, buscando a interação entre o grupo, sem realizar ingerências indevidas, com intervenções afirmativas ou negativas, emissões de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Será pontuado aos participantes que cada um tem sua opinião e que não se está ali a procura de consenso. O moderador conduzirá o grupo de forma que todos falem, sempre atento à riqueza de detalhes em suas falas sobre suas experiências complexas com base em suas ações, crenças, atitudes, percepções etc. Pode-se deixar claro também que a conversa é entre eles e que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao moderador o tempo todo, pois o trabalho se caracteriza como troca efetiva entre os participantes. A dinâmica será filmada e gravada.
AVALIAÇÃO	A avaliação será comparativa entre os saberes prévios e a síntese realizada após a antítese que fornece o conhecimento sistematizado.
AVALIAÇÃO PARA PESQUISA	A partir das tiras da “tese”, da “antítese” e da “síntese”, a pesquisadora analisará se a produção individual da síntese tem mais pontos de aproximação com a tese ou com a antítese. Neste momento, o professor/pesquisador avalia as evidências de aprendizagem do conteúdo de ensino para a interpretação do resultado parcial.
REFERÊNCIA	GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica : alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

Devido às condições climáticas e à desmotivação de alguns participantes não foi possível dar seguimento ao Módulo II

ENCONTRO 7 - Módulo II

TESE: Levantamento, registro dos saberes prévios e problematização

CONTEÚDO	Ideologia, Infraestrutura e Superestrutura.
OBJETIVO GERAL	Levantamento dos saberes prévios.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Provocar o diálogo a respeito de Ideologia, Infraestrutura e Superestrutura ; definir conceitos a partir de suas vivências.
RECURSOS	<i>Datashow.</i>
METODOLOGIA	O moderador fará a exposição de uma história que fala do surgimento de um pequeno povoado, onde um grupo de cerca de duzentas pessoas precisavam se instalar. O moderador fará perguntas como: Como irão comer, morar e vestir? Como será a distribuição territorial? Quem fará a guarda do território? Terá regras? Será formado um círculo para discutirem a situação. O moderador perguntará qual a base material do povoado e quais as regras e leis. Será colocado que existe uma família mais forte e mais rápida que as demais e começa a construir lugar de lazer e estocar alimentos para fornecer a pessoas doentes. A última pergunta é: QUEM DEVERIA FAZER AS REGRAS E POR QUÊ?
AValiação	Será avaliado o registro escrito.
REFERÊNCIA	GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica : alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

ENCONTRO 8 Módulo II

ANTÍTESE: Instrumentalização e sistematização

CONTEÚDO	Mais Valia, Ideologia, Infraestrutura e Superestrutura.
OBJETIVO GERAL	Possibilitar ao participante a percepção da tensão entre suas representações iniciais e o saber científico, despertando a consciência de que suas ideias podem ser transformadas pela aprendizagem e pela compreensão crítica dos conceitos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Apresentar os conceitos de Ideologia, Infraestrutura e Superestrutura na perspectiva do Materialismo Histórico; promover o debate a partir da leitura do material produzido para o curso; instrumentalizar o participante para ele reconhecer-se dentro do processo de trabalho.
RECURSOS	<i>Datashow</i> , folha sulfite, material do curso.
METODOLOGIA	Será utilizado o vídeo <i>O pensamento de Karl Marx sobre Infraestrutura e Superestrutura</i> . A partir do vídeo, será realizada uma exposição dialogada sobre os conceitos de Ideologia, Infraestrutura e Superestrutura. Após o vídeo, haverá distribuição de material produzido para o curso sobre a temática, para leitura e discussão com o grande grupo, a partir da leitura (p.82 a 86). Finalizaremos com a escrita do conceito em papel sulfite. Esse material será recolhido pela pesquisadora.
AVALIAÇÃO	Será avaliado o interesse pelo tema.
REFERÊNCIAS	GALENO, Herbert. O pensamento de Karl Marx sobre Infraestrutura e Superestrutura. Youtube , 21 março de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aQwHs5rwTBI . Acesso em: 27 nov. 2022. GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica : alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008. P. 82 a 86.

ENCONTRO 9 Módulo II

SÍNTESE

CONTEÚDO	Ideologia, Infraestrutura e Superestrutura.
OBJETIVO GERAL	Possibilitar que o participante tenha consciência de seu processo de compreensão e de síntese cognitiva e evidenciar para o professor, os aspectos conceituais que necessitam de uma nova intervenção.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Realizar uma síntese textual a partir das produções anteriores, identificando os pontos de ampliação do conceito trabalhado.
RECURSOS	<i>Datashow</i> , folha sulfite, material do curso.
METODOLOGIA	Serão distribuídos os materiais escritos individualmente no encontro anterior (as 2 tiras de papel sulfite) e entregues aos respectivos participantes que deverão observar os

	<p>pontos de distanciamento e de aproximação do conceito trabalhado. Posteriormente, as tiras serão recolhidas e abriremos a discussão (esse processo será gravado). Finalizaremos com uma nova produção individual numa tira de papel, na qual deverão realizar uma síntese do conceito trabalhado. Esse material será recolhido para pesquisa. Será solicitado aos participantes que fotografem a produção e a enviem no grupo de Wats para segurança do material da pesquisa. (<i>whatsApp</i>).</p>
AVALIAÇÃO	<p>A avaliação será em forma de autoavaliação, sendo observada a ampliação/correção do conceito a partir da antítese.</p>
AVALIAÇÃO PARA PESQUISA	<p>A partir das tiras da “tese”, da “antítese” e da “síntese”, a pesquisadora analisará se a produção individual da síntese tem mais pontos de aproximação com a tese ou com a antítese. Neste momento, o professor/pesquisador avalia as evidências de aprendizagem do conteúdo de ensino para a interpretação do resultado parcial.</p>
REFERÊNCIA	<p>GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia crítica: alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.</p>

ENCONTRO 10 Módulo II

Tese, Antítese e Síntese

Neste último encontro, serão realizados os quatro momentos da pesquisa desenvolvida por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007): Levantamento e registro de saberes prévios; Problematização; Instrumentalização e Sistematização; Síntese e Avaliação, cujo conteúdo será Hegemonia e Aparelhos privados de Hegemonia. O encontro se dividirá em três momentos. A estratégia modificada justifica-se em virtude da distribuição dos encontros em apenas duas semanas. Sendo assim, este último encontro terá duração prolongada de 4 horas.

1º MOMENTO:

TESE: Levantamento, registro dos saberes prévios e problematização.

CONTEÚDO: Hegemonia e Aparelhos Privados de Hegemonia.

OBJETIVO GERAL: Levantamento e registro dos saberes prévios.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Provocar o diálogo a respeito do significado de Hegemonia e Aparelhos Privados de Hegemonia; definir e escrever os conceitos a partir de suas vivências.

RECURSOS: *Datashow*

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Será feita uma breve retomada do conteúdo anterior para novas intervenções, se necessário. Na sequência, será entregue o xerox com a letra da música *Zé Ninguém*, do Biquíni Cavado, para acompanhar a música que será tocada. Em seguida, será realizada a problematização, sendo solicitado que tentem responder às perguntas da música: *Quem foi que disse que os homens nascem iguais? Quem foi que disse que dinheiro não traz felicidade? Quem foi que disse que os homens não podem chorar? Quem foi que disse que a vida começa aos quarenta?* Após o debate, será solicitado que escrevam um conceito para: Hegemonia e Aparelhos Privados de Hegemonia; Será solicitado aos participantes que fotografem a produção e a enviem no grupo de *WhatsApp*.

AValiação: Será avaliado o registro escrito.

REFERÊNCIA:

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica:** alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

2º MOMENTO:

ANTÍTESE: instrumentalização e sistematização.

Conteúdo: Hegemonia e Aparelhos Privados de Hegemonia.

OBJETIVO GERAL: Possibilitar ao participante a percepção da tensão entre suas representações iniciais e o saber científico, despertando a consciência de que suas ideias podem ser transformadas pela aprendizagem e pela compreensão crítica dos conceitos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Apresentar o conceito de **Hegemonia e de Aparelhos Privados de Hegemonia**, na perspectiva gramsciana; promover o debate a partir da

leitura; instrumentalizar o participante para ele reconhecer-se dentro do processo de trabalho.

RECURSOS: *Datashow* e folhas sulfite.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Serão apresentadas duas imagens ao grupo: a primeira de um semáforo com a luz vermelha; a outra, de um sujeito amarrado numa cadeira elétrica. Será solicitado aos participantes que identifiquem algo em comum entre as figuras (As figuras remetem à ideia maquiavélica de que a essência do poder é a violência). Será lembrado que, para a vida em sociedade, é necessário seguir determinadas regras, que, se forem violadas, haverá punição, para mostrar que o Estado organiza nossa vida em todas as esferas e que tem o monopólio do uso da força. Será explicado que usaremos como base desta parte do encontro, o autor Antônio Gramsci, de cuja biografia e obras será feita uma breve exposição e contextualização na Itália. Posteriormente serão explicados os conceitos de Hegemonia e Aparelhos Privados de Hegemonia. Após a explanação, haverá distribuição de material para leitura e discussão com o grande grupo, a partir da leitura. Finalizaremos com a escrita do conceito em papel sulfite. Esse material será recolhido.

AValiação: Será avaliado o interesse pelo tema por meio da participação no debate.

REFERÊNCIAS:

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica:** alternativas de mudança. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

THE ENEM. Sociologia Aula 23 – Hegemonia de classe: ideologia e alienação. **YouTube**, 16 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZtoHiBD1ypE> Acesso em 29 jul. 2022.

APÊNDICE D

QUADRO CONCEITUAL

Apresentamos os principais conceitos de Gramsci em quadros para facilitar o trabalho da pesquisadora em campo, porém sabemos que tais conceitos são abertos e concatenados.

CONCEITO		SIGNIFICADO
GRAMSCI		<p>Gramsci foi jornalista, crítico literário e político italiano. Nasceu em uma Itália recém unificada, não concluiu seu curso de licenciatura em letras e em 1915 começou a escrever para jornais socialistas. O autor deixou várias contribuições na área de Filosofia, Sociologia, Teoria Política, Antropologia e Linguística, se dedicou ao estudo e ao entendimento das formações capitalistas, preocupando-se em rastrear as mutações e as origens das formas modernas da política burguesa. Contribuiu à tradição materialista histórica com um vocabulário conceitual utilizado no presente estudo. Defendia a possibilidade de uma reforma cultural, intelectual, moral e política, associada a um projeto de transformação econômica da sociedade. A preocupação de Gramsci estava ligada a algo que fosse capaz de emancipar a classe subalterna e que a permitisse pensar por si mesma, não carecendo mais da aceitação passiva das elucubrações de intelectuais burgueses, para que,</p>

		uma vez emancipados, pudessem detectar as produções de ideologia e as imposições de hegemonia contidas em todo processo civilizatório vigente.
INTELECTUAL ORGÂNICO		<p>Categoria de cada grupo fundamental; Pessoa ou grupo capaz de fazer análise e desvelamento da dinâmica da sociedade capitalista, a partir de um projeto coletivo que envolva intelectuais e trabalhadores integrados organicamente em seus espaços e ações, alguém que ilumina a luta desta classe, capaz de a mobilizar para o embate cultural e ideológico, fundamental à reforma intelectual e moral, condizente com as necessidades dos trabalhadores. É por meio da Filosofia da Práxis que o intelectual orgânico pode contribuir para elevação cultural da classe trabalhadora, problematizando e complexificando seu entendimento de mundo. Devem ser capazes de unir teoria e prática, ciência, trabalho e concepção humanista histórica em um processo dialético.</p>
INTELECTUAL DOS QUADROS DA BURGUESIA		<p>Tem a função de construção e conservação de projetos hegemônicos de classe dominante, ligados à configuração do Estado Integral, nos processos de manutenção da hegemonia dos interesses de classe que representam. Educam as mentes por meio de ideias hegemônicas difundidas por meio dos APHs.</p>

HEGEMONIA		<p>Valores, normas de conduta e convencimento, discursos que se enraízam no senso comum da sociedade e passam a ser naturalizados e repetidos. A hegemonia supõe a criação de um terreno para o desenvolvimento da vontade coletiva em direção ao desenvolvimento de uma forma superior e total de civilização moderna. Ocorre quando um modo de pensar se impõe na sociedade em detrimento de outro, pois ela está estreitamente relacionada à dimensão simbólica da cultura, do poder e da influência, a hegemonia deve ser entendida como um componente fundamental de sustentação do poder político, que equilibra força e consenso entre classes. O princípio para uma classe tornar-se hegemônica é a expansão de sua visão de mundo, apresentando-a para classe oponente como uma visão segura, irrefutável e incluyente de interesses universais. Dessa forma seus interesses são aceitos, legitimados, expandidos e tornando-se quase uma fé.</p>
ESTADO INTEGRAL		<p>Sociedade política + Sociedade Civil. A sociedade Política possui poder dirigente, sendo composta por governos, tribunais, polícia, instâncias que possuem poder repressivo da massa. A sociedade civil é constituída por associações privadas, igrejas, escolas,</p>

		<p>sindicatos, clubes, mídia, ou seja, instâncias que produzem uma ideologia unificadora. Constitui-se enquanto esfera superestrutural por meio da qual as classes sociais se organizam para disputar a hegemonia. Gramsci redefine o Estado como força + consentimento, isto é, hegemonia armada de coerção (Gramsci, 1999, p.263): a sociedade política organiza a força, e a sociedade civil assegura o consentimento. A hegemonia complexifica-se com o domínio ideológico. Elemento essencial para consolidação de projetos hegemônicos.</p>
ESTADO		<p>O Estado é a correlação de forças entre as classes fundamentais, podendo ser um espaço de autodefesa do capitalismo e dos interesses da classe dominante, portanto, um espaço contraditório que pode ser organismo próprio de um grupo destinado a criar condições favoráveis à máxima expansão desse grupo; Forma concreta de poder de uma classe que é dominante econômica e politicamente ao mesmo tempo. Local onde a classe dominante justifica e conserva seu domínio com o consenso dos governados.</p>
SOCIEDADE CIVIL		<p>Composta majoritariamente de instituições burguesas.</p>
APH		<p>Aparatos da sociedade civil, que podem ser tanto públicos quanto privados, sua finalidade principal é inculcar nas classes dominadas a subordinação passiva, através de uma complexa rede de</p>

		ideologias construída historicamente. É importante lembrar que, para a permanência no poder, são necessários a anuência e o consentimento das massas. É por meio de aparelhos privados de hegemonia que a classe dominante expande seu poder.
FILOSOFIA DA PRÁXIS		Movimento filosófico o qual deve procurar desenvolver uma cultura especializada a partir do trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, estando fundamentalmente conectado com a classe trabalhadora e, melhor dizendo, que encontre neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. A Filosofia da Práxis tem a finalidade de ser um instrumento de expansão das consciências, considerando a cultura, a política, a história, as determinações econômicas das ideias, tornando as massas populares competentes para “dirigir a sociedade ou controlar os que dirigem”. A substituição da hegemonia burguesa dá-se a partir da Filosofia da Práxis.
IDEOLOGIA		Pensamento comum repassado através dos aparelhos privados da hegemonia, forjados pela classe dominante com força de hegemonia em diversas sociedades, para a reprodução e manutenção de sua própria classe.

MODERNO PRÍNCIPE		Organização com uma liderança que toma lugar nas consciências capaz de promover o protagonismo da classe trabalhadora, a qual demanda intelectuais organizadores da cultura para promover uma reforma intelectual e moral, a partir da vontade coletiva Nacional Popular no sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna.
---------------------	--	--

ANEXOS

ANEXO A

Carta de Anuência

Autorizo a pesquisadora **Vilisa Rudenco Gomes**, doutoranda, matriculada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino - **Doutorado Acadêmico, vinculado à Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES**, a desenvolver sua pesquisa intitulada: **A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO PROPOSTA NO ENSINO NÃO FORMAL PARA EMERSÃO DO INTELLECTUAL ORGÂNICO** com o objetivo de desenvolver e aplicar um programa de formação para trabalhadores municipais de Navegantes na perspectiva do Ensino Não Formal, utilizando como referencial teórico os aportes científicos de Antônio Gramsci.

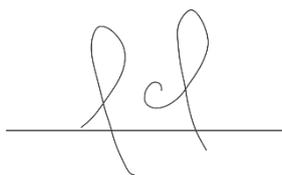
Essa proposta está sendo orientada pelo professor **Dr. Rogério José Schuck, professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE.**

Permito e autorizo a publicação de **análise** dos documentos, filmagens, gravações e fotos, nos trabalhos oriundos desta pesquisa.

Concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- a) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- b) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- c) No caso do não cumprimento dos itens acima, terei a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem nenhuma penalização;
- d) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS n 466/ 2012
- e) O referido projeto será realizado nas dependências do Sindicato.

Navegantes, --de março de 2023



Assinatura do responsável pela instituição.

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: Ensino Não Formal e a emersão do intelectual orgânico: Proposta para Sindicatos de Trabalhadores

Pesquisadora Responsável: Vilisa Rudenco Gomes

Contato: (47) 984388134 **Email:** vilisarudenco@hotmail.com

Local da realização da pesquisa: Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – Doutorado Acadêmico da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES.

Supervisão e orientação: Dr. Rogério José Schuck

DATA: ___/___/_____

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária, porém, antes de concordar em participar é importante que você compreenda as informações contidas neste documento, pois a pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas. Além disso, você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade, sem nenhuma punição e sem perder os benefícios aos quais tem direito. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Objetivo geral: Construir proposta de ensino que possibilite a emersão e expansão de intelectuais orgânicos no Ensino Não Formal junto a classe trabalhadora.

Objetivos específicos:

- Desenvolver proposta de ensino para trabalhadores de Navegantes/SC, cuja configuração se pautará na perspectiva do intelectual coletivo (moderno príncipe de Gramsci) a partir do Ensino Não Formal.
- Aplicar proposta de ensino para trabalhadores utilizando a Mediação Dialética como base metodológica para sistematizar conteúdo, metodologia de ensino e de avaliação no Ensino Não Formal.
- Possibilitar a emersão intelectual e orgânica em trabalhadores no Ensino Não Formal por meio da Filosofia da Práxis.

Procedimentos: sua participação nesta pesquisa envolve autorizar o uso de possíveis imagens, gravações de áudio e informações que serão coletadas por meio de (entrevista, questionário e observação direta). Caso você não deseje, sua vontade

será respeitada. Os questionários serão guardados por cinco anos, por determinação ética da pesquisa sob a responsabilidade da pesquisadora. Após este período, os questionários serão destruídos (conforme preconiza a Resolução 466/12). Somente os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa terão acesso às informações coletadas e os dados, depois de organizados e analisados, serão comparados com os disponíveis na literatura e deverão ser divulgados e publicados.

Benefícios: A você trabalhador será oferecido o benefício de um curso de formação de 22h/a onde você terá a possibilidade de entrar em contato com o pensamento gramsciano o qual lhe permitirá ampliar a consciência enquanto classe trabalhadora, reconhecendo os processos hegemônicos da sociedade capitalista.

Riscos: este estudo não apresenta riscos para você.

Sigilo: ao final desta pesquisa, os resultados serão divulgados através da Tese, artigos científicos, publicações em eventos da área. Portanto, as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis e você não será identificado em nenhum momento.

CONSENTIMENTO:

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos instrumentos de coletas de informação que serão utilizados, dos riscos e benefícios, conforme já citados neste termo.

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo.

- De que a minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado na instituição.

- Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.

- Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado pela pesquisadora responsável.

- Declaro que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com a pesquisadora.

Nome do (a) participante:

ASSINATURA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A)
RESPONSÁVEL:**

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação da Tese e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o (a) participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o pesquisador responsável.

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Navegantes/SC, ... de março de 2023.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09