

co nhecer

Debate entre o
público e o privado

Editorial

A revista Conhecer

O número atual (n.28, do volume 12) da revista Conhecer, está sendo entregue aos seus leitores com um dossiê e dois artigos de fluxo contínuo. O dossiê está amparado em Gramsci e teoriza a luta hegemônica envolvendo a questão meridional e a tradição latino-americana. Os artigos tematizam a política de formação profissional do IFCE Pecém e o campo de possibilidades que levaram estudantes brasileiros a Portugal.

O dossiê apresenta o resultado do seminário comemorativo dos 10 anos do Grupo de Pesquisa da UFC que estuda Gramsci e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Práxis e Formação Humana (Práxis).

Conforme a síntese de Fábio Gentile trazida na apresentação do dossiê, o documento articula diversas questões:

Lia Pinheiro reflete sobre “A práxis educativo-política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos na organização da cultura”. O artigo está voltado para a análise do processo de organização da cultura e da disputa hegemônica no âmbito da práxis educativo-política dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina.

Anita Helena Schlesener, em “Arte, ciência e práxis educativa: observa a educação integral com Antônio Gramsci”, trata da relação entre arte, ciência e educação.

Danilla Aguiar, no texto “Antônio Gramsci e a análise de sociedades de desenvolvimento desigual”, aborda as causas da derrota da revolução socialista e propõe uma alternativa que atenda aos anseios dos grupos e das classes subalternas.

No texto “Modernidade desequilibrada e ‘cesarismo’: categorias gramscianas para pensar as crises da democracia”, Fábio Gentile trabalha as categorias teóricas e metodológicas gramscianas de modernidade desequilibrada e cesarismo, pensado de forma “pós-totalitária” as direitas no governo de Nápoles e do “Meridione” da Itália na época da reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial

Joeline Rodrigues de Sousa, também discute tal temática no artigo “Colonialismo, luta de classes, racismo, subalternidade. Da questão meridional à tradutibilidade latino-americana”.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2022, Vol. 12, nº 28

ISSN 2238-0426

DOI <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2022.12.28.7934>

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 04 out 2021

Data de publicação 10 jan 2022

Sobre os artigos de fluxo contínuo, o primeiro vem assinado pelos pesquisadores Antonio Guedes Cavalcante Júnior; Rodrigo Santaella Gonçalves e Jose Raulino Chaves Pessoa Junior. O texto destaca a “Política de formação profissional do IFCE Pecém, na percepção dos alunos e egressos”. O debate se insere na na reflexão sobre a relação entre educação, trabalho e emprego. Nesse sentido, a educação é entendida não só como transmissão de conhecimento, mas também como forma pela qual a sociedade define quem deve ser treinado e disciplinado para ocupar a posição de operário na divisão de classe.

Este artigo buscou compreender quais são as percepções dos estudantes acerca da política de educação profissional adotada pelo IFCE Pecém. O resultado foi a constatação de que os alunos e os egressos enxergam como sendo de grande importância a política para o desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.

Bianca Lyrio Matheus Aguiar Pinho e Patrícia Lânes Araújo de Souza são responsáveis pelo artigo “Campo de possibilidades e projeto: motivos que levaram estudantes brasileiros a Portugal”. As autoras analisam as motivações dos jovens estudantes de pós-graduação que tomaram a decisão de migrar do Brasil para Portugal utilizando os conceitos de campo de possibilidades e projeto a partir das formulações do antropólogo Gilberto Velho.

Para citar este editorial

Norma A – ABNT

FROTA, F. H. S. Editorial. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 5-6, 2022.

Norma B – APA

Frota, F. H. S. (2022). *Editorial. Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 5-6.

Norma C – Vancouver

Frota FHS. Editorial. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28): 5-6.

Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7934>

Apresentação

Vivemos uma época de profunda crise econômica e política, a qual, segundo István Meszáros, configura-se como uma crise estrutural do capital, enquanto, de acordo com os demais autores, pode ser pensada como uma crise civilizatória ou uma crise de civilização.

A despeito da matriz teórico-crítica por meio da qual pretendamos analisar o atual contexto histórico, há consenso de que a pandemia agudizou a crise em questão, o que pode nos levar à barbárie colocando em risco nossa própria existência, com uma efetiva desvalorização da vida - reduzida a mera mercadoria, sob o efeito do avanço do neoliberalismo econômico-financeiro global-globalizado -, tendo em vista os profundos retrocessos políticos e culturais, da escalada do conservadorismo neoliberal, e a irrupção do processo de “fascistização” em nível nacional e internacional.

É fato que as classes e os grupos “subalternos” são os mais atingidos – p. ex., as mulheres e a população negra e pobre -, tanto do ponto de vista econômico, dadas suas precárias condições de vida, educação e trabalho, quanto diante de seu acesso aos serviços e produtos de saúde, além da violência que sofrem, seja a física ou a simbólica, tornando-os as maiores vítimas dessa crise de escala global e dimensões hediondas.

Nenhuma dessas contradições surgiu com a pandemia de doença por coronavírus 2019 (COVID-19), porém, esse conjunto de desigualdades tem se aprofundado e se desvelado na vitrine cotidiana da vida pandêmica, como atestam inúmeros institutos de pesquisa ao documentar que, infelizmente, o feminicídio e a violência doméstica vêm se agravando no contexto da pandemia, sem considerar que um alto índice de vítimas de COVID-19 foi registrado, sobretudo, nas populações negra e parda.

A política da morte e da destruição também se expressa no Brasil por meio do grande número de mortos pela COVID-19, resultado do negacionismo e da falta de esforços articulados para o combate e controle do vírus e de amparo às populações mais vulneráveis,

conforme as orientações dos organismos oficiais de saúde, o que coloca nosso país entre aqueles com maiores índices de transmissão e de mortos, enquanto assistimos à perda dos direitos sociais historicamente adquiridos, bem como dos recursos naturais que guardam, para além da riqueza econômica - que interessa aos grupos dominantes - os meios para a manutenção da vida, especialmente dos povos que dependem diretamente da terra, como os indígenas - povos originários que, ao lutar para garantir sua existência, contribuem efetivamente para impedir que ultrapassemos a situação limite e irreversível que pode levar à nossa própria extinção.

A leitura crítica desse panorama de problemas e desafios não pode prescindir da incursão e do aprofundamento dos estudos da realidade latino-americana sob os prismas da Filosofia da Práxis, sob a perspectiva da razão dialética, visando a realizar uma análise das necessidades particulares e das situações histórico-concretas e, outrossim, vislumbrar as veredas de possibilidades e as alternativas de transformação.

Considerando esse tema atual, a **Revista Conhecer** publica este dossiê temático **“A luta por uma nova hegemonia: da questão meridional à tradutibilidade latino-americana”**, resultado das conferências proferidas no seminário comemorativo aos 10 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci (GGramsci), da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizado e organizado junto com o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Práxis e Formação Humana (Práxis), ao qual se vincula.

Este dossiê se configura, por um lado, como fechamento de um ciclo de trabalhos e, por outro, como abertura de novas possibilidades, tendo em vista que o GGramsci é um grupo de estudos e pesquisas que, desde sua fundação em 2010, objetiva contribuir com o trabalho de socialização das bases da Filosofia da Práxis. Sua referência central é o pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci e, de maneira específica, suas contribuições para a educação e a concepção da práxis e formação humana.

Assim, o GGramsci assumiu o compromisso de contribuir com o avanço da compreensão do legado de Gramsci e dos fundamentos de seu pensamento, especialmente no cenário cearense e nordestino, e também tem buscado ampliar seu campo de atuação e articulação com parcerias regionais, nacionais e internacionais. Nessa esteira, em 2018, o grupo se ampliou com o Projeto Práxis - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Práxis e Formação Humana - e realiza atividades de formação que visam a proporcionar uma leitura mais ampla e crítica da realidade para a atuação social praxica e transformadora.

Desse modo, os escritos aqui apresentados pretendem avançar em direção à tradutibilidade dos elementos fundamentais da Filosofia da Práxis para a nossa realidade e atualidade; consistem em trabalhos resultantes de esforço e dedicação de vários estudiosos de Karl Marx e Antonio Gramsci, bem como da realidade latino-americana, que falam desde o Nordeste e de outras regiões do Brasil.

Este dossiê é constituído por 5 artigos, que buscam ampliar a visão da chamada *questão meridional* e as particularidades da luta por uma nova hegemonia sob a perspectiva latino-americana.

No artigo de abertura, **“A práxis educativo-política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos na organização da cultura”**, Lia Pinheiro analisa o processo de organização da cultura e da disputa hegemônica no âmbito da práxis educativo-política dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina. Para tanto, a autora aborda o conceito de *hegemonia* atrelado ao caráter periférico dos países da região, em que o projeto histórico de desenvolvimento é atravessado por um neocolonialismo e uma integração capitalista dependente e subordinada e, portanto, constitutiva de uma disputa hegemônica como força social e histórica, na qual a práxis educativo-pedagógica é concebida como um projeto de hegemonia, o que exige a gênese de uma nova cultura política que responda aos desafios da crise civilizatória.

Anita Helena Schlesener, em **“Arte, ciência e práxis educativa: observando a educação integral com Antonio Gramsci”**, traz algumas reflexões sobre a relação entre arte, ciência e educação no sentido de uma formação integral sob as bases da Filosofia da Práxis, partindo das contradições geradas no âmbito da estrutura social capitalista para refletir sobre as necessidades educacionais das classes populares, a fim de, na esteira de Gramsci, vislumbrar uma organização política com outro projeto de sociedade.

No artigo **“Antonio Gramsci e a análise de sociedades de desenvolvimento desigual”**, Danilla Aguiar destaca o foco de Gramsci ao analisar as causas da derrota da revolução socialista, ao passo que propõe uma tática frentista operário-camponesa que responde aos anseios dos grupos e das classes subalternas. A autora mostra como o marxista italiano, com sua perspectiva teórico-prática, enriqueceu as categorias originárias do marxismo clássico, como o próprio conceito de classe.

Fabio Gentile, em **“‘Modernidade desequilibrada’ e ‘cesarismo’: categorias gramscianas para pensar as crises da democracia”**, apresenta-nos uma reflexão - amparada pelas categorias teóricas e metodológicas gramscianas de *modernidade desequilibrada* e *cesarismo*, pensado de forma “pós-totalitária” - sobre as transformações e as profundas contradições produzidas pelo modelo de desenvolvimento “dualista” Norte-Sul, tendo como foco privilegiado as direitas no governo de Nápoles e do “Meridione” da Itália na época da reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial.

Encerramos este dossiê com **“Colonialismo, luta de classes, racismo, subalternidade. Da questão meridional à tradutibilidade latino-americana”**, de autoria de Joeline Rodrigues de Sousa. A pesquisadora apresenta a trajetória do uso do conceito gramsciano de *subalternidade* pelo grupo dos *Subaltern Studies* e os desdobramentos que assume -distintos das bases revolucionárias da Filosofia da Práxis -, que contribuem para reforçar os questionamentos da legitimidade de Karl Marx para contribuir com o debate da

relação entre exploração e opressão pelo colonialismo, especialmente na América Latina. Assim, busca recuperar as contribuições de Marx e Gramsci e os elementos históricos que condensam o lugar da Filosofia da Práxis contra o colonialismo, o racismo e as formas que a subalternidade assume na sociedade de classes, como a *questão meridional* apontada por Gramsci, bem como a contribuição de intelectuais orgânicos que auxiliam na tarefa da tradutibilidade latino-americana, especialmente do Brasil, a partir da compreensão das contradições particulares e contemporâneas que acenam para as possibilidades sócio-históricas de organização e construção do devir.

Joeline Rodrigues de Sousa
Fabio Gentile

Para citar esta apresentação

Norma A – ABNT

SOUSA, J. R.; GENTILE, F. Apresentação. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 7-10, 2022.

Norma B – APA

Sousa, J. R., & Gentile, F. (2022). Apresentação. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 7-10.

Norma C – Vancouver

Sousa JR, Gentile F. Apresentação. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28):7-10.

Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7905>

A práxis educativo-política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos e a organização da cultura

Lia Pinheiro Barbosa

Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM

Docente da Universidade Estadual do Ceará - UECE

lia.barbosa@uece.br

<https://orcid.org/0000-0003-0727-9027>

Resumo

Este artigo analisa o processo de organização da cultura e a disputa hegemônica no âmbito da práxis educativo-política dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina. Para tanto, aborda-se o conceito de hegemonia atrelado ao caráter periférico dos nossos países, em que o projeto histórico de desenvolvimento é atravessado por um neocolonialismo e uma integração capitalista dependente e subordinada. Outrossim, argumenta-se que o processo de formação do intelectual orgânico não se restringe a uma tarefa exercida unicamente por um partido revolucionário e popular. A história política latino-americana é cenário de muitas lutas e rebeliões articuladas por diferentes organizações e movimentos populares de caráter urbano e rural. No caso dos projetos educativo-políticos articulados pelos movimentos indígenas e camponeses, identificam-se quatro premissas: a) a construção de um processo educativo que permita a interpretação crítica do processo histórico de formação sociocultural e política da América Latina e que promova uma ruptura com a dialética colonial, patriarcal, racista e classista da opressão historicamente erigida na região; b) a formação do intelectual orgânico intrínseco aos seus próprios processos organizativos; c) o vínculo com uma crítica onto-epistêmica da imposição do paradigma moderno ocidental capitalista eurocentrado como *alma mater* e cânone interpretativo do mundo e das relações socioculturais, de produção e de política; e d) a constituição de uma disputa hegemônica como força social e histórica, na qual a práxis educativo-pedagógica é concebida como um projeto de hegemonia, o que exige a gênese de uma nova cultura política que responda aos desafios da crise civilizatória.

Palavras-chave cultura; hegemonia; movimentos camponeses e indígenas; educação; américa latina.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2022, Vol. 12, nº 28

ISSN 2238-0426

DOI <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2022.12.28.7833>

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 04 out 2021

Data de publicação 10 jan 2022

Educational-political praxis of Latin American peasant and indigenous movements and culture organization

Abstract

This article analyzes the culture organization process and the hegemony dispute within the educational-political praxis of indigenous and peasant movements in Latin America. Therefore, it addresses the concept of hegemony linked to the peripheral nature of our countries, in which the historical development project is permeated by neocolonialism, as well as dependent and subordinate capitalist integration. Furthermore, it is argued that the education process of an organic intellectual is not restricted to a task done solely by a revolutionary and popular party. Latin American political history is the scene of many struggles and rebellions organized by various organizations and popular movements of an urban and rural nature. In the case of educational-political projects interconnected by indigenous and peasant movements, four premises are identified: a) the building of an educational process that allows a critical interpretation of the historical process of sociocultural and political development in Latin America and promotes a break with the colonial, patriarchal, racist, and classist dialectics of oppression historically experienced in the region; b) the education of an organic intellectual inherent to its own organizational processes; c) the link with an onto-epistemic critique of imposing the modern western capitalist, Eurocentric paradigm as *alma mater* and interpretive canon of the world and the sociocultural, production, and political relations; and d) the constitution of a hegemony dispute as a social and historical force, in which the educational-pedagogical praxis is regarded as a hegemony project, and this requires the genesis of a new political culture that responds to challenges of the civilizational crisis.

Key words culture; hegemony; peasant and indigenous movements; education; latin america.

Praxis político-educativa de los movimientos campesinos e indígenas latinoamericanos y la organización de la cultura

Resumen

Este artículo analiza el proceso de organización de la cultura y la disputa hegemónica dentro de la praxis educativo-política de los movimientos indígenas y campesinos en América Latina. Para esto, se aborda el concepto de hegemonía ligado al carácter periférico de nuestros países, donde el proyecto histórico de desarrollo está permeado por un neocolonialismo, así como por una integración capitalista dependiente y subordinada. Además, se argumenta que el proceso de formación de un intelectual orgánico no se restringe a una tarea realizada únicamente por un partido revolucionario y popular. La historia política latinoamericana es escenario de múltiples luchas y rebeliones organizadas por diversas organizaciones y movimientos populares de carácter urbano y rural. En el caso de los proyectos educativo-políticos interconectados por los movimientos indígenas y campesinos, se identifican cuatro premisas: a) la construcción de un proceso educativo que permita una interpretación crítica del proceso histórico de desarrollo sociocultural y político en América Latina y que promueva una ruptura con la dialéctica colonial, patriarcal, racista y clasista de la opresión vivida históricamente en la región; b) la formación de un intelectual orgánico inherente a sus propios procesos organizacionales; c) el vínculo con una crítica onto-epistémica a la imposición del paradigma moderno capitalista occidental, eurocéntrico, como *alma mater* y canon interpretativo del mundo y de las relaciones socioculturales, productivas y políticas; y d) la constitución de una disputa hegemónica como fuerza social e histórica, en la que la praxis educativo-pedagógica es considerada como un proyecto de hegemonía, lo que exige la génesis de una nueva cultura política que responda a los desafíos de la crisis civilizatoria.

Palabras clave cultura; hegemonía; movimientos campesinos e indígenas; educación; américa latina.

Praxis éducative-pédagogique des mouvements paysans et indigènes latino-américains et l'organisation de la culture

Résumé

Cet article analyse le processus d'organisation culturelle et la dispute hégémonique au sein de la praxis éducative-pédagogique des mouvements indigènes et paysans en Amérique Latine. Pour cela, le concept d'hégémonie lié à la nature périphérique de nos pays est abordé, dans lequel le projet historique de développement est traversé par un néocolonialisme et une intégration capitaliste dépendante et subordonnée. Autrement, il est soutenu que le processus d'éducation de l'intellectuel organique ne se limite pas à une tâche accomplie uniquement par un parti révolutionnaire et populaire. L'histoire politique latino-américaine est le théâtre de nombreuses luttes et rébellions organisées par différentes organisations et mouvements populaires à caractère urbain et rural. Dans le cas des projets éducatifs et politiques articulés par des mouvements indigènes et paysans, quatre prémisses sont identifiées: a) la construction d'un processus éducatif qui permet une interprétation critique du processus historique de formation socioculturelle et politique en Amérique Latine et qui promeut une rupture avec la dialectique d'oppression coloniale, patriarcale, raciste et de classe historiquement construite dans la région; b) la formation de l'intellectuel organique intrinsèque à ses propres processus organisationnels; c) le lien avec une critique onto-épistémique de l'imposition du paradigme capitaliste occidental moderne, eurocentrique, comme *alma mater* et canon interprétatif du monde et des relations socioculturelles, de production et de politiques; et d) la constitution d'une dispute hégémonique en tant que force sociale et historique, dans laquelle la praxis éducative-pédagogique est conçue comme un projet d'hégémonie, ce qui nécessite la genèse d'une nouvelle culture politique qui réponde aux défis de la crise civilisationnelle.

Mots-clés culture; hégémonie; mouvements paysans et indigènes; éducation; Amérique latine.

Introdução

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, 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, 1982)

Uma das questões centrais da análise de Antonio Gramsci diz respeito às suas contribuições para a história dos intelectuais e a distinção entre intelectuais como categoria orgânica e intelectuais como categoria tradicional (Gramsci, 1982). No âmbito da elaboração de uma teoria crítica encarnada em uma práxis política, interessava ao pensador italiano adentrar a compreensão do processo histórico de formação das diversas categorias de intelectuais e seu papel na criação das condições objetivas e subjetivas para a expansão da própria classe. No contexto da luta de classes, a conformação de uma camada intelectual tem o propósito de imiscuir-se ativamente na atividade prática da vida pública, como um

construtor e organizador da ação política e, desde essa posição, elaborar os conceitos que emergem dos processos históricos concretos e das contradições inerentes às determinações sociais.

A organização da cultura constitui uma questão fundante na conformação da camada intelectual e sua função essencial, sobretudo porque é da dimensão cultural que derivam os fundamentos ontológicos do ser em sua existência social, isto é, como construímos nossas relações nos planos produtivos e reprodutivos, na natureza de nossas instituições sociais e nas subjetividades próprias de nossa vivência social enquanto experiência histórica.

A cultura incorpora o processo histórico de fundação das estruturas sociais e produtivas, as quais são permeadas por contradições resultantes das expressões da exploração, dominação e opressão que atravessam toda a história. Antonio Gramsci adentrou a análise desse processo histórico no contexto europeu, em particular o italiano, ocupando-se de diferentes esferas, instâncias e sujeitos por onde operam o alicerçamento da organização da cultura. E, nesse conjunto de elementos, Gramsci identifica não só a centralidade do intelectual como categoria e sujeito histórico, mas o caráter pedagógico e educativo intrínseco à cultura, sobretudo o papel das instituições educativas, isto é, a escola e a universidade na formação dos intelectuais.

Na estruturação da sociedade moderna capitalista, observamos a existência de duas camadas de intelectuais orgânicos: uma destinada a criar as condições necessárias para uma homogeneidade cultural que obedeça, ao tempo que reproduza, a base ideológica, simbólica e material da racionalidade capitalista; e outra que revelará as contradições próprias dessa racionalidade e que buscará a consolidação de uma consciência de classe em si e para si, no sentido de fazer do terreno das contradições um momento propício à elevação dessa consciência crítica, bem como para o enfrentamento e a superação de todas as formas de dominação e exploração. Em termos gramscianos, esse processo de conformação da classe em si e para si faz parte da disputa hegemônica, de construção de consenso e da direção política (Gramsci, 1975).

Portanto, a função exercida pelos intelectuais orgânicos se articula a uma concepção de disputa pela hegemonia como um projeto educativo e político que conduza à elevação cultural do campo popular, condição imprescindível na assunção da tarefa histórica de condução da luta política para um porvir emancipatório. Esse é um passo central na interpretação do poder e da política como uma “relação pedagógica”, desvendando suas bases objetivas e subjetivas no sentido de uma ruptura com as formas modernas de dominação.

Em uma tradutibilidade da análise gramsciana ao contexto histórico latino-americano, interessa-me tecer algumas considerações em torno da organização da cultura e da disputa hegemônica no âmbito da práxis educativo-política dos movimentos indígenas e camponeses. Em primeiro lugar, afirmando que o conceito de hegemonia, em

nosso contexto regional, deve ser situado levando-se em consideração o caráter periférico dos nossos países, em que o projeto histórico de desenvolvimento é atravessado por um neocolonialismo e uma integração capitalista dependente e subordinada.

Em segundo lugar, reconhecendo que o processo de formação do intelectual orgânico não se restringe a uma tarefa exercida unicamente por um partido revolucionário e popular. A história política latino-americana é cenário de muitas lutas e rebeliões articuladas por diferentes organizações e movimentos populares de caráter urbano e rural, indígenas, camponeses, de trabalhadores rurais, da diáspora africana, entre outros. No cerne de seus processos organizativos e políticos encontramos o núcleo de formação de um intelectual orgânico coletivo. A partir dessa particularidade regional, situo a análise no campo problemático que articula a relação entre processos históricos de resistência, a formação de um intelectual orgânico e o papel da educação na formação da consciência de classe na América Latina.

Os projetos educativo-políticos articulados pelos movimentos indígenas e camponeses são baseados em 4 premissas: a) a construção de um processo educativo que permita a interpretação crítica do processo histórico de formação sociocultural e política da América Latina e que promova uma ruptura com a dialética colonial, patriarcal, racista e classista da opressão historicamente erigida na região; b) a formação do intelectual orgânico, intrínseca aos seus próprios processos organizativos; c) o vínculo com uma crítica ontoepistêmica da imposição do paradigma moderno ocidental capitalista eurocentrado como *alma mater* e cânone interpretativo do mundo e das relações socioculturais, de produção e política; e d) a constituição de uma disputa hegemônica como força social e histórica, na qual a práxis educativo-pedagógica é concebida como um projeto de hegemonia, o que exige a gênese de uma nova cultura política que responda aos desafios da crise civilizatória (Barbosa, 2015).

A disputa hegemônica implica a capacidade de articular, no campo popular, uma reflexão crítica sobre os históricos processos de dominação na relação Estado-sociedade, enquanto se defende a proposta de um projeto político que estimule a formação de uma consciência de classe e a gênese de uma nova cultura política, *conditio sine qua non* para a consolidação de uma direção política e moral que conduza à consolidação de um projeto de natureza emancipatória. A construção de uma nova hegemonia requer, ainda, a criação de uma vontade coletiva e a unidade da luta econômica, política e moral (Gramsci, 1975).

Nesses processos de disputa hegemônica, a região latino-americana demarca especificidades inerentes a seus processos históricos de integração dependente e subordinada ao capitalismo. Ao incorporar a dimensão pedagógica à disputa de hegemonia, o campo popular tratou de entrelaçar a interpretação crítica dessa base histórica às concepções de educação e pedagogia, no sentido de situar não só a natureza do momento constitutivo das estruturas de dominação e poder intrínseca ao nosso processo histórico,

mas também uma apropriação da educação em seu devir político, isto é, de superação da dialética da opressão e como prática da liberdade (Freire, 1987). Sob a perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses da região há a tessitura de um projeto educativo que prima por situar quem são os sujeitos da educação e a quais discursos educativos e quais intencionalidades socioculturais e políticas respondem.

Nesse horizonte, retomo o debate teórico-político do pensamento crítico latino-americano, no sentido de identificar o *sujeito revolucionário* da América Latina nos diferentes períodos históricos de tensão na disputa hegemônica. Corroboro Mariátegui (1928) quanto à existência de um sujeito potencialmente revolucionário, representado pelos povos originários, ao mesmo tempo que defendo que, em nosso tempo histórico, esse sujeito revolucionário é alargado, uma vez que incorpora o campesinato em sentido mais amplo, ou seja, os povos do campo, que constroem sua identidade com a terra como lócus de reprodução da vida. Ambos promovem projetos políticos em que a educação desempenha um papel central na formação de sujeitos histórico-políticos de disputa hegemônica no meio rural latino-americano.

A transmutação do Abya Yala à América Latina indígena, negra, camponesa e popular

A formação sociocultural, política e econômica da América Latina tem suas raízes na colonização dos territórios do Abya Yala¹. A ordem colonial instituída em nossa região tem uma base social e econômica de caráter patriarcal, colonial e racista, além da consolidação do latifúndio e do sistema escravocrata como uma matriz produtiva, cultural e política, elementos constitutivos que influenciaram a natureza dos Estados nacionais, as relações socioculturais, as diferentes fases de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção na região, até culminar na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, transnacional e dependente.

Essas matrizes deram origem a uma profunda segregação social e um antagonismo de classe determinados, por um lado, pela condição estrutural daqueles que (não) possuem os meios de produção e, por outro, pelo lugar social atribuído pelos conquistadores (e pelas elites nacionais pós-colonização) aos povos originários, afrodescendentes e camponeses. Cabe dizer que a instituição da propriedade privada da terra, decorrente da expropriação territorial iniciada durante o período colonial, constitui a base material da posse dos meios de produção no contexto histórico latino-americano. Isso faz com que as questões agrária

¹ Abya Yala é o nome pelo qual hoje se conhece a extensão territorial do continente denominado América literalmente, significa *terra em pleno amadurecimento ou terra de sangue vital*. Esse nome foi dado pelos povos Kuna, no Panamá e na Colômbia, e a nação Guna Yala, no Panamá, antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus.

e territorial expressem a materialização histórica do antagonismo de classe na América Latina.

Outrossim, a estruturação das relações de dominação e poder se assenta em uma hierarquização pautada nas heranças coloniais e da escravidão em sua dimensão étnico-racial e de classe, em que essas categorias funcionam como dispositivos de diferenciação social e de introjeção de sociabilidades matizadas, simbólica e ideologicamente, em uma posição dicotômica e antagônica das relações sociais, baseadas no binômio “povos-cultura-superior” x “povos-cultura-inferior”, síntese da ideia de “civilização” x “barbárie” que acompanha a legitimação histórica do paradigma ocidental moderno capitalista. Portanto, nos países latino-americanos se consolidou tanto uma subalternização econômica quanto um colonialismo cultural e político.

É por essa razão que, na América Latina, a tradutibilidade do antagonismo de classes se amplia em relação às categorias clássicas “burguesia” x “proletariado”. Em outros termos, no contexto latino-americano, a contradição “capital” x “trabalho” não operou unicamente no âmbito das fábricas, como ocorreu na Europa durante a Revolução Industrial. Em nossa região, a terra e o território constituem os meios de produção e reprodução da vida arrebatados durante a instauração da ordem colonial e capitalista.

No movimento dialético da história social, os processos de resistência articulados pelo campo popular emergem diante dessa exclusão social historicamente instituída. Nos diferentes países da região, rebeliões populares e movimentos independentistas no final do século XIX e início do século XX abriram o caminho para a formação das primeiras repúblicas, lançando as bases para uma concepção germinal de direitos e cidadania a serem incorporados aos nascentes Estados nacionais. O século XX retomou a noção mais ampla de direitos, tornando-se um período de importantes processos históricos, de natureza popular e revolucionária, com o objetivo de moldar, nos planos jurídico e constitucional, os direitos humanos, civis e políticos dos povos indígenas, das populações camponesas e afrodescendentes, em suma, aqueles que foram historicamente expropriados de seus territórios e sujeitados a uma condição de dominação e subordinação respaldada na dicotomia étnico-racial e de classe.

Nesse registro histórico, as revoluções no Haiti e no México inauguraram as grandes revoluções populares na América Latina na transição do século XIX para o século XX, inspiradas na luta anticolonial, antirracista e na defesa da terra e da reforma agrária. Posteriormente ocorreram aquelas lideradas por movimentos clandestinos de libertação nacional e de guerrilha armada, que culminaram em processos revolucionários, como a Revolução Cubana, em 1959, e a Revolução Sandinista, na Nicarágua, em 1979. As marcas políticas dessas revoluções se baseavam na denúncia histórica do latifúndio no processo de expropriação territorial e na progressiva subalternização dos povos originários e

camponeses. Nessa direção, a luta pela hegemonia se assenta na questão nacional e democrática em uma sociedade de caráter heterogêneo.

A exigência do direito à terra e a implementação da reforma agrária também constituíram a base do projeto nacional-popular desse período histórico, ao tempo que o fomento de um projeto de educação para a construção da consciência crítica se tornava central para a formação do intelectual orgânico no processo de organização da cultura (Barbosa, 2017). Apesar das diferenças e especificidades no que diz respeito à concepção teórica do processo revolucionário e das estratégias internas de luta, um elemento comum dessas revoluções foi o desejo de construir um projeto emancipatório com uma base popular e articulado por sujeitos histórico-políticos em uma unidade do campo e da cidade.

Os ciclos das lutas independentistas e das revoluções na América Latina e no Caribe desencadearam importantes processos políticos nos âmbitos nacional e regional. Do ponto de vista da reforma intelectual e moral (Gramsci, 1968), os fundamentos político-ideológicos de Simón Bolívar e José Martí tomaram forma gradualmente, no sentido de consolidar o pensamento social latino-americano e caribenho ilustrado. E na esteira da práxis política revolucionária, a formação de uma nova cultura política foi polinizada pelos referentes das lutas históricas travadas em contextos nacionais, mas também inspiradas por aquelas de natureza internacional.

Esses processos colocavam no debate político a centralidade da educação e da pedagogia na formação do sujeito revolucionário e a urgência histórica de propor um projeto educativo capaz de erradicar o analfabetismo e de promover o acesso universal à educação formal em todos os níveis. A concepção política do projeto educativo idealizada por esses processos revolucionários foi inspirada pelas pedagogias soviéticas, bem como pelos princípios da educação popular e martiniana. A formação educativa e política tinha a premissa fortalecer o processo revolucionário e a luta contra as mediações neocoloniais e imperialistas.

Paralelamente aos processos revolucionários, outra parte do campo popular seguiu o curso da resistência histórica em outros contextos nacionais, alguns deles sob o jugo de governos ditatoriais militares, e assumiu uma posição histórica como potenciais sujeitos revolucionários. É o caso da resistência histórica construída pelos povos originários, camponeses, afrodescendentes e da classe trabalhadora do campo e da cidade da América Central, dos países andinos e do Cone Sul.

No final do século XX, a acentuação das contradições sociais e político-econômicas resultantes da implementação de medidas neoliberais e pós-ditatoriais levou ao surgimento de um novo ciclo de lutas na América Latina. A luta de classes continuou a ser a bússola no confronto político-ideológico do neoliberalismo, do imperialismo e da transnacionalização do capital, especialmente com o capitalismo agrário e os megaempreendimentos vinculados ao neoextrativismo. Contudo, a memória histórica da resistência popular foi mantida viva,

latente e enriquecida por outros elementos históricos, tais como a luta anticolonial, muito presente nos discursos e documentos políticos dos movimentos populares, naquilo que diz respeito à denúncia histórica das relações coloniais que foram erigidas sob a categoria raça e os signos de opressão dela derivados para os povos originários, camponeses e da diáspora africana.

Um fator determinante na luta anticolonial desse período foram as celebrações do V Centenário, convocadas pela Espanha e pelos chefes de Estado dos países da região. Em resposta, o campo popular criou a Campanha Continental para a Autodescoberta da Nossa América, organizada por movimentos indígenas em toda a América Latina. Do mesmo modo, a Campanha 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular (1989-1992) reuniu as mais diversas organizações do campo popular para denunciar o peso histórico da Conquista na subjugação, opressão e discriminação contra os povos originários, afrodescendentes e camponeses. Essas campanhas possibilitaram que uma articulação regional fosse consolidada entre essas diferentes organizações, a fim de conceber uma estratégia política transnacional em defesa dos territórios e de um projeto anticolonial, antissistêmico e anticapitalista.

Desse modo, ao final do século XX e no limiar do século XXI, assistimos à emergência de movimentos emblemáticos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, a insurreição armada do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), no México, a Guerra do Gás e a Guerra da Água, articuladas pelos movimentos indígenas na Bolívia, bem como a formação da Via Campesina Internacional (LVC) e da Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), instâncias de articulação de organizações populares e movimentos sociais indígenas e camponeses, em nível internacional e regional, respectivamente (Barbosa, 2015; Gutiérrez-Aguilar, 2008; Martínez-Torres & Rosset, 2013). Outros marcos importantes se destacam nesse período, tais como as múltiplas rebeliões indígenas no Equador (nos anos 1980 e 1990), o Caracazo (1989), na Venezuela, e a reação popular contra o neoliberalismo na Argentina (2001). Nesse debate regional, um problema histórico comum permaneceu, relativo à expropriação territorial permanente e à violência institucional colonial e racista do Estado, que se manifestou na criminalização das lutas populares e no aumento da violência nas zonas rurais.

A emergência desse novo ciclo de luta do campo popular foi um desafio à modernidade histórica que, na realidade, expressou a escravidão dos povos e a negação de sua existência como sujeitos histórico-políticos. Essa modernidade foi considerada o berço do racismo colonial; da introjeção, no inconsciente coletivo, do mito de que o não branco é, por definição, o mau ou marginal por excelência, a raiz do complexo de dependência do colonizado. Em outras palavras, a inferiorização como o correlato da superiorização europeia (Fanon, 2005).

A questão agrária e a questão territorial são consideradas cruciais para o conjunto desses movimentos. Como destaca o Subcomandante Insurgente Moisés, do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN, 2007, tradução nossa):

A terra onde os companheiros estão agora é propriedade deles, e nós a recuperamos. Descobrimos que [precisamos] destruir os capitalistas e nos tornarmos donos do local onde trabalhamos, porque é assim que o capitalismo funciona. Trabalhamos em plantações, em fábricas e o lucro não é para o povo trabalhador. Na nossa prática, estamos descobrindo mais como atacar o sistema capitalista. [...] Terão muito para lhes contar as experiências dos companheiros e companheiras, porque os seus meios de produção estão agora nas suas mãos, A TERRA. É a base fundamental de suas vidas, também se entende que o capitalismo é a sua base para explorar nos meios de produção. Os companheiros e companheiras zapatistas, quando tomaram os meios de produção nas suas mãos, ou seja, a terra, começaram a trabalhá-la de maneira comunal, local, regional, municipal, ou seja, em coletivos, sociedades, cooperativas. Isso foi alcançado graças à recuperação, à confiscação das terras, sem isso, não estaríamos onde estamos hoje. Está claro para nós, os zapatistas, que no momento em que nos tornamos os proprietários dessas terras, como nosso meio de produção, foi e é a principal base para atacar o capitalismo, ainda que nos falte muitas coisas por fazer. Mas já sabemos para onde ir. Tudo isso nos demos quando tiramos a terra dos mal chamados patrões, dos latifundiários ou grandes proprietários de terras. Acabamos com eles, com a nossa luta do dia 1 de Janeiro de 1994, a história que já conhecem, já sabem?

No âmbito da resistência histórica, era essencial recuperar a face negada da América Latina (indígena, negra e camponesa), ou seja, reivindicar não só o direito a existir, mas também o direito a ser e a enfrentar o fardo histórico de ter sido denominado “os outros”, “os povos sem alma”, “os selvagens”. Outrossim, mostra-se importante destacar a reivindicação política do Abya Yala, no marco da II Cumbre Continental dos Povos Indígenas e Nacionalidades do Abya Yala, realizada em Quito em 2004, ocasião na qual os povos originários exigiram ser reconhecidos como sujeitos de enunciação de um discurso político construído a partir de outros referentes de caráter epistêmico e ontológico que definem os sentidos atribuídos às relações estabelecidas com seus territórios. O conjunto desses acontecimentos reconfigura o campo da disputa hegemônica na região, ao ampliar o conceito de classe e o terreno das contradições.

2 Essa citação se refere a uma fala do Tenente Coronel Insurgente Moisés, em mesa redonda do seminário CIDECI, realizado em San Cristóbal de las Casas, em 19 de julho de 2007.

Práxis educativo-política e a formação do intelectual orgânico

Na construção e consolidação de um projeto político alternativo, os movimentos indígenas e camponeses incorporaram o debate educativo como uma instância essencial para a formação de um sujeito político como força histórica, cuja tarefa consiste em elaborar e conduzir, organicamente, as táticas e estratégias inerentes à disputa hegemônica sob a perspectiva do campo popular. Entre as intencionalidades que conformam os diferentes projetos educativos articulados por esses movimentos se destacam: a) a superação do analfabetismo e o fomento à escolarização de todos aqueles que compõem sua base social; b) a construção de uma consciência crítica em torno da natureza histórica das desigualdades sociais; c) a elevação cultural do campo popular; d) a formação política para a conformação do intelectual orgânico coletivo. Na perspectiva desses movimentos, a concepção de um horizonte emancipatório tem a ver, *a priori*, com a superação da dialética do colonialismo, do racismo, do patriarcado e dos antagonismos de classe, pilares que estruturaram a formação sociocultural e política da América Latina em seu momento constitutivo.

Nessa direção, um projeto educativo de caráter libertador e emancipatório é aquele que propicia elementos para uma interpretação crítica dessa totalidade histórica, articulada com processos de libertação e descolonização (Fanon, 2005; Freire, 1987). A formação de uma consciência crítica para a transformação social emancipatória está ligada à apreensão das categorias “oprimido” e “liberdade” nos termos de Freire (1987) e Fanon (2005). Evocar a “liberdade” representava a libertação de um complexo de dominação política, econômica e cultural herdada dos tempos da Conquista, das relações estabelecidas com as oligarquias agrárias e escravocratas, e com as burguesias nacionais e transnacionais, sujeitos de dominação simbólica, ideológica e material que perduram na contemporaneidade. O processo de libertação é de natureza histórica, cultural e política, requer a luta de classes e um processo de disputa hegemônica, seja pelas vias institucionais - na reivindicação da dimensão pública do Estado - ou não institucionais - na construção de espaços de poder não estatal, de natureza comunitária e autônoma (Barbosa, 2010).

No contexto da luta dos povos indígenas e camponeses existe um *a priori* que acompanha sua concepção de disputa hegemônica, isto é, antes de avançar no debate em torno de um projeto socialista, situam outros elementos que são imprescindíveis para seus processos políticos. Assim, a libertação anda de mãos dadas com os processos históricos de descolonização e despatriarcalização. A descolonização, por sua vez, não se limita a um reconhecimento da identidade e à concessão de direitos na ordem do capitalismo, mas se concentra no enfrentamento das contradições objetivas e subjetivas que emergem da lógica colonial.

A descolonização se articula à transformação do ser, o que requer uma ruptura com os esquemas psíquicos de interiorização do opressor (Fanon, 2005), o autorreconhecimento como sujeito histórico, com uma capacidade de elaboração teórica e política ancorada em uma experiência sociopolítica que lhe confere uma autoridade epistêmica para apresentar propostas concretas relacionadas com a necessidade de superar as estruturas de reprodução da dominação e da subalternização capitalista ocidental moderna.

Ao descolonizar pensamentos e corpos, outras formas de ser e de posicionar-se social e politicamente são reclamadas, a partir de ontologias relacionais (Escobar, 2014) que adjudicam outras concepções acerca do território e no entendimento crítico de que o processo de formação de uma identidade política é constituído a partir de uma memória histórica, de formas de organização social de natureza comunitária e coletiva, de outros paradigmas de conhecimento que, embora possam dialogar com o paradigma ocidental moderno, não são inferiores a ele naquilo que diz respeito aos horizontes de interpretação histórica e transformação social.

Por conseguinte, torna-se fundamental conceber o ato educativo como um momento de apreensão do processo social em sua totalidade histórica, em uma objetivação do mundo e no confronto da realidade social concreta. Em outras palavras, a concepção de um processo educativo para uma consciência crítica nasce da práxis existencial do ser humano como criação autônoma, livre e inovadora, em que se reforça a conformação de um sujeito histórico-político *pari passu* à construção de um caminho de libertação e emancipação humana (Freire, 1987).

E nesse caminho que se faz ao caminhar, como reafirmam permanentemente os povos originários, o intelectual orgânico coletivo, cuja função essencial é organizar a cultura nos moldes de uma ação política que interpela a imposição da homogeneidade totalizadora do Estado capitalista e sua racionalidade subjetiva e material. Em uma leitura atenta de sua realidade passada e presente, muitos movimentos identificam a seguinte questão: se a educação foi o ponto de partida para a inferiorização subjetiva, a subordinação cultural e o domínio político, o primeiro passo para um processo de libertação, descolonização e emancipação será dado na construção de outra concepção de educação.

Esse primeiro passo se refere à apreensão da consciência crítica, à formação do intelectual orgânico e do sujeito revolucionário, de caráter coletivo e que situará a revolução não como uma utopia, um porvir, mas como uma construção cotidiana, no sentido de assentar as bases objetivas e subjetivas de disputa hegemônica, para o enfrentamento cotidiano das opressões próprias do capitalismo. Como diz o MST, “*viver como se luta e lutar como se vive*”, que significa uma disputa da hegemonia que se faz no dia a dia, em cada ação política erigida em seus territórios e na articulação da unidade política do campo popular. A defesa de seus territórios, a luta contra as expressões do patriarcado e

do racismo, a resistência contra o avanço do capitalismo agrário são parte de um processo contínuo, diário, incessante.

Nessa direção, essa outra concepção de educação apresenta alguns planos concretos: a) o educativo-formativo, o que implica outra pedagogia, outra escola, outro currículo, outra disciplina pedagógica; b) o educativo-político, que incorpora a necessidade histórica de formação de um intelectual orgânico coletivo e de um projeto político de curto, médio e longo prazo. Em ambos os planos, os movimentos indígenas e camponeses desenvolveram uma discussão interna que lhes permitiu situar a dimensão epistêmica como um eixo central na concepção da educação e da pedagogia, no âmbito de seus projetos políticos.

Entre os fundamentos teórico-políticos da concepção de educação e pedagogia sob a perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses, além dos referentes históricos e culturais intrínsecos a seus processos políticos, destacam-se o legado da educação popular, da teologia da libertação, do pensamento pedagógico latino-americano e da pedagogia socialista. Incorporaram-se, também, outros elementos que fundamentam sua identidade política (memória histórica, cosmovisão, concepção territorial, autonomia), que são inerentes às filosofias indígenas, às referências epistêmicas e ontológicas da cosmogonia e às matrizes epistêmicas e ontológicas das línguas originárias e seus conceitos. Todos esses referentes são responsáveis pela atribuição de um carácter genuíno aos processos político-educativos formulados por esses movimentos.

Encontramos na América Latina experiências concretas de projetos educativo-políticos que visam a conformar um intelectual orgânico coletivo, ao mesmo tempo que elaboram seus próprios conceitos teórico-epistêmicos e uma práxis pedagógica que coloca em marcha uma concepção própria de educação, de pedagogia, de escola e de um processo formativo. Entre essas experiências cabe destacar algumas de maior relevo na região³:

- A Pedagogia do Movimento, a Educação do Campo e as escolas itinerantes, projeto educativo-político do MST, no Brasil;
- A Educação Autônoma e o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional;
- Os Institutos Agroecológicos Latino-Americanos e as escolas camponesas vinculadas às organizações da CLOC-LVC;
- As escolas de formação política das organizações da CLOC-LVC, situadas em diferentes países da região latino-americana e caribenha;
- As pedagogias feministas erigidas pelos feminismos populares e pelos movimentos de luta das mulheres indígenas e camponesas;

3 Devido à extensão deste artigo, não há detalhamento de cada uma das experiências. Encontram-se disponíveis para consulta na *web* muitos documentos produzidos pelos próprios movimentos mencionados, além de inúmeras pesquisas acadêmicas.

-
- A Educação Própria, projeto educativo-político desenvolvido pelo movimento indígena do Cauca, na Colômbia.

Essas experiências demonstram a concretização de um projeto educativo e político em curso por mais de três décadas, com efetiva elevação cultural do conjunto dos partícipes desse processo, com a formação de um intelectual orgânico coletivo que inspira outros processos em diferentes continentes. O intelectual orgânico coletivo representa os próprios quadros políticos que passam pelas escolas de formação desses movimentos, ao tempo que amadurecem o conjunto de suas aprendizagens no próprio processo de construção da luta do campo popular.

A práxis educativo-política e a organização da cultura

A transição da “filosofia do senso comum” para uma “filosofia da práxis” e direção política emerge em um contexto de reforma intelectual e moral, ou seja, no momento em que o campo popular atinge um nível de reflexão crítica que lhe permite analisar o movimento real da totalidade histórica. Para Gramsci (1968), a reforma intelectual e moral advoga uma transformação da consciência que afeta diretamente as formas de sentir e agir das massas. Uma transição que leva à consolidação de uma nova relação e mediação entre cultura, política e sociedade.

A educação é parte intrínseca dessa relação entre cultura, política e sociedade e aqui reside o papel do intelectual orgânico, isto é, aquele cuja tarefa é atuar organicamente nessa relação. Em sua crítica ao papel histórico da educação em um contexto colonial e capitalista, o EZLN (1996, p. 123, tradução nossa) argumenta:

Um dos pilares fundamentais da reprodução do sistema político é a educação, que tem sido utilizada como um instrumento para legitimar a governabilidade por meio de uma dinâmica que busca formar uma massa da população produtiva, mas não reflexiva ou crítica; que impulsiona a homogeneização e anula as diferenças culturais e de gênero, ignorando absolutamente as idiossincrasias dos ambientes rurais e das línguas indígenas; que incentiva o individualismo e a competição, reforçando o sistema de mercado, a desigualdade e a discriminação; que não respeita, nem considera as necessidades da vida e o direito de escolha do seu próprio modo de vida.

A acepção crítica do que significa a mediação pedagógica exercida pela educação no marco de uma sociedade capitalista é a razão fundamental para conceber outro projeto educativo e incorporar a cultura, em sua dimensão ontológica, como cerne de uma formação

verdadeiramente emancipadora. Na concepção do EZLN (1996, p. 135, tradução nossa), a cultura representa:

[...] o que é feito, o que não é feito, o que é visto e o que não é visto. É uma forma de ser, de viver e de conviver, produto da relação com a natureza e com outros homens e mulheres. Exprime-se nas festas, nas danças, na comida, no vestuário, nas manufaturas, na linguagem: mas não é só isso, é todo o sentido da vida. [...] Não é unicamente folclore, nem apenas arte. Sublinhávamos, durante a discussão, as relações entre cultura e vida cotidiana, com as práticas e representações que diferentes sujeitos sociais fazem de si próprios e dos outros. [...] As culturas são a arte de viver.

A cultura é compreendida, pois, como elemento de mediação da identidade política, da formação da consciência, de transmissão do legado histórico da luta indígena e camponesa, bem como de proposição de um projeto político concreto. Isso corrobora Marx e Engels (1986, pp. 36-37):

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação de seu comportamento material [...] A consciência jamais pode ser outra coisa além do ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real. [...] os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta, sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

E o que representa a vida para esses sujeitos histórico-políticos? É a “longa noite dos 500 anos”, como se referem a ela os zapatistas, em alusão à Conquista; significa serem filhos dessa longa noite, e a necessidade histórica de defender o “direito à terra para quem nela trabalha”, uma marca herdada de Emiliano Zapata. Em outros termos, a reforma intelectual e moral almejada no âmbito do fomento de uma educação crítica deve estar relacionada à luta de classes e a uma luta histórica em defesa das ontologias inerentes aos modos de vida nos diferentes territórios e sob uma perspectiva de superação de toda e qualquer expressão de dominação, exploração e opressão. Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1999):

A luta pela terra precisa ser entendida também como um combate ideológico, ou seja, uma disputa entre concepções de sociedade e entre modos de pensar e agir que se manifestam tanto nas organizações e lutas coletivas como nos valores culturais e comportamentos pessoais cotidianos, passando principalmente por uma disputa pela apropriação e produção dos CONHECIMENTOS necessários à sustentação econômica e política do novo projeto. A educação sempre foi uma arma importante na luta de classes, justamente porque ela é um veículo fundamental da ideologia.

A “disputa entre concepções de sociedade” é parte da disputa hegemônica em sua dimensão cultural; é o âmago da luta de classes. Nela, o “combate ideológico”⁴ se aproxima da acepção de Gramsci (1982), como consciência subjetiva dos processos sociais. Portanto, o processo de organização da cultura, atrelada a um projeto educativo e político, ocorre no âmbito desse amplo debate em torno da reconfiguração da questão agrária, da questão territorial e do avanço do capital transnacional no campo.

Isso porque, como argumentei anteriormente, a reprodução do capitalismo na América Latina ocorre, notadamente, com a disputa territorial por parte do capital transnacional. Nessa direção, também faz parte da organização da cultura o reconhecimento da necessidade histórica de apropriar-se teórica e politicamente desse debate no processo educativo e da formação do intelectual orgânico coletivo. Não se pode consolidar a luta contra o latifúndio, o agronegócio e os megaempreendimentos de caráter neoextrativista sem a consciência subjetiva do percurso histórico que os consolidam.

Outro aspecto dessa disputa hegemônica e de combate ideológico consiste na defesa de um projeto histórico de conhecimento *no, do e para o* campo, que tem por objetivo político avigorar a territorialização indígena e camponesa como expressão de resistência e enfrentamento da territorialização do capital internacional e financeiro, por meio do agronegócio e do extrativismo das mineradoras e das usinas eólicas, entre outros megaempreendimentos vinculados ao capitalismo por espoliação no contexto latino-americano. Isso porque a apropriação do território, regulamentada pelos Estados nacionais, conduz a um “estado de separação” (Zavaleta, 2009), na tentativa permanente de desterritorialização e descampenização, em termos históricos, em que se pretende aniquilar outras formas de organização social antagônicas à ordem do capital, para um consequente esvaziamento ou disponibilidade para a assimilação da racionalidade capitalista moderna, em termos de um território viável para o mercado mundial (Zavaleta, 2009).

4 O conceito de *ideologia* tem sido um dos mais debatidos no âmbito das Ciências Sociais, com destaque para as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, Vladimir Lênin, Antonio Gramsci e István Mészáros. Não recorremos a um aprofundamento teórico da categoria. Para tanto, sugerimos, além das obras clássicas, os escritos de Frosini (2014) e Codato (2016), os quais apresentam uma revisão do marco teórico de análise do conceito de *ideologia*.

Segundo Marx (2006), a teoria só se realiza em uma nação na medida em que é a realização de suas necessidades. No cerne dos projetos educativo-políticos articulados pelos movimentos indígenas e camponeses, observamos que a formação do intelectual orgânico coletivo também acompanha um processo concreto de teorização por parte dos movimentos sociais, em articulação com a necessidade histórica de consolidar outro projeto de sociedade de caráter popular. E esse tem sido o sentido apropriado pelos diferentes projetos educativos articulados pelos movimentos indígenas e camponeses. Vejamos a reflexão de Judite Stronzake (2009), à época da Coordenação Político-Pedagógica do IALA Paulo Freire, vinculado à CLOC/LVC, por ocasião do Primer Encuentro de Formadores en Agroecología de la Vía Campesina:

[...] o encontro é parte desse processo de construção desta unidade de pensamento e de concepção, que também nos toca enquanto campesinos, indígenas e afrodescendentes do continente começar a criar nossa própria teoria, nosso próprio pensamento, nossa ciência, a partir desse processo de construção da unidade dos campesinos no continente. O desafio de ter nossa própria ciência em qualquer ramo, ou seja, da formação humana, da produção, da educação, da convivência, da cosmovisão, da organização da produção nas comunidades campesinas. Também tem este sentido de que a partir desse encontro necessitamos ter algumas ações comuns. Então, é a unidade, a teoria própria da Vía Campesina, dos movimentos campesinos, e é ação, seja pra contribuir nas ações de protesto dos movimentos e ação comum no campo da produção, da educação, da integração, dos direitos humanos. Este encontro também vem consagrar e confraternizar que este projeto que aqui estamos é um projeto da Vía Campesina.

Nesse processo de teorização, além da elevação cultural, almeja-se não depender nem se restringir a uma produção teórica distanciada de sua própria luta, ao mesmo tempo que se combate a imposição de um conhecimento canônico que nega, em definitivo, os saberes construídos nas experiências de vida e de luta dos povos indígenas e camponeses. Esses movimentos aspiram construir seu próprio conhecimento, resultante da sistematização, reflexão coletiva e teorização sobre seus próprios exemplos e experiências, os quais permitem a produção de seus respectivos documentos e textos de estudo e, sobretudo, socializar de maneira horizontal o aprendizado construído no Diálogo de Saberes e no intercâmbio de experiências.

No processo de teorização própria, elaboram categorias de análise em articulação com a teoria crítica marxista, com o pensamento crítico latino-americano, bem como com as epistemologias originárias da cosmovisão indígena e da cultura camponesa. O

construto teórico que emerge desse diálogo de saberes permite desconstruir a *gramática normativa* (Gramsci, 1968) instituída pelo Estado capitalista no incessante processo de homogeneização cultural e de totalização da racionalidade do capital. Portanto, ser um *intelectual orgânico coletivo* assume centralidade no fortalecimento da reforma intelectual e moral entre os diferentes movimentos indígenas e camponeses, uma vez que implica fortalecer um projeto político articulado por eles na região.

Considerações finais

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o processo de formação do intelectual orgânico coletivo no âmbito dos projetos educativo-políticos erigidos pelos movimentos indígenas e camponeses da América Latina. Um dos argumentos que sustento é que a função essencial desse intelectual orgânico coletivo consiste em fomentar a organização da cultura em estreito vínculo com a natureza do processo sócio-histórico e político da região.

Nessa direção, cabe destacar o caráter heterogêneo de nossas sociedades, instituído em dois marcos temporais: a) o fato de existirem outras formas de organização da vida sociocultural e política próprias do Abya Yaya; e b) o fato de nossas populações terem sido submetidas a um violento processo de colonização e instauração do capitalismo, marcado por dominação, exploração e opressão colonial, racista, patriarcal e capitalista.

O processo de organização da cultura requer a elevação da consciência para uma interpretação crítica desse processo histórico, elucidando a natureza da contradição “capital” x “trabalho” na especificidade latino-americana, bem como a natureza da disputa hegemônica em nossa região. A proposição de projetos educativo-políticos tem permitido que os movimentos indígenas e camponeses se apropriem da teoria crítica para uma apreensão da totalidade histórica, ao passo que assumem a direção política e moral do projeto político que desejam consolidar.

Referências bibliográficas

- Barbosa, L. P. (2010). *Aproximações reflexivas às experiências latino-americanas campesinas e indígenas em suas interações e lutas sociais em torno das políticas públicas no Brasil e México* (Documento de Trabalho n. 5). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Barbosa, L. P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los sin tierra y de los zapatistas*. México, DF: Librunam.
- Barbosa, L. P. (2016). Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa*, 6, 45-79.

-
- Barbosa, L. P. (2017). Legado e rupturas da Revolução Soviética desde as lutas sociais na América Latina. *Tensões Mundiais*, 13(24), 107-138.
- Codato, A. (2016). O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação. *Política e Sociedade*, 15(32), 311-331.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: UNAULA.
- Exército Zapatista de Libertação Nacional. (1996). Crônicas intergalácticas. In *Anales del 1er Encuentro Intercontinental por la Humanidad y en contra del Neoliberalismo*. San Cristóbal de las Casas, México.
- Exército Zapatista de Libertação Nacional. (2007) Palabras del Teniente Coronel Insurgente Moisés. Mesa redonda en el CIDECI, San Cristóbal de las Casas, 19 jul. 2007.
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Frosini, F. (2014). Ideologia em Marx e Gramsci. *Educação e Filosofia*, 28(56), 559-582.
- Gramsci, A. (1968). *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1975). *Cuaderni del carcere* (Vol. 3). Torino, Italia: Einaudi.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo, SP: Círculo do Livro.
- Gutiérrez-Aguilar, R. (2008). *Los ritmos del Pachakuti: movilización y levantamiento indígena-popular en Bolivia (2000-2005)*. La Paz, Bolivia: Tinta Limón.
- Mariátegui, J. C. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México, DF: ERA.
- Martínez-Torres, M. E., & Rosset, P. M. (2013). Del conflicto de modelos para el mundo rural emerge La Vía Campesina como movimiento social transnacional. *El Otro Derecho*, 44, 21-56.
- Marx, K. (2006). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1999). *Como fazemos a escola de Educação Fundamental* (Caderno de Educação n. 9). Veranópolis, RS: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.
- Stronzake, J. (2009, 21 de agosto). *Primer Encuentro Latinoamericano de Formadores/as en Agroecología de La Vía Campesina* (Parte 1/4). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yeFTm17R4rs&t=164s>
- Zavaleta, R. (2009). *La autodeterminación de las masas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Para citar este artigo

Norma A – ABNT

BARBOSA, L. P. A práxis educativo-política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos e a organização da cultura. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 11-30, 2022.

Norma B – APA

Barbosa, L. P. (2022). A práxis educativo-política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos e a organização da cultura. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 11-30.

Norma C – Vancouver

Barbosa LP. A práxis educativo-política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos e a organização da cultura. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28):11-30. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7833>

Arte, ciência e práxis educativa: observando a educação integral com Antonio Gramsci

Anita Helena Schlesener

*Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR
Professora no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP*

anitahelena1917@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2768-5858>

Resumo

O objetivo deste artigo é fazer algumas reflexões sobre a relação entre arte, ciência e educação no sentido de uma formação integral. O aporte teórico metodológico consiste na Filosofia da Práxis sob a perspectiva do pensamento de Antonio Gramsci. Parte-se de contradições geradas no âmbito da estrutura social capitalista para refletir sobre as necessidades educacionais das classes populares a fim de alcançar uma organização política com outro projeto de sociedade.

Palavras-chave arte; ciência; educação integral; gramsci.

Art, science and educational praxis: observing comprehensive education with Antonio Gramsci

Abstract

This article aims to make some reflections on the relationship between art, science, and education in the sense of a comprehensive education. The methodological theoretical contribution consists of the Philosophy of Praxis from the perspective of Antonio Gramsci's thought. It starts from contradictions generated within the capitalist social structure to think through the educational needs of popular classes in order to achieve a political organization with another project of society.

Key words art; science; integral education; gramsci.

Arte, ciencia y praxis educativa: observando la educación integral con Antonio Gramsci

Resumen

El objetivo de este artículo es hacer algunas reflexiones sobre la relación entre el arte, la ciencia y la educación en el sentido de una educación integral. El aporte teórico metodológico consiste en la Filosofía de la Praxis desde la perspectiva del pensamiento de Antonio Gramsci. Se parte de las contradicciones generadas al interior de la estructura social capitalista para pensar las necesidades educativas de las clases populares para lograr una organización política con otro proyecto de sociedad.

Palabras clave arte; ciencias; educación integral; gramsci

Art, science et pratique éducative: observer l'éducation intégrale avec Antonio Gramsci

Résumé

L'objectif de cet article est de faire quelques réflexions sur la relation entre art, science et éducation dans le sens d'une éducation intégrale. La contribution théorique et méthodologique consiste en la Philosophie de la Praxis du point de vue de la pensée d'Antonio Gramsci. Il part des contradictions générées au sein de la structure sociale capitaliste pour réfléchir sur les besoins éducatifs des classes populaires afin de parvenir à une organisation politique qui a un autre projet de société.

Mots-clés art; la science; éducation complète; gramsci

Introdução

Não existe outra obra de arte que esta: nós e o mestre que nos guia.
(Gramsci, 1975a, p. 12)

Vivemos um tempo de contradições e de questionamentos, de crises estruturais e de extrema desigualdade social que nos dão a sensação do fim de um caminho no qual não visualizamos saídas de curto prazo. Como escreveu Drummond de Andrade (1973, p. 415), “tempo (e) contratempo anulam-se, mas o sonho resta, de viver”. Para além das contradições que permeiam a estrutura social e que nos levam a questionar o conjunto das relações sociais, políticas e culturais de nosso tempo, a sensação de não ter futuro nos faz voltarmos-nos para o passado, rememorando a história de tempos esquecidos ou sufocados pelo discurso unificador e hegemônico que apresenta a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista como o coroamento da história.

As últimas décadas do século XX constituíram o cenário de uma reestruturação produtiva que se apresenta, neste início do século XXI, como um violento processo de exploração e de expropriação do trabalho, com novas formas de gestão da economia e acumulação flexível, além de graves consequências no âmbito das relações de trabalho. Para neutralizar os antagonismos no interior do processo de expansão do capital, aciona-se a ideologia mais conservadora, reforçada e ampliada pela inserção de novas tecnologias de comunicação. Forma-se o modo de vida e de pensamento das classes subalternas, reduzindo-as à aceitação do dado imediato e ao entendimento da ordem social e das relações de trabalho nos limites econômico-corporativos.

A indústria cultural e a manipulação digital se empenham em um processo educativo de alienação das massas, na reprodução da arte como mera mercadoria e da ciência como instrumento de acumulação do capital. Quando o obscurantismo religioso busca destruir todos os sinais da cultura historicamente produzida, mostra-se relevante retomar o trabalho artesanal e a experiência artística do passado renascentista.

O que causa deslumbramento a qualquer viajante que percorra os caminhos da Itália é a infinidade de obras de arte espalhadas por todo o território. Sinais de um tempo em que a vida parecia correr em outro ritmo, marcado por outros valores que não a produção e o consumo compulsivo que marcam o cotidiano da sociedade contemporânea. Museus cheios de pinturas, esculturas e obras artesanais dos etruscos, romanos, gregos, árabes e de todos os povos antigos que por lá passaram. Mas o que mais desperta nossa admiração são as obras dos renascentistas, entre eles Michelangelo e Leonardo da Vinci. Os afrescos de Masaccio nas igrejas de Florença, os afrescos de Rafael e as esculturas no Museu do Vaticano expressam um então novo estilo que valorizou o humano e a vida natural. Todas

essas obras expressam uma nova sensibilidade gerada a partir da pesquisa experimental, que articula o empírico e o teórico enquanto contínuo processo de aprendizagem.

Os rastros desse passado despertam nossa admiração e levam-nos a perguntar sobre a articulação entre arte e ciência no processo de educação, como um conhecimento que nos permite pensar os possíveis caminhos de uma educação integral e emancipadora. Um processo educativo que implica retomar as bases do trabalho coletivo, que se evidencia na obra de Leonardo da Vinci e daqueles que frequentaram a Oficina de Verrocchio, como resultado de uma articulação entre teoria e prática, base da atividade dos artesãos daquele tempo.

A arte produzida nas *bottegas*¹ resultava da interação entre a experiência e a teoria, da convivência entre alunos e mestres que interagiam ao realizar várias tarefas ao mesmo tempo, um trabalho artesanal mediado pelo conhecimento intelectual, tanto na arte quanto na filosofia, na literatura, na matemática e na ourivesaria, compartilhando experiências e conhecimentos. Na atividade compartilhada se tinha a construção de um coletivo que produzia arte articulada com ciência na composição das cores, no manuseio do cobre, do gesso, do ferro, do mármore, da madeira. “O aprendizado implicava a participação ativa em todo o processo de trabalho, desde os mais simples aos mais complexos” (Schlesener, 2009, p. 43).

Cabe salientar que o que se entendia por arte e ciência na época do Renascimento diferia da concepção moderna desses conceitos. A ciência moderna, de raiz cartesiana e voltada à explicação racional dos fenômenos, abriu caminho para uma visão fragmentada da natureza e do homem e uma concepção instrumental do conhecimento. A arte e a ciência renascentistas se vinculavam à tradição antiga e aos ensinamentos dos grandes filósofos e cientistas gregos, como Arquimedes e Euclides, entre outros; Leonardo da Vinci também se inspirava nos ensinamentos da cultura popular, expressos na magia, na alquimia e na cabala, origem de suas pesquisas, que se traduziram em um tratado de anatomia humana, em uma teoria da pintura cujo conteúdo, daquilo que chegou até nós, é de excepcional genialidade e precisão.

Não é nossa intenção descrever em pormenores o processo de formação de Leonardo da Vinci, até porque nossa compreensão, limitada pelas formas modernas de vida e de pensamento, não conseguiria expor com fidelidade o esplendor e a efervescência política e cultural daquela época, cujos rastros observamos em museus, parques e vilarejos da Itália. Em termos de educação, fica a imagem distante e fugaz de uma formação interdisciplinar

¹ As *bottegas* eram grandes oficinas-escola, uma mistura de atelier de artista, oficina e estabelecimento comercial, onde os aprendizes moravam e conviviam em um contínuo processo de aprendizagem, que implicava a participação ativa em todo o processo de trabalho. As *bottegas*, em geral, eram grandes espaços que incluíam áreas para a forja e fornos para a fusão do ferro e do bronze, áreas para a escultura e seus materiais, mesas e materiais para a arte em madeira, mosaicos, entalhes, áreas reservadas para o trabalho com o gesso etc. As obras produzidas eram vendidas na parte da frente, transformada em mercado.

e integral, que perdemos no processo de industrialização e de consolidação da sociedade capitalista.

Repensando a articulação entre arte, ciência e educação²

Leonardo sabia encontrar o número em todas as manifestações da vida cósmica, mesmo quando os olhos profanos não viam mais que arbítrio e desordem.
(Gramsci, 1978, p. 332)

Explicitar a articulação entre arte e ciência a partir da estrutura do modo de produção capitalista, nos termos que atingiu no século XXI, torna-se uma tarefa de Sísifo, o que implica questionar o racionalismo pragmático, alicerçado no individualismo e na transformação da realidade humana e material em mercadoria. Nesse contexto, a arte se torna o lazer necessário à reposição da força de trabalho e a ciência se torna a produtora de supérfluos para o consumo. O conhecimento a ser produzido e transmitido no âmbito da educação em geral se transforma em meio de conformação ao instituído, formação profissional como capacidade técnica de responder ao imediatamente dado; perde-se a capacidade de exercer a curiosidade, de questionar e identificar as tensões que permeiam o social, para se ancorar nas certezas anunciadas pelos manuais didáticos.

Nossa busca pela experiência e pelo trabalho de Leonardo da Vinci se deve a uma carta de Gramsci³, na qual se acentua que uma escola socialista, de formação integral, deveria formar novos Leonardos, homens em condições de desenvolver todas as suas capacidades e de tornar-se, como Da Vinci, filósofos, políticos, cientistas, artistas e tudo o mais que quisessem ser.

Leonardo da Vinci, nas anotações que legou ao futuro, mostra-nos que o processo de educação e o método de pesquisa são frutíferos se permitem questionar, levantar contradições, andar à margem do instituído para abrir novos caminhos de produção do conhecimento. Como acentua Valéry (2006, p. 25), a observação e a experiência da realidade efetiva são, para Da Vinci, ponto de partida e base de análise que, cotejadas com a teoria existente, possibilitam que encontremos novas relações entre as coisas e criemos as condições de percepção da totalidade.

Ainda na leitura de Valéry (2006), Da Vinci fazia interagirem as linguagens para criar novas formas de expressão artística e de compreensão da realidade. A expressão visual

2 Algumas das reflexões desta seção provêm de Sclesener (2017).

3 “O homem moderno deveria ser a síntese daqueles que se tornam [...] união hipostática de caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem massa ou homem coletivo, mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual” (Gramsci, 1975b, p. 653).

e pictórica aliava arte e geometria, arte e geologia, arte e matemática, meio pelo qual ele conseguiu expressar na pintura a proporção e a profundidade, um resultado inovador diante da arte medieval. Ele também transcendeu os limites das ciências de sua época, com pesquisas no campo da astronomia, da física, da mineralogia e da botânica, produzindo um trabalho pioneiro sobre a anatomia humana, os minerais, as plantas e o voo dos pássaros.

Sua arte pictórica é certamente a mais conhecida, mas Da Vinci também se dedicou à escultura e à música, vencendo competições nessas áreas e criando instrumentos musicais originais, que apresentou ao Duque de Milão, quando se mudou para aquela cidade. No período em que ali viveu, Da Vinci compôs músicas e produziu esculturas equestres, dedicando-se ainda à arquitetura, com estudos e projetos para a cúpula da Catedral (Duomo) de Milão, inspirado pelo amigo Bramante; além dessas atividades, produziu belas obras, estudou astronomia e projetou instrumentos de engenharia militar. A pedido do Duque de Milão, organizava festas e representações teatrais; nos intervalos, dedicava-se à pintura e escrevia para compor um livro (Bramly, 2011).

A articulação entre as várias linguagens se perdeu na medida em que a sociedade moderna, a partir da nova racionalidade instrumental que se instaurou respondendo às necessidades do mundo da produção, estabeleceu as condições de fragmentação do conhecimento, em resposta à própria fragmentação do mundo do trabalho. Esse tema já era abordado por Marx (1974) em uma obra publicada em 1857. Visto que os homens são produzidos por relações sociais, mediadas pelo modo de produção, a “produção também não é apenas uma produção particular, mas é sempre, ao contrário, certo corpo social, sujeito social, que exerce sua atividade numa totalidade maior ou menor de ramos da produção” (Marx, 1974, p. 111).

É, portanto, no movimento histórico de produção da vida que se originam as concepções de mundo que visualizam a realidade de maneira abstrata, ou seja, as relações sociais, assim como o capital, como “regid[a]s por leis naturais, eternas, independentes da História, insinuando-se dissimuladamente relações burguesas como leis naturais, imutáveis, da sociedade *in abstra[c]to*” (Marx, 1974, p. 112).

As abstrações são fruto de uma realidade fragmentada a partir da divisão social do trabalho, da propriedade privada dos meios de produção e de como se organizam as relações de produção na sociedade capitalista; elas demonstram a profundidade das formas de alienação vividas nessa sociedade, a tal ponto que determinadas relações desaparecem do horizonte de compreensão do real.

Marx (1974) esclarece como se produzem as abstrações no processo de conhecimento, a partir do conceito de produção em geral tomado dos escritos dos economistas. O caráter geral atribuído aos conceitos não permite identificar as determinações que se produzem no processo histórico nem compreender a realidade em sua totalidade. Na verdade, a crítica à economia política exposta no texto tem como pano de fundo dar a conhecer os

limites tanto do idealismo quanto do positivismo existente no pensamento da época e o avanço do materialismo histórico no que se refere ao devir e ao esforço do pensamento na apreensão do movimento histórico. “Este esquecimento é responsável por toda a sabedoria dos economistas modernos que pretendem provar a eternidade e a harmonia das relações sociais existentes no seu tempo” (Marx, 1974, p. 111).

A abstração se deve à própria estrutura da lógica formal, que orienta o pensamento metafísico. Mas, para Karl Marx, deve-se principalmente ao modo como se produz a alienação no contexto das relações de trabalho, bem como à forma geral do valor que, ao quantificar e identificar todas as formas de trabalho e transformar os produtos do trabalho em trabalho humano indiferenciado para, assim, intercambiá-los na forma de mercadorias (Marx, 1908).

Ocorre no conjunto desse processo produtivo uma inversão das relações humanas, todas subsumidas pela magnitude do valor mercadoria: as trocas assumem a configuração de “relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas” (Marx, 1980, p. 82). Os vários processos de abstração que se efetivam na consolidação da mercadoria também se exprimem na fragmentação dos indivíduos e na sua identificação como seres isolados. Foi a partir do século XVIII, segundo Marx (1974, p. 110), que, na “sociedade burguesa”, as diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meio de realizar seus fins privados, como necessidade exterior”. E é precisamente na fase em que as relações sociais “alcançaram o seu mais alto grau de desenvolvimento” que se engendra o indivíduo isolado.

Essa forma alienada de conceber a si e ao mundo encobre a realidade efetiva, que se exprime como movimento contínuo e articulado de todas as coisas. “A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo do consumo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente” (Marx, 1974, p. 116). A produção engendra o consumo e também o contrário, em um movimento no qual, pela mediação do trabalho, o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma.

Essas breves anotações, que exigiriam uma incursão nos escritos de Karl Marx para elucidar e aprofundar seus significados, tem por objetivo salientar que, a partir do processo de alienação do trabalho, tem-se a formação do social, político e ideológico - este se apresentando como fragmentação do pensamento, afirmação do individualismo exacerbado, com a ressignificação da arte, da ciência e da educação, também estas fragmentadas e ressignificadas.

Possibilidades da articulação entre arte, ciência e educação

A pesquisa do ritmo do pensamento em desenvolvimento deve ser mais importante do que as afirmações singulares e casuais.

(Gramsci, 1978, p. 455)

As possibilidades de articular novamente arte e ciência como instâncias interdependentes exige lançar-se na tarefa de construir uma nova racionalidade, o que também implica alterar a sociabilidade burguesa. Esse processo envolve luta de classes que, além da dimensão política, tem uma dimensão educacional.

Retomando o pensamento de Antonio Gramsci, é preciso distinguir a pequena da grande política, entender como se engendra a luta de classes e como ela se modifica no movimento histórico. Um dado imediato a ser entendido requer contextualização: a crítica gramsciana a Gaetano Mosca, por exemplo, expõe o modo desordenado de abordagem do empírico, sem condições de superar as abstrações teóricas que não permitem explicitar a realidade efetiva. Descortinar a luta de classes supõe indicar os vários níveis das relações de força que constituem tal realidade: inicia-se pelas “relações de forças internacionais”, ou seja, o que é um Estado, uma grande potência, os “agrupamentos de Estados em sistemas hegemônicos”, passando para “as relações sociais objetivas, isto é, ao grau de desenvolvimento das forças produtivas” (Gramsci, 1978, p. 1562), as relações de força política e partidária, até as relações políticas imediatas, explicitando, assim, a pequena política enquanto gestão administrativa.

A questão da educação perpassa esse conjunto, visto que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1978, p. 1331), que ocorre em âmbito internacional e nacional, entre as diversas forças internas de uma nação ou entre nações. Em outras palavras, o pedagógico não se reduz à escola ou ao sistema de ensino, mas é aqui entendido como permeando o conjunto de relações que perpassam a estrutura social, desde a relação dos indivíduos entre si na escola, na família, nos grupos sociais até as relações políticas nacionais e internacionais.

Dessas observações, que definem por si o método do materialismo histórico e recordam-nos as anotações de Marx (1974), indicam que, para conhecer a realidade efetiva das coisas, devemos caminhar do abstrato para o concreto, analisando de modo a chegar ao mais simples para voltar à construção da síntese nascida da identificação das múltiplas determinações que constituem a realidade observada.

Como acentuou Dias (2012, p. 51), o “modo de vida materializa a passagem das macroestruturas (relações capital-trabalho na sua forma mais abstrata) [às microrrelações]

(o cotidiano das classes)”. Nosso modo de vida, nossa subjetividade, o cotidiano de nossas relações sociais expressam o conjunto das relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas ou culturais que constituem a sociedade burguesa, capitalista, fragmentada e naturalizada na linguagem e também no sistema de ensino.

Por isso, criar outra visão de mundo que possibilite entender e viver a articulação entre arte e ciência implica criar uma nova sociabilidade a partir da luta de classes. E esse processo é, em todas as suas instâncias, um processo educativo que implica superar muitas coisas, como, por exemplo, a barreira entre intelectuais e classes populares: o “elemento popular ‘sente’, mas não compreende nem sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas não compreende e principalmente não sente” (Gramsci, 1978, p. 451). Trata-se de romper as barreiras impostas pelo próprio processo de conhecimento, a linha metodológica de abordagem dos problemas, a separação entre dirigentes e dirigidos.

A retomada da atividade artística e científica de Da Vinci mostra que conhecer não é buscar um acabamento, mas interrogar, duvidar, superar a visão abstrata do senso comum ou a visão genérica de certas teorias para atingir o concreto real, o vivido; a criatividade, a observação dos pequenos detalhes, a curiosidade e a experiência são fatores importantes no processo de aprendizagem. Estabelecer o entrelaçamento entre teoria e prática na construção das análises teóricas para atingir o real em seu movimento decorreu, na atividade de Da Vinci, do fazer interagir linguagens diferentes, atividade que é própria das artes em geral e que poderia ser, na modernidade, a grande contribuição das artes se estas não fossem entendidas como mero lazer. Outras linguagens, como a geometria, a matemática e, atualmente, os algoritmos, poderiam revificar a educação escolar se a pensássemos em termos de interdisciplinaridade e interação entre conhecimento e sensibilidade, curiosidade e interrogação - atitudes indispensáveis para uma formação integral e uma vida prazerosa. Se pensarmos a educação a partir de tais pressupostos, a arte poderia assumir uma função educativa fundamental na formação integral.

Acentuar a genialidade de Da Vinci significa reconhecer as condições sociais e políticas que possibilitaram ao jovem Leonardo desenvolver suas capacidades individuais e reconhecer a interdisciplinaridade nesse processo formativo. Arte e ciência (geometria, anatomia, astronomia, matemática) se entrecruzam na obra de Leonardo da Vinci porque têm as mesmas raízes, contribuindo entre si para produzir conhecimento e cultura.

Infelizmente, a formação multidisciplinar de Da Vinci e de muitos outros intelectuais da época se perdeu na modernidade e, com ela, a importância da arte na formação dos indivíduos. A possibilidade de desempenhar várias atividades de acordo com suas tendências e interesses se deveu ao processo de formação estrutural da sociedade, que gerou as possibilidades de fazer interagirem o particular e o universal em uma educação integral que aliava teoria e prática.

Para concluir

A arte e a ciência de Leonardo da Vinci resultavam de uma pesquisa experimental que articulava o empírico e o teórico enquanto contínuo processo de aprendizagem. Para Antonio Gramsci, esse deveria ser o caminho a seguir na educação socialista, em uma escola capaz de criar novos Leonardos.

Firmamo-nos, aqui, na diferença de significado entre a pesquisa experimental de Da Vinci e a pesquisa experimental da ciência moderna, nascida no movimento de constituição da sociedade burguesa e industrial. Para Leonardo, a experiência identificada na natureza era mediada por vários saberes na tentativa de alcançar seu conhecimento e sua transformação. Os intelectuais renascentistas entendiam que sua investigação científica era mediada pela arte, a alquimia, a cabala e outros conhecimentos populares da época. Desempenhavam uma função social e política: eram médicos, engenheiros, artesãos e visionários que acreditavam na plena realização humana.

A ciência moderna tomou outras orientações, de acordo com sua inserção no modo de produção. A razão, em sua matriz cartesiana, objetivou reduzir o mundo natural ao controle meticuloso da razão; a domesticação da natureza se completou com a submissão do homem para cumprir os objetivos do mundo do trabalho. Assim, uma ideia de razão, a princípio emancipadora, aos poucos assume uma função instrumental, alinhada com os interesses do sistema produtivo.

Esse processo teve consequências na história da educação: um projeto emancipador de educação implica a luta pela instauração de um novo projeto de sociedade, que suponha novas estratégias de ação visando à propriedade coletiva dos meios de produção, a novas relações de trabalho que implicariam uma nova política e um novo processo de formação dos sujeitos. Antes de falarmos em educação emancipadora, precisamos questionar a estrutura econômica e social instituída e, principalmente, a forma fragmentária e repressiva de educação, uma característica dessa sociedade. Somente assim teríamos, novamente, as condições necessárias para articular arte e ciência.

Referências bibliográficas

- Bramly, S. (2011). *Leonardo da Vinci, artista scienziato, filosofo*. Milano, Italia: Mondadori.
- Dias, E. F. (2012). *Revolução passiva e modo de vida: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann.
- Drummond de Andrade, C. (1973). A falta que ama. In Autor, *Poesia completa e prosa* (pp. 414-422). Rio de Janeiro, RJ: José Aguilar.

-
- Gramsci, A. (1975a). *Scritti Giovanili (1914-1918)*. Torino, Italia: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975b). *Lettere dal carcere*. Torino, Italia: Einaudi.
- Gramsci, A. (1978). *Quaderni del carcere*. Torino, Italia: Einaudi.
- Marx, K (1908). *Misere De La Philosophie*. Paris: Giard et Prière.
- Marx, K. (1974). *Introdução à crítica da economia política (Os Pensadores)*. São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Marx, K. (1980) *O capital: Livro 4: teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Schlesener, A. H. (2009). *A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Sclesener, A. H. (2017). *Educação, arte e ciência: breves observações sobre a obra de Leonardo da Vinci. Anais do SEFIM: Simpósio de Estética e Filosofia da Música, 3(6)*, 9-21.
- Valéry, P. (2006). *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. São Paulo, SP: Ed. 34.

Para citar este artigo

Norma A – ABNT

SCHLESENER, A. H. Arte, ciência e práxis educativa: observando a educação integral com Antonio Gramsci. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 31-41, 2022.

Norma B – APA

Schlesener, A. H. (2022). Arte, ciência e práxis educativa: observando a educação integral com Antonio Gramsci. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 31-41.

Norma C – Vancouver

Schlesener AH. Arte, ciência e práxis educativa: observando a educação integral com Antonio Gramsci. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28): 31-41. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7834>

Antonio Gramsci e a análise de sociedades de desenvolvimento desigual¹

Danilla Aguiar

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Professora no Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

jdaniillaaguiar@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4996-0275>

Resumo

Gramsci se destaca pela sua criatividade no trato do marxismo, aprofundando temáticas relativas a aspectos superestruturais da dominação capitalista, respondendo questões quanto à estratégia de transição ao socialismo, considerando a vontade nacional-popular e as diferentes formações econômico-sociais. O autor dos *Quaderni del carcere* abriu possibilidades para pensar em distintas estruturas sociais presentes do “Oriente” e “Ocidente” sob uma perspectiva estratégica de transição ao socialismo, em sociedades que experimentam um desenvolvimento desigual. Neste artigo, a partir de seu marxismo, vinculado à leitura das particularidades regionais, enfatizamos como Gramsci se preocupa em analisar as causas da derrota da revolução socialista ao passo que propõe uma tática frentista operário-camponesa que responde aos anseios das classes e dos grupos subalternos. Foi o primeiro marxista a usar a categoria *subalterno* com uma densidade teórica não experimentada anteriormente, e é a partir dessa categoria que destacamos seu encontro com a América Latina. Nas breves conclusões, indicamos como o militante italiano enriqueceu as categorias originárias do marxismo clássico, como o próprio conceito de *classe*.

Palavras-chave desenvolvimento desigual; subalternidade; marxismo.

¹ Os debates aqui apresentados se encontram nos primeiros capítulos da tese de doutorado da autora (Aguiar, 2017).

Antonio Gramsci and the analysis of societies with an uneven development

Abstract

Gramsci stands out for his creativity in dealing with Marxism, deepening themes related to superstructural aspects of capitalist domination, answering questions about the transition strategy to socialism, considering national-popular will and the various economic-social formations. The author of *Quaderni del carcere* opened up possibilities for thinking about different social structures existing in the 'East' and the 'West' from a strategic perspective of transition to socialism, in societies with an uneven development. In this article, based on his Marxism, linked to reading regional particularities, we emphasize how Gramsci is concerned with analyzing the causes of the socialist revolution's defeat while proposing a worker-peasant front line tactic that responds to the aspirations of subaltern groups and classes. He was the first Marxist author to use the category *subaltern* with a theoretical density not previously experienced, and it is through this category that we highlight his encounter with Latin America. In the brief conclusions, we point out how the Italian militant enriched the original categories of classical Marxism, such as the very concept of *class*.

Key words uneven development; subalternity; marxism.

Antonio Gramsci y el análisis de sociedades con desarrollo desigual

Resumen

Gramsci se destaca por su creatividad al tratar el marxismo, profundizando temas relacionados con aspectos superestructurales de la dominación capitalista, respondiendo preguntas sobre la estrategia de transición al socialismo, considerando la voluntad nacional-popular y las diversas formaciones económico-sociales. El autor de los *Quaderni del carcere* abrió posibilidades para pensar las diferentes estructuras sociales existentes en "Oriente" y "Occidente" desde una perspectiva estratégica de transición al socialismo, en sociedades con un desarrollo desigual. En este artículo, a partir de su marxismo, vinculado a la lectura de las particularidades regionales, destacamos cómo Gramsci se preocupa por analizar las causas de la derrota de la revolución socialista al tiempo que propone una táctica obrero-campesina desde el frente que responde a las aspiraciones de las clases y los grupos subalternos. Fue el primer marxista en utilizar la categoría *subalterno* con una densidad teórica nunca antes experimentada, y es a través de esta categoría que destacamos su encuentro con América Latina. En las breves conclusiones, señalamos cómo el militante italiano enriqueció las categorías originales del marxismo clásico, como el concepto mismo de *clase*.

Palabras clave desarrollo desigual; subalternidad; marxismo.

Antonio Gramsci et l'analyse des sociétés au développement inégal

Résumé

Gramsci se distingue par sa créativité dans le traitement du marxisme, en approfondissant les thèmes liés aux aspects superstructurels de la domination capitaliste, en répondant aux questions sur la stratégie de transition vers le socialisme, en tenant compte de la volonté nationale-populaire et les différentes formations économique-sociales. L'auteur des *Quaderni del carcere* a ouvert des possibilités de réflexion sur les différentes structures sociales existant à «l'Est» et à «l'Ouest» dans une perspective stratégique de transition vers le socialisme, dans des sociétés au développement inégal. Dans cet article, à partir de son marxisme, lié à la lecture des particularités régionales, nous soulignons comment Gramsci se préoccupe d'analyser les causes de la défaite de la révolution socialiste tout en proposant une tactique ouvrière-paysanne de front qui répond aux aspirations des classes et les groupes subalternes. Il fut le premier marxiste à utiliser la catégorie *subalterne* avec une densité théorique jamais connue auparavant, et c'est à travers cette catégorie que nous soulignons sa rencontre avec l'Amérique Latine. Dans les brèves conclusions, nous soulignons comment le militant italien a enrichi les catégories originelles du marxisme classique, comme le concept même de *classe*.

Mots-clés développement inégal; subalternité; marxisme.

Introdução

Lênin (2006) pontua a necessidade do marxismo se afirmar como uma concepção de mundo integral. Argumenta em favor de uma imparcialidade da ciência social, sendo o marxismo uma vertente dessa ciência que “declara guerra” a qualquer tipo de dominação, enquanto a ciência oficial liberal a legitima. O marxismo apresenta, ainda, a ímpar característica de ser uma teoria autocrítica que, enquanto se apresenta como uma teoria da história, almeja oferecer uma história da teoria.

O pensamento de Karl Marx estaria pautado no desenvolvimento crítico das ideias e concepções dos pensadores da economia política, do socialismo francês, assim como da filosofia alemã da época. Junto com Frederick Engels, como fundadores do materialismo histórico, estabeleceram a relação entre teoria e práxis como característica intrínseca a essa ciência crítica ao modo de produção capitalista, não oferecendo, contudo, uma teoria marxista da política completa, onde se apresentavam de maneira sistemática as estruturas do Estado e as estratégias e táticas da luta revolucionária, como os pensadores fizeram com a economia burguesa, por exemplo. Essa tarefa foi empreendida posteriormente pelos sucessores do marxismo clássico, como Vladimir Lênin, Karl Kautsky, Leon Trotsky, Rosa Luxemburgo e Antonio Labriola, nessa geração mais jovem, todos desempenhando destacados papéis na direção de seus respectivos partidos nacionais, vinculados à sua vida política e ideológica.

Anderson (2004) destaca que, a partir da derrota da revolução nos países centrais da Europa, inaugurou-se outra perspectiva de abordagem da teoria marxista, onde as discussões giravam em torno do Estado e com atributos de cunho filosófico, em um universo contrastante de derrota revolucionária e crescimento econômico do capitalismo. A esse fato se soma a ausência de notáveis levantes revolucionários pós-década de 1920 na Europa. O autor indica que uma série de características definiria e delimitaria o “marxismo ocidental” como uma tradição integrada (Anderson, 2004)¹. Entretanto, a característica fundamental seria o gradativo e lento distanciamento entre esse marxismo e a prática política. A unidade orgânica entre prática e teoria, característica da geração clássica de marxistas, que desempenhou uma função intelectual orgânica e política dentro de seus

¹ Segundo o autor, essa corrente é representada fundamentalmente por Gramsci (1891-1937), Walter Benjamin (1892-1940), George Lukács (1885-1971), Louis Althusser (1918-1990) e Theodor Adorno (1903-1969), entre outros, em uma nova configuração intelectual, atentando aos problemas da produção do conhecimento sob uma perspectiva marxista, onde a questão do método assume centralidade, salvaguardando o marxismo no âmbito das ciências e, ainda, atentando ao estudo do tema cultura, onde se destaca a obra de Gramsci e Benjamin (Anderson, 2004). Os novos teóricos do marxismo faziam parte de uma geração onde a experiência política do pós-guerra havia sido marcante, assim como a revolução russa, o avanço do fascismo e a Segunda Guerra Mundial. Como uma busca do “movimento real das coisas” e almejando desnudar a realidade, entre as décadas de 1920 e 1930, na Europa, o marxismo se concentrou na Alemanha, França e Itália, três países que contavam com partidos comunistas de massa, aos quais aderiram importantes setores da classe operária, somando-se a uma numerosa intelectualidade revolucionária.

respectivos partidos, iria perder-se pouco a pouco em meados do século XX (Anderson, 2004) ².

Com todas as ressalvas que se pode ter diante das interpretações de Anderson (2004), acerca da divisão do marxismo e das proposições para o que viria a ser a corrente do marxismo ocidental, ele é o intelectual que, estando ciente dos debates que ocorriam em parte da Europa, levou-o para um ambiente teórico fechado - a Inglaterra. Com esse empreendimento em vista, marca-se uma posição claramente revolucionária quando o trotskismo ainda era bem minoritário no âmbito do marxismo. Como crítica, também se pode indicar que o autor subestima os processos revolucionários na periferia da Europa e que não confere qualquer destaque à América Latina em sua análise sobre o marxismo ocidental, desconsiderando toda a tradição revolucionária latino-americana, inclusive a Revolução Cubana. O que caracteriza o marxismo ocidental para Anderson (2004) seria a elaboração teórica que surge após a derrota da revolução na Europa, uma elaboração prática que se distancia da política das classes operárias.

Nesse sentido, Antonio Gramsci se diferencia dos demais autores que Anderson (2004) indica como marxistas ocidentais, visto que o marxista sardo postula a relação entre teoria e prática revolucionária e volta-se completamente à tradição clássica do marxismo, alinhando outras temáticas relativas à superestrutura política, formada pela sociedade civil e sociedade política e não somente pela “estrutura econômica”, sem cair na dicotomia economicista “estrutura versus superestrutura”, privilegiando as relações de forças entre as classes em disputa.

A tradição clássica do marxismo nos proporciona a reflexão de que o marxismo pretenderia oferecer uma história da teoria. Antonio Gramsci, na esteira dessa preocupação, avança sobre a necessidade de pensar em uma história integral, para além da história oficial estatal, que privilegia as classes dominantes. Elucida – entre outros temas clássicos que tem sua condição fundante na categoria trabalho – como o monopólio da direção cultural é fundamental para a manutenção da hegemonia de uma classe pela outra. Para Gramsci, todo conceito nasce da história, a forma de apropriação desse conceito é que vai determinar a hegemonia. A própria percepção da historicidade das ideias, ligadas a um tempo histórico determinado e a concepções, são, em última análise, percepções de classe.

Antonio Gramsci se destaca por sua criatividade no trato do marxismo, aprofundando temáticas relacionadas a aspectos superestruturais da dominação capitalista, respondendo questões quanto à estratégia de transição ao socialismo ao considerar a vontade nacional-popular e as diferentes formações econômico-sociais. O autor dos *Quaderni del cárcere*

2 Sobre o tema, Amadeo (2006, p. 50) faz um importante destaque: “excepcionais neste sentido foram os casos de Lukács, Korsch e Gramsci, cujo labor teórico só pode ser compreendido em relação com seus compromissos políticos. Os três foram destacados dirigentes políticos de seus respectivos partidos, e ademais participantes e organizadores de levantamentos revolucionários de massas”.

abriu um leque de possibilidades para pensarmos em distintas estruturas sociais do “orientes” e do “ocidente” em uma perspectiva estratégica de transição ao socialismo, em sociedades que experimentam um desenvolvimento desigual.

O fascismo e a burocratização estalinista acabaram por subtrair os potenciais de uma teoria marxista que iria reconciliar teoria e prática revolucionária. A consequência política dessa preponderância de afastamento teórico-prático resultou na ausência de notáveis levantes revolucionários depois da década de 1920, com algumas exceções na periferia da Europa. Rejeitando as interpretações mecanicistas e economicistas do marxismo mais vulgarmente expandido à época, tanto em suas variantes socialdemocratas quanto estalinistas, parte não só da retomada dos temas clássicos, mas incorpora decisivamente aspectos da cultura sob uma perspectiva geral. Porém, não se trata de afirmar que o revolucionário italiano é apenas um teórico da superestrutura ou mesmo um marxista idealista. Suas inquietações partiam do estudo da sociedade italiana – mas não exclusivamente – tratando de temas universais, ao passo que apresentava e cunhava conceitos para a teoria política geral tendo como norte o socialismo em perspectiva internacionalista.

Antonio Gramsci, como um destacado e particular autor, e justamente por essa característica fadado em grande medida a usos e desusos de suas categorias revolucionárias, não pode ser resumido como um teórico de temas relativos a aspectos superestruturais, postula conceitos importantes para a teoria política geral tendo como norte o socialismo. Partimos da hipótese de que conhecer a biografia de Gramsci é pressuposto fundamental para compreender sua obra, que é apresentada a público postumamente. Também se mostra fundamental entender o momento político em que escreve Gramsci e as condições de escrita da sua principal obra – elaborada em regime prisional, sob o regime fascista.

São variadas as correntes teóricas que permearam o desenvolvimento intelectual do comunista sardo, marcando um frutífero embate contra as leituras idealistas, revisionistas, deterministas e economicistas do marxismo da época. Ainda nos escritos pré-carcerários de Antonio Gramsci, muitos de seus interlocutores não tinham ligação com as ideias marxistas. Destaca-se a versatilidade política de seus interlocutores, como o liberal Piero Gobetti, com quem dialogava durante os anos de mobilizações operárias, o *Biennio Rosso*, problematizando a formação do Estado moderno italiano, de caráter não unitário. Esse período, que vai de 1919 a 1920, é marcado pelas experiências de autogestão mediante a ocupação de fábricas e de intensa crise política e econômica na Itália, que precedeu a Primeira Guerra Mundial, tido como o período que, por sua radicalização de luta, desenvolveu em Gramsci as ideias que viriam a se expressar na relevância que o revolucionário sardo delegava ao partido como instrumento de luta fundamental e à organização pela base operária.

Esse é o caso, ainda, de Amadeo Bordiga, que, desprezava temas sobre a questão camponesa “insistindo na exclusividade da classe operária como força da revolução”

(Del Roio, 2007, p. 65). Georges Sorel, sindicalista francês de quem Antonio Gramsci se apropria criticamente em certa medida³, em seu antijacobinismo, diferente do comunista italiano, nega a ação política direta e a organização partidária, logo, a política em última instância. Benedetto Croce, que entendia o marxismo como mais uma ferramenta para interpretação da história, buscaria em Frederick Engels os fundamentos de sua argumentação revisionista, aparecendo no livro como um oportunista político e teórico com um entendimento deformado sobre a lei do valor-trabalho de Marx, simplificada em Croce como uma hipótese não figurativa da realidade. E Antônio Labriola, que se distancia da corrente revisionista da época, mantendo-se atento diante da questão da luta de classes no cenário de expansão imperialista. Nesse afã, busca apresentar os primeiros elementos modernos de interpretação do marxismo “tendo como pilar a explicação materialista da formação social capitalista e a indissociabilidade orgânica entre prática e teoria na ciência e na política” (Galastri, 2015, p. 186), entendendo o materialismo histórico como uma nova concepção de mundo, leitura que viria a consolidar em Gramsci sua filosofia da práxis. Cada um deles, a seu tempo, influenciou criticamente o desenvolvimento teórico de Gramsci.

O desenvolvimento de sua teoria política: entre *A questão meridional* e os *Cadernos do cárcere*

Nos escritos sobre a questão meridional, por exemplo, dois meses antes de Antonio Gramsci ser encarcerado, elabora um importante legado sobre as primeiras ideias daquilo que viria a ser a aliança de classe, de inspiração leninista, assim como os esboços sobre a questão dos intelectuais e a função que eles desempenhariam na luta de classes, que aparecem com destaque e simbolizam todo o esforço teórico e as influências que o intelectual italiano tomava, de maneira mais ou menos crítica. Após a derrota da revolução socialista, a ausência de um movimento popular unitário ou os seguintes fracassos ao organizar a “vontade nacional-popular”, uma premissa de origem soreliana que deve ser procurada na situação interna. Gramsci enxergava que, no momento de crise de direção político cultural, as classes subalternas e o comunismo surgiam como alternativa ao socialismo reformista

3 A leitura crítica realizada pelo revolucionário sardo acerca das categorias mito, cisão e bloco de imagens históricas de Georges Sorel compõe o que viria a ser uma das principais categorias gramscianas, o bloco histórico. Antonio Gramsci empreende uma apropriação criteriosa das categorias sorelianas, distanciando-se decisivamente do espontaneísmo da ação sindical tomada a cabo pelo teórico francês, ao passo que prioriza a revolução proletária (Galastri, 2015). Em meio ao clima de enrijecimento e burocratização vividos pela social-democracia alemã, as elaborações de Sorel (contrárias às posições policlassistas) em favor de um sindicalismo revolucionário, pautado no mito da greve geral, sob uma perspectiva popular, tomam força na França e influenciam o movimento de massas, chamando a atenção de Gramsci. Porém, para o italiano, o sindicalismo revolucionário soreliano se expressaria em uma fração das classes subalternas no máximo que poderiam evoluir na luta econômica, sem avançar, contudo, para a luta política mediante a organização da classe operária como sujeito revolucionário organizado em partido revolucionário explicitado no moderno príncipe. São diferenças teóricas que não tardam a cristalizar as diferenças políticas.

proposto pelos membros do partido socialista, onde as correntes hegemônicas da classe operária na época socialista e sindicalista revolucionária davam conta de que haveria uma débil tentativa dos camponeses meridionais serem representados por intelectuais mais avançados, fato que culminou na aliança com o campo político da burguesia.

Não menos importante, também é nesse texto que Antonio Gramsci aponta a necessidade de ação revolucionária por parte das classes aliadas (proletários e camponeses), sob a hegemonia proletária contra o capitalismo e o Estado burguês, ressaltando a importância de unificarem-se em um partido das mais amplas massas italianas, tratando-se de uma preocupação do Partido Comunista Italiano e do programa de *L'Ordine Nuovo*, jornal dos Conselhos de Fábrica que Gramsci (2004) dirigia. A diversidade nacional também ganha fôlego nesse seu momento de desenvolvimento teórico, o perfil do campesinato como uma força motriz revolucionária, fosse na Rússia ou na Itália, era enxergado por Gramsci, fato que lhe fez romper com Amadeo Bordiga, em 1923. Ao compreender a nova posição da classe operária no mundo, em uma sociedade onde o imperialismo se desenvolvia, Gramsci via como essa desigualdade de desenvolvimento também tinha caracterizado os Estados-nação. Ao estudar a formação social econômica italiana, destaca a divisão das regiões da Itália em setentrionais, centrais, meridionais e sardos. Ao voltar sua atenção ao estudo e à caracterização dos grupos subalternos do sul, “a bola de chumbo que impedia o desenvolvimento do [n]orte”, o marxista sardo conclui, de acordo com Reis (2013, p. 34) que:

[...] os grupos subalternos do Sul eram pouco ou nada conhecidos pelos operários do Norte. E o seu trabalho atendia justamente a essa necessidade de difundir entre os trabalhadores do Norte, um conhecimento sobre o camponês fundamentalmente histórico e concreto. Como Gramsci não tinha a pretensão de produzir erudição, mas teoria revolucionária, o seu alvo eram as concepções racistas, criadas pela sociologia predominante da época, sobre subalterno do Sul. Vistos como biologicamente inferiores quando comparado ao “nortista”, os camponeses eram responsabilizados pelo atraso econômico e miséria em que viviam. Eles, por serem preguiçosos, eram os únicos responsáveis pela sua precariedade social.

A necessária aliança entre os subalternos das duas regiões, sejam os operários do norte desenvolvido ou os camponeses do sul, possui um nexos orgânico com o conceito gramsciano de *hegemonia*. Porém, ao proletariado eram delegadas as tarefas não resolvidas pela burguesia, em sociedade de desenvolvimento desigual, o que é diferente do etapismo. A palavra de ordem seria estabelecer aliança e governo operário-camponês, como uma forma mais comum e mais conhecida de ditadura do proletariado.

Por ocasião da morte de Lênin, Gramsci publica no *L'Ordine Nuovo* uma acertada reflexão sobre a inerência do partido como um elemento praticamente indissociável da classe trabalhadora, “representando seus interesses e aspirações mais profundas e vitais” (Gramsci, 2004, p. 236). Responde sobre essa assertiva ao recuperar a vitalidade do marxismo se este tratar de uma interpretação segura da história e não apenas o que ele caracteriza de método infalível. Exemplifica no Partido Comunista Russo – durante a direção de Lênin – uma viva experiência onde o proletariado exerceu uma ditadura de classe.

E, ao falar de direção, indica fielmente que é impossível pensar tática e estrategicamente em uma revolução sem que a liderança esteja sob a classe operária. Na esteira dessa reflexão, complementa que:

O Partido Comunista Russo, com seu líder Lênin, ligou-se de tal modo a todo desenvolvimento do proletariado russo e, portanto, ao desenvolvimento de toda a nação russa, que não é possível nem mesmo imaginar um sem o outro, o proletariado como classe dominante sem que o Partido Comunista fosse partido de governo [...] (Gramsci, 2004, p. 238).

Pensava no momento de transição ao socialismo, onde, mesmo com a existência de um líder, houvesse uma fundamental circulação de homens de um desenvolvimento crescente de baixo para cima. O problema que se apresenta, ainda nas palavras de Gramsci (2004, p. 247), é o de construir esse “grande exército para as próximas batalhas”, essa frente organizada e consciente de trabalhadores, em seu caso de estudo, na Itália⁴. Para construir esse exército, essa grande massa consciente, o *L'Ordine Nuovo* representava uma necessidade dessa massa, visto que “soube traduzir na linguagem histórica italiana os principais postulados da doutrina e da tática da Internacional Comunista” (Gramsci, 2004, p. 247).

O jornal inspiraria, por conseguinte, “o partido das mais amplas massas italianas, capaz de realizar a hegemonia do proletariado no amplo quadro da aliança entre a classe operária e a massa dos camponeses” (Gramsci, 2004, p. 254). É a inspiração no leninismo que aproxima Antonio Gramsci do marxismo clássico, inaugurado com Marx e Engels. Partindo dessa raiz revolucionária do marxismo, aprimora as proposições marxistas e leninistas como, por exemplo, ao apresentar o desenvolvimento teórico sobre o conceito de *hegemonia* pensado não só por meio de sua base material, mas também delegando importância à cultura, logo, aos papéis dos intelectuais como direção e mediação política e cultural de uma classe social sobre a sociedade.

⁴ Vale ressaltar que, mesmo partindo da análise italiana, Gramsci pensa o partido e a revolução em caráter internacionalista.

Nesse ensejo, o plano de fundo para que Antonio Gramsci escrevesse sua principal obra, *Cadernos do cárcere*, dá-se no contexto da história italiana e das lutas de classes mundiais, em função de um balanço de suas experiências políticas anteriores, ainda sobre o impacto da Revolução Russa de outubro, do legado dos conselhos e das ocupações de fábrica em Turim, entre os anos de 1919 e 1920, a fundação do Partido Comunista da Itália, em 1921, a ascensão do fascismo, assim como os debates da III Internacional. Desenvolveu abordagens teóricas relacionadas a aspectos da superestrutura, em um momento de burocratização da União Soviética, sem descurar a centralidade do trabalho na reprodução da vida social, visando a estratégias de transição revolucionária. Assim, o marxismo gramsciano tinha como característica:

A preocupação [...] em esclarecer a relação entre filosofia, política e história colocada a partir da necessidade de enfrentar as interpretações mecanicistas do marxismo, cuja influência no movimento operário italiano (principalmente Bukhárin) precisava ser considerada; também para romper com as interpretações idealistas (Croce e Gentile), em função da liderança ideológica destes dois grandes intelectuais na Itália, líderes nacionais de movimentos de cultura, representantes de um hegelianismo degenerado e mutilado, a partir do qual reinterpretam o marxismo reduzindo-o a mais uma filosofia especulativa (Schlesener, 2007, p. 41).

Não é demais mencionar que estar a par da biografia de Gramsci é uma premissa fundamental para entender sua elaboração teórica. Escreve sua principal obra encarcerado pelo regime fascista de Mussolini, onde permaneceu durante fevereiro de 1927 – data de sua prisão – até 1935, ano em que veio a falecer, logo após ser libertado. É posto na cadeia para que parasse de pensar e, como forma de manter-se vivo e lúcido, desenvolve o projeto de escrita baseado no plano de estudos que se dá a partir de temas que ele enuncia nas cartas trocadas com sua cunhada, Tatiana Schultz, que daria origem aos *Cadernos*, demonstrando a importância do ato de escrever para o revolucionário sardo. Certamente, Gramsci não imaginaria que seus escritos carcerários se tornariam essa obra tão importante, bastante utilizada na ciência política, sociologia, educação, entre outras ciências, apresentando conceitos fundamentais para uma teoria da práxis revolucionária até os dias de hoje. Para atingir nossos objetivos com esse trabalho, aprofundar-nos-emos no estudo da categoria de sujeito subalterno, pensando essa condição historicamente estabelecida e suas consequências para as sociedades de desenvolvimento desigual.

A maturação intelectual de Antonio Gramsci e a condição subalterna

Massimo Modonesi afirma acertadamente que Gramsci foi o primeiro marxista a utilizar a categoria *subalterno* com uma densidade teórica não experimentada anteriormente, que ia além do sentido convencional, referindo-se à subordinação derivada de uma estratificação hierárquica, possuindo estreita relação com sua formulação sobre hegemonia (Modonesi, 2010).

Porém, o marxista sardo não desenvolveu esse conceito de maneira aberta nos *Cadernos*, sendo necessário lembrar que, ao escrever o “Caderno 25”, em 1932, por exemplo, nas mais de 15 páginas onde recupera metodologicamente o sentido dos grupos subalternos, como eles se formariam e por que finalidade, Gramsci já experimenta o esgotamento de suas capacidades intelectuais e físicas. Para chegar ao conceito de subalterno, o italiano remete a um “par dicotômico” entre dominação e subalternidade, quem domina e quem é dominado – seja o governante ou patrão – em hierarquia (Semeraro, 2014). Indica em todo trajeto histórico-político de suas obras (incluindo decisivamente as pré-carcerárias) como se deu a construção da subalternidade na Itália, partindo da análise do processo de unificação do Estado italiano e das políticas protecionistas que faziam escoar recursos do *Mezzogiorno* para a região fértil da Itália Setentrional, como bem ressalta Aliaga (2016).

O primeiro significado atribuído à subalternidade foi o sentido literal de hierarquização do exército, inclusive pelo revolucionário italiano, ainda no “Caderno 1”, onde a igreja também aparece como uma força subalterna e não mais uma potência ideológica, havendo perdido sua posição de predomínio (Green, 2007). Depois, no “Caderno 3”, § 14, de 1930, Gramsci emprega pela primeira vez o “tratamento de classe social ao termo subalterno”, no parágrafo intitulado “História da classe dominante e das classes subalternas”, sendo reagrupadas posteriormente no “Caderno 25”, de 1934 (Green, 2007; Liguori, 2013). É nesse caderno temático que Gramsci avança em seus critérios metodológicos relacionais para apreender as características que perfazem os grupos subalternos (não mais classes) e suas possibilidades de organização em um partido e em um Estado integral, rompendo com o historicismo unilateral.

Entre os estudiosos do pensamento gramsciano sobre os grupos sociais subalternos, é unânime a percepção de que há um descolamento da dimensão política dessa categoria, que, nos *Quaderni del carcere*, prevê sua emancipação por meio da formação de uma consciência crítica de classe, ancorada no princípio da luta de classes, valendo-se da historização para a compreensão de determinado evento (Liguori, 2013). O termo *subalterno*, que, ainda de acordo com Guido Liguori, está diretamente relacionado com os conceitos de sociedade civil, Estado e hegemonia, pode ser interpretado em contraponto com o que representa

a classe dominante, tratando-se portanto de uma categoria relacional. Para elucidar a contraposição entre os conceitos *hegemonia* e *subalternidade*, Liguori (2013) lembra, ainda, que as subjetividades, o lado cultural e ideológico dessa dominação, amplia-se em relação às conhecidas categorias marxistas burguês/proletário, sem, contudo, ser entendida como uma negação à teoria marxista das classes (Liguori, 2013). Ao se referir aos subalternos, Antonio Gramsci estaria ampliando “seu raio de visão, perscrutando, a partir da questão meridional italiana, uma questão meridional planetária, composta por imensa e diversificada zona colonial”, buscando avançar na formação de uma frente única de classes, sob direção proletária, levando em consideração as especificidades nacionais (Del Roio, 2007, p. 77). Segundo Gramsci (2002, pp. 139-140):

As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar “Estado”: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função “desagregada” e descontínua da história da sociedade civil e, por este caminho, da história dos Estados ou grupos de Estados.

Com essa reflexão, Gramsci (2002) pretendia elucidar a divisão e a diferente formação econômico-social italiana (entre os setentrionais, centrais, meridionais e os sardos), expressão das contradições históricas mais profundas de dominação no terreno estrutural e superestrutural, onde a unidade seria fundamental para a conformação do Estado. Sem descuidar da carga cultural da categoria subalterna, o revolucionário sardo explicita que, por estarem desagregadas no terreno da sociedade civil – onde se disputa hegemonia e poder – e por terem sua atividade organizativa e cultural continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes, seria apenas mediante a iniciativa autônoma e a tomada de consciência de sua personalidade histórica que se possibilitaria sua transformação em favor de uma existência objetiva com representação política. Essa seria uma tarefa que estaria atada à filosofia da práxis, à formação de intelectuais orgânicos e à “possibilidade de se tornarem partido em disputa pela hegemonia”, quando se produz uma revisão de todo modo de pensar porque se modifica o modo de ser da classe subalterna (Galastri, 2014). Só se pode mudar a direção política e cultural de uma classe social transformando-a. Para Antonio Gramsci, essa é uma função determinante dos intelectuais em luta política, por representarem o vínculo orgânico entre o modo de produção e a superestrutura.

Giorgio Baratta indica acertadamente que ao nos referirmos à categoria *subalternos* devemos fazê-lo de maneira dialética, por se tratar de uma parte da sociedade que “sofre domínio-hegemonia” de diferentes âmbitos – seja econômico, político, militar ou cultural (Baratta, 2011). Ancorado no princípio da luta de classes, Antonio Gramsci prevê a possibilidade de emancipação da subalternidade mediante a formação de uma consciência

crítica de classe, organização e historização, visto que somente uma vitória permanente poderia romper o vínculo hegemônico-dominante. O horizonte autônomo dos subalternos – complementa Baratta (2011), com base na concepção gramsciana – prevê o “espírito de cisão” soreliano, ou seja, o sentimento material de apartação de classe que o sindicalista francês Georges Sorel descreve como cisão de classes, uma reforma moral do proletariado. Porém, desde a tradução gramsciana, essa cisão é indispensável porque os grupos subalternos aparecem sob a iniciativa dos grupos dominantes “mesmo quando se rebelam e insurgem” (Gramsci, 2002, p. 135). A construção de um novo bloco histórico e o espírito de cisão na perspectiva do marxista sardo se diferencia da visão soreliana por evoluir para além da luta econômica com o mito da greve geral, avançando para a luta política por meio do partido revolucionário. Sob uma perspectiva mais elaborada do jacobinismo, como categoria histórico-política capaz de harmonizar os interesses das massas urbana e camponesa em uma “vontade nacional popular”, Gramsci (2016) rebate justamente o espontaneísmo da ação sindical, a restrição à luta corporativa, bem como o economicismo, como vemos nas notas sobre Maquiavel, ao ressaltar a importância teórica de pensar um sujeito coletivo, que transforme o indivíduo.

Seguimos com o pensamento de Baratta (2011, p. 169), que clarifica que a autonomia integral como objetivo do subalterno não é outra coisa senão:

[...] a constituição de um “moderno príncipe”, ou seja, de um partido das classes subalternas capaz de adquirir “a autonomia nos confrontos com o inimigo a abater e a adesão dos grupos que as ajudaram ativa ou passivamente” [...] ao passo que a luta hegemônica, até tornar-se Estado das classes ou grupos sociais subalternos, implica a estratégia de “frente unida”.

Giorgio Baratta indaga: como se pode unificar o que se encontra desagregado? Não se trata de uma tarefa simples, tampouco pode ser desenvolvida por um indivíduo sozinho.

Gramsci lembra que “a unidade histórica fundamental, pela sua concretude, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e ‘sociedade civil’”. Estamos no auge da luta hegemônica. A questão política da unidade das classes subalternas – considere-se a referência às classes, termo aparentemente obsoleto, nesse texto mais moderno, o Caderno 25 – ataca processos concretamente universais e, poderemos acrescentar, nacionais-internacionais (Baratta, 2011, p. 171).

É o momento de maturação intelectual de Antonio Gramsci quando, ao tentar buscar razões da derrota do *biennio rosso* e os caminhos da revolução socialista na Itália e no mundo, pensando estratégias radicais de transformação sociopolítica, volta-se para a diversidade e as especificidades nacionais das quais faziam parte escravos, camponeses, grupos religiosos, mulheres, diferentes raças, artesãos e, claro, o proletariado - quando não se consegue exercer a autonomia surge, no sentido marxiano, a mesma *condição* de classe (Green, 2007).

Green (2007) elucida, ainda, o triplo interesse gramsciano pelos subalternos em relação a uma radical transformação sociopolítica: o desenvolvimento de uma metodologia da historiografia subalterna, uma história da classe subalterna e uma estratégia política de transformação apoiada no desenvolvimento histórico e na existência dos subalternos (Galastri, 2014). Entender a história dos grupos subalternos corresponde ao entendimento de que a autonomia de uma classe se desfaz ao passo que se descentraliza toda a vida nacional das mãos da classe dominante. A “questão política da luta hegemônica se associa à questão metodológica da ação historiográfica”, como acertadamente destaca Baratta (2011, p. 171). Compreender a unificação histórica da classe dominante hegemônica, que se dá no Estado - mesmo que em um conjunto de frações - é uma valiosa contribuição do marxista italiano para construir uma hegemonia distinta. A direção consciente seria “a ação política real das classes subalternas”, distante de espontaneísmos puros - como afirma Gramsci (2016, p. 199) no “Caderno 3”, § 48: “como política de massas e não simples aventura de grupos que invocam as massas”, pretendendo representá-las.

Muito embora partindo da perspectiva italiana - uma sociedade típica de onde o capitalismo se desenvolve de forma tardia -, podemos inferir a elaboração teórica gramsciana sobre os subalternos com o caso latino-americano, isto é, classes impedidas de formalizarem-se, também pelas narrativas hegemônicas.

Del Roio (2007, p. 64) acrescenta ao debate que, hoje, a teorização sobre os subalternos geralmente parte de uma perspectiva distante do campo metodológico de Antonio Gramsci, quando não antagônico a esse, a exemplo da utilização do termo para conformar a fragmentação pós-moderna e a defesa de direitos particulares. A perspectiva revolucionária gramsciana da categoria subalternos se estende aos conceitos consagrados de “proletariado” e “campesinato”, por serem insuficientes para se “compreender em toda sua natureza e diversidade as lutas de classe na Itália” da época, ao passo que contemplavam elementos teóricos que pudessem compor uma “nova sociedade civil anticapitalista” (Del Roio, 2007; Galastri, 2014). Sabe-se que o pensador italiano parte do estudo das classes subalternas sob uma visão revolucionária, explicitando sua condição social e pensando a disputa pela hegemonia por parte dessas classes, em uma aproximação com o pensamento de Vladimir Lênin quanto à não exclusividade da classe operária como força revolucionária, ponto de partida pertinente para estudar a situação latino-americana. Del Roio (2007)

indica, ainda, outra afinidade de Gramsci com o pensamento leninista: a primordialidade de formar uma frente única de classes, incluindo as classes subalternas.

Tendo estudado a partir da perspectiva italiana – uma sociedade típica de capitalismo que se desenvolve de maneira tardia – podemos inferir a elaboração teórica gramsciana sobre os subalternos, classes impedidas de formalizarem-se pelas narrativas hegemônicas, com o caso latino-americano.

Breves conclusões: o frutífero encontro entre Antonio Gramsci e a América Latina

Ao analisar uma sociedade em perspectiva marxista, fato que ocorre em paralelo a determinados contextos políticos e intelectuais, seja de transição, seja em momentos de avanço da luta de classes ou em momentos pós-revolucionários, também se pensa em renovações de discursos e práticas do marxismo, dadas as mudanças de época e de local, como maneira de responder às especificidades nacionais ou regionais. Foi o que aconteceu quando a obra de Gramsci se difundiu na América Latina.

Segundo Bórquez (2013), entre os diversos acontecimentos que marcaram a América Latina nos anos 1960 – sob a influência, entre outros acontecimentos, da revolução cubana – particularmente a juventude, em confluência com a mobilização estudantil mundial⁵, critica-se uma visão dominante do marxismo, resultante da inoperância das organizações de esquerda e dos partidos comunistas latino-americanos, um fato que determinará, concordando com a autora, “a forma e o propósito político” com que se difunde a obra de Antonio Gramsci no subcontinente. Assim, contrariamente àquilo que acontecia na Itália, a obra de Gramsci toma fôlego na América Latina em meados das décadas de 1960 e 1970.

Giuseppe Vacca (2009 como citado em Góes, 2016) acrescenta ao debate que diante da impossibilidade de fazer um levantamento teórico de qualquer autor descolado da realidade, a difusão do pensamento de Gramsci teve grande influência na renovação dos intelectuais latino-americanos, em busca da criação de novos projetos políticos.

Aricó (2005) realiza um importante estudo sobre o tema, destacando o grupo de gramscianos argentinos, do qual fez parte, também destacando diante de quais demandas tiveram início as traduções e publicações da obra carcerária do marxista sardo. Para o autor, recordar o contexto político e intelectual fez com que diferentes temáticas e apropriações surgissem em distintas regiões.

Destacam-se dois momentos:

- No início dos anos 1970, dada a expansão da Revolução Cubana e os sucessivos golpes militares como consequência da ofensiva violência armada e da contrarrevolução,

5 A exemplo do emblemático maio francês de 1968.

onde o pensamento gramsciano contribuía para alavancar projetos radicais de transformação;

- O outro momento se daria nos anos 1980, quando aparece uma leitura de Gramsci irredutível ao leninismo e problematiza-se a validade do conceito de hegemonia, aprofundando a noção leninista de aliança de classe, na medida em que se “privilegia a constituição de sujeitos sociais através da absorção e deslocamento de posições [...] ‘econômico-corporativas’ e, portanto, incapazes de se tomar ‘Estado’” (Aricó, 2005, p. 112)⁶.

Ainda sobre essa divisão entre as influências e instrumentalizações da teoria gramsciana para pensar o subcontinente, Bórquez (2013) destaca um terceiro momento, que seria o atual.

Se as décadas de 1960 e 1970 estariam marcadas pela renovação do pensamento marxista no subcontinente em termos revolucionários, dos anos 1980 até os anos 2000, as leituras de Antonio Gramsci apareciam descuradas de seu sentido revolucionário e de todo sentido político para serem convertidas no percurso dos estudos culturais, o momento atual – marcado pela tradução das edições críticas de Valentino Gerratana – retrataria um Gramsci integral em sua potencialidade revolucionária, retirando-o do seu “segundo cárcere”, onde teria sido posto com o advento da pós-modernidade na academia, ou no máximo um teórico da democracia liberal. Para a autora, o revolucionário sardo resgatou o pensamento de Karl Marx de visões economicistas e dogmáticas, tendo apresentado conceitos inéditos, como a filosofia da práxis, para, ao mesmo tempo que driblava a censura carcerária mussoliniana, falar de marxismo ou materialismo histórico desde uma prática revolucionária, partindo da análise da situação concreta (Bórquez, 2013).

Antonio Gramsci foi um intelectual que, de certa forma despretensiosa e ao mesmo tempo metodologicamente rigorosa, enriqueceu as categorias originárias do marxismo clássico, como o próprio conceito de classe. Analisando além da estrutura como forma explicativa das transformações sociais, delegou uma importância revolucionária aos aspectos superestruturais, travando uma batalha cultural, pelo discurso, pelo relato, algo que temos visto permear as preocupações da produção acadêmica latino-americana.

Contudo, no subcontinente, seu legado teórico foi instrumentalizado para intervir na realidade política desses países, como forma de interpretar as realidades locais. Assim, uma série de conceitos gramscianos que se tornaram populares na América Latina, como *hegemonia*, *intelectual orgânico* e *revolução passiva*, tinham uma eficácia política e, nesse sentido, eram politizados, porém, não necessariamente se vinculavam de maneira mais rigorosa àquilo que Antonio Gramsci havia pensado originalmente ao formulá-los. Desenvolve-se um uso bastante particular dos conceitos gramscianos, muitas vezes mais

⁶ Tal assertiva foi resumida por Aricó sob as conclusões políticas descendentes do Seminário de Morelia, ocorrido em fevereiro de 1980, onde se discutiu fundamentalmente a validade do conceito de *hegemonia*.

informados por outras perspectivas e outros debates políticos em vez daqueles que orientaram Gramsci para elaboração desses conceitos. O compromisso filológico não se estabelece entre os pesquisadores latino-americanos.

Há uma particularidade apresentada por Nestor Kohan sobre a difusão das obras de Antonio Gramsci na Argentina, o ineditismo; antes mesmo de serem conhecidos em países como a França, Inglaterra, Alemanha ou Estados Unidos da América (EUA), em terras portenhas já havia essa propagação por meio da revista *Pasado y Presente* (P&P), fundada em 1963 em Córdoba. Os intelectuais e militantes que compunham a P&P tinham em suas trajetórias um envolvimento crítico com o Partido Comunista, marcadamente nos períodos de interrupções democráticas (Kohan, 2005).

Contemporaneamente, são marcantes as produções advindas dos intelectuais vinculados à Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos e seus desenvolvimentos teóricos a partir de elaborações e contribuições gramscianas. E também as leituras do boliviano René Zavaleta Mercado sobre o nacional-popular em Gramsci. René Zavaleta, mesmo acionando categorias gramscianas, utiliza um ecletismo teórico que especula sobre diversos aspectos da vida social, categorizados em sua sociedade *abigarrada* ou sua formação social *abigarrada* – um termo que não possui tradução e que busca demonstrar a mestiçagem boliviana, a influência indígena, camponesa, mineira, misturadas em uma só sociedade, em um só plano político, “com tempos socioeconômicos distintos [onde] nenhuma delas é capaz de impor sua hegemonia completamente sobre as outras” (Cunha, 2014, p. 169). Assim como faz o intelectual Álvaro García Linera, que foi vice-presidente da Bolívia.

No Brasil, além das elaborações de Carlos Nelson Coutinho, principalmente em suas leituras de Guido Liguori, e da utilização do conceito de *revolução passiva* pelo brasileiro, destacam-se os trabalhos de Edmundo Fernandes Dias, Marcos Del Roio e Álvaro Bianchi, além da longa e frutífera produção de pesquisadores da Internacional Gramsci Society (IGS) – Seção Brasil⁷. Os pesquisadores da IGS, em todas as regiões do país, têm intensificado a necessidade de estabelecer a rigorosidade da pesquisa filológica dos conceitos gramscianos, alinhando os interesses do presente ao método de restauro, principalmente do sentido revolucionário desses conceitos. Também cabe destacar o trabalho em elaboração de tradução da edição crítica italiana dos *Cadernos do cárcere*, que busca trazer a público todos os textos da edição Gerratana, enriquecido com as pesquisas da edição nacional italiana, coordenada por Giovanni Semeraro, assessorado por Gianni Fresu.

Trata-se de tarefa imprescindível para nós que almejamos a formação da consciência crítica de mundo, expressa na luta teórica e de classes, com o compromisso de continuar a ecoar o pensamento revolucionário de Antonio Gramsci e suas vias estratégicas de emancipação das classes e dos grupos subalternos, também no Sul global.

7 Sob o tema, conferir Semeraro (2016).

Referências bibliográficas

- Aguiar, D. (2017). *Entre a subalternidade e o socialismo indoamericano: existe um pensamento marxista decolonial?* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB.
- Aliaga, L. A. A. O. (2016). Transformismo, hegemonia e subalternidade no pensamento de A. Gramsci. In *10o Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política*. Belo Horizonte, MG.
- Anderson, P. (2004). *Considerações sobre o marxismo ocidental/Nas trilhas do materialismo histórico*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Aricó, J. (2005). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Baratta, G. (2011). *Antonio Gramsci em contraponto*. São Paulo, SP: Ed. UNESP.
- Bórquez, E. C. (2013). Gramsci em América Latina. In M. Modonesi (Org.), *Horizontes gramscianos: estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci* (pp. 261-276). México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cunha, C., Filho. (2014). A construção do Estado plurinacional na Bolívia como tentativa de institucionalizar o abigarrado. *Revista de Estudios Bolivianos*, 20, 166-194.
- Del Roio, M. (2007). Gramsci e a emancipação do subalterno. *Revista de Sociologia e Política*, 29, 63-78.
- Galastri, L. (2014). Classes sociais e grupos subalternos. *Crítica Marxista*, 39, 35-56.
- Galastri, L. (2015). *Gramsci, marxismo e revisionismo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália* (Vol. 5). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2004). *Escritos políticos* (Vol. 2). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2016). *Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política* (Vol. 3, 7a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Green, M. E. (2007). Sul concetto gramsciano di “subalterno”. In G. Vacca, & G. Schirru (Orgs.), *Studigramscianinel mondo (2000-2005)*. Bologna, Italia: Mulino.
- Kohan, N. (2005, 26 de fevereiro). *José Aricó, “Pasado y Presente” y los gramscianos argentinos*. Recuperado de <https://rebellion.org/jose-arico-pasado-y-presente-y-los-gramscianos-argentinos/>
- Lênin, V. I. (2006). *As três fontes e as três partes constituintes do marxismo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Liguori, G. (2013). Tres acepciones de “subalterno” en Gramsci. In M. Modonesi (Org.), *Horizontes gramscianos: estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci* (pp. 19-42). México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf

Reis, C. (2013, setembro). “Sete ensaios de interpretação da realidade peruana” e “A questão meridional”: aproximações, teoria política e alteridade. In *Anais do 5o Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina*. Londrina, PR.

Schlesener, A. H. (2007). *Hegemonia e cultura: Gramsci*. Curitiba: Ed. UFPR.

Semeraro, G. (2014). Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do Caderno 25. *Revista Educação e Sociedade*, 35(126), 61-76.

Semeraro, G. (2016). *Mapa bibliográfico de Gramsci no Brasil*. Recuperado de <http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/MapaBibliograficoGramsciBrasil.pdf>

Para citar este artigo

Norma A – ABNT

AGUIAR, D. Antonio Gramsci e a análise de sociedades de desenvolvimento desigual. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 42-59, 2022.

Norma B – APA

Aguiar, D. (2022). Antonio Gramsci e a análise de sociedades de desenvolvimento desigual. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 42-59.

Norma C – Vancouver

Aguiar D. Antonio Gramsci e a análise de sociedades de desenvolvimento desigual. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28):42-59. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7835>

“Modernidade desequilibrada” e “cesarismo”: categorias gramscianas para pensar as crises da democracia

Fabio Gentile

Pós-doutor em ciências políticas pela Universidade Estadual de São Paulo - USP

Professor Associado no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará - UFC

fabio.gentile@ufc.br

<https://orcid.org/0000-0001-5746-8008>

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão - amparada pelas categorias teóricas e metodológicas gramscianas de *modernidade desequilibrada* e *cesarismo*, pensadas de maneira “pós-totalitária” - sobre as transformações e as profundas contradições produzidas pelo modelo de desenvolvimento “dualista” Norte-Sul, tendo como foco privilegiado as direitas no governo de Nápoles e do “Meridione” da Itália na época da reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial.

Palavras-chave modernidade desequilibrada; cesarismo; nápoles; achille lauro.

‘Imbalanced modernity’ and ‘Caesarism’: Gramscian categories to think through the crises of democracy

Abstract

This article presents a reflection - supported by the Gramscian theoretical and methodological categories of *unbalanced modernity* and *Caesarism*, thought of in a ‘post-totalitarian’ way - on the transformations and deep contradictions brought about by the ‘dualist’ North-South development model, having as a privileged focus the right-wings in the government of Naples and Italy’s ‘Meridione’ at the time of the post-World War II reconstruction.

Key words unbalanced modernity; caesarism; naples; achille lauro.

“Modernidad desequilibrada” y “cesarismo”: categorías gramscianas para pensar las crisis de la democracia

Resumen

Este artículo presenta una reflexión - sustentada en las categorías teóricas y metodológicas gramscianas de *modernidad desequilibrada* y *cesarismo*, pensadas de manera “post-totalitaria” - acerca de las transformaciones y las profundas contradicciones generadas por el modelo de desarrollo “dualista” Norte-Sur, teniendo como foco privilegiado a las derechas en el gobierno de Nápoles y el “Meridione” de Italia en el momento de la reconstrucción post Segunda Guerra Mundial.

Palabras clave modernidad desequilibrada; cesarismo; nápoles; aquiles lauro.

Modernité déséquilibrée» et «césarisme» : des catégories gramsciennes pour penser les crises de la démocratie

Résumé

Cet article présente une réflexion - fondée sur les catégories théoriques et méthodologiques gramsciennes de *modernité déséquilibrée* et du *césarisme*, pensé de manière «post-totalitaire» - sur les transformations et les contradictions profondes produites par le modèle de développement «dualiste» Nord-Sud, ayant comme objectif privilégié la droite du gouvernement de Naples et le «Meridione» d’Italie au moment de la reconstruction après la Seconde Guerre Mondiale.

Mots-clés modernité déséquilibrée; césarisme; naples; achille lauro.

Introdução

Meu primeiro contato com a obra de Antonio Gramsci remonta à época do colégio (o “liceu clássico”). Para um jovem estudante napolitano, a reflexão sobre as etapas da unificação nacional italiana (“Risorgimento”), bem como a análise da “questão meridional” são leituras fundamentais para compreender as raízes históricas, políticas, econômicas e sociais do sul da Itália em seu processo de integração ao “Risorgimento” (Gramsci, 1987).

Entretanto, a análise mais sistemática das categorias gramscianas data da época do meu doutorado. Em meus estudos sobre a ideologia e as organizações políticas das direitas em Nápoles após a Segunda Guerra Mundial (Gentile, 2008, 2013), utilizei os conceitos de “modernidade desequilibrada” e “cesarismo” (Gramsci, 2007).

Refletindo sobre a entrada das massas na vida nacional, Antonio Gramsci entende que o cesarismo é uma categoria capaz não apenas de resgatar alguns traços peculiares das ditaduras do século XX, mas também algumas tendências totalitárias ínsitas nas democracias parlamentares, cujas “crises orgânicas” - na análise dele - podem levar a soluções cesaristas e plebiscitárias e exaltar a figura do líder, aclamado diretamente pelo povo por suas extraordinárias qualidades demagógicas, que o tornam - no plano político - o equivalente do empresário capitalista (o “empresário político”).

Na perspectiva teórica e metodológica gramsciana, o objetivo deste estudo é compreender, com base nos conceitos de “modernidade desequilibrada”, “empresário político” e cesarismo, pensado de forma “pós-totalitária”, as transformações e as profundas contradições produzidas pelo modelo de desenvolvimento “dualista” Norte-Sul, tendo como foco privilegiado as direitas no governo de Nápoles e do “Meridione” da Itália na época da reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial.

A “modernidade desequilibrada” do sul da Itália

“Modernidade desequilibrada” é uma categoria desenvolvida no âmbito do Instituto Gramsci de Roma (Barbagallo, 1994) a partir de uma reflexão sobre a interpretação gramsciana do papel das classes médias urbanas e do Estado no processo de integração de Nápoles e do sul junto com a decolagem industrial da Itália entre o “Risorgimento” e a primeira metade do século XX.

No final da Segunda Guerra, a indústria napolitana estava dividida entre setores básicos de produção (mecânica, metalurgia e química), setores-chave como a eletricidade, vinculados ao sistema das participações públicas, e um núcleo de pequenas empresas do setor manufatureiro. Esse modelo - do final da década de 1940 à segunda metade da década de 1950 - é caracterizado pela desmobilização da indústria bélica e por um novo projeto liberal, enquadrado na transição político-institucional e econômica do fascismo para

a democracia, visando a reinserir o aparato industrial, parcialmente convertido à produção civil, no mercado interno, uma vez que o debate sobre o caráter específico do modelo de desenvolvimento do sul da Itália tem sido completamente ignorado¹.

De fato, a convergência entre grandes grupos industrial-financeiros italianos e economistas liberais - preocupados com a criação no sul de “cópias” das grandes indústrias do norte, dependentes da intervenção do Estado - está indo em direção a uma agenda econômica baseada no desenvolvimento agrícola e turístico do sul, reafirmando o interesse na estrutura dualística da economia italiana: um núcleo de regiões industrializadas do norte se contrapondo às regiões do sul, consideradas uma bacia de mão de obra a ser exportada.

O governo político desse processo, no quadro da estagnação econômica da primeira metade da década de 1950, afeta profundamente a dialética centro-periferia.

Entre o final da década de 1940 e o início da década de 1950, observa-se uma profunda mudança na estrutura social, sob o efeito da nova realidade produtiva: a burguesia latifundiária dá lugar à burguesia empresarial engajada no desenvolvimento do setor terciário avançado (p. ex., construção civil e comércio), impulsionado pela expansão da demanda local.

Na ausência de um processo de industrialização, o novo “bloco dominante”, em busca da hegemonia, pretende ocupar os gânglios econômicos e político-administrativos para controlar os processos de reconstrução urbana de Nápoles.

Na economia, ele é refratário a qualquer hipótese industrial, dado que propõe o modelo de desenvolvimento do primeiro pós-guerra (obras públicas, turismo e tráfego portuário), pela atuação daquele que quer empregar o *superávit de* mão de obra - do campo para a cidade - parcialmente absorvido pela indústria (o fenômeno do “subproletariado” urbanizado napolitano).

No campo político, coagula-se em torno do “empresário político” Achille Lauro², líder de uma aliança composta pelas direitas - Partido Nacional Monárquico (PNM) e Movimento Social Italiano (MSI) -, indicado como o homem capaz de lhe garantir o controle da metrópole e transformar as reivindicações do sul contra o governo central de Roma em dinheiro alocado para o desenvolvimento de Nápoles.

Nessa conjuntura, Lauro faz seu ingresso na política por ocasião das eleições administrativas de 1952, organizando um verdadeiro comitê de interesses, constituído por armadores - setor que sempre se beneficiou da intervenção do Estado -, empresários, comerciantes, servidores públicos e profissionais liberais, cooptados na política por suas

¹ Basta pensar no material produzido em 1946 pela Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno (SVIMEZ).

² Achille Lauro foi um empresário, armador, dono do time de futebol Napoli e do jornal *Roma*, fundador do Partido Monárquico Popular, prefeito da cidade de Nápoles na década de 1950, deputado e senador da República Italiana. Durante o regime fascista, foi inscrito ao Partido Nacional Fascista desde 1933 e foi conselheiro da Câmara dos “Fasci e delle Corporazioni” em 1938.

competências específicas, amplos setores do proletariado e subproletariado urbanizado, confiantes que o carisma de Achille Lauro resolveria seus problemas de sobrevivência cotidiana. Trata-se de uma aliança que se aglutina em torno da liderança de Lauro em troca de trabalho em seus navios, licitações na construção civil, vagas na administração pública, cargos políticos e dinheiro.

Com o apoio ambíguo do governo nacional centrista da Democracia Cristã (DC), o projeto de Lauro e das direitas pretende não apenas apresentar um caminho de salvação para o povo do sul, mas visa, sobretudo, a orientar a comunidade à aceitação de uma reconstrução desrespeitosa do desenvolvimento urbanístico anterior de Nápoles.

Achille Lauro: um cesarismo “pós-totalitário”

Uma vez reconstruído o tecido político, econômico e social de Nápoles e do sul logo depois da Segunda Guerra Mundial, tornou-se necessária uma categoria que pudesse dar conta do bloco transclassista, composto por classes médias e a pequena burguesia, o proletariado e o subproletariado, que se reconhece no projeto ideológico-político da direita monárquica e neofascista, liderada pela figura de Achille Lauro, armador, prefeito da cidade.

A categoria que utilizo para entender o consenso das massas com a direita é o cesarismo, pensado na perspectiva gramsciana do papel do líder cesarista na sociedade de massa contemporânea.

Se por um lado Karl Marx associa o cesarismo/bonapartismo ao complexo equilíbrio entre as classes (burguesia, proletariado moderno, setores do antigo regime) na França de Luís Bonaparte (Marx, 2011), com o apoio do aparelho policial-militar; Antonio Gramsci, por outro lado, pensa o cesarismo à luz dos fenômenos de politização e nacionalização das massas, sob controle do Estado contemporâneo, entre a segunda metade do século XIX e o fascismo no poder.

Longe de ser uma categoria sociológica, destinada a classificar alguns traços específicos do moderno Cesare-Bonaparte em rígidas taxonomias, para Antonio Gramsci o cesarismo é um conceito elástico, moldado a partir de experiências históricas concretas, de acordo com as formas em que as elites dirigentes procuram organizar as massas em um novo projeto de Estado-nação (o partido-Estado fascista, o Estado Novo de Getúlio Vargas).

No mundo moderno, com suas grandes coalizões de caráter econômico-sindical e político-partidário, o mecanismo do fenômeno cesarista é muito diferente do que foi até Napoleão III. No período até Napoleão III, as forças militares regulares ou de carreira constituíam um elemento decisivo para o advento do cesarismo,

que se verificava através de golpes de Estado bem claros, de ações militares etc. No mundo moderno, as forças sindicais e políticas, com os meios financeiros incalculáveis de que podem dispor pequenos grupos de cidadãos, complicam o problema. Os funcionários dos partidos e dos sindicatos econômicos podem ser corrompidos ou aterrorizados, sem que haja necessidade de ações militares em grande estilo, do tipo César ou 18 Brumário. Reproduz-se neste campo a mesma situação examinada a propósito da fórmula da chamada “revolução permanente”, típica dos jacobinos e de 1848. A técnica política moderna mudou completamente após 1848, após a expansão do parlamentarismo, do regime associativo sindical e partidário, da formação de vastas burocracias estatais e “privadas” (político-privadas, partidárias e sindicais), bem como das transformações que se verificaram na organização da polícia em sentido amplo, isto é, não só do serviço estatal destinado à repressão da criminalidade, mas também do conjunto das forças organizadas pelo Estado e pelos particulares para defender o domínio político e econômico das classes dirigentes. Neste sentido, inteiros partidos “políticos” e outras organizações econômicas ou de outro gênero devem ser considerados organismos de polícia política, de caráter investigativo e preventivo. O esquema genérico das forças A e B em luta com perspectiva catastrófica, isto é, com a perspectiva de que nem A nem B vençam na luta para constituir (ou reconstituir) um equilíbrio orgânico, da qual nasce (pode nascer) o cesarismo, é precisamente uma hipótese genérica, um esquema sociológico (cômodo para a arte política). A hipótese pode se tornar cada vez mais concreta, se levada a um grau sempre maior de aproximação com a realidade histórica concreta, o que pode ser obtido especificando-se alguns elementos fundamentais. Assim, ao falar de A e de B, foi dito apenas que elas são uma força genericamente progressista e uma força genericamente regressiva: pode-se especificar de que tipo de forças progressistas e regressivas se trata e, desse modo, obter maiores aproximações (Gramsci, 2007, pp. 71-72).

Então, na perspectiva gramsciana, o cesarismo, reformulado a partir de uma nova leitura da obra de Karl Marx, caracteriza-se dialeticamente como progressivo-regressivo, pois pretende incorporar pela primeira vez as massas, tradicionalmente excluídas, na vida nacional, garantindo proteção e direitos sociais, em troca de consenso e fidelidade absoluta (é uma forma de “revolução passiva”).

Na onda do fascismo, Lauro elaborou um modelo de cesarismo moderno, porque seu projeto “antipolítico” recusa a política tradicional apresentada como corrupta e ineficiente e, portanto, ampliou o campo semântico-conceitual do cesarismo clássico. Sua originalidade e novidade consistem em ter fundado um movimento transclassista, concebido não apenas para se dirigir a segmentos específicos da sociedade (p. ex., o peronismo se dirige à classe trabalhadora urbana), mas para mobilizar um eleitorado interclassista - o proletariado, a

classe média e, também, os grandes setores da burguesia produtiva -, porque é a imagem de uma sociedade marcada por complexos processos de modernização, transformações capitalísticas, diferenciação social e consumo de massa.

Amparado por um sistema de propaganda capilar, capaz de mobilizar as massas em busca de uma nova representação, Achille Lauro e seu movimento conseguem alcançar um consenso e uma devoção quase fideísta. Sob o signo da oposição *nós* (povo do sul, oprimido desde a unificação nacional) - *e/les* (povo do norte, opressores e colonizadores), o cesarismo pós-totalitário do “empresário político” Lauro convence a comunidade local a aceitar um projeto político-administrativo corrupto, paternalista e nepotista.

As pulsões reacionárias da burguesia se encontram amplamente representadas pelo personalismo de Lauro, o qual lhes garante ambiciosos projetos de reconstrução urbana, também financiados com dinheiro público.

Além de Nápoles e da região Campânia, a “modernidade desequilibrada” marca o desenvolvimento do sul no segundo pós-guerra, pois leva ao poder os especuladores imobiliários responsáveis pela devastação urbana das cidades do sul (basta pensar em Palermo, na Sicília) na década de 1950.

Nas raízes da “modernidade desequilibrada” se encontra a dialética centro-periferia entre o governo nacional italiano, expressão dos interesses dos industriais do norte, e o bloco socioeconômico hegemônico do sul do país.

No plano da política local, Lauro e as direitas neutralizaram o conflito de classes em um projeto cesarista, corporativo e clientelista; no plano da política nacional, o armador e seus colaboradores reforçaram o “centrismo” da DC, no quadro do anticomunismo e da “guerra fria”, em troca de dinheiro para apoiar a especulação imobiliária local, o setor central da economia napolitana, composto por antigos construtores e novos *self-made men*, apoiados pela administração municipal, da qual muitas vezes fazem parte.

Aplicando ao estudo de Nápoles algumas das categorias utilizadas pelo sociólogo ítalo-argentino Gino Germani (1971) no estudo da América Latina, também é possível observar que o cesarismo pós-totalitário de Lauro é um exemplo típico de modernização, baseada na tensão entre uma visão tradicional da comunidade e visões econômicas e políticas da modernidade do século XX - do neocorporativismo ao neoliberalismo.

Diante de setores políticos e econômicos nacionais que enxergavam nas direitas da década de 1950 algo mais do que um simples punhado de monarquistas nostálgicos e fascistas irredutíveis, a habilidade de Lauro e seu movimento consistiu em deslocar a contestação das classes médias urbanas contra o governo do nível local para o nível nacional, valendo-se de um arsenal ideológico capaz de juntar elementos do totalitarismo fascista (estado nacional do trabalho, corporativismo, socialização das empresas etc.) ao “qualunquismo” de Guglielmo Giannini (“boa administração”, “bom senso”, antipolítica

etc.)³ e o “mito monárquico”, enquanto a grande burguesia, os grupos financeiros e os especuladores imobiliários se beneficiam de leis especiais para alimentar o clientelismo local.

No contexto da Guerra Fria, e de uma virada da política nacional para a direita, o sucesso personalista e plebiscitário a cada eleição também ofereceu ao prefeito de Nápoles, Achille Lauro, a oportunidade de planejar uma expansão nacional de seu movimento. O projeto da “grande direita” antecipou alguns dos elementos específicos do ingresso na política do magnata das comunicações Silvio Berlusconi, na década de 1990⁴, liderando uma aliança de direita, composta por neoliberais, pós-fascistas e a Liga Lombarda, de tendências separatistas e xenófobas. Assim como Lauro, Berlusconi colocou no centro de sua propaganda a “antipolítica”, polarizada em torno da figura do *self-made man*, o empresário que entra na política sob o signo da renovação da velha “política profissional”, corrupta.

Na luz das observações sobre os aspectos fundamentais do cesarismo, tanto na conquista quanto na manutenção do poder (ideologia antipolítica, “partido pessoal”, administração municipal, time de futebol, imprensa etc.), as interpretações do poder de Lauro como um populismo (Tarchi, 2003), embora aparentemente ofereçam uma saída para as dificuldades taxonômicas inerentes à descrição de uma série de características funcionais daquele modelo, não explicam suas raízes, a serem buscadas na admiração de Lauro pelo fascismo, tanto em termos da construção do consenso mediante a propaganda e organização quanto, sobretudo, mediante o uso dos meios de comunicação de massa e a mobilização social em um projeto corporativo interclassista.

Por essas razões, o poder de Lauro se configurou mais como uma forma peculiar de cesarismo, produzido por uma crise “orgânica” da liberal democracia diante dos desequilíbrios produzidos pela sociedade industrial.

Lauro foi o líder de confiança das massas, recebendo apoio em virtude de seu fascínio carismático. Escolhido pelo povo, o “empresário político” fez a mediação autoritária e personalista dos interesses em conflito de uma sociedade complexa como a napolitana, marcada por uma reconstrução tumultuada, fenômenos de modernização econômica, urbanização, extensão do aparato burocrático-administrativo e expansão e diversificação das classes médias e da burguesia terciária, mobilizadas pelo cesarismo de Lauro.

Para recompor em um quadro orgânico os elementos ideológicos, políticos e sociais do poder de Lauro, pode-se defini-los como um cesarismo pós-totalitário, baseado no personalismo do líder, cerne de uma “religião política” expressa mediante uma liturgia de

3 Criado pelo comediógrafo e homem político Guglielmo Giannini, em 1946, o “Fronte dell’Uomo Qualunque” (pode ser traduzido como “Movimento do Homem Qualquer”) foi o primeiro grande movimento populista da Europa após a Segunda Guerra Mundial.

4 Silvio Berlusconi, empresário do setor das comunicações, dono do time de futebol Milan, criador do partido pessoal “Forza Italia”, foi primeiro-ministro italiano por três mandatos.

mitos, crenças e valores da cultura popular de Nápoles e do sul da Itália, orgânica diante de um projeto ideológico nitidamente antipolítico e anticomunista, visando a mobilizar a sociedade napolitana, enquadrada em um complexo sistema de controle de todos os aspectos da vida pública - das finanças à indústria, dos meios de comunicação de massa ao tempo livre -, que serve de elo entre o totalitarismo fascista e as novas direitas nas últimas décadas (Losurdo, 1993), com os quais compartilha, em continuidade ideal, o culto ao líder carismático, que pretende desvelar a verdade aos cidadãos transformados em massas de seguidores obedientes, hipnotizados por sua sacralidade, enquanto na realidade os priva de qualquer participação real na democracia.

Referências bibliográficas

- Barbagallo, F. (1994). *La modernità squilibrata del Mezzogiorno d'Italia*. Torino, Italia: Einaudi.
- Gentile, F. (2008). *Achille Lauro. Un imprenditore politico dell'Italia repubblicana*. Avellino, Italia: Mephite.
- Gentile, F. (2013). *La rinascita della destra. Il laboratorio politico-sindacale napoletano da Salò ad Achille Lauro*. Naples, Italia: ESI.
- Germani, G. (1971). *Sociologia della modernizzazione. L'esperienza dell'America Latina*. Bari, Italia: Laterza.
- Gramsci, A. (1987). *A questão meridional*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (2007) *Cadernos do cárcere* (Vol. 3, 3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Losurdo, D. (1993). *Democrazia o bonapartismo. Trionfo e decadenza del suffragio universale*. Torino, Italia: Bollati Boringhieri.
- Marx, K. (2011). *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Tarchi, M. (2003). *L'Italia populista*. Bologna, Italia: Il Mulino.

Para citar este artigo

Norma A – ABNT

GENTILE, F. “Modernidade desequilibrada” e “cesarismo”: categorias gramscianas para pensar as crises da democracia. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 60-69, 2022.

Norma B – APA

Gentile, F. (2022). “Modernidade desequilibrada” e “cesarismo”: categorias gramscianas para pensar as crises da democracia. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 60-69.

Norma C – Vancouver

Gentile F. “Modernidade desequilibrada” e “cesarismo”: categorias gramscianas para pensar as crises da democracia. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28):60-69. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7836>

Colonialismo, luta de classes, racismo¹ e subalternidade: da questão meridional à tradutibilidade latino-americana

Joeline Rodrigues de Sousa

*Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da
Universidade Federal do Ceará - UFC*

*Coordenadora do GGramsci – Grupo de Estudos e Pesquisas em
Antonio Gramsci (@ggramsciufc) e do PRÀXIS – Núcleo de Estudos
e Pesquisas em Práxis e Formação Humana.*

joelinersousa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2071-5324>

Resumo

O uso do conceito gramsciano de subalternidade pelo grupo dos *Subaltern Studies* tem desdobramentos distintos das bases revolucionárias da Filosofia da Práxis, pois, ao aderir às tendências pós-modernas e às teorias “pós-coloniais”, contribuem para reforçar os questionamentos sobre a legitimidade de Karl Marx para contribuir com o debate sobre a relação entre exploração e opressão pelo colonialismo, especialmente na América Latina. Assim, este artigo busca recuperar as contribuições de Marx e de Antonio Gramsci e os elementos históricos que condensam o lugar da Filosofia da Práxis contra o colonialismo, o racismo e as formas que a subalternidade assume na sociedade de classes, como a “questão meridional” apontada por Gramsci, assim como a contribuição de intelectuais orgânicos que auxiliam na tarefa da tradutibilidade latino-americana, especialmente do Brasil, a partir da compreensão das contradições particulares e contemporâneas que acenam para as possibilidades sócio-históricas de organização e de construção do devir.

Palavras-chave colonialismo; racismo; luta de classes; subalternidade; américa latina.

¹ Texto desenvolvido a partir da intervenção no Seminário comemorativo dos 10 anos do GGramsci, realizado em novembro de 2019, com o tema *A luta por uma nova hegemonia - Da Questão Meridional à tradutibilidade Latino-americana*, disponível no Canal GGramsci-UFC (youtube) e resultado do conjunto de cursos e estudos realizados com foco no Marx e Marxismo na América Latina e Filosofia da Práxis e Sul Global como ações do PRÀXIS – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Práxis e Formação Humana (UFC).

Colonialism, class struggle, racism, subalternity: from the southern issue to Latin American translatability

Abstract

The use of the Gramscian concept of subalternity by the group of Subaltern Studies has unfoldings which differ from the revolutionary bases of the Philosophy of Praxis because, by adhering to postmodern trends and “postcolonial” theories, they contribute to reinforcing the questions about Karl Marx’s legitimacy to contribute to the debate on the relationship between exploitation and oppression in colonialism, especially in Latin America. Thus, this article seeks to resume the contributions of Marx, Antonio Gramsci, and the historical elements that condense the place of the Philosophy of Praxis against colonialism, racism, and the forms taken by subalternity in class society, such as the ‘southern issue’ pointed out by Gramsci, as well as the contribution of organic intellectuals who help in the task of Latin American translatability, especially in Brazil, which stems from an understanding of particular and contemporary contradictions that point to socio-historical possibilities of organization and the making of becoming.

Key words colonialism; racism; class struggle; subalternity; latin america.

Colonialismo, lucha de clases, racismo, subalternidad: de la cuestión meridional a la traducibilidad latinoamericana

Resumen

La utilización del concepto gramsciano de subalternidad por parte del grupo de los *Subaltern Studies* tiene desdoblamiento que difieren de las bases revolucionarias de la Filosofía de la Praxis porque, al adherirse a las corrientes posmodernas y las teorías “poscoloniales”, contribuyen a reforzar los cuestionamientos sobre la legitimidad de Karl Marx para contribuir al debate sobre la relación entre explotación y opresión en el colonialismo, especialmente en América Latina. Así, este artículo busca retomar los aportes de Marx y de Antonio Gramsci y los elementos históricos que condensan el lugar de la Filosofía de la Praxis contra el colonialismo, el racismo y las formas que asume la subalternidad en la sociedad de clases, como la “cuestión meridional” señalada por Gramsci, así como el aporte de intelectuales orgánicos que coadyuvan en la tarea de la traducibilidad latinoamericana, especialmente en Brasil, que parte de la comprensión de contradicciones particulares y contemporáneas que apuntan a posibilidades sociohistóricas de organización y de construcción del devenir.

Palabras clave colonialismo; racismo; lucha de clases; subalternidad; américa latina.

Colonialisme, lutte des classes, racisme, subalternité: de la question méridionale à la traductibilité latino-américaine

Résumé

L’utilisation du concept gramscien de subalternité par le groupe des *Subaltern Studies* a des déroulements différents des fondements révolutionnaires de la Philosophie de la Praxis, car, en adhérant aux courants postmodernes et aux théories «postcoloniales», ils contribuent à renforcer les interrogations sur la légitimité de Marx à contribuer au débat sur les relations entre exploitation et oppression dans le colonialisme, notamment en Amérique Latine. Ainsi, cet article cherche à récupérer les apports de Marx et Antonio Gramsci et les éléments historiques qui condensent la place de la Philosophie de la Praxis contre le colonialisme, le racisme et les formes prises par la subalternité dans la société de classes, comme la «question méridionale» souligné par Gramsci, ainsi que la contribution d’intellectuels organiques qui contribuent à la tâche de la traductibilité latino-américaine, en particulier au Brésil, qui part de la compréhension des contradictions particulières et contemporaines qui indiquent des possibilités socio-historiques d’organisation et de construction du devenir.

Mots-clés colonialisme; racisme; lutte des classes; subalternité; Amérique latine.

“Oh, meu corpo, faça sempre de mim
um homem que questione!”
Fanon, *Pele Negra Máscaras Brancas*

Introdução

Após a publicação dos *Cadernos do Cárcere*, desde os anos 50, que traziam à baila categorias originais e encontraram o cenário mundial na efervescência das lutas anticoloniais por libertação nacional, especialmente em África e Ásia, o conceito de subalternidade, desenvolvido por Gramsci, emerge e é bastante debatido ao tornar-se objeto e referência dos estudos da escola de historiadores indianos que criaram os chamados *Subaltern Studies*, liderados por Ranajit Guha, na década de 70. Estes estudos que, inicialmente, partem das aproximações com o marxista sardo no sentido de recuperar a história integral, e, portanto, a superação da lógica dominante e colonial, ou seja, desenvolver uma postura teórico-prática de recuperação da humanidade e potencial protagonismo dos grupos subalternos, em contraposição à perspectiva elitista de supremacia de classes ou castas, reproduzidas historicamente nas formas jurídicas e ideo-religiosas, como no caso indiano, posteriormente, vai se afastando do viés gramsciano e se reconfigurando, inclusive, numa contraposição ao aderir à perspectiva pós-moderna e a conseqüente fragmentação culturalista, subjetivista e identitária, como assevera DEL ROIO (2007). Pois conforme Secco (2018), o tema se difundiu amplamente em língua inglesa, porém, como aponta Del Roio (2017), a forma da edição inglesa dos textos selecionados de Gramsci e erros de leitura condicionaram aquela recepção indiana, bem como, estadunidense, como certificam Massimo Modonesi¹ e Guido Liguori² que realizaram uma revisão do conceito.

A recuperação da concepção ampliada de classes e grupos subalternos de Gramsci, para além da visão dogmática, mecanicista e economicista que reduz a classe revolucionária ao proletariado, é extremamente profícua, pois tem legitimidade histórica e política, tendo em vista que amplia e articula dialeticamente as formas materiais das relações histórico-concretas da exploração e da opressão, tanto do trabalhador “produtivo”, seja proletário ou campesino, como Gramsci aponta no contexto italiano de seu tempo no seu último texto pré-carcerário, *A Questão Meridional*³, quanto dos que estão no “exército de reserva”,

1 Ver: MODONESI, Massimo. Da subalternidade ao Subalternismo: uma crítica gramsciana aos *Subaltern Studies*. IN: DEL ROIO, Marcos (org.). Gramsci, periferia e subalternidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. (p.89-105).

2 Ver: LIGUORI, Guido. O uso do Termo “Subalternos” em Gramsci na Atualidade. IN: DEL ROIO, Marcos (org.). Gramsci, periferia e subalternidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. (p.23-39).

3 Publicado em janeiro de 1930, na revista do PCI, *Lo Stato Operaio*, com o título *Alguns temas da Questão Meridional* – o manuscrito fora encontrado com o texto supracitado (A Questão Meridional) com a grafia de Gramsci, mas com a substituição pelo título publicado em *Lo Stato Operaio*, escrita com outra grafia. O ensaio fora escrito antes da prisão, em 1926, e apresenta a preocupação do autor diante do cenário de avanço fascista com as dificuldades de organização

como afirma Marx nO *Capital*. Esta operação de ampliação do conceito de subalternidade realizada por Gramsci nos deu os fundamentos necessários para podermos verificar com as condições teórico-práticas que temos no contexto vigente, que estas se apresentam mormente nas lutas de classes, gênero e raça, bem como, nos regionalismos, fruto das contraditórias relações e formações sócio-histórico-políticas e culturais. Nesse sentido, é possível compreender a subalternidade como componente estrutural e superestrutural da sociedade de classes, tendo em vista, a subalternização do trabalho, resultado da divisão classista entre trabalho intelectual e manual e da propriedade privada pela classe dominante, que, conseqüentemente, define o lugar do subalterno.

[...] uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização do material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2013, p. 707).

Ocorre que a perspectiva dos *Subaltern Studies* se espalhou para além do universo anglo-saxão, atingindo novos territórios, como o estadunidense e a América Latina. Nesta última, sobre os aportes da teoria da dependência⁴ econômica, política e cultural, como periferia do capital, como subalterna aos países “centrais”, encontra a necessidade de

das classes subalternas, tendo em vista, os problemas que afligiam o *Mezzogiorno* – a região Sul da Itália. Problemas estes que resultavam do processo de criação do Estado unitário na Itália, ou seja, a revolução burguesa italiana que se destaca pelo extenso processo marcado pela participação de intelectuais como cimento da unidade necessária para pavimentar a via reacionária de reorganização e conservação do poder pelas camadas dominantes, que culminou nos processos que Gramsci denomina de “transformismo” e “revolução passiva”, e possibilitou a consolidação das profundas desigualdades socioeconômicas e culturais entre a Itália setentrional e meridional, bem como, da conservação do lugar subalterno das massas, da sua condição passiva, ou seja, afastadas da participação e protagonismo político. Nesse sentido que Gramsci visava impulsionar o protagonismo dos camponeses, assim como dos operários, visando superar os antagonismos entre o campo e a cidade, através de “uma aliança política entre operários do Norte e camponeses do Sul para afastar a burguesia do poder de Estado” (GRAMSCI, 2004, p. 407, [QM 1926]), sua proposta de frente única, buscava, outrossim, romper o laço entre as massas e as camadas intelectuais dominantes.

4 A Teoria da Dependência ou Teoria Marxista da Dependência é uma formulação de análise da formação econômica e política dependente do capitalismo na América Latina que agudiza as contradições do capitalismo nas nações dependentes, especialmente na forma da superexploração do trabalho para transferência cada vez mais ampliada do valor para os países centrais, estabelecendo nessa relação dialética a configuração bizarra da classe dominante dominada. Entre os intelectuais que desenvolveram essa tese estão Vânia Bambirra e Ruy Mauro Marini. Ver: MARINI, Ruy M. *Dialética da Dependência*. [1973]. In: STEDILE, João Pedro. TRASPADINI, Roberta. (Orgs.) Ruy Mauro Marini: Vida e Obra”, Editora Expressão Popular, 2005.

reorganizar a perspectiva teórica sob novos prismas, desenvolver novas epistemologias frente à perspectiva eurocêntrica, o que impulsiona na década de 90, a criação do Grupo de Latino-americano de Estudos Subalternos que tem Anibal Quijano, que desenvolveu o conceito de colonialidade do poder⁵, como um dos seus expoentes. Dessa empreitada, em 1998, ocorre a cisão realizada com o chamado “giro decolonial”⁶, que visava romper definitivamente com a visão e autores eurocêntricos, entre eles, supostamente Marx, o que aprofunda o afastamento das perspectivas decoloniais e pós-coloniais da compreensão sólida e profunda das bases materiais e históricas da condição do subalterno, bem como, das possibilidades e potencialidades concretas de subversão do *status quo*, que se encontra na compreensão histórica da luta de classes, e, como assenta Gramsci (2011b), da correlação de forças em movimento para construção de um nova hegemonia.

Por esse prisma, Marx não teria dado conta dessa dimensão das lutas subalternas, especialmente das lutas anticoloniais, dada uma visão eurocêntrica e etnocêntrica a ele atribuída, o que demonstra que, os adeptos dessa perspectiva, não alcança[ra]m a complexidade da filosofia da práxis e desvirtua[ra]m a análise gramsciana que, ao analisar o *Risorgimento*⁷ italiano, firma seus esforços sobre a necessidade de recuperação histórica dos grupos que estiveram à margem da história, tendo em vista a sua clara negação e invisibilização, e, portanto, seu lugar de protagonista, que Gramsci reivindica no sentido de articular de forma orgânica e integral com o conjunto da práxis social, visando a construção de um novo modo de vida social, de novos tipos de Estado. O que significa de resto, que se apoiam no ponto de partida gramsciano de recuperar a perspectiva das classes e grupos subalternos da história, mas ao se afastar da concepção do viés de totalidade da história encravada na contradição estrutural da luta de classes, se afastam do que seria o ponto de chegada no prisma da filosofia da práxis, a organização ativa e consciente para superação desse estado de coisas em vista da construção de uma civilização moderna superior.

Para essa perspectiva, haveria em Marx, uma visão universal da classe trabalhadora referenciada na classe trabalhadora europeia e branca, bem como, um viés iluminista em relação aos demais povos, o que demonstraria ainda sua tendência determinista, evolucionista

5 Segundo o autor, se configura como padrão de poder na forma do eurocentrismo, através da colonização das Américas, portanto, é um conceito que inter-relaciona as práticas e legados do colonialismo europeu em ordens sociais e formas de conhecimento. Ver: QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

6 Esta operação é realizada por Mignolo. Ver: MIGNOLO, Walter D. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. Un manifiesto. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

7 Gramsci realiza a recuperação histórico-política do processo de unificação italiana, destacando as contradições imanentes no Q25, inclusive o processo de colonização interna do sul pelo norte e os diversos desdobramentos, que pode ser encontrado no volume 5 da edição brasileira publicada pela Civilização Brasileira.

e economicista, o que determinaria portanto, a necessidade de ser complementado para superar qualquer tipo de monismo, como realizam os *Subaltern Studies* que lançam mão de diversas matizes teóricas, gerando um profundo ecletismo⁸.

Nesse sentido que esta visão se distingue de Gramsci que, ao contrário do lugar que pretende[ra]m colocá-lo, reconhece a filosofia da práxis como orgânica e integral que inaugura uma nova fase histórica, pois como assenta no Cadernos 11,

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 tradicionais, expressões das velhas sociedades. Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa. (GRAMSCI, 2011a, p, 147)

Dessa forma que, conforme Sousa (2017), com sua visão historicista e dialética prática, unitária e imanente, o autor sardo desenvolve uma perspectiva ontológica, que também é gnosiológica e metodológica, e, nessa esteira, afirma a necessidade do “conhece-te a ti mesmo”, o que significa investir no processo de reconhecimento do nosso “ser”, da nossa história, neste caso, nossa história como latino-americanos e todas as contradições particulares envolvidas e como elas se expressam, o que representam, como se configuram nas contradições regionais, de gênero, raça e classe, tal como Gramsci, atento às particularidades e necessidades históricas, destacou na sua análise e concepção de estratégia revolucionária, mormente sobre a “*Questão Meridional*”, articulada com a totalidade social. Dessa forma que buscamos empreender nossos esforços no sentido de contribuir para a tradutibilidade dessas “linguagens”, referenciando-nos nos apontamentos sobre a *Questão Meridional*, realizada por Gramsci em seu tempo. Porém, considerando que tradutibilidade não implica em realizar uma restrita tradução de linguagens, uma

8 Conferir a obra *Podem os subalternos falar?* publicada em 1985 por Gaiyatri Spivack, integrante do grupo dos *Subaltern Studies*, em que visa articular o pensamento de Deleuze, Derrida, Foucault e suas perspectivas fragmentadas de desejo e poder à perspectiva de Marx, acabando por cair num fatalismo histórico ao não conseguir reconhecer historicamente a possibilidade revolucionária dos subalternos de não apenas falarem, mas produzirem novidades históricas. Esta obra serviu de inspiração e principal referência para o desenvolvimento do conceito “lugar de fala”, um conceito carregado de ambiguidade, desenvolvido por Djamila Ribeiro, divulgado amplamente em publicação que leva o mesmo nome no título, no ano de 2017, e que se popularizou nos circuitos acadêmicos, grupos e movimentos sociais, especialmente feministas e foi incorporado ao senso comum, geralmente sem qualquer reflexão crítica dos avanços e recuos, limites e possibilidades que representa, como contribuir para colocar no centro do debate a negação e invisibilização das classes e grupos subalternos, mas não caminhar para uma análise radical da sociedade e dos fundamentos dos fatores que geram a subalternidade, e portanto, contribuir para reproduzir a estrutura do capital, já que não tem como horizonte a superação da luta de classes.

transposição mecânica das questões, contradições e possibilidades destacadas pelo autor sardo no seu tempo e espaço para a nossa realidade em nosso tempo e espaço, mas no viés revolucionário, ou seja, partindo da compreensão da formação sócio-histórica concreta particular da nossa realidade, em contato com o movimento teórico-prático, da forma de ser, que na totalidade se tangem, se determinam reciprocamente, tendo em vista que as contradições fundamentais da luta de classes se reproduzem em todos os âmbitos, espaços e territórios. Pois desse modo que compreendemos que se pode efetivar uma mudança de consciência e da prática estabelecida, fomentando uma genuína catarse, construindo uma nova práxis real e, como diria Lukács (2013), sem perder de vista, o concreto *hic et nunc* da história⁹.

Colonialismo e racismo sob o prisma da filosofia da práxis

Nesse viés que, na esteira de Gramsci, compreendemos que a história e a memória são campos abertos de disputa e, portanto, a luta por uma nova hegemonia perpassa pela recuperação da memória e da luta teórico-prática dos subalternos afim de fomentar novos valores ético-políticos, uma nova concepção de mundo para além da lógica burguesa. Desse modo que lançamos mão da importante obra *Marx nas Margens* de Kevin Anderson (2019) que recupera textos inéditos do filósofo prussiano, dos chamados *Cadernos Etnológicos*¹⁰, nos quais Marx desenvolveu e ampliou sua crítica à sociedade capitalista, reconhecendo que a luta de classes também se desenvolve em sociedades não-europeias, para além da relação capital-trabalho dos países “centrais” e, portanto, no processo de colonização que se engendra na forma do racismo estrutural forjado pelo processo de colonização. O que indica, como afirma Almeida (2019), que o racismo não se reduz a uma questão puramente identitária, mas está intrinsecamente imbricado com a divisão social do trabalho e por isso, é estrutural e estruturante da forma de ser capitalista. Marx assenta que

9 [...] todas as alternativas, pelas quais o homem toma suas decisões, são produtos do *hic et nunc* social, no qual ele tem de viver e atuar; mas essas perguntas, às quais ele responde em cada caso, não são só levantadas pelo meio ambiente social; cada uma dessas perguntas também tem sempre um campo de ação de possibilidade de respostas reais concretamente determinado em termos sociais. Portanto, o homem é pessoa ao fazer ele próprio a escolha entre essas possibilidades. Ele até pode, em caso de autêntica originalidade, encontrar uma resposta ainda não utilizada por nenhum dos seus contemporâneos, mas também essa se evidencia sempre como componente necessário justamente desse campo de ação. Quanto mais complexo, quanto mais ramificado for esse campo de ação, tanto mais desenvolvida será a sociedade; de modo correspondente, quanto maior for a parcela pessoal de quem responde, tanto mais desenvolvida pode ser sua personalidade. (LUKÁCS, 2013, p.339)

10 Kevin Anderson realiza uma grande contribuição de caráter original ao trazer o debate dos *Cadernos Etnológicos* que, ainda não foram publicados em português, mas pode ser encontrado na íntegra em <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1881/ethnographical-notebooks/notebooks.pdf>

A escravidão é uma categoria econômica como qualquer outra [...] esclarecendo naturalmente que se trata apenas da escravidão direta, a dos negros no Suriname, no Brasil, nas regiões meridionais da América do Norte. A escravidão direta é o eixo da indústria burguesa, assim como as máquinas, o crédito, etc. Sem a escravidão, não teríamos o algodão; sem o algodão, não teríamos a indústria moderna. A escravidão deu valor às colônias, as colônias criaram o comércio universal, o comércio universal é a condição da grande indústria. Assim, a escravidão é uma categoria econômica da mais alta importância. (MARX, 2017, p.103)

Nesse viés que o filósofo martinicano, Frantz Fanon¹¹, afirma no conjunto de suas obras que não há capitalismo sem racismo, sem a escravização baseada na raça, que gera a espoliação da humanidade dos escravizados, em profunda conexão com a perspectiva marxiana exposta nO *Capital*, em que Marx afirma que “O trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro” (MARX, 2013, p.372). Por isso, todo o processo de expansão da lógica do capital em novos territórios que sofreram a marca de ser “meridionais”, foi empreendido com profunda violência física e ideológica, que atravessa toda a concepção de mundo, inclusive organizando o referencial do “ser” Norte - aquele que está acima, aquele que está sobre, aquele que tem supremacia - sobre os inferiores do Sul, os meridionais, colocando-se como referencial universal do horizonte social, os que apontam o caminho para aqueles que estão ao Sul. Segundo Gramsci,

Para compreender exatamente as significações que pode ter o problema da realidade do mundo exterior, pode ser oportuno desenvolver o exemplo das noções de “Oriente” e “Ocidente” que não deixam de ser “objetivamente reais”, ainda que, quando analisadas, demonstrem ser nada mais do que uma “construção” convencional, isto é, “histórico-cultural” (freqüentemente os termos “artificial” e “convencional” indicam fatos “históricos”, produzidos pelo desenvolvimento da civilização, e não construções racionalisticamente arbitrárias ou individualmente artificiosas). [...] Que significaria Norte-Sul, Leste-Oeste, sem o homem? Elas são relações reais e, contudo, não existiriam sem o homem e sem o desenvolvimento da civilização. É evidente que Leste e Oeste são construções

11 Filósofo e psicanalista, completou seus estudos na França que o levaram a escrever uma das suas principais obras, *Pele Negra Máscaras Brancas*, que fora recusada pelos avaliadores, mas que se tornou uma das principais referências à perspectiva anticolonial. Tendo em vista que na obra, Fanon expõe as contraditórias experiências de “ser” colonizado, pois ele nasceu na Ilha da Martinica, colônia francesa, e sentiu e viu os rebatimentos e desdobramentos da ideologia burguesa, especialmente da branquitude, sobre o negro e que lega a inculcação e reprodução da subalternidade nas mais diversas formas. Além desta, Fanon também desenvolve sua análise crítica do processo colonial capitalista em *Os Condenados da Terra*, obra prefaciada por Jean Paul Sartre que o apoiou na defesa do colonizado contra o colonizador e proporcionou uma maior repercussão da obra quando do seu lançamento, em 1961, e demonstra como a centralidade do pensamento e dos pensadores se reproduz e o quanto os subalternos quando falam, necessitam ter sua voz legitimada pelo “centro” para serem ouvidos.

arbitrárias, convencionais, isto é, históricas, já que fora da história real qualquer ponto da terra é simultaneamente Leste e Oeste. Isto pode ser visto mais claramente pelo fato de que estes termos se cristalizaram, não a partir do ponto de vista de um hipotético e melancólico homem em geral, mas do ponto de vista das classes cultas européias, que, através de sua hegemonia mundial, fizeram com que fossem aceitos por toda parte. (GRAMSCI, 2011a, 137)

Desse modo que se consolida a difusão da ideia de supremacia dos colonizadores e todo o aparato ideológico que reproduzia essa visão, seja na forma religião ou na forma filosofia. Esta última fundada na razão, num tipo de racionalidade que se funda na cisão entre ideia e matéria, corpo e espírito, cabeça e mão, norte e sul, brancos e “de cor”. Cisão esta que expressa a luta de classes, se expressa desde o surgimento da filosofia, como podemos verificar na filosofia de Platão, que separa o mundo sensível do mundo das ideias e atravessa o tempo ao embasar a tradição judaico-cristã, bem como, o fio condutor de grande parte da filosofia antiga à moderna, que fora incorporada e adaptada aos interesses burgueses, os quais se espraiaram pelo mundo através do processo de colonização. Interesses estes que se expressaram no viés liberal e iluminista o qual institui o homem universal que, apoiando-se na “razão” no viés do humanismo burguês, visa levar a “civilização” e a “modernidade” aos povos ditos “primitivos”, configurando-se como um movimento de morte e espoliação em nome da liberdade e da igualdade que fortalecia o Estado de Direito burguês.

Contudo, como afirma Losurdo (2006), no projeto liberal-iluminista de “homem universal” não havia lugar para os grupos que foram subalternizados, especialmente, para aqueles que, foram racializados conforme a lógica do processo histórico de colonização. Nesse sentido que, de acordo com Almeida (2019), a Revolução Haitiana¹² empreendida pelos provos escravizados pela França, que reivindicavam para si os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade fundados pela Revolução Francesa, e proclamaram a Independência em 1804, não teve a mesma repercussão que houve na “metrópole”, desdobrando-se em diversos obstáculos à ilha caribenha que sofre as mazelas da condenação pela sua ousadia revolucionária e espírito de luta pela liberdade até os dias atuais. Na linha dessa concepção humanista burguesa em que o homem burguês, branco, que reproduz a lógica patriarcal se torna a referência do “homem universal” e consolida a visão dos outros povos como “meridionais” - de África, América, Ásia, e Oceania - como bestializados, ou seja, desumanizados, com a negação da individualidade, da identidade, da capacidade

12 Para saber mais sobre a Revolução Haitiana, ver: CLR James. *Os jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitempo, 2000. Uma obra preciosa para conhecer a primeira revolução subalterna, dos escravos, da América Latina contra a lógica colonial, dos explorados contra os exploradores, quando no Brasil e EUA a escravidão ainda era uma realidade consolidada.

intelectual e, portanto, da humanidade e alteridade, o que justifica práticas genocidas e eugênicas contra os povos colonizados. Todo esse processo de violência que marca o processo “civilizatório” em que o colonizador “faz” o colonizado como afirma Fanon (1968), que tem diversos desdobramentos psicológicos sobre os povos escravizados, colonizados e racializados que internaliza o complexo de inferioridade e a alienação colonial¹³, é legitimado pelos aportes filosóficos e científicos do positivismo, que “naturaliza” a discriminação social com base em diferenças “naturais”, determinação biológica – como a cor de pele, ou seja, a inferiorização racial dos povos colonizados, na forma do racismo científico que se apoia, especialmente, no darwinismo social de Herbet Spencer¹⁴.

Essa perspectiva legitimou práticas eugênicas e genocidas, em eventos históricos como o que ocorreu na Segunda Guerra Mundial, empreendida pela Alemanha nazista, o que demonstrou que o conceito de raça não é determinado por fatores biológicos, tendo em vista que os povos vitimados pelo nazismo eram judeus, além de ciganos e negros, mormente, os povos do Leste europeu que Hitler visava escravizar, na tentativa de realizar sua sanha colonialista¹⁵. Portanto, o racismo não se restringe a uma questão puramente de “cor” – que seria puramente biológica – mas a um complexo essencialmente político-econômico que se desdobra das condições e contradições histórico-concretas e correlações de forças em movimento em cada tempo e espaço particular, como síntese de múltiplas determinações, mormente, da luta de classes, que constroi todo um aparato ideológico e imagético do que “expressaria” a inferioridade, a subalternidade, e assim, reproduz um profundo processo de estranhamento. Conforme Gramsci (2011c [1934], p.138), “[...]Com frequência, os grupos subalternos são originalmente de outra raça (outra cultura e outra religião) em relação aos dominantes e, muitas vezes, são uma mistura de raças diversas como no caso dos escravos”.

13 “[...] a análise que realizamos é psicológica. Continua a nos parece ser evidente, contudo, que a verdadeira desalienação do negro requer um reconhecimento imediato das realidades econômicas e sociais. Se há um complexo de inferioridade, ele resulta de um duplo processo: – econômico, em primeiro lugar; – e, em seguida, por interiorização, ou melhor, por epidermização dessa inferioridade.” (FANON, 2008, p.24-25)

14 Filósofo e biólogo inglês, foi um dos representantes do liberalismo clássico.

15 Ver: LOSURDO, Domenico. *Guerra e Revolução: o mundo um século após Outubro de 1917*. São Paulo: Boitempo, 2017. (*Título original: O revisionismo histórico: problemas e mitos*) em que afirma que a luta entre o colonialismo e o anticolonialismo tem um sentido mais profundo; se nós considerarmos a história da União Soviética e da Rússia Soviética, Hitler se esforçou para executar a realização das “Índias Alemãs” no Leste Europeu, Hitler disse: “Nós teremos o nosso extremo oeste [far-west, faroeste] alemão no Leste Europeu”, ou seja, o clássico faroeste norte-americano, onde os brancos dizimaram os nativos, e onde os que sobreviveram estavam destinados a se tornarem escravos a serviço da classe de senhores, e portanto no Leste Europeu os bolcheviques, identificados com os judeus, estavam destinados a serem exterminados. Esse era o programa de Hitler. Conforme Losurdo, [Heinrich] Himmler, que era um dos líderes do Terceiro Reich, nas conversas secretas dos nazistas, fechadas ao público, Himmler diz: “Agora que falo somente com nazistas, posso falar livremente. A Alemanha precisa de escravos” — no sentido literal da palavra — afirmando que eles achariam seus escravos no Leste Europeu e, particularmente, na União Soviética. Ou seja, a luta da União Soviética foi até mesmo uma luta contra a tentativa de colonizar e escravizar os povos da União Soviética.

Nesse sentido, como podemos perceber, não há oposição entre colonialismo, racismo, liberalismo e fascismo. Ambos são expressões do mesmo movimento econômico, político e ideológico de incremento da lógica do lucro capitalista, da forma de ser, da práxis social, metabólica e orgânica do capitalismo, da lógica liberal burguesa, que valida as formas de dominação e expropriação, inclusive dos corpos subalternizados, e esta perspectiva é diametralmente oposta à perspectiva marxiana, ou seja, dos prismas da filosofia da práxis que vislumbra a emancipação humana.

Nesse viés que, ao contrário do que fora difundido sobre Marx que o colocou como um antagonista da perspectiva dos movimentos negro, indígena, feminista, LGBTQi+, Marx desenvolveu uma visão ampliada do processo de desenvolvimento histórico, para além da lógica linear que reproduz a visão eurocêntrica colonialista, e integrou a questão nacional, étnica e racial à sua perspectiva, ao analisar contextos de regiões “meridionais” como Índia, China, Indonésia, Rússia, Polônia, Estados Unidos, Irlanda, Argélia e América Latina. Conforme Anderson (2019), esse movimento se expressa, especialmente a partir de 1853 com seus textos jornalísticos no *New York Tribune*, quando colonialismo aparece como sinônimo de barbárie e, em 1867, na defesa da independência irlandesa contra o imperialismo britânico em que problematiza o racismo dos trabalhadores ingleses, que se configura tal como dos colonos brancos do Estados Unidos, demonstrando a relação dialética entre luta de classes e raça, ou seja, que a emancipação humana demanda a articulação dialética da luta contra a exploração e toda forma de opressão. Pois é necessário ressaltar que ainda que tenha inicialmente apresentado um impulso de compreender o colonialismo como parte do processo de desenvolvimento das forças produtivas, quando da redação do *Manifesto do Partido Comunista*, jamais encontra-se em sua posição uma tendência de defesa colonialista ou que naturalize ou justifique a colonização como expansão, exportação da civilização aos povos ditos “bárbaros”, atrasados, pois na medida que vão se apropriando das contradições vigentes do processo de expansão capitalista, mormente, a partir da segunda metade dos “oitocentos” em diante, Marx e Engels asseveram que o colonialismo não tem valor civilizatório, pelo contrário, tem uma dimensão extremamente destrutiva.

Cabe destacar, que foi um encontro com o cartista radical e poeta trabalhista envolvido com a luta anticolonial e a capacidade de ouvir e acolher a demanda dos grupos subalternizados, própria de um intelectual orgânico que tem sua preocupação primeira e genuinamente comprometida com as demandas e o processo de luta e libertação das classes subalternas, que contribuiu profundamente para a ampliação da concepção de mundo e das lutas subalternas de Marx¹⁶ e o possibilitou a ampliação da visão da luta

16 Conforme Thierry Drapeau em texto publicado na Revista *Jacobin*, em janeiro de 2019, intitulado *As raízes anticoloniais de Marx*, foi o encontro de Marx em Londres em 1849 com o Cartista Ernest Jones e o alfaiate negro e abolicionista cartista William Cuffay, filho de um escravo das Índias Ocidentais que ampliaram a visão de Marx da luta anticapitalista como luta anticolonial, pois estes reivindicavam a libertação da Irlanda e Índia do jugo da servidão colonial britânica e, portanto,

internacional anticapitalista. Encontro este que ocorreu em 1849 e se configurou como uma verdadeira simbiose teórico-prática, dialética prático e catártica, do tipo que Gramsci aponta nos Cadernos sobre a relação que deve ser estabelecida entre “intelectual” e “massa” para forjar verdadeiramente os intelectuais orgânicos que realizariam a síntese entre saber e sentir, teoria e prática. Porém, na perspectiva que Gramsci delineia nos Cadernos, afirmando que “todos são filósofos” ainda que nem todos cumpram essa função na sociedade de classes, em que há os que sentem porque sabem e os que sabem porque sentem, pois saber e sentir estão interconectados à práxis enquanto totalidade, o que deveria suprimir qualquer vontade de se sobressair pelo que se “sabe” e, nesse espectro acabar por reproduzir o ideário dominante de supremacia da teoria sobre a prática, que significa de resto, reproduzir toda essa ordem de cisão e supremacia do Norte sobre o Sul, espírito e corpo, razão e emoção e no pano de fundo, da cabeça sobre a mão, oriunda da divisão classista do trabalho.

Nesse sentido, podemos verificar que algumas contradições que levam a perspectivas equivocadas sobre a perspectiva marxiana também advieram das posições das lideranças da Segunda Internacional que adotaram perspectivas deterministas sobre as perspectivas teóricas marxianas, as quais desembocaram em posições políticas distantes da perspectiva da práxis revolucionária que visa a emancipação humana, como ocorreu com Bernstein e Kautsky que defendiam o colonialismo. Porém, destacando-se destes, Lenin que foi um dos fundadores da Terceira Internacional ou Internacional Comunista que visava romper com as perspectivas reformistas, as quais desempenharam um papel conservador, reconhecia a luta anti-imperialista e a autodeterminação dos povos que se expressou em princípio nas 21 teses lançadas para os partidos que poderiam integrar a Internacional Comunista que na 8ª tese defendia que:

Na questão colonial e das nações oprimidas, é indispensável que tenham uma linha particularmente clara e precisa os Partidos dos países cuja burguesia possui colônias e oprime outros povos. Os Partidos que desejam filiar-se à III Internacional devem denunciar implacavelmente as artimanhas de “seus” imperialistas nas colônias; apoiar os movimentos de libertação nas colônias não somente em palavras, mas também em atos; exigir a expulsão de seus compatriotas imperialistas das colônias; cultivar no coração dos operários de seus países um sentimento fraternal sincero para com a população trabalhadora das

uma visão anti-imperialista e anticolonial que superava a visão inicial que em certo sentido dialético, reconhecia como avanço, as navegações às Américas e África para o desenvolvimento capitalista presente, ainda que de forma crítica, no Manifesto Comunista de 1848. O tema passa a integrar diversos textos jornalísticos de Marx que condena a barbárie colonial burguesa inerente à civilização burguesa e defende a auto-emancipação das massas colonizadas organizadas, alguns em colaboração com Jones que encerrava a fileira das denúncias contra o império britânico. Desse modo, compreende a importância dos movimentos de libertação do “Oriente” e do “Ocidente”, incluindo Polônia, Hungria e Itália.

colônias e das nações oprimidas; e realizar entre as tropas da metrópole uma agitação sistemática contra todo tipo de opressão dos povos coloniais. (Terceira Internacional Comunista, [1920] 2014)¹⁷

Essa perspectiva que revela a ampla visão do processo de luta pela emancipação humana oriunda das teses marxianas, pode ser encontrada também, na Tese sobre a Questão Negra apresentada no 4º Congresso da Internacional Comunista em 30 de novembro de 1922, no qual defendia a autonomia dos povos coloniais e semicoloniais, um desdobramento da Tese sobre a Questão Colonial apresentada no 2º Congresso de 1920 e que, pelo alinhamento de Gramsci à Internacional Comunista a partir da fundação do PCI e sua ida a Moscou em 1922, é possível afirmar que o autor sardo teve acesso a esse conjunto de debate e diretrizes.

Nesse viés que Gramsci, que se posicionou contra as tendências deterministas e economicistas e seguia em muitas dimensões na esteira leninista de recuperação do viés revolucionário da filosofia da práxis e, portanto, de uma dialética praxica, desdobra sua perspectiva revolucionária em muitas frentes de batalha conforme a necessidade de organização e luta das classes e grupos subalternos. Desse modo que podemos encontrar nos *Cadernos do Cárcere*, algumas notas que referenciam a posição anticolonialista do autor sardo e simultaneamente sua visão antieconomicista e antimecanicista, como na passagem em que critica Labriola - que apesar de introduzir os fundamentos da filosofia da práxis na Itália - cai em contradição e perde a dialética ao adotar uma posição, segundo Gramsci, “pseudo-historicista” ao defender a colonização e a escravização do papuano para que seus descendentes pudessem entender a pedagogia moderna. Segundo Gramsci (2011a, p. 86 [Q11, 1932]) , “trata-se, ao que parece, [...] de um mecanicismo bastante empírico e muito próximo do economicismo vulgar” e continua afirmando que “é necessário, ao contrário, que exista uma luta a respeito, e essa luta é precisamente a condição para que os netos e bisnetos do papuano sejam libertados da escravidão e sejam educados segundo a pedagogia moderna” (GRAMSCI, 2011a, p.87). Desse modo, o autor sardo aponta para a luta anticolonial e assevera ainda a importância da tradução dos elementos desenvolvidos aos demais povos, mas que ocorra de modo adequado para que os “os próprios papuanos [possam] refletir sobre si mesmos, autoeducar-se” (idem), pois compreende que o processo de colonização está na base da ampliação capitalista imperialista dos Estados modernos para aprofundar a extração da mais valia. Conforme Gramsci,

¹⁷ As 21 condições de admissão (Comintern). Tradução de Erick Fishuk, 2014. Disponível em: <http://www.fishuk.cc/2014/08/condicoes.html>. Acesso em outubro de 2021.

O grupo dirigente tenderá a manter o melhor equilíbrio, não só para sua permanência, mas para sua permanência em condições determinadas de prosperidade, e mesmo a incrementar tais condições. Mas, dado que a área social de cada país é limitada, será levado a estendê-la às zonas coloniais e de influência, entrando assim em conflito com outros grupos dirigentes que aspiram ao mesmo fim, ou em prejuízo dos quais a expansão de tal grupo deveria necessariamente se verificar, já que também o globo terrestre é limitado. Cada grupo dirigente tende, em abstrato, a ampliar a base da sociedade trabalhadora da qual extrai a mais-valia [...] (GRAMSCI, 2011b, p.88)

Desse modo que compreende que a luta nas colônias é uma luta constante que pode se realizar no momento da conquista em guerra militar, mas se desdobrar na luta política que é muito mais complexa e se configura em três formas de guerras: de movimento, de posição e subterrânea¹⁸. De toda forma, considerando o atraso italiano na corrida do processo de colonização, decorrente do tardio processo de unificação e a contradição interna do desenvolvimento industrial italiano, além da censura fascista a que estava submetido no cárcere, Gramsci delinea reduzidas análises sobre as colônias italianas (Albânia e Eritreia) e volta seu interesse para a compreensão das “colônias internas dos países capitalistas” que revelam as relações contraditórias entre cidade e campo e, portanto, a busca de compreensão dos “elementos para o problema da situação semicolonial dos países agrícolas” (GRAMSCI, 2011b, p.287). Pois citando Manoilescu¹⁹, o autor sardo parece concordar com este que há uma “exploração invisível dos países agrícolas pelos países industriais”, ou ainda das regiões, indicando que a complexidade da “Questão Meridional” está para além da conjuntura italiana, e, portanto, nas bases da configuração do capitalismo e sua face colonialista imperialista de formação e manutenção de uma lógica de dominação e dependência dos países (ou regiões) subalternizados por aqueles que se colocam e se afirmam como centrais. Dessa forma, empreende a complexificação desses elementos articulados criticamente apontando para as veredas de construção de uma nova hegemonia no conjunto das notas dos *Cadernos*.

18 “A luta política é muitíssimo mais complexa: em certo sentido, pode ser comparada às guerras coloniais ou às velhas guerras de conquista, ou seja, quando o exército vitorioso ocupa ou se propõe ocupar permanentemente todo ou uma parte do território conquistado. Então, o exército vencido é desarmado e dispersado, mas a luta continua no terreno político e da “preparação” militar. Assim, a luta política da Índia contra os ingleses (e, em certa medida, a luta da Alemanha contra a França ou da Hungria contra a Pequena Entente) conhece três formas de guerra: de movimento, de posição e subterrânea.” (GRAMSCI, 2011b, p.124)

19 Gramsci indica a leitura do livro *La teoria del protezionismo e dello scambio internazionale*, Milão, Teves, 1931 de Mihail Manoilescu. Ver: GRAMSCI, 2011b, p.287, §193)

A Filosofia da Práxis contra a colonialidade

Nesse espectro que é necessário compreender criticamente a “invenção” da América Latina pelos europeus - quando já havia toda uma organização político-econômica e cultural denominada pelos povos originários de *Abya yala* - os quais conceituam latino como o “outro” de si, tendo em vista que, como afirma González (1988, p.73), “as sociedades que vieram a constituir a América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas”. Dessa forma, os povos latino-americanos constituem o “não-ser”, o ser sem alma, que embasada na racionalidade eurocêntrica, branca, cristã, patriarcal, nega a humanidade dos povos originários e dos povos africanos considerados animalizados e levados cativos para serem escravizados nas *plantations* na América, na produção das monoculturas, na lógica da colonialidade que marca a modernidade, instituindo dessa forma, o racismo estrutural, como base de desenvolvimento capitalista das colônias e, portanto, o racismo como a ciência da superioridade eurocristã tanto pela exploração do trabalho quanto pela opressão expressa na negação cultural e doutrinação do corpo, bem como, pela imposição da ideologia dominante, seja na formação do racismo aberto em alguns países ou do racismo por denegação ou mais “sofisticado” que ocorre na América Latina, especialmente no Brasil.

Esta última forma, a sofisticada, é possível verificar, especialmente após a luta pela libertação quando se tornaram países dependentes na dialética dominante-dominado, como afirma Marini (2005) e Bambirra (1978), que se estende após a promulgação de suas “independências” políticas e da abolição, sob o jugo imperialista num processo de continuidade da lógica colonial, da colonialidade e do racismo como tecnologia ideológica da forma de dominação. Desse modo, podemos verificar, como afirma Losurdo (2015)²⁰, o século XX é marcado pela crise do capital e as lutas anticoloniais e antiimperialistas que significa ainda a luta contra a memória histórica que se reproduz baseada no ideal dominante, encravada na leitura racializada do mundo, hierarquia de raças com a visão de supremacia da raça branca legitimada pelo discurso liberal de defesa dos direitos “naturais” que defendia as relações sociais do modo de produção capitalista o qual se forjou com base na exploração do modo escravista colonial que sustentou o incremento do lucro da burguesia em ascensão. Nesse sentido, há a continuidade na descontinuidade

20 Segundo Losurdo (2015) “A opressão nacional faz parte dessas relações de coerção e, portanto, a luta contra ela é uma forma essencial da luta de classes. Justamente a partir desse pressuposto, Lenin, consegue prever com uma lucidez impressionante as linhas essenciais do século XX. [...] Ele também sabe antecipar os elementos constitutivos da grande crise histórica, da gigantesca tempestade que se adensa”. Nesse sentido, que a Internacional Comunista defende a autodeterminação dos povos e apoia as lutas anticoloniais que historicamente se configurou na participação ativa através dos Partidos Comunistas locais, por compreender a relação dialética entre luta pela emancipação humana e a concreta luta por libertação nacional que supera a leitura binária da luta de classes.

da colonialidade, que se estende ainda após a “independência política”, a qual se desdobra em diversas facetas: como a inculcação no inconsciente social da ideia de superioridade do europeu e da cultura eurocristã patriarcal que se sustenta no racismo científico, portanto, a própria afirmação da raça (superior) que configura o racismo aberto e, ainda na dialética dessa contradição, no caso brasileiro, o racismo (sofisticado) disfarçado ou por denegação como afirma Lélia (1988), este último que tem em Sérgio Buarque de Holanda e, mormente, em Gilberto Freyre, seu principal expoente, ao defender o mito da democracia racial. O mito que se configura com a ideia de harmonia das raças em solo brasileiro, nega, outrossim, a luta de classes entre a casa grande e a senzala e oculta a violência estrutural e simbólica que fragmenta a identidade “racial” pela lógica do branqueamento e, conseqüentemente, a possibilidade de compreensão consciente de si que envolve a apreensão profunda e integral da memória e da história, que fora negada pelo etnocídio que gera, o que Lélia (1988) visando desmitificar o mito da democracia racial, denomina de neurose cultural brasileira, ou ainda nos termos de Fanon (2008), a alienação colonial. Alienação esta que se torna um entrave à possibilidade de transformação e superação deste estado de coisas, pela dificuldade que o obscurecimento da verdade histórica causa ao processo de desenvolvimento da consciência dessas contradições que estruturam a sociedade de classes racista capitalista burguesa e, portanto, das possibilidades da organização ativa que se contraponha a essa lógica estrutural e estruturante da reprodução das formas de dominação e ordem social de poder. Pois como afirma Lélia (1988, p.78), “O esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio aponta para uma perda da identidade própria, logo reafirmada alhures” e mantém as classes e grupos subalternos em um campo difuso e desagregados.

Pois como se pode aferir, no contexto da Primeira República, o Estado novo sob interesses estritos da burguesia agrária lançou mão do racismo científico para legitimar subalternização do povo negro que logo fora substituído pelo mito da democracia racial, o qual Gilberto Freyre ao operar com a contradição posta, tenta unificar as contradições de classe tal como a dialética dos distintos de Croce, articulando os opostos em justaposição, conciliação, e, desse modo, obscurece a possibilidade de superação da estrutura que sustenta tais contradições e, portanto, contribui para a sua perpetuação. Esse viés tendia à busca de unificação social visando contribuir com o desenvolvimento industrial em curso que desembocou na segunda onda de colonização com a chegada de milhares de imigrantes europeus que, fugindo da situação de crise e miséria em suas terras, vieram ocupar os postos de trabalho assalariado e livre que deveriam ser ocupados pelos escravos libertos. Essa onda de imigrantes contribuiu, outrossim, para a consolidação de processos de eugenia, etnocídio e epistemicídio com a consolidação do branqueamento nas suas diversas dimensões, ou seja, o branqueamento dos corpos com a “miscigenação”²¹, bem

21 Processo que ocorrera encurvado em profundas contradições que envolvem a violenta subalternização da mulher,

como, fomento da cultura e visão de mundo aportada na racionalidade burguesa e da supremacia de classe e de raça, tendo em vista que os povos originários e escravos libertos não encontraram o mesmo espaço dentro da formação social brasileira no espectro do desenvolvimento em curso, aglomerando-se nas periferias da cidade, da cultura, da política e da produção do “conhecimento”²², conformando assim o “racismo à brasileira [que] se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros [e os indígenas]), ao mesmo tempo que dizem não o fazer (“democracia racial” brasileira)” (GONZÁLEZ, 1988, p.69).

Desse modo, o racismo e a subalternização dos grupos sociais considerados inferiores se incrusta no cotidiano das relações, na organização estrutural e econômica da sociedade, mas também, na linguagem, na cultura e na naturalização do tratamento desumanizado e na demarcação do lugar do subalterno como infante, infantilizados incapazes de ter fala própria²³, de qualquer manifestação de capacidade intelectual, de integração e participação social e política, a qual se firma centrada naqueles que “encarnam” a identidade nacional marcada pelos contornos europeus e brancos, encontram-se majoritariamente nas regiões sudeste e sul do Brasil, e reforçam a lógica do colonialismo interno.

Nesse sentido, que com o desenvolvimento desigual e combinado do processo de industrialização nacional, especialmente após a crise de 29 que levou ao colapso o modelo agroexportador e arrastou consigo a estrutura oligárquica de dominação política que lhe correspondia e inaugurou o bloco desenvolvimentista do comércio, da indústria centrado na burguesia cafeicultora (sudestina) de um lado e do outro, os contraditórios processos político-culturais, que encontraram na repercussão de obras literárias, na linguagem e mais uma vez em Gilberto Freyre que com o Manifesto regionalista em 1926 e outras obras (*Nordeste, 1937*) expressa a nostalgia da Casa Grande, do escravismo, da elites senhoriais e expressa seu lugar de intelectual orgânico do interesse das classes dominantes e a reação ao processo de modernização. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento cultural de uma visão subalternizada da região, como aponta Durval Muniz na sua controversa tese da invenção do Nordeste²⁴ que, na verdade, tem sua estrutura marcada pelo problema

especialmente da mulher negra, e sua continuidade na descontinuidade colonial. Ver: GONZÁLEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na Cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

22 Ainda que continuassem a produzir, mas lançados na marginalidade tendo em vista que não havia ou há o devido reconhecimento.

23 “Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans*, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.” (GONZÁLEZ, 1984, 225)

24 Apesar da tese do autor (ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1996) se centrar na invenção do Nordeste como resultado de um conjunto discursivo de de narrativas político-

agrário e seu tecido social histórico-concreto formado por maioria negra e indígena, o que aponta para além da visão de subalternidade supostamente forjada pelo aspecto político-cultural “puro”. Desse modo, com o desenvolvimento desse conjunto de contradições de tipo “americanismo e fordismo” na estrutura econômica e superestrutura política e cultural, se desenvolve um bloco histórico com uma postura iluminista da região sul e sudeste em relação ao Norte e Nordeste, que deriva do processo mais amplo de dependência, dominação e exploração capitalista e criação da ideia do “outro”, que na esteira dos desdobramentos da lógica da colonialidade e do colonialismo interno, se desdobra no outro do outro.

Nesse viés que Clóvis Moura²⁵ que buscava compreender quem é a classe trabalhadora no Brasil e o papel da arte e da cultura no cenário nacional, empreende seus esforços e em *Rebeliões da Senzala*, publicada em 1959, desenvolve sua crítica ao equilíbrio de antagonismo de Gilberto Freyre, demonstrando que é a contradição que move a história brasileira e não a harmonização e, compreendendo a questão racial e a questão agrária como centrais no complexo processo de formação contraditória dedica-se à análise de Canudos, que representa as lutas camponesas, e realiza a crítica a *Os Sertões* de Euclides da Cunha, mostrando a sua face conservadora debaixo do verniz progressista, tendo em vista que uma das suas fontes principais era o pai do darwinismo social – Herbet Spencer, o que desvela que para além da ambiguidade possível no texto, há uma espécie de “mal de origem” do sertanejo, quase uma “subalternidade congênita”²⁶. Ademais, com a publicação do *Brasil-Raízes do Protesto Negro*, publicado em 1983, Moura busca fazer frente a Raízes do Brasil e todo o engodo ideológico disseminado que reforça a alienação colonial e nega o potencial prático-social e de luta do negro na formação sócio-histórica brasileira.

culturais e não articular com as raízes estruturais da “questão nordesgina”, tendo em vista que a matriz teórica em que se apoia não se funda na materialidade historicista e dialética, é possível considerar que aponta alguns elementos culturais que, na contradição, podem ser problematizados na esteira da filosofia da práxis, como sucede com Moura (1959; 1983). Ver: MOURA, Clóvis. *Introdução ao pensamento de Euclides da Cunha*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1964.

25 Ver: ROCHA, Gabriel dos Santos. Clóvis Moura: um intelectual orgânico. Boletim do Gmarx-USP, São Paulo, ano 1, n.24, 2020. Disponível em <http://gmarx.fflch.usp.br/boletim24>

26 “[...]Euclides da Cunha, outro importante representante de nossa cultura dominante, repetia o mesmo pensamento racista. Sua posição em relação ao mestiço e ao negro não deixa dúvidas. Estuda o negro afirmando que “a raça dominada (negra) teve aqui dirimidas, pela situação social, as facilidades de desenvolvimento. Organização potente afeita à humanidade extrema, sem as rebeldias do índio, o negro teve, sobre os ombros, toda a pressão da vida colonial” Para ele, o negro é a “besta de carga”, o “filho das paisagens adustas e bárbaras”; Palmares é “grosseira odisséia” e por isto a ação dos bandeirantes destruindo-o foi um benefício à nossa civilização; são “vencidos e infelizes”; o escravo negro é “humilde”, mesmo sendo quilombola, “temeroso”, “aguilhoado à terra”; são “foragidos”, a raça é “humilhada e sucumbida”. Para ele a desigualdade racial era um fato provado “ante as conclusões do evolucionismo”. O negro, como vemos, era o componente de uma raça inferior. O índio, por seu lado, não tinha capacidade de “se afeiçoar às mais simples concepções do mundo”. E, quanto ao mestiço desses cruzamentos, no seu “parênteses irritante” não há lugar para ele, é um desequilibrado, de um desequilíbrio incurável, pois “não há terapêutica para este embate de tendências antagonistas”. A ideologia do colonialismo era, e ainda é, alimentada por toda uma literatura racista que nos vinha, ou nos vem, das metrópoles colonizadoras, para nos inferiorizar através da nossa própria autoanálise.” (MOURA, 1994, p.6-7)

Dessa forma que é preciso recuperar a história das classes e grupos subalternos e os fundamentos teórico-críticos capazes de nos ajudar a agarrar a realidade pelos cabelos e nos tirar do labirinto de tendências filosófico-políticas que reforçam o estranhamento, agudizam a alienação e nos paralisam, nos imobilizam ao assentar como paradigma que o irracional é real e o real é irracional, a começar reconhecendo a contribuição epistemológica, de outras concepções de mundo e outras práxis social alternativas à lógica do capital desenvolvidas pelos grupos sociais subalternizados e submetidos à lógica de exploração e opressão colonial.

Pois como afirma Lukács (1968), o “homem” é um ser que responde²⁷, no mesmo viés, verificamos que Gramsci não se pergunta se os subalternos podem falar, pois para ele, os subalternos não apenas podem e devem falar, mas devem sobretudo “responder” apresentando alternativas de organização e luta com espírito inventivo. E, nesse sentido, o “fio de Ariadne” para as classes subalternas encontrarem o caminho de saída desse labirinto, antes de serem consumidas pelo Minotauro - da exploração e opressão, é a filosofia da práxis, o fio condutor da revolução, pois o devir das classes subalternas é a revolução.

Desse modo que a resposta histórica deve ser crítica, criativa e inventiva, partindo das próprias condições sócio-históricas de “(não)ser” subalterno, de “(não)ser” meridional, superando o Norte como horizonte, subvertendo esses horizontes, afirmando o seu próprio “ser” e o seu próprio horizonte, o seu protagonismo histórico apontando o seu “ser para si” e não para o “Norte”, como fizeram os filósofos da práxis sobre a práxis negra e a “questão meridional” brasileira. Pois o seu “ser para si” significa apontar para o horizonte revolucionário de ruptura e transformação das estruturas das condições de existência da sua subalternidade e das formas e grupos sociais hegemônicos de dominação que necessitam da sua subalternidade - da exploração e opressão - para continuar existindo, como os limites da pandemia no Brasil dos condenados do Covid-19²⁸ nos revelaram.

Desse modo, é preciso promover a organização das classes e grupos subalternos e a criação de novas formas linguagens e formas de ser, de se organizar e lutar, assim como Florestan Fernandes, marxista brasileiro, que reconheceu a questão racial como central na formação da classe trabalhadora e defende a autonomia do movimento negro, o qual deveria ser organizado com e para si como ocorrera com a luta pela construção do “20 de novembro”²⁹ em substituição do “13 de maio” - que demonstrava o interesse e viés

27 “[...] a socialidade do homem representa seu comportamento ativo e prático em relação a seu meio ambiente como um todo, essa mediação ocorre de modo tal que ele não aceita simplesmente o meio ambiente e suas transformações nem se adapta, mas reage ativamente a eles, contrapondo às mudanças do mundo exterior um mundo de sua própria práxis, no qual a adaptação à irrevogabilidade da realidade objetiva e seus novos pores do fim que lhe correspondem formam uma unidade indissociável.” (LUKÁCS, 2013, p.149)

28 Conforme a Escola Nacional de Saúde Pública, a população negra e indígena integrou a maioria das vítimas do Covid-19 e da lógica capitalista colonialista na gestão da pandemia, assim como, acentuou as desigualdades regionais. Ver: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50204>

29 Segundo Florestan (1965) não houve modificação das estruturas de poder e dominação e a constituição do 20 de

dominante da narrativa da abolição que conserva a estrutura escravocrata - esse movimento orgânico e autônomo expressa o “classe de si” e “para si”, a consciência ativa do seu lugar na história e na construção praxica da autoemancipação. Pois Florestan (1989, p. 24) afirma que “A democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça, Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita”.

Nesse espectro que, para a construção da revolução no Brasil, Florestan considera fundamental as questões de classe e raça e um processo de ruptura com a via prussiana de aliança com a burguesia nacional, a oligarquia agrária - antissocial e antinacional. Portanto, a construção de um programa e estratégia revolucionária que supere o viés economicista e mecanicista e aponte para a via realmente emancipatória. A construção da revolução tem diversos momentos e um dos momentos cruciais, como uma sociedade de tipo “meridional”, é a construção de uma frente única de acordo com as nossas condições e necessidades particulares, como a luta anticolonial que se expressa na consciência e necessária articulação entre gênero, raça e classe que tem se delineado nos últimos tempos devido o avanço do debate sobre as contradições do processo histórico colonial e escravocrata de formação dos grupos subalternos com suas especificidades sob a lógica capitalista que se atravessam nas formas da exploração e opressão.

Desta feita, encravados no conjunto das contradições que embasaram nossa formação sócio-histórica, temos em tela o fato da maioria da população brasileira conformar-se negra, indígena ou parda, e o grau de consciência dessa identidade histórica vir gradativamente crescendo com a autodeclaração como parte desses grupos, o que revela que, seja por quantidade ou necessidade histórica, “O negro [os grupos subalternos e meridionais] vem a ser a pedra de toque da revolução democrática na sociedade brasileira” (FERNANDES, 1989, p.24). Nesse sentido, é possível vislumbrar nesse processo um salto catártico do momento econômico-corporativo ao momento ético-político, pois temos em curso um movimento que avança em termos quantitativos - com a ampliação do acesso aos debates de gênero, raça e classe e sua fluência no cotidiano e movimentos sociais- e qualitativos com a articulação dialética e teórico-prática entre essas pautas de luta, integrando trabalhadores do campo e da cidade como apontava Gramsci, que acenam para a possibilidade de consolidar uma frente única dos grupos subalternos na formação de uma classe organizada e ativa capaz de levar adiante a construção da emancipação dos trabalhadores como obra dos próprios trabalhadores, como afirmava Marx e Engels, ou seja, a criação de uma nova forma de ser pela afirmação histórica, teórico-prática, do seu ser como político em ato que abre as veredas para a verdadeira história da humanidade.

novembro se configurava como uma segunda abolição, fruto do movimento próprio, da autoemancipação

À guisa de conclusão

O reconhecimento teórico-prático da unidade de luta pelo fim das formas de exploração e opressão de raça, gênero e classe se expressa como uma catarse, que junto à luta dos trabalhadores do campo e da cidade, torna-se um potencial salto qualitativo do momento econômico-corporativo para o ético-político necessário para o movimento de transformação desse estado de coisas e a construção efetiva de uma nova forma de ser, de uma nova hegemonia, entendendo que os interesses de seu grupo também são os interesses do outro grupo subalterno e não os interesses dominantes, ou seja, se estabelece a tradutibilidade efetiva entre as formas de exploração e opressão a partir da crítica ao colonialismo e à colonialidade que marca a formação sócio-histórica concreta dos últimos cinco séculos, mormente do dito “sul global” ou na forma do colonialismo interno do Sul e Sudeste em relação ao Nordeste.

Esses interesses, articulados de forma dialética pela recuperação histórica dos grupos subalternos, devem fomentar um processo de aglutinação na forma partido - diante da desagregação e desintegração política - no sentido ampliado por Gramsci, mormente no contexto de crise estrutural do capital e neoliberal e tornar-se projeto de sociedade de reestruturação do modo de vida econômica, política e social que supere desigualdades e hierarquias e todas as mazelas históricas oriundas dessa dinâmica e se desenvolva, no lugar do Estado-classe, a Sociedade regulada, um novo modo de vida social, uma civilização moderna e superior, resultado da participação ativa dos grupos subalternizados que na práxis e pela práxis desenvolvem seu protagonismo histórico e seu espírito crítico, criativo e inventivo.

Desse modo, operar, no viés historicista, como contemporâneos do nosso tempo na luta por uma nova hegemonia, significa partir das contradições histórico-concretas vigentes no nosso tempo e espaço, significa recuperar a história e a memória de luta das classes subalternas, suas epistemologias e “ontologias”, e contribuir com a formação de novas linguagens, novas concepções de mundo, novas formas de ser e, assim, fortalecer a relação indissolúvel entre revolução e luta anticolonial, pois um povo que conhece a própria história de luta e reconhece a si mesmo no passado, se apropria de sua verdadeira identidade e tem as condições subjetivas basilares para ativamente articular as condições objetivas em direção ao futuro, de construção de um novo devir antirracista, antipatriarcal e anticapitalista.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Kevin. **Marx nas margens: etnia e sociedades não ocidentais**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Polén, 2019.
- BAMBIRRA, Vânia. **Teoría de la dependencia: una anticrítica**. Coletivo Amauta, 1978.
- DEL ROIO, Marcos (org.). **Gramsci, periferia e subalternidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- _____. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. In: Revista de Sociologia e Política. Curitiba, n. 29, 2007, p. 63-78
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. **Os Condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. **A Questão Meridional: 1926**. IN: Escritos Políticos, Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, Vol.1: **Introdução ao estudo da filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.
- _____. Cadernos do Cárcere, Vol. 3: **Maquiavel, Notas sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.
- _____. Cadernos do Cárcere, Vol. 5: **Risorgimento, Notas sobre o a História da Itália**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.
- GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- GONZÁLEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.
- LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Viena: Congresso Filosófico Mundial, 1968. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.
- _____. **Para uma ontologia do ser social. II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LINCOLN SECCO. **GRAMSCI: a gênese dos Estudos Subalternos**. Revista de Políticas Públicas, vol. 22, p. 367-384, 2018.
- LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- _____. **A luta de classes: uma história política e filosófica**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARINI, Ruy M. **Dialética da Dependência**. [1973]. In: STEDILE, João Pedro. TRASPADINI, Roberta. (Orgs.) Ruy Mauro Marini: Vida e Obra”, Editora Expressão Popular, 2005.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Revista Princípios, vol. 34, 1994, p. 28-38.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**, livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SOUSA, Joeline Rodrigues de Sousa. **Bases ontológicas da filosofia da práxis e formação humana em Antonio Gramsci**. Tese. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

Para citar este artigo

Norma A – ABNT

SOUSA, J. R. Colonialismo, luta de classes, racismo, subalternidade: da questão meridional à tradutibilidade latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 70-92, 2022.

Norma B – APA

Sousa, J. R. (2022). Colonialismo, luta de classes, racismo, subalternidade: da questão meridional à tradutibilidade latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 70-92.

Norma C – Vancouver

Sousa JR. Colonialismo, luta de classes, racismo, subalternidade: da questão meridional à tradutibilidade latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28):70-92.

Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7874>

Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos

Antonio Guedes Cavalcante Júnior

*Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE
Professor no Instituto Federal do Ceará - IFCE
<https://orcid.org/0000-0003-1798-8396>*

Rodrigo Santaella Gonçalves

*Doutor em Ciências Políticas
Professor do Instituto Federal do Ceará - IFCE
Membro Permanente do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE
<https://orcid.org/0000-0002-6190-8966>*

Jose Raulino Chaves Pessoa Junior

*Doutor em Ciências Políticas
Professor Visitante do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE
<https://orcid.org/0000-0002-6775-331X>*

Resumo

As relações educação-trabalho-emprego tiveram uma significativa parcela de contribuição na montagem e formação da sociedade ocidental moderna. Ademais, é notória a influência que as Revoluções Francesa, Americana e Industrial têm exercido nas relações sociais contemporâneas, sobretudo quanto às suas contribuições com o nascimento de novos meios de efetivação da igualdade social. As Políticas Públicas como área acadêmica estão, por assim dizer, entre as filhas mais jovens desse processo. Ressalta-se que uma política pública educacional balizada pedagogicamente por leis estatais soberanas se apresenta como importante mecanismo de dominação política e social. A política pública determina, por exemplo, qual setor da sociedade deve ser treinado e disciplinado para ocupar a posição de operário na divisão de classe e, além disso, segundo as demandas do mercado, em qual área o trabalhador deve

ser profissionalizado. Este artigo visa a identificar, por meio de questionário, as percepções daqueles atores, especificamente alunos ativos e egressos, diretamente influenciados pela política de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Busca-se compreender quais são as percepções dos estudantes acerca da política de educação profissional adotada pelo IFCE Pecém. Foram realizadas revisão bibliográfica, pesquisa documental (leis, decretos, contratos e convênios), consulta em *sites* oficiais e aplicação de formulários aos sujeitos de pesquisa. Constatou-se que tanto os alunos quanto os egressos enxergam a política de formação profissional do IFCE Pecém como algo de elevada qualidade e de grande importância para o desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.

Palavras-chave políticas públicas; educação profissional; instituto federal do ceará.

IFCE Pecém's vocational education policy: perceptions of students and alumni

Abstract

Education-work-employment relations have played a major role in the arrangement and planning of modern western society. Furthermore, the influence that the French, American, and Industrial Revolutions have exerted on contemporary social relations is widely known, especially in terms of their contributions to the birth of new means of effecting social equality. Public Policy as an academic area is, so to speak, one of the youngest children of this process. It is worth noting that a public educational policy which is pedagogically driven by sovereign State laws shows up as a significant mechanism of political and social domination. Public policy determines, for instance, which sector of society should be trained and disciplined to occupy a worker's position in the class division and, also, according to market needs, in which area a worker must be professionalized. This article aims to identify, through a questionnaire, the perceptions of those players, specifically active students and alumni, directly influenced by the IFCE Campus Pecém's vocational education policy. It seeks to understand a student's perceptions of the vocational education policy adopted by IFCE Pecém. There were literature review, documentary research (laws, decrees, contracts, and agreements), search on official websites, and application of forms to research subjects. It was found that both students and alumni regard the IFCE Pecém's vocational education policy as something of high quality and great importance for developing the Pecém Industrial and Port Complex.

Key words public policy; vocational education; federal institute of ceará.

Política de educación profesional de IFCE Pecém: percepciones de alumnos y egresados

Resumen

Las relaciones educación-trabajo-empleo han jugado un papel importante en la implementación y el formateo de la sociedad occidental moderna. Además, es ampliamente conocida la influencia que las Revoluciones Francesa, Americana e Industrial han ejercido en las relaciones sociales contemporáneas, especialmente en cuanto a su contribución al nacimiento de nuevos medios para lograr la igualdad social. Las Políticas Públicas como área académica son, por así decirlo, una de las hijas menores de este proceso. Vale la pena señalar que una política educativa pública pedagógicamente impulsada por leyes soberanas del Estado se muestra como un importante mecanismo de dominación política y social. La política pública determina, por ejemplo, qué sector de la sociedad debe capacitarse y disciplinarse para ocupar un puesto de trabajador en la división de clases y, también, de acuerdo con las necesidades del mercado, en qué área debe profesionalizarse un trabajador. Este artículo tiene como objetivo identificar, a través de un cuestionario, las percepciones de aquellos actores, específicamente

estudiantes activos y egresados, directamente influenciados por la política de educación profesional adoptada por IFCE Pecém. Se busca comprender las percepciones de los estudiantes sobre la política de educación profesional adoptada por IFCE Pecém. Hubo revisión de literatura, investigación documental (leyes, decretos, contratos y convenios), búsqueda en sitios web oficiales y aplicación de formularios a los sujetos de investigación. Se constató que tanto los alumnos como los egresados consideran la política de educación profesional de IFCE Pecém como algo de alta calidad y de gran importancia para el desarrollo del Complejo Industrial y Portuario de Pecém.

Palabras clave políticas públicas; educación profesional; instituto federal de Ceará.

Politique de éducation professionnelle de l'IFCE Pecém: perceptions des étudiants et alumni

Résumé

Les relations éducation-travail-emploi ont joué un rôle importante dans la mise en place et le formatage de la société occidentale moderne. Par ailleurs, l'influence qu'ont exercée les Révolutions Française, Américaine et Industrielle sur les rapports sociaux contemporains est notoire, notamment en ce qui concerne leurs contributions à la naissance de nouveaux moyens de réalisation de l'égalité sociale. La Politique Publique en tant que domaine académique est, pour ainsi dire, l'une des plus jeunes filles de ce processus. Il est à noter qu'une politique éducative publique guidée pédagogiquement par des lois étatiques souveraines se présente comme un important mécanisme de domination politique et sociale. La politique publique détermine, par exemple, quel secteur de la société doit être formé et discipliné pour occuper la position de travailleur dans la division de classe et, de plus, selon les demandes du marché, dans quel domaine le travailleur doit être professionnalisé. Cet article vise à identifier, à travers un questionnaire, les perceptions de ces acteurs, notamment les étudiants actifs et alumni, directement influencés par la politique de éducation professionnelle de l'IFCE Campus Pecém. Il s'agit de comprendre les perceptions que les étudiants ont de la politique de éducation professionnelle adoptée par l'IFCE Pecém. Une revue de la littérature, une recherche documentaire (lois, décrets, contrats et conventions), une consultation sur les sites officiels et l'application de formulaires aux sujets de recherche ont été réalisées. Il a été constaté que tant les étudiants que les alumni perçoivent la politique de éducation professionnelle de l'IFCE Pecém comme quelque chose de haute qualité et d'une grande importance pour le développement du Complexe Industriel et Portuaire de Pecém.

Mots-clés politiques publiques; éducation professionnelle; institut fédéral du Ceará.

Introdução

Se no mundo socialista o preço social é implícito, no mundo capitalista ele é expresso? Será que a escola, principalmente a pública, que educa, treina e forma cidadãos/trabalhadores, pode ter precificação? Ou, colocado de outra maneira, ela cobra um preço justo? Seria exagero pensar que uma escola inserida em uma estrutura de poder, balizada curricular e pedagogicamente por leis estatais soberanas, não seria, *per se*, uma ferramenta de poder, a serviço do poder?

Tais questões se mostram desafiadoras e, ao mesmo tempo, estimulantes. Este estudo, portanto, realizado no Instituto Federal do Ceará (IFCE) Campus Pecém, durante os anos

de 2020 e 2021, teve por objetivo identificar as percepções de seus alunos e egressos por meio de análises qualitativas com aplicação de questionário. Vale ressaltar que este artigo apresenta os dados referentes aos atores-clientes (alunos/egressos) dessa política pública ¹

Diante disso, para atingir o objetivo proposto, além desta introdução, o texto se divide em cinco etapas. Na primeira se identifica, a partir da literatura especializada, o desenvolvimento da ciência Políticas Públicas, com ênfase na abordagem multicêntrica. Na segunda se analisa o desenvolvimento das políticas de formação profissional para o trabalho no Brasil. Na terceira se estabelecem os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na quarta se aplica o questionário à população da pesquisa. Por fim, analisam-se os dados coletados e tecem-se as considerações finais.

Conquanto a visão cartesiana de que quanto mais preparado educacional ou intelectualmente alguém for, mais oportunidades de sucesso terá em suas relações profissionais, principalmente nas relações capitalistas e, inseridas nestas, as de trabalho (Manfredi, 2017), ela consigna o entendimento de que a relação (trabalho-emprego-escola-profissão) não é necessariamente estática e envolve outros fatores, que a elevam a um alto nível de complexidade, assim, sua análise exige reflexões minuciosas.

No mesmo sentido, a autora pondera acerca da superestimação da importância da escola na formação para a vida do trabalho. Ela salienta que ainda existe uma nítida separação entre aquilo que é ensinado na escola e os desafios que o mundo do trabalho apresenta. Tais considerações merecem destaque porque determinam mediações e tensões nas diversas esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. Ademais, Manfredi (2017) afirma que o processo educativo de uma sociedade ocorre simultaneamente aos processos das demais instituições socializadoras, como a Igreja, o sindicato, a família, o estado, as empresas; além disso, é historicamente identificado - temporal e espacialmente.

Dessa maneira, tendo o trabalho adquirido importância central nas relações sociais ao longo da história, nada seria mais sensato do que discipliná-lo ou fracioná-lo meticulosamente com o objetivo de torná-lo um instrumento de poder. Assim, a partir da leitura de Foucault (2014), infere-se que, do mesmo modo que a Igreja, o quartel e o manicômio atuam no sentido de treinar o corpo humano para a obediência a padrões predeterminados, a oficina e a escola adestram os neófitos para a disciplina do trabalho.

¹ Os dados apresentados provêm de pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (MPPPP/UECE). Ao final dessa pesquisa são apresentadas as percepções de todos os atores interessados na política de formação profissional do IFCE Campus Pecém: alunos, egressos, servidores, gestores do IFCE, Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém e Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP).

Uma abordagem multicêntrica das Políticas Públicas

O campo de conhecimento denominado Políticas Públicas teve sua origem temporal e espacialmente demarcada nos Estados Unidos da América (EUA), com a publicação da obra *The policy sciences* (Lerner & Lasswell, 1951).

Todavia, segundo Wagner (2007), o motor propulsor do conhecimento científico social voltado à melhoria da qualidade de vida do ser humano em sociedade teve seus primeiros movimentos durante o Iluminismo. Para Wagner (2007), as Ciências Sociais se desenvolveram seguindo quatro abordagens distintas, mas que, de certo modo, tangenciam-se em algum momento e completam-se em uma ciência única.

A primeira abordagem é denominada *teoria cultural* – ela tenta ver a coletividade pela aproximação de valores e orientações comuns, fundamentada na identidade linguística-cultural; a segunda é a *teoria baseada em interesses* – que enfatiza a comunhão de propósitos como vetores determinantes da ação humana coletiva; a terceira é a *individualista-racionalista* – ela explica que a busca pelo objetivo individual é racional e, conseqüentemente, levará ao bem comum da coletividade; por último, a quarta, denominada *estatística comportamental*, preleciona que as atitudes dos indivíduos podem ser contadas, resumidas, tratadas matematicamente com o objetivo de descobrir regularidades paramétricas. Para Wagner (2007), todas essas abordagens estão estabelecidas nas Ciências Sociais, com conhecidos pontos fortes e fracos, e objetivam, precipuamente, identificar e dimensionar os elementos da vida social que tragam estabilidade a essas relações.

Esse processo de desenvolvimento teórico se consolidou na primeira metade do século XX, período em que se presenciou, segundo E. C. Oliveira e P. R. Oliveira (2019), um intenso debate entre as correntes político-histórico-filosóficas e as correntes político-pragmáticas. A primeira, formada por pensadores migrantes da Europa, como Hannah Arendt, Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Leo Strauss, os quais, devido ao crescimento do fascismo e do nazismo na Europa, defendiam a tese de que o pensamento positivista e pragmático teriam sido a base fundamental para o totalitarismo e acreditavam que o mesmo poderia ocorrer nos EUA. A segunda, formada por intelectuais com pensamento mais racionalista, como Harold Lasswell e David Lerner, objetivava a criação de uma Ciência Política pragmática, voltada a “estudar essencialmente comportamentos sócio-políticos em ciclos de processos” e a aplicação da nova ciência à resolução de problemas sociais de modo prático. A corrente pragmática defendida por Lerner e Lasswell (1951) saiu vencedora naquele momento, inclusive com o governo federal norte americano, segundo Secchi (2020, pp. 21-22), adotando-a nas análises de suas tomadas de decisões e seus investimentos em Políticas Públicas:

O campo da ciência social dedicada ao estudo de políticas públicas, problemas públicos, instrumentos, instituições e atores políticos é a ciência da política pública. Conhecida na literatura internacional como *policy sciences*, essa área de conhecimento tem sua pedra fundamental na publicação do livro *The Policy Sciences*, de 1951, de David Lerner e Harold D. Lasswell.

Contudo, durante a década de 1990, começou a se fortalecer um novo movimento acerca das Ciências Políticas Públicas, com a chamada *virada argumentativa*, que advoga uma mudança na forma de analisar as Políticas Públicas, deixando de lado o pragmatismo e o racionalismo para se tornar mais crítica.

No mesmo compasso, nos anos 2000, esse acirramento teórico se intensificou entre os defensores da linha racionalista-pragmática e da argumentativa-crítica. Infere-se da leitura de Secchi (2013) que essa divisão criou duas formas de analisar as Políticas Públicas, sobretudo quanto aos atores responsáveis pela sua elaboração e implementação: “a abordagem multicêntrica adota um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja uma política pública” Secchi (2013, p. 4). Nesse sentido, segundo Secchi (2013), as Políticas Públicas podem ser classificadas quanto aos seus atores em: Estadocêntrica – ou seja, defende que as Políticas Públicas são uma exclusividade dos governos e, portanto, uma responsabilidade apenas do Estado; ou Multicêntrica – que enxerga as Políticas Públicas de forma mais abrangente, não sendo uma responsabilidade exclusiva do Estado, mas reconhece vários centros de decisões durante os processos de elaboração e implementação das Políticas Públicas, inclusive com a participação de atores da esfera privada (não estatais).

Portanto, a partir deste breve relato histórico, pode-se conceituar as Políticas Públicas com certa margem de segurança, uma vez que a definição do termo não se mostra uma tarefa fácil. A começar por Souza (2006, p. 24): “não existe uma única, nem melhor, definição do que sejam políticas públicas”, muitos são os conceitos defendidos por diversos autores e estudiosos desse campo. Assim, as principais dificuldades, sobretudo no caso brasileiro, devem-se a dois fatores: o primeiro tem a ver com a distinção entre as palavras *policy* e *politics*, de origens inglesa; e a segunda se deve à vastidão do próprio campo prático de atuação e da abordagem que se dá às Políticas Públicas: *estadocêntrica* ou *multicêntrica*.

Na busca por uma nítida diferenciação entre os termos *politics* e *policy*, depreende-se das palavras de Dias e Matos (2019) que o primeiro se refere ao conjunto de articulações e estratégias entre os atores políticos com o objetivo de melhorar seus desempenhos e alcançar o poder. Logo, alude-se à política entendida como a construção do consenso e a luta eleitoral pelo poder; já o segundo, nas palavras de Secchi (2013, p. 1), “é a dimensão mais concreta e tem relação com as orientações para tomada de decisão e ação”, refere-se,

pois, às ações que os tomadores de decisão executam para resolver problemas sociais e melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Daí, definir Políticas Públicas no sentido em que prelecionam Lopes, Amaral e Caldas (2008, p. 5) - “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais e municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” - ou Souza (2006), quando cita vários autores - “um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas” (Mead, 1995 como citado em Souza, 2006, p. 24); “um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (Lynn, 1980 como citado em Souza, 2006, p. 24); “é o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (Dye, 1984 como citado em Souza, 2006, p. 24) -, conduz a uma ideia reducionista ou estadocêntrica de Políticas Públicas.

Na outra ponta, Peters (1986, como citado em Souza, 2006, p. 24) afirma que “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Percebe-se um novo ingrediente, pois, mesmo ainda defendendo a ideia de ações de governos, as Políticas Públicas podem ser delegadas. Por óbvio, deduz-se um terceiro não pertencente ao setor público, seja como elaborador ou executor. Portanto, nesse caso, percebe-se a adoção da visão multicêntrica de Políticas Públicas. De toda forma, o autor brasileiro mais contundente nessa defesa é Secchi (2013, p. 4), “filiamo-nos, portanto, à abordagem multicêntrica”.

1. A abordagem multicêntrica adota um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja uma política pública. A interpretação do que seja um problema público e do que seja a intenção de enfrentar um problema público aflora nos atores políticos envolvidos com o tema (os *policymakers*, os *policytakers*, os analistas de políticas públicas, a mídia, os cidadãos em geral).
2. A abordagem multicêntrica evita uma pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar suas políticas como sendo públicas (Secchi, 2013, p. 4).

Dessa forma, as Políticas Públicas são mais bem compreendidas de modo abrangente, em que seus atores podem ser tanto governamentais quanto privados. Assim, dentro de seu escopo se encontram aquelas ações elaboradas e executadas pelos governos, chamadas de políticas governamentais, e as políticas elaboradas ou implementadas com a participação de terceiros não pertencentes à esfera pública.

Ademais, as demandas públicas para chamar a atenção dos atores governamentais precisam ganhar força, o que pode ocorrer de diversas maneiras. Nesse aspecto, por

exemplo, os atores de fora da estrutura do governo têm um papel primordial, como a mídia, as associações comunitárias, os sindicatos de trabalhadores, ativistas etc. uma vez que, a depender do contexto, têm o poder para colocar problemas públicos em evidência e possibilitar sua entrada na agenda de Políticas Públicas de determinada autoridade governamental.

O papel dos atores políticos é identificar um problema público e transformá-lo em uma prioridade na agenda do Poder Público. Isso não se dá de forma pacífica, já que é um processo marcado por embates e lutas de forças, por vezes antagônicas, na tomada de decisões sobre as alternativas de resolução daquele problema (Monteiro & Pessoa, 2019).

Educação profissional brasileira: do estigma ao protagonismo

O trabalho manual esteve presente desde a chegada dos portugueses ao Brasil. Em uma tentativa forçosa de criar mão de obra para as atividades braçais mais pesadas, os colonizadores recém-chegados passaram a treinar os nativos, tanto em ofícios quanto em espiritualidade.

A atividade artesanal esteve presente desde os primeiros tempos da colonização portuguesa na América. A montagem de um aparato colonizador amparava-se na busca por formas de artes necessárias para a instalação dos colonos. Os primeiros ofícios mecânicos foram desenvolvidos por jesuítas e, aos poucos, foram sendo ensinados aos nativos na tentativa de formar trabalhadores aptos para os serviços essenciais. Os diários de bordo das primeiras expedições colonizadoras registraram a vinda de artesãos religiosos, que eram imbuídos da responsabilidade de ensinar o ofício e, ao mesmo tempo, de catequizar os índios (Leite, 1953 como citado em Martins, 2008, p. 13).

Nessa conjuntura, para o desenvolvimento das atividades que empregavam, preponderantemente, a força física e a utilização das mãos, foi introduzido o trabalho escravo de índios e, especialmente, de negros africanos (Caires & Oliveira, 2018).

Assim, nascia, no início da nossa história, a raiz do que viria a ser a sociedade brasileira. A malograda herança dos perversos degraus sociais começava a se solidificar e os critérios eram, basicamente, dois: étnico e racial. Em um primeiro momento, os índios foram submetidos aos diversos meios de sociabilidade laboral e religiosa. Não sendo possível ou, ao menos, dificultosa tal empreitada, a saída foi, em um segundo momento, importar

negros africanos acorrentados nos porões dos navios, domados, como “bicho bruto”, pelo couro do chicote. Por óbvio, tanto empenho não seria em vão e aqueles que, agora subjugados pela força, seriam submetidos aos trabalhos mais pesados e degradantes. De modo que o trabalho braçal passou a ser estigmatizado, ou seja, virou serviço de negro e índio. Os homens livres, por fim, como forma de provar sua liberdade e não deixar margem de dúvidas, afastaram-se de todo trabalho manual.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (Fonseca, 1961, p. 18).

Numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social (Cunha, 2000, p. 16).

Assim, percebe-se que, desde o início do período colonial brasileiro, o ensino do trabalho manual enfocou as categorias mais baixas da sociedade. Inicialmente aos índios e depois aos escravos trazidos da África. Tal ensino não possuía, *a priori*, qualquer sistematização e era produzido de modo mecanizado por meio da mera observação. Todo esse processo durou um longo período. Nos dois primeiros séculos de nossa história, como demonstra Fonseca (1961), os jesuítas foram os pioneiros do processo educativo brasileiro. Esse grupo de sacerdotes pertencentes à Companhia de Jesus fundamentou as bases da educação brasileira. Se para os filhos dos nobres o ensino culto, filosófico e religioso tinha o objetivo de afastá-los do trabalho penoso e prepará-los para a liderança das atividades estatais, para os negros e os índios o propósito era treiná-los para o trabalho manual e catequizá-los para a vida religiosa cristã.

A espécie de educação eminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual (Fonseca, 1961, p. 18).

Dentre os primeiros registros de oficiais mecânicos no período colonial estão aqueles que vieram com as primeiras expedições para auxiliar na montagem do aparato para a colonização, chegando em maior abundância a partir de 1549. Esses oficiais mecânicos estavam vinculados à Companhia de Jesus e o desempenho dos ofícios era de responsabilidade dos jesuítas (Leite, 1953 como citado em Martins, 2008, p. 29).

Nesse sentido, com o passar do tempo, os métodos foram sendo aperfeiçoados e foram surgindo novas instituições de treinamento e regulação dos ofícios. O que acontecia em Portugal era reproduzido no Brasil, com as devidas adaptações. Sobretudo o formato burocrático das constituições das irmandades embandeiradas de ofício. Desse modo, aqueles que exerciam atividades semelhantes se reuniam e formavam sua irmandade embandeirada de ofício, representada por um padroeiro religioso da Igreja Católica, por exemplo, Irmandade do Patriarca São José, padroeiro dos pedreiros, carpinteiros e outros ofícios anexos. Contudo, tal organização se diferenciava de uma região para outra, enquanto algumas irmandades possuíam representação nas câmaras municipais, outras não.

Estudos sobre os ofícios em São Paulo mostram que não houve naquela região organização dos artesãos em corporações, associações ou irmandades, se diferenciando de cidades como Salvador e Rio de Janeiro (Flexor como citado em Martins, 2008, p. 31).

Entretanto, um ponto de diferenciação importante na relação colônia-metrópole e o conseqüente desenvolvimento das organizações de ofícios estava no nível de industrialização que Brasil e Portugal enfrentavam. Enquanto lá na metrópole a indústria já tinha nascido e se desenvolvido, aqui na colônia ainda era incipiente e as demandas bem mais modestas: sapatos, tecidos, móveis, roupas, ferramentas de metais e utensílios para agricultura, que deviam ser fabricadas a partir de processos e máquinas rudimentares. Se tal fato não foi determinante para as organizações de ofícios brasileiras não atingirem o protagonismo português e europeu, de certo modo, ele contribuiu.

À vista disso, Fonseca (1961) preleciona que, apesar do não brilhantismo e da pouca influência nos destinos do país, as corporações de ofícios brasileiras tiveram bastante duração, iniciando-se no primeiro século da descoberta e prolongando-se até a Constituição Política do Império do Brasil (Constituição de 1824, 1824), que trazia em seu art. 179, XXV: “ficam abolidas as corporações de ofício, seus juizes, escrivães e mestres”.

Desse modo, percebe-se, a partir da leitura de Caires e Oliveira (2018) que a sistematização da educação brasileira foi tardia, só vindo a ocorrer com a chegada da

Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808. Nesse período, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo Poder Público no país, onde as principais profissões ensinadas à época eram: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria.

O colégio das fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil (Fonseca, 1961, pp. 102-105).

Contudo, os avanços da educação profissional brasileira duraram pouco tempo. Pois, com o retorno de D. João VI para Portugal em 1821, D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822 e instituiu o Império do Brasil.

A primeira constituição brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, ao tratar da educação, referia-se, apenas, à gratuidade da instrução primária e a dispositivos pertinentes à organização dos colégios e das universidades, como locais para o ensino de ciências, belas letras e artes (Caires & Oliveira, 2018).

Portanto, nenhum avanço em relação ao ensino profissional havia ocorrido no Brasil, uma vez que a Constituição de 1824 (1824) foi silente quanto a esse aspecto.

Dessa forma, o Brasil teve seu processo de industrialização retardado, pois se mantinha a mesma antiga ideia portuguesa, isto é, que era um país basicamente rural e agrícola e, conseqüentemente, as práticas profissionais seguiram nesse rumo.

Foi, contudo, no início do século XX, com o presidente (como eram chamados os governadores estaduais da época) do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, que nasceu o ensino técnico (formal), por meio do Decreto n. 787, de 11 de setembro de 1906 (Ministério da Educação [MEC], 2009), abrindo quatro escolas profissionais em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, as três primeiras voltadas à área industrial (oficinas) e a última para o ensino agrícola.

Esse ano, inclusive, marca o início do ensino técnico-industrial a nível nacional. Após a realização do “congresso de instrução” foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto de ensino prático, sobretudo industrial para que fosse efetivado no país pelo Governo Federal e pelos governos estaduais. O objetivo do projeto era a criação de oficinas

escolares, para que os alunos secundaristas se habilitassem no uso de instrumentos de trabalho.

O Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906, faz a seguinte declaração: “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (Bonfim, 2006, p. 97). Apesar de tais iniciativas, na prática, não havia uma estrutura ou modelo nacional de educação profissional, o que só foi ocorrer com a chegada de Nilo Peçanha à Presidência da República, em julho de 1909, após a morte do presidente anterior, Afonso Pena.

Assim, por meio do Decreto n. 7.566 (1909), foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, em diferentes unidades federativas do país. O art. 1º do Decreto n. 7.566 (1909) instituiu: “em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito”.

Já em nível constitucional, a educação técnica, profissional e industrial só veio a ser prevista a partir da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (Constituição de 1937, 1937, art. 129), a qual trazia uma série de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos federais, estaduais, municipais e pelas indústrias e sindicatos, estes, dentro de suas respectivas especialidades, destinados sobretudo aos filhos de seus operários e associados:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Na década de 1940 foram criadas diversas escolas de aprendizagem técnica, inclusive a transformação dos *liceus profissionais* em *escolas industriais e técnicas*, com ensino equivalente ao nível secundário e apoio aos diversos setores produtivos do país, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-Lei n. 4.048 (1942), que determinava em seu art. 1º: “fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários”. Na mesma década, em 1946, foi autorizada a criação, por meio do Decreto-Lei n. 8.621 (1946, art. 1º), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC): “fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial”. Nesse mesmo passo veio o Serviço

Social da Indústria (SESI), mediante o Decreto-Lei n. 9.403 (1946, art. 1º), que estabelecia: “fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria encargo de criar o Serviço Social da Indústria – SESI”. Já o Serviço Social do Comércio (SESC) foi criado pelo Decreto-Lei n. 9.853 (1946, art. 1º): “fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar o Serviço Social do Comércio – SESC”.

Na década de 1950, o Brasil começou a se industrializar com maior rapidez, principalmente por causa da indústria automobilística, que passou a exigir mão de obra mais especializada. Diante disso, o governo de Juscelino Kubitschek, com o objetivo de formar profissionais orientados às metas de desenvolvimento do país, transformou as *escolas industriais e técnicas* em autarquias federais por meio da Lei n. 3.552 (1959, art. 16), que determinava: “os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente Lei”.

Já nas décadas de 1960 e 1970 ocorreram mais mudanças nas políticas de ensino profissional, desta feita de cunho curricular, como a criação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que tornou técnico-profissional todo currículo do segundo grau, compulsoriamente – o propósito: “formar técnicos sob o regime da urgência” Brasil (2009). Nesse diapasão, com o objetivo de conferir mais atribuições, como a de formar engenheiros de operações e tecnólogos, por meio da Lei n. 6.545 (1978), que dispunha sobre a transformação das *escolas técnicas federais* de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em centros federais de educação tecnológica e dava outras providências, o Governo Federal transformou tais escolas em *centros federais de educação tecnológica* (CEFET) e dispunha:

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro [...] ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Tal política foi estendida às outras escolas técnicas federais a partir da Lei n. 8.948 (1994, art. 3º), que criou o Plano Nacional de Educação Tecnológica, cujo objetivo foi a transformação gradual de cada instituição, mediante decreto específico:

As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei n. 6.545, de 30 de junho de

1978, alterada pela Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982.

Assim, todo esse longo processo de transformação de nomes, modelos organizacionais, curriculares etc. pelo qual passou a educação profissional brasileira se consolidou com a criação dos *institutos federais de educação, ciência e tecnologia*, por meio da Lei n. 11.892 (2008), que inclusive criou o Instituto Federal do Ceará (IFCE) - ao qual pertence o IFCE Pecém.

Como política pública de formação profissional, a educação profissional brasileira cresceu em todos os sentidos. Possui uma rede nacional sólida, singular e afirmada nos valores da democracia e do direito à educação gratuita de qualidade. Em breve análise da realidade da educação profissional brasileira, mormente a pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, verifica-se, por meio da Plataforma Nilo Peçanha (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica [SETEC], 2021), a amplitude dessa política pública. Em âmbito nacional, a rede possui 653 unidades de ensino, com 10.888 cursos e 1.023.303 alunos matriculados; conta com 46.688 docentes, dentre eles 23.154 mestres e 14.954 doutores; há 35.542 técnicos administrativos, dentre os quais 6.460 portadores de diploma de mestre e 658 têm diploma de doutor.

Como mencionado, o IFCE foi criado pela Lei n. 11.892 (2008), que estabelece:

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...].

[...]

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu.

O IFCE, segundo a Plataforma Nilo Peçanha (SETEC, 2021), possui 32 unidades e 735 cursos, contando com: 55.708 alunos matriculados e 2.089 docentes (1.076 mestres e 609 doutores). Dentre as unidades que compõem o IFCE se encontra o Campus Pecém.

Diante do exposto, a política de formação do IFCE Pecém pode ser percebida em uma concepção multicêntrica de Políticas Públicas, tendo como alicerce fundamental não somente quem elabora e executa tal política, mas o conjunto de atores nela interessados.

Procedimentos metodológicos

Sendo o Campus Pecém uma das últimas unidades a serem inauguradas pelo IFCE – instituição de ensino científico e profissional pertencente a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e situada no Estado do Ceará. Implantado em uma região de alta demanda de mão de obra qualificada, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), com a missão precípua de formar mão de obra especializada para suprir as necessidades das empresas lá situadas, fatos que o diferenciam substancialmente de outros *campi* do IFCE, ele continua caracterizando uma política pública financiada com recursos públicos. Portanto, mesmo não tendo o condão de prestar contas à sociedade, este estudo visa ao menos identificar as percepções dos alunos e egressos e materializá-las como fonte de pesquisa para futuras tomadas de decisão, principalmente por parte dos gestores da instituição.

A abordagem desta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, uma vez que busca identificar as percepções de alunos e egressos do IFCE Pecém; para tanto, investiga-se por meio de instrumentos de natureza subjetiva. Quanto ao seu delineamento, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem o viés de gerar conhecimentos acerca da realidade ora investigada e, também, de contribuir para futuras tomadas de decisão dos gestores do IFCE Pecém. A pesquisa é descritiva e analítica porque, além de descrever as características da política, também, infere, a partir da coleta e análise dos dados, as percepções de seus atores-clientes. O método científico adotado foi o indutivo, ou seja, buscou-se estudar a realidade do IFCE Pecém, inserido na área geográfica do CIPP, a partir da observação no caso concreto, das interações entre os atores envolvidos para tecer as generalizações cabíveis. Para fechar o rol de elementos qualificadores da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados se caracterizam como bibliográficos, documentais e de campo.

O caminho científico percorrido foi repartido em fases, algumas interdependentes, outras ligeiramente separadas, mas organicamente articuladas. Assim, a primeira etapa do estudo foi a delimitação do objeto pesquisado, restringindo-se espacialmente ao IFCE Pecém e temporalmente aos anos de 2020 e 2021. Depois dessa etapa, teve início a revisão de literatura sobre Políticas Públicas e a educação profissional brasileira.

Concomitantemente, empreendeu-se pesquisa documental mediante a análise de leis, decretos, acordos de cooperação e contratos em sites oficiais, como: Governo do Estado do Ceará, Governo Federal, Câmara dos Deputados, Senado Federal, Ministério da Educação, Plataforma Nilo Peçanha e IFCE, a fim de compreender as Políticas Públicas de formação profissional implementadas ao longo da história brasileira.

Estabeleceu-se como população da pesquisa os alunos matriculados e os egressos do IFCE Pecém. Tal escolha decorreu de sua importância para a política pública em questão, uma vez que são seus clientes e, por conseguinte, os maiores interessados nela.

Por fim, aplicou-se o questionário de pesquisa, que foi encaminhado a 2.307 e-mails (lista fornecida pela Coordenação de Controle Acadêmico [CCA-PEC]), após requerimento do pesquisador à Diretoria Geral do Campus Pecém. Dessa forma, o questionário visou a identificar como os alunos e egressos enxergam a política pública de formação profissional do IFCE Pecém. A população da pesquisa consistiu em 1.094 alunos matriculados no ano de 2020 (SETEC, 2021) e 1.207 egressos (dados repassados pela CCA-PEC). A pesquisa obteve retorno de 154 respostas, sendo 60,4% de alunos matriculados em seu primeiro curso no IFCE Pecém, 25,3% de egressos e 14,3% de egressos que estão matriculados em outro curso no IFCE Pecém. Como o formulário foi encaminhado a egressos que também são atuais alunos, totalizando 14,3% da amostra, esses matriculados precisam ser subtraídos da população, pois constituem e-mails repetidos - subtraindo 14,3% de 2.307, restaram 1.977 elementos na população de pesquisa. Logo, a amostra de 154 respostas corresponde a 7,8% dessa população. Mesmo a pesquisa sendo qualitativa, vale ressaltar a representatividade da amostra.

Alunos e egressos do IFCE Pecém e suas percepções

A partir do *Estudo de potencialidades para abertura de novos cursos* (Instituto Federal do Ceará [IFCE], 2018, p. 19), constatou-se que o Campus Pecém foi “inaugurado em 28 de novembro de 2015, tendo seu funcionamento autorizado por meio da Portaria n. 378/MEC, de 9 de maio de 2016”. Vale salientar que a instalação do IFCE Pecém é fruto do Acordo de Cooperação n. 01/2015 (2015, p. 19), firmado entre o governo do Estado do Ceará, representado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE) e o IFCE, que estabelece o seguinte:

Constitui objeto do presente Acordo de Cooperação viabilizar o funcionamento de cursos de capacitação e formação técnica e profissional no imóvel localizado na cidade de Caucaia-CE, ora denominado Centro de Treinamento Técnico do Ceará Lauro de Oliveira Lima – CTTC, em conformidade com o Plano de Trabalho, parte integrante e indissociável deste Acordo, independente de transcrição, por meio de regime de mútua cooperação técnica entre a SECITECE e o IFCE, dando assim início ao Projeto de implantação do IFCE Campus do Pecém.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (SETEC, 2021), o IFCE Pecém possui 21 cursos, com 1.094 alunos matriculados, 30 professores (16 são mestres e 7 doutores) e 13 técnicos administrativos (TAE). São atores em sua política de formação profissional: os servidores (professores e TAE), os alunos e egressos, seus gestores, a AECIPP e o CIPP. Por questões

metodológicas, este artigo se concentra nos atores-clientes diretos dessa política: os alunos e egressos.

As percepções desses atores assumem alta relevância na avaliação dessa política pública, uma vez que eles sentem seus resultados na prática. Em uma região com alta demanda de mão de obra qualificada, contar com uma instituição pública que proporciona tal profissionalização se mostra algo oportuno. Por óbvio, aqueles que procuram participar dessa política pública tem o objetivo de acessar o mercado de trabalho ou de melhorar sua posição profissional. Logo, depois de participar na política pública, o ator-cliente consegue avaliar, mesmo que apenas sensorialmente, sua qualidade. O formulário de pesquisa aplicado possuía 14 perguntas:

Pergunta 1 – Para você, qual é a importância de existir uma instituição de ensino profissional no Pecém?

O objetivo dessa pergunta foi verificar a percepção dos atores diante das possibilidades de qualificação profissional na área de abrangência do CIPP, sobretudo quanto à importância dessa qualificação ser oferecida pelo Poder Público. Constatou-se que os atores consideram de elevada importância a existência de uma política pública de formação profissional na região.

Pergunta 2 – Para você, qual é a importância do IFCE Pecém para formação profissional de mão de obra para o Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

Sendo o IFCE Pecém o principal responsável pelo processo de formação profissional para a região do CIPP, buscou-se identificar como os alunos e egressos avaliam essa política. Constatou-se que eles avaliam o IFCE Pecém como uma política de elevada importância na formação da mão de obra profissional para o CIPP.

Pergunta 3 – A missão do IFCE é: “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente na formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando à sua total inserção social, política, cultural e ética”. Para você, o IFCE Pecém tem cumprido a sua missão?

É notório o dever de qualquer instituição pública de ensino de formar cidadãos críticos e participativos da vida política do país. O IFCE, por seu turno, tem o dever de formar profissionais técnicos, tecnológicos e cientistas, mas, além disso, ele assume a nobre missão de formar pessoas capazes de interagir criticamente em suas comunidades. Estando o IFCE Pecém inserido em uma região na qual o tema central é a inserção no mercado de trabalho, aquela missão inicial de formar cidadão poderia figurar em segundo plano nessa instituição. Portanto, esta pergunta buscou descobrir até que ponto o IFCE Pecém tem conseguido atingir sua missão de formar não apenas trabalhadores, mas cidadãos. Constatou-se que o IFCE Pecém tem cumprido sua missão de formar tanto mão de obra qualificada quanto cidadãos críticos.

Pergunta 4 – Como você avalia a qualidade do ensino do IFCE Pecém?

Tal pergunta visava a identificar como os atores enxergam a qualidade do ensino proporcionado pelo IFCE Pecém. Constatou-se que os alunos e egressos consideram o ensino de elevada qualidade.

Pergunta 5 – Para você, os cursos do IFCE Pecém estão alinhados ao mercado de trabalho do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

O IFCE (2018) realizou um *Estudo de potencialidades para abertura de novos cursos*. Assim, quando a instituição vai lançar um novo curso, a comunidade recorre a esse documento. Esta pergunta, por sua vez, buscou averiguar se há real correspondência entre os cursos disponibilizados no Campus Pecém e as necessidades profissionais das empresas instaladas no CIPP. Constatou-se que os atores enxergam um considerável alinhamento entre os cursos do IFCE Pecém e as demandas locais.

Pergunta 6 – Para você, os cursos do IFCE Pecém são suficientes para atender à região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (SETEC, 2021), o IFCE Pecém possui 21 cursos. Contudo, a maioria deles é de curta duração, na modalidade denominada *formação inicial e continuada* (FIC), que nem sempre é ofertada em todos os períodos letivos. Os cursos regulares, disponíveis semestralmente, são os técnicos, totalizando cinco: Eletromecânica, Eletrotécnica, Automação Industrial, Química Industrial e Segurança do Trabalho. Apesar da maioria dos atores analisados entender que os cursos são suficientes, trata-se de um resultado parcial, pois, como já relatado, existem outros atores interessados nessa política pública com uma percepção diferente.

Pergunta 7 – Para você, a política de formação profissional adotada pelo IFCE Pecém tem contribuído para a inserção dos alunos no mercado de trabalho?

O principal objetivo dessa pergunta foi verificar a eficácia dessa política pública na percepção dos alunos e egressos. Vale ressaltar que esses atores são aqueles com a maior capacidade de julgamento do ponto específico: eles são os principais interessados nessa inserção profissional. Como se desenvolveu com alunos e egressos, estima-se que entre aqueles que responderam o formulário se encontram atores que já buscaram ou obtiveram colocação no mercado de trabalho. Como as respostas tendem a refletir fielmente a realidade enfocada, a política de formação profissional do IFCE Pecém tem contribuído bastante para a inserção de seus alunos e egressos no mercado de trabalho.

Pergunta 8 – Para você, o IFCE Pecém tem contribuído para o desenvolvimento da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

Em linha com a pergunta anterior, esta buscou averiguar a eficácia da política pública quanto ao desenvolvimento regional na percepção dos atores estudados. Percebeu-se, ainda, que eles entendem que o IFCE Pecém assume um importante papel no desenvolvimento da região de abrangência do CIPP.

Pergunta 9 – Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Pecém, como você avalia o nível de preparo dos professores?

O IFCE Pecém conta com uma infraestrutura física de alto padrão, dispondo de vários laboratórios de excelência. Além disso, os cursos ali desenvolvidos apresentam uma carga horária prática adequada, sobretudo porque a maioria daqueles cursos visam à inserção imediata dos alunos no mercado de trabalho. O objetivo da pergunta foi identificar se os professores têm proposto atividades práticas satisfatórias ou se essa seria uma deficiência da política pública. Constatou-se que os alunos e egressos consideram os professores preparados para o desempenho tanto de atividades meramente teóricas quanto práticas.

Pergunta 10 – Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Pecém, como você avalia a gestão administrativa (diretoria e coordenações)?

Esta pergunta objetivou avaliar a gestão do IFCE Pecém com base na percepção dos alunos e egressos. Constatou-se que os atores consideram a gestão ótima ou excelente.

Pergunta 11 – Na sua opinião, qual é a maior deficiência do IFCE Pecém?

A pergunta tinha o propósito de identificar algum ponto específico de vulnerabilidade da política pública. Contudo, não foi possível definir qual seria a mais relevante, uma vez que a opção “outros” foi aquela que recebeu o maior número de respostas. De todo modo, constatou-se que o meio de transporte (ou acesso) constitui uma deficiência importante.

Pergunta 12 – Para você, o IFCE Pecém deve mudar sua política de formação de mão de obra?

Esta pergunta tinha por objetivo verificar até que ponto a execução dessa política pública está ajustada à percepção dos alunos e egressos ou se seria necessária uma mudança de rumo. Constatou-se que o formato adotado está correto.

Pergunta 13 – Para você, o IFCE Pecém deve abrir novos cursos?

Contraopondo-se à pergunta 7, acerca da suficiência dos cursos já implantados no IFCE Pecém, buscou-se aferir a necessidade de novos cursos e em qual nível de formação. Constatou-se a necessidade de abertura de novos cursos, sobretudo de nível superior. Por óbvio, como os atores já realizaram cursos técnicos ou estes se encontram em andamento, eles almejam o acesso ao ensino superior. Verifica-se, ainda, a necessidade de novos cursos técnicos em outras áreas de atuação.

Pergunta 14 – Para você, o IFCE Pecém deve continuar funcionando?

Por fim, a defesa da continuidade à política pública de formação profissional do IFCE Pecém foi quase unânime entre os atores.

Considerações finais

O conjunto de dados levantado por meio do formulário indica que os atores enxergam a política pública aqui analisada como de elevada qualidade e importância para o desenvolvimento socioeconômico da região de abrangência do CIPP.

De todo modo, vale ressaltar que outros atores, sobretudo aqueles provenientes da iniciativa privada, consideram o IFCE Pecém parte de uma política pública de formação profissional com bastante potencial, contudo, ainda incipiente e insuficiente. Em entrevista², o diretor de gestão de pessoas do CIPP salientou o distanciamento entre o IFCE Pecém e a comunidade local e as empresas ali situadas. Ademais, percebe-se que os recursos disponíveis para a instituição manter seus cursos funcionando adequadamente se mostram insuficientes, além de outros de complicadores, como: rede de transporte inadequada, distância geográfica dos centros urbanos, pequena quantidade de cursos e poucos servidores. Tais percepções de outros atores, aqui relatadas a título de exemplo, denotam falta de senso crítico dos alunos e egressos.

Outro ponto que merece atenção é a qualidade dos cidadãos formados por meio dessa política. Constatou-se que o IFCE Pecém vem cumprindo a contento sua missão de formar mão de obra qualificada, mas talvez em quantidade insuficiente. Entretanto, ele está formando cidadãos críticos diante de sua própria realidade sociopolítica? As respostas dos alunos e egressos indicam que sim.

No mesmo sentido, a entrevista de outro ator dessa política, o diretor executivo da AECIPP, sinaliza que o IFCE Pecém cumpre sua missão de formar cidadãos. Ele menciona a importância do intercâmbio de conhecimentos na convivência diária dos alunos com seus colegas, professores e representantes de empresas - que frequentemente estão no IFCE Pecém -, além dos demais atores envolvidos. Para ele, essa “culturalização” ou socialização leva os estudantes a apreender melhores práticas sociais e profissionais.

Por outro lado, caberia uma reflexão sobre quais tipos de cidadãos vêm sendo formados. Se os cursos priorizam a capacitação de trabalhadores para um nicho específico de mercado, até que ponto o IFCE Pecém tem contribuído com a formação de cidadãos críticos? Em qual medida a ausência de reflexões críticas sobre o próprio IFCE, na percepção dos estudantes, pode ser um indicativo de que não estamos formando cidadãos tão críticos assim? Estas questões não foram contempladas neste artigo, mas futuras pesquisas podem proporcionar respostas esclarecedoras.

2 Como já relatado, este artigo trabalha com dados parciais de pesquisa. Contudo, os dados de outros atores interessados na política de formação profissional do IFCE Campus Pecém ilustram percepções diferentes.

Referências bibliográficas

- Acordo de Cooperação n. 01/2015*. (2015, 15 de dezembro). Recuperado de <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20151215/do20151215p01.pdf#page=1>
- Bonfim, J. B. (2006). *Palavra de presidente: discursos de posse de Deodoro a Lula*. Brasília, DF: LGE.
- Caires, V. G., & Oliveira, M. A. (2018). *Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. (1937, 10 de novembro). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>
- Constituição Política do Império do Brasil*. (1824, 25 de março). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
- Cunha, L. A. (2000). *o ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. Brasília, DF: Flasco.
- Decreto n. 7.566, 23 de setembro de 1909*. (1909). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. (1942). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946*. (1946). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm
- Decreto-Lei n. 9.403, de 25 de junho de 1946*. (1946). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9403.htm
- Decreto-Lei n. 9.853, de 13 de setembro de 1946*. (1946). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9853.htm
- Dias, R., & Matos, F. (2019). *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo, SP: Atlas.
- Fonseca, C. S. (1961). *A história do ensino industrial no Brasil* (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Escola Técnica Federal.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Instituto Federal do Ceará. (2018). *Estudo de potencialidades para abertura de novos cursos*. Recuperado de <https://ifce.edu.br/pecem/campus-pecem/documentos-e-editais-do-campus/documentos-institucionais/estudo-de-potencialidades-06-06-2018.pdf/view>
- Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. (1959). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm
- Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978*. (1978). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>

-
- Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.* (1994). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* (2008). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html>
- Lerner, D., & Lasswell, H. (Eds.). (1951). *The policy sciences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lopes, B., Amaral, J. N., & Caldas, R. W. (2008). *Políticas públicas: conceitos, e casos práticos*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Manfredi, S. M. (2017). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí, SP: Paco.
- Martins, M. D. (2008). *Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real (1808-1824)*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Ministério da Educação. (2009, 23 de setembro). *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
- Monteiro, Karoline Matos; Pessoa Junior, José Raulino Chaves. Educação Profissional e Formação de Professores: Inovação & Tecnologia Social, v. 1, p. 68-79, 2019
- Oliveira, E. C., & Oliveira, P. R. (2019). Uma arqueogenealogia histórica da ciência das políticas públicas nos Estados Unidos (1906-1960). *Revista Social e Humanas*, 32(3), 185-203.
- Secchi, L. (2013). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Secchi, L. (2020). *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2021). *Plataforma Nilo Peçanha*. Recuperado de <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-40.
- Wagner, P. (2007). Public policy, social science, and the State: an historical perspective. In F. Fischer, G. J. Miller, & M. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods* (pp. 29-40). New York, NY: Routledge.

Para citar este artigo

Norma A - ABNT

CAVALCANTE JÚNIOR, A. G.; GONÇALVES, R. S.; PESSOA JUNIOR, J. R. C. Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 93-115, 2022.

Norma B - APA

Cavalcante, A. G., Júnior, Gonçalves, R. S., & Pessoa, J. R. C., Junior. (2022). Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 93-115.

Norma C - Vancouver

Cavalcante Júnior AG, Gonçalves RS, Pessoa Junior JRC. Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28):93-115.

Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7912>

Campo de possibilidades e projeto: motivos que levaram estudantes brasileiros a Portugal

Bianca Lyrio Matheus Aguiar Pinho

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEO/ UERJ, 2020)

Doutoranda em Estudos Urbanos pelo Centro de Investigação e Estudos De Sociologia do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (CIES/ ISCTE-IUL, em curso)

bialyriomap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8420-2117>

Patrícia Lânes Araújo de Souza

Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF, 2017)

Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ)

patricialanes77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7916-1840>

Resumo

Este artigo analisa as trajetórias de jovens estudantes de pós-graduação que tomaram a decisão de migrar do Brasil para Portugal a fim de dar continuidade aos seus estudos. Busca-se compreender tais fluxos migratórios tendo em vista suas trajetórias e utilizando os conceitos de *campo de possibilidades* e *projeto* a partir das formulações do antropólogo Gilberto Velho. Recorremos à literatura contemporânea sobre a relação migratória entre Brasil e Portugal produzida por pesquisadores de ambos os países e realizamos entrevistas semiestruturadas para identificar o que os levou a migrar e como foi o processo anterior à sua partida, isto é, quais atitudes foram tomadas para deixarem seus lugares de origem. Concluímos que o comportamento e a narrativa desses indivíduos, suas práticas e seus discursos, mostraram-se bastante semelhantes em diversos contextos da sociedade contemporânea.

Palavras-chave migração estudantil; estudantes brasileiros em Portugal; trajetórias de migração; ensino Superior; estudantes internacionais.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2022, Vol. 12, nº 28

ISSN 2238-0426

DOI <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2022.12.28.7539>

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 13 out 2021

Data de publicação 10 jan 2022

Field of possibilities and project: reasons driving Brazilian students to Portugal

Abstract

This article analyzes the paths of young graduate students who have made the decision to migrate from Brazil to Portugal in order to continue their studies. It aims to understand such migratory flows by considering their paths and using the concepts of *field of possibilities* and *project* based on formulations proposed by the anthropologist Gilberto Velho. We resorted to contemporary literature on the migratory relationship between Brazil and Portugal produced by scholars from both countries and semi-structured interviews were conducted to identify what led them to migrate and what the process was like prior to their departure, i.e. which attitudes were taken by them to leave the places of origin. We have concluded that the behavior and narrative of these individuals, their practices and discourses, proved to be quite similar in various contexts of contemporary society.

Key words student migration; brazilian students in portugal; migration paths; higher education; international students.

Campo de posibilidades y proyecto: razones que llevaron a estudiantes brasileños a Portugal

Resumen

Este artículo analiza las trayectorias de jóvenes estudiantes de posgrado que han tomado la decisión de migrar de Brasil a Portugal para continuar sus estudios. Tiene como objetivo comprender tales flujos migratorios considerando sus trayectorias y utilizando los conceptos de *campo de posibilidades* y *proyecto* a partir de formulaciones propuestas por el antropólogo Gilberto Velho. Recurrimos a la literatura contemporánea sobre la relación migratoria entre Brasil y Portugal producida por investigadores de ambos países y realizamos entrevistas semi-estructuradas para identificar qué los llevó a migrar y cómo fue el proceso previo a su partida, es decir, qué actitudes tomaron para salir de sus lugares de origen. Hemos concluido que el comportamiento y la narrativa de estos individuos, sus prácticas y discursos, resultaron bastante similares en varios contextos de la sociedad contemporánea.

Palabras clave migración estudiantil; estudiantes brasileños en portugal; trayectorias migratorias; enseñanza superior; estudiantes internacionales.

Champ des possibilités et projet: raisons qui ont conduit les étudiants brésiliens au Portugal

Résumé

Cet article analyse les trajectoires de jeunes étudiants aux études supérieures qui ont pris la décision de migrer du Brésil vers le Portugal afin de poursuivre leurs études. Il vise à comprendre de tels flux migratoires en considérant leurs trajectoires et en utilisant les concepts de champ des possibilités et de projet à partir des formulations proposées par l'anthropologue Gilberto Velho. Nous avons eu recours à la littérature contemporaine sur la relation migratoire entre le Brésil et le Portugal produite par des chercheurs des deux pays et des entretiens semi-directifs ont été menés pour identifier ce qui les a poussés à migrer et à quoi ressemblait le processus avant leur départ, c'est-à-dire quelles attitudes ont été prises pour quitter leurs lieux d'origine. Nous avons conclu que le comportement et le récit de ces individus, leurs pratiques et leurs discours, se sont avérés assez similaires dans différents contextes de la société contemporaine.

Mots-clés Immigration étudiante; étudiants brésiliens au portugal; trajectoires migratoires; enseignement supérieur; étudiants internationaux.

Introdução

Os fluxos migratórios entre Brasil e Portugal remontam a séculos de história devido ao passado colonial entre esses dois países. Historicamente, o primeiro sempre foi um país de atração de migrantes, portanto, entre meados do século XIX até a década de 1950, o Brasil recebeu um grande contingente de portugueses (Malheiros, 2007). Enquanto Portugal, até o final dos anos 1980, era sobretudo um país de emigração, com fluxos imigratórios quase que residuais (Baganha & Góis, 1999). Entretanto, a partir da metade do século XX, devido às transformações na economia portuguesa, e após a entrada na União Europeia, em 1986, começamos a perceber uma inversão nessa lógica e, aos poucos, começaram a ganhar maior robustez os fluxos migratórios consolidados de brasileiros para Portugal. Há certa consolidação na literatura sobre esse assunto, nas últimas décadas do século XX ocorreram duas grandes ondas migratórias - a primeira mais tímida, com alguns profissionais qualificados, em meados dos anos 1980, e uma segunda mais significativa de migrantes laborais, no final dos anos 1990 (Malheiros, 2007).

Contudo, ao avançarmos para o século XXI, ainda não temos uma cristalização na literatura sobre o tema a respeito da terceira e quarta ondas migratórias entre Brasil e Portugal. Para França e Padilla (2018) ainda vivenciamos uma terceira onda, tendo em vista que a segunda se estendeu até cerca de 2010, dada a conjuntura da crise de 2008 e posterior aplicação de medidas de austeridade em Portugal entre 2011 e 2014. Isso porque, de acordo com as autoras, continuamos a presenciar a entrada de um grande contingente de trabalhadores com precária inserção no mercado laboral até o final da primeira década do novo milênio. Na visão das autoras, em 2016, a terceira onda se inicia quando começamos a observar novos perfis de migrantes, como investidores, estudantes e aposentados. Enquanto isso, Fernandes, Peixoto e Oltramari (2021) advogam que a terceira onda se inicia em meados dos anos 2000 e que ela vai até a referida crise, indicando que já podemos observar nesse período uma progressiva diversificação dos perfis migratórios. E, por fim, uma quarta onda ocorre com a superação da crise, a partir de 2015.

Apesar da contradição, o que esse debate traz de mais importante é a questão da diversificação dos perfis dos migrantes que presenciamos atualmente, portanto, nosso estudo discute o papel dos estudantes brasileiros nessa diversificação. Dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2020) de Portugal revelam que o número de estudantes internacionais matriculados em estabelecimentos de Ensino Superior portugueses já soma 58.350, dentre os 384.391 inscritos totais. A nacionalidade brasileira é a que apresenta o maior destaque: 21.001 alunos no ano letivo 2019-2020. Diante dessa relevância, nosso intuito é entender, mediante suas trajetórias de vida, como foi o processo de tomada de decisão para morar fora e a preparação para concluir tal feito, ou seja, quais foram as atitudes e estratégias para migrar.

Para tanto, utilizamos os conceitos de *campo de possibilidades* e *projeto* de Gilberto Velho, além da própria compreensão do autor sobre *trajetórias*. Acreditamos que esses termos proporcionam uma lente diferencial às discussões sobre as migrações estudantis contemporâneas (e principalmente sobre o caso dos brasileiros), aprofundando o entendimento do fenômeno. Baseado em na obra do filósofo e sociólogo Alfred Schutz, Velho (2004, p. 107) entende *projeto* como a “conduta organizada para atingir fins específicos”. Portanto, tal conceito fornece bases para o entendimento do fenômeno em questão, uma vez que buscaremos compreender como e em quais circunstâncias ocorreu a decisão de migrar do Brasil e a posterior escolha por Portugal e pela instituição de Ensino Superior.

Há, então, a concepção de uma série de planos que envolvem o ato de migrar para outro país, diversas estratégias são traçadas e posteriormente são tomadas atitudes para se colocar em prática esse *projeto*. Velho (2004, p. 106) indica que devemos pensar a *trajetória* como a expressão de um projeto - ela possui “um poder explicativo, mas deve ser dimensionada e relativizada com a tentativa de perceber o que possibilitou essa trajetória particular e não outra. É aí que parece que a noção de projeto pode ser útil”. Portanto, para investigar o processo social em questão, valemo-nos das experiências subjetivas desses indivíduos, com a intenção de compreender de maneira objetiva o fenômeno das migrações estudantis de brasileiros para Portugal.

Em outra obra, o mesmo autor explica que os indivíduos são “percebidos como sujeitos de uma ação social constituída a partir de redes de significados. [...] como intérpretes de mapas e códigos socioculturais, enfatizando-se uma visão dinâmica da sociedade e procurando-se estabelecer pontes entre níveis micro e macro” (Velho, 2003, p. 16). Assim, quando dizemos que essa pesquisa se baseou em trajetórias de vida, entendemos essencialmente que os relatos dos sujeitos que abordamos expressam discursos e práticas da sociedade, pois cada pessoa é intérprete de mapas e códigos socioculturais (Velho, 2003). De tal modo que, então, podemos compreender uma parte relevante do fenômeno da migração de brasileiros para Portugal nesse momento histórico a partir das trajetórias desses estudantes.

E, em concomitância com as noções de *projeto* e *trajetória*, também devemos entender o conceito de *campo de possibilidades*, pois é a partir dele que conseguimos apreender as transformações pelas quais a sociedade passa, que tornarão viáveis tais *projetos*. Assim, Velho (2004, p. 108) afirma que a “ideia de que em qualquer sociedade e cultura ou situação social existe um campo de possibilidades parece-me crucial para perceber a mudança. É a partir da delimitação desse que se podem perceber a gênese e viabilidade de projetos específicos”. Nessa direção, o *campo de possibilidades* pode ser compreendido como os condicionantes estruturais e conjunturais que são demarcados pela economia, cultura, história etc., nos quais os *projetos* estão submetidos (Pereira & Stengel,

2015). Por meio de tais concepções, esperamos contribuir para as discussões sobre os motivos que levam essas pessoas a mudarem suas vidas, bem como os processos para concluir tal feito.

Metodologia

De maneira virtual, realizamos oito entrevistas semiestruturadas e em profundidade entre os meses de abril e maio de 2020. De acordo com a socióloga Márcia Lima (2016, p. 27), por meio desse instrumento metodológico conseguimos “captar experiências, valores, opiniões, aspirações e motivações dos entrevistados”, aspectos estes que estão em concordância com nossos propósitos de pesquisa. As entrevistas tiveram duração de cerca de 40 minutos até 1 hora e 40 minutos e a entrevistadora manteve contato posterior com os interlocutores para tirar dúvidas no decorrer do processo de análise das informações. Selecionamos estudantes que, em sua maioria, desembarcaram em Portugal para ingressar no ano letivo de 2018-2019, portanto, eles chegaram ao país por volta de setembro de 2018. Vale ressaltar, ainda, a proximidade da entrevistadora com três dos entrevistados, o que, por meio da técnica da “bola de neve” permitiu alcançar o número e a quantidade de material desejável para a execução desse trabalho. Foram adotados nomes fictícios para preservar a identidade dos interlocutores.

As entrevistas foram realizadas com 4 mulheres e 4 homens, com idades entre 23 e 32 anos, que chegaram a Portugal com o intuito primordial de realizar um curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado). Tratam-se, portanto, de jovens adultos que cursaram sua graduação no Brasil e saíram de grandes metrópoles desse país por diversos motivos que aqui exploramos. Em sua maioria, eles se autodeclararam brancos, falantes de pelo menos mais de um idioma, e já tiveram experiências de intercâmbio ou viagens internacionais anteriores à sua saída do Brasil.

Todos podem ser considerados dentro do perfil socioeconômico que denominamos “classe média”, tendo um grande apoio (tanto financeiro quanto moral) de suas famílias. Contudo, tendo em vista a grande diversidade dessa classificação, consideramos que nossos entrevistados se inserem naquilo que Gilberto Velho compreende como “camadas médias”. Este termo foi usado em diversos trabalhos do antropólogo, mas aqui destacamos sua dissertação de mestrado, que posteriormente virou livro: *A utopia urbana* (Velho, 1989). As camadas médias urbanas possuem ideologias bastante particulares, atreladas a uma experiência de classe que valoriza questões de *status* e prestígio social. Portanto, ter um bom emprego, uma formação de qualidade, viajar, ter poder de compra e participar de eventos culturais são alguns aspectos que ajudam a compreender quem são essas pessoas.

O roteiro das entrevistas contou com perguntas abertas que nos deram liberdade para adaptação, conforme a fala de cada interlocutor, além de uma breve ficha com as

informações essenciais para identificá-los: nome, idade, local de nascimento, onde estudou no Brasil e onde estudava em Portugal, dentre outros aspectos. Nas perguntas, abordamos os motivos que os levaram a pensar em migrar para outro país; o porquê da decisão de fazer o curso que estavam inseridos e se cogitaram uma universidade no Brasil; como foi a preparação para migrar, ou seja, como se articularam, com quem falaram, quais documentos precisaram providenciar, como se desfizeram de seus pertences etc.; como se sentiram antes de mudar-se; além de outras perguntas que não foram enfocadas especificamente neste estudo.

Resultados e discussão

Acreditamos que um dos pontos de partida fundamentais para entender as motivações desses sujeitos para sair do Brasil, com o intuito de perpetuar ou retomar seus estudos no exterior, seja a crise político-econômica enfrentada pelo país. Então, assumimos que o ponto inicial dessa crise mais recente consistiu no golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff, concluído em meados de 2016. Economicamente, sabemos que o país já vinha apresentando sinais de instabilidade desde 2014-15, ou mesmo que o crescimento econômico vinha decaindo desde 2011 (De Chiara, 2020). Esse panorama se refletiu no desemprego, no subemprego e no aumento do processo de favelização, além da ampliação no número de moradores de rua. A socióloga Patricia Villen (2018) analisa essa circunstância:

Diversos estudos têm mostrado os impactos perversos da atual crise para a oferta e a qualidade do emprego no Brasil, situação agravada pelas políticas e reformas legislativas recentemente aplicadas. Com base em dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Di Cunto (2018) aponta que o Brasil, em julho de 2018, é o segundo país com maior taxa de desemprego na América Latina (12,3%, perdendo apenas para o Haiti). [...] Não há dúvida de que as “lógicas de expulsão”, marcas da “brutalidade característica da economia global” (Sassen, 2014) e acentuadas pelo atual contexto de crise, também estão plenamente ativas, hoje, no Brasil. A emigração em massa é um sintoma que não deve ser desprezado, pois reflete o aumento exponencial do desemprego, da violência provocada pelo aumento das desigualdades, o rebaixamento de salários e de direitos e a degradação das condições de vida (Villen, 2018).

Os números trazidos pela autora por meio dos dados da Organização das Nações Unidas (ONU) são ainda mais impactantes quando lembramos que o Haiti é o país mais pobre de todo o continente americano, com cerca de 80% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza - a dramática condição à qual a classe trabalhadora se vê submetida

no Brasil. Portanto, cabe salientar que o grupo de entrevistados é um reflexo contundente dessa situação que ainda assola o país em 2021, no momento em que este artigo foi redigido. Ou seja, o desemprego pode ser compreendido como um dos fatores essenciais para esses indivíduos, que passaram a cogitar o investimento nos estudos fora do Brasil como uma saída para o enfrentamento de suas adversidades. Reproduzimos abaixo o relato de dois entrevistados, com situações bastante parecidas no que diz respeito à falta de perspectivas de encontrar um novo emprego em solo brasileiro:

Eu [es]tava desempregado aqui [no Brasil] [...] e como [es]tava difícil de conseguir emprego aqui, eu comecei a pensar em tentar um título de mestrado pra melhorar meu currículo [...] eu passei um ano e pouco desempregado e pesquisando essas coisas, pesquisando cursos [...] e além disso é bem mais barato um mestrado lá fora do que aqui. (Bernardo)

Na verdade, foi oportunidade, eu [es]tava desempregada no Brasil [havia dois anos], não [es]tava me interessando em nenhuma pós pelo Brasil, [es]tava tudo muito caro e Portugal era uma oportunidade mais viável, mais barata [...] mesmo imigrando para ter uma qualificação maior. (Paula)

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que a difícil conjuntura político-econômica do país é um dos elementos que compõem o *campo de possibilidades* desses sujeitos. Gilberto Velho (1994, p. 28) explica que “campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura”. Ou seja, consiste nas opções de escolha disponíveis aos indivíduos em determinado contexto social e momento histórico. No caso aqui analisado, as transformações políticas e econômicas em nível nacional são fundamentais para entender esse momento decisivo dos projetos individuais. Assim, o que buscamos compreender é como os sujeitos desta pesquisa delinearam seus *projetos* migratórios a partir do *campo de possibilidades* no qual se inseriram.

Ademais, a condição financeira dos entrevistados é um aspecto relevante na configuração de tal *campo de possibilidades*. Como referimos, essas pessoas possuem algum recurso financeiro individual ou familiar disponível para arcar com os altos custos da migração legal para um novo país. Os gastos iniciais como traslado, alimentação, moradia etc. são bastante elevados. Além disso, diante da desvalorização do real frente ao dólar/euro (Mota, 2020), concluímos que fazer parte das camadas médias brasileiras urbanas proporcionou ao grupo estudado a estrutura material necessária para a concretização de seus planos.

Por outro lado, mesmo suas condições materiais sendo mais favoráveis, estas não eram irrestritas, como a de quem pode escolher qualquer lugar do mundo para estudar, sem se preocupar com o preço do curso ou com o meio de sobrevivência no novo país. Constatamos isso na fala dos entrevistados, quando eles expuseram suas situações de desemprego e destacaram, ainda, o fato das mensalidades das universidades portuguesas serem muito mais baratas do que as de outros países europeus. Daniela relatou, por exemplo, que pesquisou diversas instituições em diferentes países. Dentre várias ponderações, ela enfatizou que nas universidades estadunidenses: “se um americano paga 20 mil dólares, um estrangeiro paga 100 mil dólares. Para mesma coisa. É um absurdo”. Outra entrevistada revelou uma situação semelhante no Reino Unido:

Portugal não foi minha primeira opção, minha primeira opção era Londres, mas era muito mais caro. [...] Tem o fato de você não poder trabalhar. Quando você vai com o visto de estudante, você não pode trabalhar. Para você tirar o visto, você tem que ter o valor do curso e o valor para se manter pelo tempo. Quando eu fui ver para mim, eu tinha que ter na minha conta 80 mil reais parados pelo tempo do meu curso, que seria [de] um ano. [...] E eu ainda tinha desconto, porque era uma faculdade afiliada com a OAB, imagina se não fosse, ia ser mais caro. Portugal foi muito a escolha: era mais barato, era mais acessível. (Paula)

Assim, se por um lado temos a escolha de universidades portuguesas sendo adaptadas às condições econômicas desses indivíduos e de suas famílias, por outro a conjuntura portuguesa também deve ser analisada. Primeiro, o fato do custo de vida no país ser baixo em comparação com o de outras capitais europeias, como Paris e Londres (argumento destacado durante as entrevistas como um dos aspectos positivos de viver em Portugal). Em segundo lugar, o posicionamento nas últimas décadas, sobretudo de Lisboa, como uma cidade moderna, diversa e cosmopolita que, portanto, busca atrair os estudantes internacionais que se inserem nessa lógica de consumo do espaço urbano (França, Cairns, Malet Calvo, & Azevedo, 2021). Além disso, Portugal é um país idoso e com população economicamente ativa reduzida, o que também corrobora o incentivo à captação desses jovens estudantes.

Desse modo, Iorio e Fonseca (2018, p. 10) também apontam que a forte redução no número de nascimentos em Portugal “vai refletir-se na diminuição do número de candidatos ao [E]nsino [S]uperior, constituindo uma forte ameaça à sustentabilidade de algumas instituições universitárias e institutos politécnicos”. Nessas condições, “as instituições de [E]nsino [S]uperior começaram a desenvolver estratégias para a captação de novos estudantes internacionais” (Iorio & Fonseca, 2018, p. 11). Como exemplo dessas

táticas, nossos interlocutores relataram, por exemplo, que o processo de candidatura nas universidades portuguesas era muito mais simples em comparação ao de outros países europeus:

Eu comecei a pesquisar cursos que me agradassem aqui pela Europa, e aí Lisboa não era minha primeira opção, mas eu vi o curso, eu gostei, eu achei o edital, a forma de entrar mais simples dos outros que eu [es]tava procurando, porque eu [es]tava procurando na Itália e era bem complicado, e aí eu apliquei. Foi realmente muito tranquilo, foi muito fácil e eu já recebi a resposta muito rápido de que eu tinha sido aprovada. (Roberta)

Vemos, então, que existe um conjunto de estratégias para captar estudantes estrangeiros por parte das instituições de Ensino Superior portuguesas. Dentre elas, a facilidade no processo de candidatura, junto com a diminuição das mensalidades de que falamos anteriormente. Tais fatores contribuem bastante para a atração dos estudantes brasileiros. Roberta apontou que, apesar de saber falar italiano, não se sentia segura para fazer um curso completo nesse idioma e que também não encontrava cursos que fossem 100% em inglês (como foi o caso de sua escolha final), língua na qual ela apresenta maior domínio. Além da funcionalidade dos sites das universidades portuguesas, as quais ela volta a enfatizar:

Então, eu buscando na internet não achava faculdades que, por exemplo, ministrassem o curso em inglês. Ou ele era 100% em italiano, ou o que eu cheguei a achar era meio a meio [...]. E você tinha que fazer uma prova de proficiência no italiano. E mesmo assim eu não conseguia achar, tipo: “então você se inscreve aqui, então você manda o seu currículo, você manda o seu diploma”. Eu não conseguia entender muito isso. Então foi me dando uma cansada. [...] E aí foi quando eu achei esse aqui de Lisboa, que era um curso que me interessava e tinha tudo ali. [...] Era um site muito mais funcional: “aqui o seu currículo, aqui o seu CR, aqui sua experiência profissional”. Então, eu achei muito mais fácil de entender, de se inscrever, do que lá [na Itália]. (Roberta)

Além daquelas destacadas anteriormente, outra estratégia adotada pelas universidades portuguesas é a divulgação em rankings internacionais. Gustavo relatou que iniciou sua busca por mestrados no continente europeu e encontrou um curso que estava “constando como 1º lugar da Europa na área de marketing e 4º lugar no mundo em 2018. E eu falei assim ‘tá, é isso que eu quero, vai ser esse’”. Eric também destaca esse

fato como relevante em sua decisão: *“eu comecei a procurar e vi Portugal. Ele [es]tavam num dos melhores [lugares] do ranking no tema. A Nova [...] [es]tava numa das melhores posições sobre esse tema, mestrado em estatística. E eu falei ‘poxa, é uma boa opção’”*. Constatamos que a escolha da universidade e do curso é fortemente influenciada pelo *status* das instituições. Praticamente todos citaram o posicionamento de seus cursos e suas faculdades como muito bom em rankings europeus e mundiais, evidenciando o valor central atribuído ao investimento em sua educação formal.

Outro motivo levantado nas entrevistas como componente da decisão definitiva pela migração foi o compartilhamento da língua portuguesa entre Brasil e Portugal. Bernardo explicou esse aspecto da seguinte maneira: *“eu falo bem inglês, mas não fluentemente [...] então, eu quis procurar um curso que fosse em inglês [...] mas que não fosse um lugar que eu precisasse fazer tudo em inglês, senão talvez fosse perrengue demais”*. Novamente, trazemos os aportes de Iorio e Fonseca (2018, p. 6-7), para quem “pode admitir-se que a possibilidade de se exprimir na língua materna, ou noutra em que se tenha proficiência, também pode funcionar como um fator para a escolha do país de destino”. Constatamos mediante as entrevistas que, para escrever uma dissertação ou tese, os estudantes estrangeiros se sentem muito mais confortáveis em seu idioma de origem, tendo em vista os termos técnicos e a linguagem necessária para completar tal feito com sucesso, sem contar o dia a dia, que torna certos processos mais fáceis. Marcela esclareceu que: *“além da língua, que é um facilitador também, pra fazer um mestrado em português vai ser muito mais fácil”*. Ao contrário do que seria possível inferir, não se trata de construir uma oportunidade de aprendizado de outra língua, mas de considerar os bônus advindos de compartilhar traços culturais que contribuem para o acesso à pós-graduação em um país estrangeiro.

As proximidades em termos linguísticos podem ser pensadas como parte de uma dimensão mais ampla, que atravessa a escolha dos entrevistados pela migração para Portugal, ou seja, o que podemos chamar de “questão cultural”¹. De acordo com Araújo e Silva (2014, pp. 235-236), sobre a mobilidade de investigadores e estudantes brasileiros em Portugal, “a existência de características culturais (que despertam a curiosidade ou reforçam a pertença) apresentam-se como facilitadoras da integração social”. O fato do Brasil ter sido colônia de Portugal faz com que exista uma suposta proximidade cultural entre essas duas nações que vai muito além da língua (influência religiosa, culinária, arquitetônica etc.). Portanto, o passado colonial assume um duplo papel, na medida em que tanto aproxima os países culturalmente quanto aguça o interesse recíproco, visto que também há inúmeras diferenças entre eles (inclusive naquilo que se refere ao idioma).

Araújo e Silva (2014) apontam que as características culturais comuns despertam a curiosidade ou reforçam a pertença dos imigrantes, mas é possível dizer que há uma

¹ Entendemos que a língua faz parte da cultura de um povo, porém, tendo em vista que estas foram abordadas de maneira individual durante as entrevistas, optamos por analisá-las em sequência e não em conjunto.

sobreposição desses vieses. Isto é, ao invés do “ou”, a cultura funciona como “e”, pois o fato de apresentar traços parecidos, mas também distintos, ao mesmo tempo que desperta a curiosidade, reforça o pertencimento, ao menos em um primeiro momento. As autoras acrescentam que “muito notoriamente, a posse da história que liga os dois países forma o primeiro plano do código comunicativo de base, demonstrável no discurso e nas representações sobre a integração em Portugal” (Araújo & Silva, 2014, p. 236). Assim, o compartilhamento cultural funciona, ainda, como um facilitador da integração desses estudantes migrantes brasileiros em Portugal.

E até quando a língua e a cultura não foram consideradas fatores de atração por Portugal, tais aspectos estiveram presentes na fala dos entrevistados. Eric explicou que: *“eu iria pra outro lugar, mas realmente, hoje eu vejo que a minha adaptação aqui foi muito mais fácil por ser em Portugal. [...] por causa da língua, por causa da cultura, tem muita coisa do Brasil aqui”*. Essa influência que o Brasil também exerce em Portugal foi destacada por Bernardo: *“eles têm muita influência nossa, principalmente cultural, música [...] eles gostam muito das nossas coisas, da nossa cultura, da influência que a gente tem”*. Entretanto, como dissemos, ainda assim existem muitos aspectos que os diferenciam, fato que também atrai o estudante brasileiro. Paula, por exemplo, quando perguntada sobre os motivos que a levaram a migrar, destacou *“uma vontade de tentar em outro lugar, de conhecer outra cultura”*.

Abordamos, aqui, os motivos que levaram jovens brasileiros a estudar em Portugal, sendo a ligação entre a história e a cultura dos dois países um inegável fator de impulsionamento e adaptação no processo migratório. Entretanto, apesar de não ser o foco deste estudo, não podemos negligenciar o fato de que tais relações coloniais acarretam uma série de conflitos no cotidiano desses migrantes. A discriminação ainda é uma experiência vivenciada entre os estudantes migrantes dentro das universidades europeias (Ploner & Nada, 2020) e que também está arraigada na sociedade portuguesa. Marcela salientou que: *“os portugueses são muito xenófobos. Eu acho que muito por essa questão de nós termos sido colônia deles. Acho que alguns veem a gente como inferiores. [...] vir para cá, é você saber que você vai passar uns preconceitos”*.

Viver em outro país, estudando e trabalhando, também significa ter de lidar com códigos culturais mais complexos, que ultrapassam as semelhanças culturais idealizadas. Além disso, faz-se necessário repensar seu lugar social à luz de um contexto fortemente marcado por relações históricas de poder desfavoráveis para aqueles que vêm das antigas colônias. Essa é uma dimensão fundamental de experiências que conformam a realização de projetos individuais considerando um *campo de possibilidades* amplo e complexo, atravessado por uma geopolítica colonial ainda presente no cotidiano de ambas as realidades (brasileira e portuguesa).

Desse modo, tendo compreendido os motivos que levaram esses jovens adultos a optar pela migração como parte fundamental de seus *projetos* nesse momento de suas vidas, tendo em vista o *campo de possibilidades* que buscamos delinear, passemos à análise do processo de partida, ou seja, quais foram as estratégias dessas pessoas de acordo com suas alternativas sociais, econômicas, históricas, culturais etc. para executar de fato seus *projetos* migratórios.

Desapegando do lugar: os preparativos para deixar o Brasil

Agora, cabe discutir o *como*, ou seja, as estratégias de cada um dentro de seus *campos de possibilidades* para colocar em prática seus *projetos*. Podemos pensar os *campos de possibilidades* compostos por diferentes camadas que não existem de maneira independente, mas que podem ser separadas para fins de análise. Tão relevante quanto considerar aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos pode ser compreender de que maneiras tais aspectos se realizam dentro de *projetos* coletivos familiares ou no cotidiano de pessoas e famílias situadas em classes sociais, meios (no caso, urbano e metropolitano) e relações geracionais específicas. Discutiremos aqui, tendo em vista tais realidades microsociais, de que modo os entrevistados estruturaram sua saída de seu país de origem, desfazendo laços e construindo modos de concretizar seus desejos de viverem e estudarem em outro país.

Abordamos aspectos relativos ao processo de desmontar a vida no Brasil, além de questões relativas à documentação, à legalização e à chegada a Portugal. Levamos em consideração, ainda, não só questões de cunho objetivo, mas também a subjetividade inerente ao processo de saída de seus locais de origem. Mostra-se importante dizer que, apesar dos processos burocráticos serem os mesmos na maior parte das vezes (como o pedido de visto de estudante junto ao consulado português no Brasil, por exemplo), percebe-se, a partir dos relatos coletados, que existe uma enorme variação nas maneiras como vivenciam e lidam com tais processos.

Aqueles que possuíam cidadania europeia encontraram facilidades em relação às questões burocráticas. Roberta, que tinha cidadania italiana, por exemplo, relatou que suas amigas que só tinham o visto estudantil tiveram maior dificuldade para tirar o número de identificação fiscal (NIF) (documento com a mesma função do CPF no Brasil), enquanto o dela foi providenciado com muito mais agilidade: *“as meninas tinham de mostrar um comprovante de residência, o visto [...] eu [...] apresentei meu passaporte e falei ‘oi, estou morando aqui, eu moro na rua tal’. E eles emitiram um documento para mim de cidadão europeu”*. Paula explicou que os vistos de estudante emitidos no Brasil têm duração de 6 meses até 1 ano e que você não pode trabalhar possuindo tal visto. Assim que você chega

a Portugal, também é preciso agendar junto ao *SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*² a *autorização de residência*, pois é a partir dela que se está legalmente apto a trabalhar.

Machado (2015) afirma que a palavra-chave para compreendermos a situação do migrante assim que chega ao país de destino é a *vulnerabilidade*, principalmente quando analisamos a situação laboral deles. Isso porque conseguir um emprego é algo de extrema importância para a subsistência dessas pessoas; observou-se isso no grupo estudado, mesmo considerando que todas faziam parte de camadas médias urbanas. Assim, quando encontram empecilhos legais para alcançar esse objetivo, sua situação se torna ainda mais delicada, considerando as incertezas às quais se veem submetidas. Em Portugal, o agendamento e a retirada de documentos é um processo demorado, que se articula ao modo de funcionamento da burocracia no país.

O SEF lida com uma grande demanda, tendo em vista ao enorme número de estrangeiros que precisam conseguir um emprego para se manter no país (esse era o caso de todos os nossos entrevistados). E contar com apenas um dia agendado para dar entrada no pedido do visto que possibilita o trabalho não é suficiente para que grande parte das empresas considerem um estrangeiro apto a concorrer a uma vaga de emprego. E, devido à morosidade do processo até que se consiga de fato tal documento, esse tempo sem estar trabalhando legalmente pode ser inviável para muitos recém-chegados. Esse foi o caso de um de nossos entrevistados, que passou por diversas entrevistas até ser aceito somente com seu agendamento:

Eu cheguei a fazer várias entrevistas para algumas empresas, mas não me aceitavam porque eu não tinha visto de residente³, eu entrei com o visto de estudante, então várias empresas não aceitam. Até que eu consegui na minha empresa, é uma empresa de consultoria que tem no mundo todo, tem no Brasil também. (Leonardo)

Apesar desses jovens adultos terem vindo para Portugal com a finalidade primordial de estudar, além de sua inserção nas camadas médias, o trabalho também faz parte de seus *projetos*, tendo em vista que não cogitam manter seu sustento sem um emprego. Trazemos, ainda, o relato de uma entrevistada que escolheu mudar seu curso de pós-graduação para

2 Dentre suas diversas atribuições, o SEF é responsável pela emissão de títulos de residência a cidadãos estrangeiros que residem legalmente em Portugal.

3 Ele disse *visto*, mas, de acordo com nossas pesquisas em *sites* de viagens, a partir dos diversos relatos e também consultando os órgãos oficiais, o termo certo quando a pessoa busca permanecer em Portugal é *autorização*. O visto de residência existe, mas este é pedido antes do indivíduo sair do Brasil; além disso, tal documento não se enquadra no caso desses estudantes.

um mestrado, pois isso permitiria que ela prolongasse sua estadia em Portugal e fosse contratada por uma empresa:

Eu cheguei aqui para pós, comecei a procurar emprego, descobri que se eu tivesse só esse visto temporário eu não ia conseguir emprego, porque as empresas, na teoria é lindo, mas na prática nenhuma empresa vai te contratar. Então eu fiz a maluquice, e corre e puxa de um lado e puxa do outro, para eu mudar para o mestrado. [...] Eu sabia que eu tinha mais ou menos, menos de um ano com o dinheiro que eu tinha guardado. Se eu quisesse ficar mais de um ano, eu tinha que arrumar um emprego. E se eu não mudasse de visto eu não ia conseguir um emprego. (Daniela)

Dessa forma, vemos que as estratégias de cada estudante migrante para que seus *projetos* continuem caminhando são completamente distintas. Considerando seu *campo de possibilidades*, a interlocutora acima conseguiu prolongar sua estadia, tendo de apresentar uma série de documentos e cumprir com os prazos exigidos pela faculdade para que ela conseguisse prolongar sua estadia em Portugal de forma regular e, assim, conquistasse um emprego em sua área de atuação, feito que ela conseguiu realizar após quase um ano de sua chegada ao país. Deve-se considerar que essa estudante tinha como *projeto* encontrar um emprego em sua área, o que pode ajudar a entender a maior dificuldade que enfrentou para encontrar um trabalho legal (em comparação a outros entrevistados). Diversos deles tinham a intenção de não trabalhar como garçons, recepcionistas etc., empregos de menor qualificação e frequentemente fora de seus *campos de possibilidades* no país de origem.

Nas palavras de Leonardo: *“eu sabia que eu não queria trabalhar em restaurante, que eu não queria trabalhar [...] é muito feio eu falar isso, mas a gente chama de subemprego. Eu sabia, mas se precisasse, eu trabalharia, mandei meu currículo também”*. Ou seja, o *projeto* individual inclui uma série de expectativas pautadas pela realidade vivenciada no país de origem, o que, por vezes, contribui para uma forte frustração diante dos desafios colocados pela condição de estrangeiro latino-americano na Europa e pelas oportunidades e condições de trabalho mais frequentemente disponíveis para tais migrantes.

Voltando a abordar os preparativos para deixar o Brasil, constatamos a necessidade de abandonar ou desapegar de muitos objetos pessoais. Em primeiro lugar, coloca-se uma questão bastante prática, a venda de itens pessoais, considerando que as companhias aéreas impõem um limite de volume e peso das bagagens. Qualquer coisa acima de tal limite implica um novo aporte de recursos financeiros, nem sempre disponível. Entretanto, também é necessário considerar que a escolha daquilo que se leva e do que se deixa

para trás faz parte do processo de rompimento com o lugar de origem, ou seja, isso está permeado por questões subjetivas que requerem maior delicadeza em nossa análise.

Desfazer-se de objetos pessoais ocorre junto com o processo de deixar casa, familiares, amigos e lugares conhecidos e marcados por relações de afeto. Mesmo com as diversas ferramentas de tecnologia hoje existentes, as quais aproximam virtualmente as pessoas, as relações face a face jamais são substituídas. Portanto, deixar suas famílias e amigos, sua vida pessoal e sua rotina é uma tarefa bastante complicada, que expõe uma das dimensões mais sensíveis desse projeto e pressupõe um agudo processo de separação.

Dentre os 8 entrevistados, somente 2 não moravam com pais ou parentes próximos antes de migrarem. Dessa maneira, a maior parte deles não precisou se preocupar em vender ou alugar seus apartamentos, vender ou doar seus móveis, suas roupas, seus livros ou outros pertences, pois estes ficaram nas casas de suas famílias, onde moravam anteriormente. Ainda assim, mesmo quando não há esse desmonte mais drástico da vida anterior, devemos atentar para as dificuldades de desapegar-se de muitas coisas que não caberão nas malas, ou seja, de fazer escolhas. Isso sem contar as relações afetivas com a família, os amigos e seu lugar de origem, que serão rompidas (no caso da cidade, do bairro e dos bens materiais) e ressignificadas (naquilo que diz respeito às pessoas). Quanto àqueles que precisaram desfazer-se de pertences e bens materiais, buscamos considerar que os procedimentos adotados exigem uma série de decisões e ações antes da viagem.

Marcela, por exemplo, morava com seu marido no Brasil, em um apartamento que pertencia a um familiar, alugado por eles por um preço abaixo do valor mercado. Ela se casou em meados de 2019 e morou no mesmo endereço até sua partida para Portugal, em outubro do mesmo ano. Ela conta que, quando eles se mudaram para esse local, não tinham móveis e, assim, suas famílias os ajudaram a mobiliar o imóvel. Tendo em vista que se casaram no mesmo ano em que migraram para Portugal, ao invés de uma clássica lista de casamento em *sites* de móveis ou utensílios domésticos, eles pediram como presentes quantias para contribuir com os custos da viagem. Assim, eles conseguiram juntar recursos financeiros mediante a venda de seu mobiliário e com os presentes do casamento. Outra estratégia foi vender suas roupas, já que o clima mais frio de Portugal faz com que sejam necessárias peças diferentes:

Eu me desfiz de muita coisa do meu armário. Porque o armário pra Portugal é totalmente diferente. Aqui, a gente não usa muito vestidinho e no Rio eu tinha muito vestido. Então, eu fiz um bazarzinho, só para as pessoas próximas mesmo. E vendi muita coisa. Acho que até o meu segundo mês de Portugal minha mãe continuou vendendo minhas roupas e eu continuei ganhando dinheiro. Então, foi ótimo, isso me ajudou muito também. Isso foi para ajudar a gente em relação a dinheiro. (Marcela)

Daniela morava sozinha em um apartamento pertencente a seu pai, não pagando aluguel. Ela vendeu a maior parte de seus móveis e confiou alguns a seus parentes. Relatou na entrevista que teve cerca de 3 ou 4 meses para organizar tudo, focando apenas nisso, já que tinha sido demitida de seu emprego. Mesmo considerando que teve mais tempo para se dedicar à organização desse aspecto da mudança, definiu todo o processo como caótico: *“eu tive muitas decisões a serem feitas. Muita conta para saber se ia dar certo, muita timeline de visto, de burocracia, do que trazer [...] a minha vida [es]tava uma bagunça. [...] Foi uma confusão”*. A fala e o tom de Daniela manifestam bastante apreensão, demonstrando como todo esse processo de mudança para outro país é mais complicado quando se possui mais responsabilidades, como a gestão integral de uma casa e de seus pertences.

Paula, que morava com dois parentes, também precisou se desfazer de seus pertences, já que eles também se mudariam para Portugal (mas a partir de processos independentes). Ela relatou que vendeu todos os móveis, eletrodomésticos, eletrônicos etc. da casa, restando apenas alguns itens pessoais que foram encaixotados e enviados para a casa de parentes. Objetos como álbuns de fotografia, documentos e outros pelos quais têm grande apreço e, mesmo que passem anos sem vê-los ou usá-los, acreditam ser importante mantê-los com pessoas em quem eles confiam.

Milton Santos (2006, p. 222) explica que o migrante, em seu lugar de origem, “estava submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava: uma familiaridade que era fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar”. Porém, quando o migrante chega ao seu lugar de destino, seu passado não está lá, a memória não o ajudará em quase nada naquilo que diz respeito à sua luta diária. Assim, aos poucos, esses estudantes migrantes começam a se integrar no país anfitrião “e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida” (Santos, 2006, p. 223). “A consciência *pelo lugar* se superpõe à consciência *no lugar*. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história” (Santos, 2006, p. 224). Desse modo, quando perguntamos a cada um sobre seus sentimentos no momento anterior à partida, suas falas revelaram muita apreensão com o que estava por vir e os possíveis empecilhos que poderiam enfrentar, mas, ao mesmo tempo, muita certeza daquilo que queriam, realçando o receio de deixar seu lugar de origem e sua família, mas também o desejo de colocar em prática seus *projetos*. Reproduzimos abaixo um desses relatos:

Eu tinha em mim que eu precisava lutar pelo que eu queria, por mais que me doesse muito [...] por ser muito apegada à minha família. Mas eu também penso que conseguir ter uma vida melhor aqui [em Portugal] com o meu marido, um dia tanto eu quanto ele a gente possa oferecer alguma coisa para os nossos pais. [...]

Mas é sempre muito dolorido sair de lá [do Brasil]. Eu [es]tava muito determinada.
(Marcela)

A fala acima demonstra empiricamente o que debatemos a respeito do lugar, mas ainda é necessário discutir a relação de afastamento físico entre esses estudantes migrantes e suas famílias e seus amigos. De acordo com Saturnino (2015), houve um tempo em que muitos autores, pessimistas segundo ele, defendiam que a internet era compreendida como mais uma ameaça aos contatos sociais face a face. Porém, com base na literatura existente, ele argumenta que alguns autores “acreditam que nela se estabelece uma nova sociabilidade específica a partir da ideia não de uma comunidade baseada em agrupamentos, mas em forma de redes” (Saturnino, 2015, p. 25). Dessa maneira, entendemos que, inicialmente, de fato há um rompimento muito forte das relações sociais desses migrantes. Contudo, logo em seguida ocorre um processo de ressignificação dessas relações, a partir do uso de diversas ferramentas que facilitam a comunicação, graças à maior difusão na internet. Para o sociólogo Manuel Castells (2007 como citado em Saturnino, 2015, p. 26),

[...] os indivíduos constroem as suas redes, *online* e *offline*, sobre a base de seus interesses, valores, afinidades e projectos. Devido à flexibilidade e ao poder de comunicação da internet, a interacção social *online* desempenha um papel cada vez mais importante na organização social no seu conjunto. Quando se estabilizam na prática, as redes *online* podem construir comunidades, ou seja, comunidades virtuais, diferentes das comunidades físicas, mas não necessariamente menos intensas ou menos eficazes em unir e mobilizar.

Vemos, então, a grande força da internet nas novas formas de interação social. Dessa forma, a saudade da família e dos amigos, ressaltada como um dos piores lados de estar em Portugal, pode ser amenizada pelas ligações em vídeo ou em áudio via *WhatsApp*, por exemplo, tão comuns para essa geração de jovens adultos. Inclusive, esse mecanismo foi ressaltado na fala de nossos entrevistados como um importante paliativo para minimizar a falta que fazem as relações face a face com pessoas conhecidas. Eric afirmou que “*no início, eu falava com eles [seus pais] praticamente todo dia, porque eu [es]tava sozinho aqui, [es]tava naquele inverno, então, eu ligava pra eles pra falar todo dia*”. Além dos aplicativos que facilitam a comunicação instantânea, o preço mais baixo das passagens aéreas antes da pandemia de doença por coronavírus 2019 (COVID-19) teve papel fundamental na vida dessas pessoas, que puderam deslocar-se com maior facilidade, considerando as condições econômicas dos entrevistados:

Volta e meia bate saudade, de toda a minha família, sinto muita saudade da minha avó. [...] Eles já vieram aqui uma vez me visitar. Minha madrinha, meu padrinho, meus pais e meu irmão [...]. Em setembro [de 2019] eu fui ao Brasil [...] e agora eles estavam marcados de vir, meu pai e minha mãe [...] para conhecer mais, fazer uma viagem, né, e eu iria fazer a viagem com eles, só que bem antes do começo do Corona. [...] E agora eu pretendo ir em julho para o Brasil em segredo, porque vai nascer meu primeiro sobrinho, filho do meu irmão. E eu queria fazer uma surpresa [...]. Isso é um dos pontos fracos aqui, minha família, a saudade da minha família.
(Gustavo)

O relato de Gustavo coloca em proeminência um novo elemento em seu campo de *possibilidades* (comum não somente aos demais participantes desta pesquisa, mas aos estudantes internacionais em geral): a pandemia de COVID-19. Mesmo com condições materiais para se deslocar entre os dois países (o que também variou entre os entrevistados), a mobilidade foi interrompida e muitos desses estudantes foram impedidos por tempo indeterminado de reencontrar parentes e amigos ou de visitar seu lugar de origem. Essa imobilidade trouxe consigo uma série de incertezas para esses jovens, que viram sua saúde mental e seu bem-estar abalados durante o período em questão. A saudade aumenta ainda mais e a preocupação com a possível infecção dos familiares que estão longe se torna um medo permanente. Nesse sentido, muitos estudantes que já vivenciavam situações de precariedade em suas trajetórias migratórias, com a conjuntura de insegurança e incerteza imposta por uma epidemia em escala global, tiveram suas condições de vulnerabilidade ainda mais exacerbadas (Cairns, França, Malet Calvo, & Azevedo, 2021; Hari, Nardon, & Zhang, 2021).

Conclusões

Este estudo procurou compreender as trajetórias migratórias recentes de estudantes brasileiros em busca de realizar cursos de pós-graduação em Portugal, tendo como eixo de análise os conceitos de *projeto* e de *campo de possibilidades*, a partir das discussões do antropólogo Gilberto Velho. Foram tais concepções que possibilitaram nossas reflexões sobre os diferentes aspectos envolvendo processos migratórios entre estudantes de camadas médias urbanas:

- Quais eram as condições históricas, econômicas e sociais em que viviam no Brasil?
- De que forma se conformava seus *campos de possibilidades* em níveis macro e microestruturais?

Constatamos, por meio das entrevistas, que inicialmente havia uma vontade de viver novas experiências, associada à busca por melhorar sua qualidade de vida, além de um contexto considerado repulsivo no Brasil, sob o ponto de vista político e econômico.

Nos termos de Velho (1994, p. 47), “as trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos”, assim, “a viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades”. Então, podemos afirmar que não é uma tarefa fácil construir um *projeto* migratório para outro país. Pesam distintos fatores aqui analisados, que vão desde as condições de atração de universidades portuguesas em relação a estudantes brasileiros, semelhanças e diferenças culturais entre os países, redes de apoio de familiares e amigos e a constante avaliação de ônus e bônus envolvidos em uma escolha, que pressupõem intensas rupturas de vários tipos. As recentes transformações dos cenários econômico, social e político em ambos os países foi, nesse contexto, algo central para a constituição dos *projetos* individuais nos termos expressos pelo grupo de interlocutores em questão. O envelhecimento da população portuguesa e a demanda por mão de obra qualificada, além do posicionamento de Lisboa como uma cidade que deve atrair esses estudantes/consumidores, foram destacados como relevantes aspectos da configuração do *campo de possibilidades* em que se deu o desenvolvimento dos *projetos* individuais aqui analisados.

Acreditamos que a exposição e a análise de aspectos centrais do percurso migratório de 8 jovens adultos de camadas médias que migraram do Brasil para Portugal pode contribuir para novos estudos acerca da realidade de estudantes universitários estrangeiros; as possibilidades abertas pela construção do investimento educacional como parte de um *projeto* migratório, mas também os entraves e os rearranjos de tais *projetos* diante da experiência concreta da migração, seus percalços e seus limites. Esperamos que este artigo fomenta debates a respeito dos fluxos migratórios e das relações entre Brasil e Portugal sob a perspectiva daqueles que se encontram na base desse processo, ou seja, os migrantes, considerando suas expectativas, suas estratégias e suas experiências cotidianas.

Referências bibliográficas

Araújo, E., & Silva, S. (2014). Ecos do tempo: a mobilidade de investigadores e estudantes brasileiros em Portugal. *Sociologias*, 16(37), 218-250.

Baganha, M. I., & Góis, P. (1999). Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 229-280.

BBC News Brasil. (2010, 13 de janeiro). *País mais pobre das Américas, Haiti ainda tentava se recuperar de furacões*. Recuperado de https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/01/100113_haiti_situacao_ir

-
- Cairns, D., França, T., Malet Calvo, D., & Azevedo, L. F. (2021). Immobility, precarity and the COVID-19 pandemic: the impact of lockdown on international students in Portugal. *Journal of Youth Studies*, [s.n.], 1-15.
- De Chiara, M. (2020, 13 de janeiro). *Década passada foi a pior para PIB no Brasil*. Recuperado de <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/01/13/decada-passada-foi-a-pior-para-pib-no-brasil.htm>
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2020). *Raides19: Resultados 1o Semestre-Inscritos 2019/2020*. Recuperado de <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1109.html>
- Fernandes, D., Peixoto, J., & Oltramari, A. P. (2021). A quarta onda da imigração brasileira em Portugal: uma história breve. *Revista Latinoamericana de Población*, 15(29), 34-63.
- França, T., Cairns, D., Malet Calvo, D., & Azevedo, L. F. (2021). Lisbon, the Portuguese Erasmus city? Mis-match between representation in urban policies and international student experiences. *Journal of Urban Affairs*, [s.n.], 1-15.
- França, T., & Padilla, B. (2018). Imigração brasileira para Portugal: entre o surgimento e a construção midiática de uma nova vaga. *Cadernos de Estudos Sociais*, 33(2), 207-237.
- Hari, A., Nardon, L., & Zhang, H. (2021). A transnational lens into international student experiences of the COVID-19 pandemic. *Global Networks*, [s.n.], 1-17.
- Iorio, J., & Fonseca, M. L. (2018). Estudantes brasileiros no Ensino Superior português: construção do projeto migratório e intenções de mobilidade futura. *Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia*, 53(109), 3-20.
- Lima, M. (2016). O uso da entrevista na pesquisa empírica. In Centro de Estudos da Metrópole, *Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo* (pp. 24-41). São Paulo, SP: Serviço Social do Comércio.
- Machado, I. (2015). Brasileiros no exterior e cidadania (1980-2005). *TOMO*, 26, 211-245.
- Malheiros, J. (2007). Os brasileiros em Portugal: a síntese do que sabemos. In J. Malheiros (Ed.), *Imigração brasileira em Portugal* (pp. 11-37). Lisboa, Portugal: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Mota, C. V. (2020, 15 de outubro). *Por que o real é a moeda que mais se desvalorizou em 2020*. Recuperado de <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54549137>
- Pereira, H., & Stengel, M. (2015). Projetos de vida na pós-modernidade: possibilidades e limites aos jovens. *Psicologia em Revista*, 21(3), 582-598.
- Ploner, J., & Nada, C. (2020) International student migration and the postcolonial heritage of European Higher Education: perspectives from Portugal and the UK. *Higher Education*, 80(2), 373-389.

-
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, SP: Edusp.
- Saturnino, R. (2015). *A construção do imaginário social dos imigrantes brasileiros em Portugal nas redes sociais da internet: o caso do Orkut* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Velho, G. (1989). *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar (5ª edição).
- Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Velho, G. (2003). O desafio da proximidade. In G. Velho, & K. Kuschner (Orgs.), *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico* (pp. 11-19). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Velho, G. (2004). Cultura de classe média: reflexões sobre a noção de projeto. In G. Velho, *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea* (pp. 103-110). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Villen, P. (2018). *Brasil, país de expulsão? Desemprego e emigração no Brasil*. Recuperado de <https://www.comciencia.br/brasil-pais-de-expulsao-desemprego-e-emigracao-no-brasil/>

Para citar este artigo

Norma A – ABNT

LYRIO, B.; LÂNES, P. Campo de possibilidades e projeto: motivos que levaram estudantes brasileiros a Portugal. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 116-136, 2022.

Norma B – APA

Lyrio, B., Lânes, P. (2022). Campo de possibilidades e projeto: motivos que levaram estudantes brasileiros a Portugal. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 116-136.

Norma C – Vancouver

LYRIO B, LÂNES P. Campo de possibilidades e projeto: motivos que levaram estudantes brasileiros a Portugal. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28): 116-136. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7539>