Dinamara Pereira Machado
Org.



O que Gramsci me ensinou?

Por uma prática pedagógica de emancipação humana

ESCOLHA CERTA
Editora

Dinamara Pereira Machado

Org.

O QUE GRAMSCI ME ENSINOU:

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Editora Escolha Certa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O Que Gramsci me ensinou : por uma prática pedagógica de emancipação humana / org. Dinamara Pereira Machado ; curadoria Allysson Alves Anhaia...[et al.]. -- Curitiba, PR : Escolha Certa Editora, 2026.

Vários autores.
Outros curadores: Everton Marcos Grison, Guilherme Augusto de Carvalho, Guilherme Soares dos Santos, Sandra Morais Ribeiro dos Santos.
Bibliografia.
ISBN 978-65-85446-34-1

1. Educação superior 2. Gramsci, Antonio, 1891-1937 3. Liberdade 4. Práxis 5. Professores - Formação I. Machado, Dinamara Pereira. II. Anhaia, Allysson Alves. III. Grison, Everton Marcos. IV. Carvalho, Guilherme Augusto de. V. Santos, Guilherme Soares dos. VI. Santos, Sandra Morais Ribeiro dos.

26-398724.0 CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação superior 378

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

ISBN 978-65-85446-33-4- Livro Eletrônico

10.29327/5948320

SUMÁRIO

***Epílogo* que nasce antes do livro.....05**

***Apresentação* de Silmara Carneiro e Silva.....13**

***Prefácio* de Benhur Etelberto Gaio.....17**

Capítulo 1- O que Gramsci me ensinou a ver.....26

- Para ler o mundo com Gramsci: conceitos para uma pedagogia da emancipação.
- Ninguém educa a partir da indiferença.
- Cultura, consciência e liberdade.
- Hegemonia: toda educação participa de uma disputa pelo mundo.

Capítulo 2- O que Gramsci me ensinou sobre educar.71

- O professor como intelectual
- Escola unitária e formação humana integral.
- Ensinar não é adaptar: educação, conformismo e emancipação.
- Tolerantes na discussão, intransigentes com os princípios.
- A pedagogia da vontade: formar sujeitos capazes de agir.

Capítulo 3- O que Gramsci ainda nos obriga a perguntar.....157

- Quem tem direito ao conhecimento?
- Educação, desigualdade e os novos subalternos.
- Tecnologia e educação: emancipação ou nova subalternidade?
- Formação de professores e o direito de
- compreender o mundo.



ESCOLHA CERTA
Editora



EPÍLOGO QUE NASCE ANTES DO LIVRO

Este projeto nasceu de uma inversão deliberada: escrever, antes dos capítulos, o texto que deverá permanecer ao final deles. Não como conclusão antecipada, mas como compromisso intelectual. O epílogo é concebido aqui como uma bússola: registra por que este livro existe, que pergunta o move, que relação pretende estabelecer com Antonio Gramsci e, sobretudo, que concepção de educação deseja colocar em debate. Escrevo o epílogo no início de 2025 nos primeiros momentos do pós-doutoramento.

O ponto de partida não é a intenção de produzir mais uma exposição sistemática de Gramsci aplicada à educação. O livro pretende assumir outra tarefa: perguntar o que uma leitura continuada de Gramsci ensina a uma professora sobre educar, formar professores, participar da universidade, dirigir processos acadêmicos e defender a educação como possibilidade de formação humana. A primeira pessoa do título, portanto, não é ornamento. Ela anuncia responsabilidade autoral.

Também não se pretende transformar Gramsci em autor de receitas pedagógicas. Seus conceitos serão tratados historicamente e confrontados com problemas contemporâneos do ensino superior. Entre o texto gramsciano e a prática educacional haverá interpretação, tensão e diálogo. A filosofia da práxis não será apenas um assunto do livro: deverá informar a própria maneira de construí-lo. “A intransigência na ação tem por seu pressuposto natural e



necessário a tolerância na discussão que precede a deliberação.” (Gramsci, 1917, s.p).[1]

Talvez este livro termine exatamente onde começou: na recusa de considerar concluído o processo de formação de quem educa. Escrevê-lo significa retornar a Gramsci não para procurar respostas prontas, mas para aprender a formular perguntas mais difíceis sobre aquilo que fazemos quando ensinamos.

Aprendi que a liberdade não pode ser pensada separadamente da cultura e da organização do pensamento. Aprendi que a transformação não se sustenta na espera de um grande acontecimento, porque a história também se constrói na ação cotidiana. Aprendi que convicção não precisa significar autoritarismo: é possível ser profundamente firme na ação e radicalmente aberto à discussão que a antecede. E aprendi, sobretudo, que a indiferença intelectual é incompatível com a responsabilidade de educar.

Mas um livro sobre práxis não poderia permanecer fechado na experiência de uma única professora. Por isso, cada texto encontra outros professores do ensino superior. Eles são convidados não para concordar, mas para interpelar. Suas experiências devem mostrar aquilo que a teoria ilumina e aquilo que ela não alcança imediatamente. A universidade entra no livro pelas suas contradições, pelas suas possibilidades e pelas vozes daqueles que diariamente assumem a tarefa de ensinar. Este é um livro escrito em diálogo com a práxis universitária: metodologia de produção autoral. Os capítulos desta obra têm minha autoria central. Após sua elaboração, cada texto foi submetido à leitura de professores do ensino

[1] GRAMSCI, Antonio. *Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência*. Il Grido del Popolo, 8 dez. 1917. In: **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.



superior convidados a desempenhar uma função específica: a curadoria e a coautoria da práxis universitária.A curadora principal com muita honra foi a profa. Adriane Buhrer Baglioli Brun, com quem compartilho diálogos profícuos de alguns pensadores.

A atuação do curador e coautor não se destina à homologação dos argumentos apresentados nem à revisão meramente formal do texto. Seu papel consiste em colocar a reflexão em interlocução com a universidade concreta, vivida cotidianamente em suas múltiplas realidades, tensões e contradições, especialmente nos contextos da educação a distância e da educação semipresencial. Nessa condição, o curador e coautor confirmou, problematizou, tensionou, complementou, exemplificou ou mesmo contradisse aspectos da reflexão desenvolvida, sempre a partir de sua experiência e de sua inserção na docência universitária. Trata-se de uma contribuição dialógica, voltada a aproximar a elaboração teórica das práticas efetivamente vivenciadas no ensino superior.

O livro “O que Gramsci me ensinou: Por uma prática pedagógica de emancipação humana”, o título preserva a dimensão autoral e formativa do projeto. “O que Gramsci me ensinou” não significa apropriação privada de seu pensamento, mas reconhecimento de que toda leitura teoricamente rigorosa também produz deslocamentos no sujeito que lê. O subtítulo situa o horizonte: não uma pedagogia pronta, mas a busca por uma prática pedagógica orientada à emancipação humana.

O que as categorias de Antonio Gramsci permitem compreender, problematizar e transformar na prática pedagógica do ensino superior quando a educação é assumida como formação intelectual, ética, cultural e humana?



Uma prática pedagógica de emancipação humana não se realiza apenas pela transmissão ou pelo acesso ao conhecimento. Ela exige a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações históricas das quais participam, organizar o próprio pensamento, confrontar o senso comum, reconhecer-se como participantes da vida coletiva e desenvolver capacidade intelectual e vontade para intervir na realidade. Educar, nessa perspectiva, é sempre participar de processos de formação de consciência, cultura, direção intelectual e responsabilidade histórica. Essa tese será tratada como hipótese de trabalho, e não como fórmula a ser demonstrada a qualquer custo. Cada capítulo deverá submetê-la ao confronto com os textos gramscianos, com a produção acadêmica e com a experiência concreta de professores do ensino superior.

A obra pretende situar-se entre o ensaio intelectual, a reflexão acadêmica e a narrativa de uma práxis profissional. Seu diferencial não estará em reivindicar uma interpretação inédita de Gramsci, mas em construir um percurso autoral no qual categorias gramscianas encontrem dilemas concretos da docência universitária contemporânea. Além dos conceitos clássicos — hegemonia, filosofia da práxis, intelectuais, sociedade civil, Estado, senso comum, consciência crítica, escola unitária, trabalho como princípio educativo, vontade coletiva e subalternidade — o livro explorará um conjunto de temas presentes nos textos reunidos para este projeto: indiferença, liberdade, cultura, tolerância, intransigência, disciplina, organização, participação, legalidade, ação cotidiana, relação entre dirigentes e dirigidos e crítica à espera passiva.



A organização do livro:

Capítulo 1. – O que Gramsci me ensinou a ver.

1. Para ler o mundo com Gramsci: conceitos para uma pedagogia da emancipação.

2. Ninguém educa a partir da indiferença.

3. Cultura, consciência e liberdade.

4. Hegemonia: toda educação participa de uma disputa pelo mundo.

Capítulo 2. – O que Gramsci me ensinou sobre educar

5. O professor como intelectual.

6. Escola unitária e formação humana integral.

7. Ensinar não é adaptar: educação, conformismo e emancipação.

8. Tolerantes na discussão, intransigentes com os princípios.

9. A pedagogia da vontade: formar sujeitos capazes de agir.

Capítulo 3. – O que Gramsci ainda nos obriga a perguntar.

10. Quem tem direito ao conhecimento?

11. Educação, desigualdade e os novos subalternos.

12. Tecnologia e educação: emancipação ou nova subalternidade?

13. Formação de professores e o direito de compreender o mundo.

14. A universidade diante da democracia, da intolerância e do autoritarismo.

15. O pessimismo da inteligência e a construção da esperança.



O **primeiro capítulo** cumpre função distinta dos demais. É uma breve revisão do estado do conhecimento e, simultaneamente, a apresentação da gramática conceitual utilizada ao longo da obra. Seu propósito não será esgotar Gramsci, mas oferecer ao leitor os conceitos indispensáveis para acompanhar os capítulos seguintes. A revisão articula fontes primárias e intérpretes qualificados, distinguindo com rigor o que pertence ao texto gramsciano, o que decorre da tradição interpretativa e o que constitui elaboração da autora. A curadoria dos capítulos pode assumir caráter predominantemente acadêmico, preservando sua função de fundação conceitual.

Com honra recebemos apresentação da Dra. Silmara Carneiro e Silva professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vinculada ao Departamento de Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG, desenvolve sua trajetória acadêmica na interface entre Estado, sociedade civil, políticas públicas, grupos subalternos, desenvolvimento humano e Estudos Gramscianos. Sua relação com o pensamento de Antonio Gramsci constitui uma dimensão importante de sua produção intelectual, destacando-se sua participação na elaboração do Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil, trabalho dedicado ao levantamento e à análise da presença das categorias gramscianas na produção acadêmica brasileira. Sua aproximação com Gramsci ultrapassa, assim, o interesse circunstancial por um autor: constitui uma perspectiva teórico-prática a partir da qual investiga relações de poder, hegemonia, práticas sociais e possibilidades de emancipação dos grupos subalternos. É desse lugar intelectual e ético-político, construído também pelo compromisso de olhar o mundo “a partir



dos debaixo", que Silmara assina a apresentação desta obra. Ao fazê-lo, estabelece um diálogo entre Gramsci, educação e práxis emancipatória e conduz o leitor pelos três movimentos que estruturam o livro – ver, educar e continuar perguntando. Sua apresentação, portanto, não apenas introduz os capítulos que seguem, mas situa a obra no horizonte gramsciano da não indiferença, da formação crítica e da ação transformadora da realidade.

Talvez a emancipação humana não possa ser entregue por uma instituição, por uma tecnologia, por uma política ou por um professor. Mas a educação pode criar condições para que homens e mulheres ampliem sua capacidade de compreender o mundo, de compreender-se nele e de participar de sua transformação. É nesse espaço – entre conhecimento e consciência, entre crítica e ação, entre indivíduo e coletividade – que este livro pretende permanecer, pois foi concebido durante os estudos de pós-doutoramento da autora e organizadora, passou por correção de língua portuguesa de profissionais da área obteve em conjunto o auxílio da inteligência artificial (Microsoft Copilot365) além de encontrar colaboração de outros professores universitários que atuaram como curadores e coautores nos capítulos 2 e 3.

Quando chegar à última página, espero não poder escrever "foi isso que Gramsci me ensinou" como quem encerra uma aprendizagem. A formulação mais coerente talvez seja outra: ***isto é o que Gramsci ainda está me ensinando.***

Porque uma pedagogia de emancipação humana não pode nascer de um pensamento imóvel. Ela exige estudo, dúvida, diálogo, coragem intelectual, responsabilidade e a disposição permanente de deixar aberto o caminho para algo melhor.



“A vida é sempre uma revolução, uma substituição de valores, de pessoas, de categorias, de classes.” (Gramsci, 1917, s.p)[2]

Em tempos de cidadania.

Profa. Dra. Dinamara Pereira Machado

[2] GRAMSCI, Antonio. **O relojoeiro**. Avanti! a. XXII, 13 ago. 1917 (primeira tentativa de publicação do artigo foi completamente censurado) logo depois publicado em 18 de agosto em Il Grido del Popolo, a. XXII, n. 682, 18 ago. 1917. Tradução de Alvaro Bianchi e Daniela Mussi. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2020/04/o-relojoeiro/>. Acesso em: 19 ago. 2026.



APRESENTAÇÃO

Fazer a apresentação da presente obra é para mim duplamente importante. Antonio Gramsci tem sido ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, uma inspiração teórico-prática, com quem venho aprendendo a ver o mundo, a partir dos debaixo e Dinamara Pereira Machado, organizadora e autora desta obra, é igualmente inspiradora. Desde que a conheci, seu ânimo e dedicação à práxis pedagógica no ensino superior me contagiaram, de tal forma, que minha admiração e respeito só crescem ao tomar consciência do tamanho de seu legado para a educação brasileira. Sua forma de expressar a paixão que a move em defesa da educação superior no Brasil, materializa a tenacidade e a vivacidade defendida e experimentada por Antonio Gramsci ao se referir à prática educativa. Uma prática que não se separa da política; ou melhor, da dimensão ético-política que é motor da práxis educativa de cariz emancipatória.

Não há como falar da obra sem dedicar essas primeiras palavras da apresentação a essa mulher de luta, educadora engajada, editora destemida e autora aguerrida, que encontra nos ensinamentos de Antonio Gramsci uma âncora para seu trabalho educativo. Tive a grata satisfação de receber Dinamara na Universidade Estadual de Ponta Grossa para o pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas, e foi um período de intenso diálogo e reflexão críticos, assim como é a forma Dinamara de educar. Criticidade que se materializa também nas páginas que dão vida à presente obra que vem carregada de reflexões sobre o quão importante Antonio Gramsci é para a construção da Pedagogia da Emancipação Humana.

No **primeiro capítulo**, chamado **“O que Gramsci me ensinou a ver”**, a leitura de mundo gramsciana é explorada a partir da



abordagem de diferentes conceitos para uma Pedagogia da Emancipação. A pedagogia da não indiferença, proposta pelo texto remete ao posicionamento de Antonio Gramsci (*2020, p. 33): "Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não o faz, odeio os indiferentes". (itálicos nossos).*[3] A ação educativa, enquanto práxis engajada, implica na consciência do fazer educativo como expressão de uma ação transformadora da realidade social, cuja intenção não se furta à disputa pela direção societária e, portanto, não está deslocada da disputa pela hegemonia. Essas questões são tratadas pela autora numa linha argumentativa não linear, mas crítica e propositiva de uma práxis inquieta que, para ensinar a ver, leva o leitor a compreender que é preciso definir conscientemente qual é a posição de onde a visão será projetada e o que se espera daquele que aprende a ver a realidade de um ponto de vista intelectual e moral, cujo compromisso seja forjar, nesse mundo visto, as possibilidades para a emancipação dos subalternos. No conjunto de possibilidades que se põe diante do que vê o mundo criticamente e têm na educação o seu instrumento de ação transformadora, a Pedagogia da Emancipação é apresentada pela autora com o deslindar de uma série de elementos que vale ser conferida em seus detalhes. Por isso, convido a uma leitura atenta a cada um desses elementos que compõem o edifício proposto pelo texto.

No **segundo capítulo**, intitulado **"O que Gramsci me ensinou sobre educar"** dá-se continuidade a um novo conjunto de elementos que são complementares às proposições iniciadas no capítulo 1. Decorre nesse capítulo uma atenção sobre o ato de educar e uma problematização sobre o professor enquanto

[3] GRAMSCI, Antonio. *Odeio os indiferentes*: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.



intelectual. Que intelectual é esse que está a se defender nos argumentos traçados? Trata-se do intelectual orgânico, vinculado aos subalternos. Há que se pensar numa educação que seja capaz de contribuir para a elevação intelectual e moral dos debaixo. A universalização da educação é, neste sentido, uma estratégia para a materialização do princípio educativo, à luz do que Antonio Gramsci defendia – uma escola unitária – ou seja, a mesma escola para todos. A educação em perspectiva omnilateral é defendida pelo italiano o qual persegue a formação integral do homem, por isso mesmo se contrapõe à educação pautada no homem cindido pela classe. Portanto, a defesa de uma educação que ensine a ver a contradição de classe enquanto expressão do modo de organização capitalista, é uma educação que depende de um professor intelectual, que seja capaz de levar o educando a refletir criticamente sobre suas condições objetivas e subjetivas e que almeje acessar o que de melhor o mundo pode lhe oferecer – possibilidade quer dizer liberdade, nos dizeres de Antonio Gramsci. Esse conjunto de elementos é explorado pelo capítulo, o que faz desse momento da obra, igualmente outra parte importante do conjunto do edifício que ela se propõe a erguer.

No **terceiro e último capítulo**, intitulado **“O que Gramsci ainda nos obriga a perguntar”**, a crítica que é ponto de partida, se transforma em ponto de chegada, para novos movimentos de aproximação ao real. Não obstante, a crítica como ponto de chegada, não é nada mais que o ponto de partida efetivo para novas perguntas que devem cumprir o devir do movimento do conhecimento. Quem tem direito ao conhecimento é a pergunta que inaugura esse capítulo e eivados pelo *leimotiv* da universalização do saber, o texto encontra na crítica à desigualdade e às novas formas de subalternização do capitalismo contemporâneo, os fundamentos para a defesa de uma educação cada vez mais alinhada às necessidades humanas



reais, conforme os imperativos de cada tempo presente. Neste, no tempo presente desta obra, a tecnologia e a educação são problematizadas como elementos centrais num mundo que cada vez mais uma universidade estreitamente vinculada aos valores e a práticas democráticas se torna chave sem a qual o conhecimento jamais será universal e a inteligência jamais superará a ignorância dos sabedores que não partem da visão de mundo crítica e interessada com a qual partiu-se para construção da presente obra – ou seja, é preciso pensar como encerra o capítulo – no pessimismo da inteligência para construir uma ação educativa esperançosa, cujo horizonte que se vê desse lugar determinado pelos intelectuais organicamente vinculados aos subalternos da ordem do capital, seja o da emancipação humana. Para a construção desse mundo, é preciso de conhecimento crítico e de ação transformadora da realidade. Aos que têm no seu horizonte do desejo a construção dessa sociedade emancipada, convido à leitura dessa grande obra, escrita a muitas mãos e por mentes inquietas que, a convite da Dinamara, colaboraram para a construção desse edifício teórico-prático de cariz gramsciano, materializado nesta obra em defesa de uma prática pedagógica de emancipação humana.

Saudações Gramscianas.

Silmara Carneiro e Silva.



PREFÁCIO

Conhecer antes de julgar

Há livros que confirmam aquilo que já pensamos. Outros nos apresentam ideias com as quais imediatamente nos identificamos. E há aqueles que cumprem uma função talvez ainda mais importante: convidam-nos a entrar em um território intelectual sobre o qual não temos posições definitivamente estabelecidas e nos desafiam a conhecer antes de julgar.

Foi dessa terceira maneira que me aproximei de "*O que Gramsci me ensinou: por uma prática pedagógica de emancipação humana*".

Antonio Gramsci é um daqueles pensadores cujo nome, muitas vezes, chega antes de sua obra. Marxista, dirigente político, intelectual italiano, perseguido e preso pelo regime fascista de Benito Mussolini, produziu parte significativa de suas reflexões nas duras condições do cárcere. Seu pensamento ultrapassou aquele contexto histórico e passou a exercer influência em diferentes campos das ciências humanas, particularmente nos estudos sobre cultura, política, educação, sociedade civil, intelectuais e relações de poder.

Ao mesmo tempo, poucos autores são tão frequentemente convocados para disputas que ultrapassam os limites da academia. Gramsci tornou-se referência importante para diferentes correntes da esquerda e, por isso mesmo, objeto de forte contestação por setores conservadores. Conceitos associados ao seu pensamento, especialmente hegemonia, intelectuais, sociedade civil, cultura e formação da consciência, passaram a ocupar debates políticos contemporâneos, nem sempre acompanhados da leitura direta de sua obra e nem sempre preservando as distinções entre aquilo que Gramsci efetivamente escreveu, aquilo que seus intérpretes desenvolveram e aquilo que posteriormente passou a ser atribuído a ele.



Talvez esteja justamente aí uma boa razão para lê-lo. Não escrevo este prefácio a partir da condição de especialista em Gramsci, tampouco da posição de alguém que pretenda defender ou combater seu pensamento. Escrevo como professor e como alguém que, há muitos anos, participa da gestão universitária e acredita que uma das missões fundamentais da Universidade é colocar pessoas em contato com ideias suficientemente importantes para que possam conhecê-las, interrogá-las, confrontá-las e, finalmente, formar sobre elas o seu próprio juízo.

Conhecer não significa aderir.

Estudar não significa concordar.

E discordar intelectualmente de uma ideia pressupõe, antes de tudo, compreendê-la.

Essa talvez seja uma das razões pelas quais considero oportuna a publicação desta obra.

Dinamara Pereira Machado não se propõe a escrever um manual sobre Gramsci. Tampouco apresenta uma pedagogia gramsciana acabada que deva ser transportada para as salas de aula contemporâneas. O que encontramos nestas páginas é algo diferente: um exercício de interlocução. A autora pergunta o que determinadas categorias presentes no pensamento de Gramsci podem nos fazer pensar sobre problemas concretos da educação superior.

E as perguntas são relevantes.

O que significa formar alguém?

Qual deve ser o papel do professor diante do conhecimento?

Até onde ensinar significa transmitir aquilo que sabemos e a partir de que momento passa a significar ensinar alguém a pensar?



Qual a relação entre conhecimento e liberdade?

A Universidade deve apenas preparar profissionais para o mercado de trabalho ou deve também oferecer-lhes instrumentos intelectuais para compreender a sociedade em que exercerão suas profissões?

Como distinguir formação crítica de doutrinação?

Que papel desempenham a tecnologia, os indicadores, as avaliações, os currículos e as próprias instituições na formação da maneira pela qual nossos estudantes compreendem o mundo?

Essas perguntas ultrapassam Gramsci.

Elas pertencem à própria Universidade.

É nesse ponto que minha leitura desta obra encontra algumas das questões que acompanham minha trajetória na educação superior.

Tenho convicção de que uma instituição universitária não cumpre integralmente sua missão quando apenas transmite conteúdos, certifica competências ou prepara tecnicamente profissionais. Tudo isso é necessário, mas não suficiente. Formamos pessoas que precisarão tomar decisões, interpretar informações, distinguir evidências de opiniões, enfrentar problemas que ainda não conhecemos e conviver com indivíduos que pensam de maneira diferente delas.

Em uma sociedade marcada pela abundância de informações, pelas redes sociais, pelos algoritmos e, agora, pela expansão extraordinária da inteligência artificial, essa responsabilidade se torna ainda maior.

Nunca tivemos tanto acesso à informação.

Isso não significa que nunca tenhamos pensado tão bem.



A possibilidade de obter uma resposta em poucos segundos não elimina a necessidade de saber formular uma pergunta. A capacidade de uma tecnologia produzir argumentos não substitui nossa responsabilidade de avaliá-los. E a multiplicação das fontes de informação não garante, por si mesma, autonomia intelectual.

Nesse aspecto, encontrei neste livro uma provocação particularmente contemporânea: emancipar intelectualmente não pode significar pensar pelo outro. Se assim fosse, estaríamos apenas substituindo uma dependência por outra. A educação somente poderá reivindicar alguma dimensão emancipatória se ampliar a capacidade do estudante de pensar por si mesmo, inclusive – e este ponto me parece essencial – quando seu pensamento final for diferente daquele de seus professores.

É exatamente aqui que surge uma das questões mais delicadas relacionadas ao pensamento de Gramsci e à educação.

Se admitirmos que a educação participa da formação das concepções de mundo, como impedir que essa constatação seja utilizada para justificar a doutrinação?

A resposta, a meu ver, não pode estar em transformar a Universidade em um ambiente intelectualmente neutro no sentido de eliminar controvérsias. Uma Universidade sem controvérsia seria uma contradição em seus próprios termos. A resposta precisa estar no pluralismo, no rigor do conhecimento, na liberdade acadêmica, na exposição dos estudantes a diferentes interpretações e, sobretudo, no direito de questionar inclusive aquele que ensina.

O professor possui autoridade acadêmica porque estudou, pesquisou e domina determinado campo do conhecimento. Essa autoridade, entretanto, não lhe confere o direito de substituir a consciência do estudante pela sua própria.



Há uma diferença fundamental entre ensinar alguém **a pensar** e ensinar alguém **o que pensar**.

Essa distinção precisa permanecer no centro de qualquer projeto educacional que pretenda falar em autonomia ou emancipação.

Por isso, considero particularmente interessante que esta obra não esconda sua perspectiva. Dinamara estabelece um diálogo assumido com Gramsci e procura extrair dele categorias para refletir sobre a prática pedagógica. Cabe ao leitor acompanhar seus argumentos, concordar com alguns, questionar outros, estabelecer contrapontos e, eventualmente, chegar a conclusões diferentes.

É assim que deve funcionar a vida intelectual.

Aliás, uma das ideias apresentadas ao longo do livro parece especialmente apropriada para esse exercício: **reconhecer os limites das próprias certezas**. Talvez essa seja uma competência cada vez mais necessária em um tempo no qual as pessoas são permanentemente estimuladas a posicionar-se rapidamente sobre quase tudo, muitas vezes antes de compreender aquilo sobre o que estão se posicionando.

A Universidade precisa ser um dos lugares nos quais ainda seja possível dizer: **não tenho uma opinião formada; preciso estudar melhor.**

Essa frase não revela fraqueza intelectual.

Revela disposição para aprender.

Foi também com essa disposição que li estas páginas.

Algumas das reflexões apresentadas aproximam-se de convicções que construí ao longo de minha experiência na educação superior. Outras provocam questionamentos. Algumas exigem que o leitor compreenda o contexto político e histórico em que Gramsci escreveu antes de transportar suas categorias para



problemas educacionais do século XXI. E outras suscitam uma questão permanente: até onde uma teoria concebida em determinado contexto histórico conserva capacidade explicativa quando aplicada a realidades profundamente diferentes?

São perguntas que o leitor deverá enfrentar.

E é positivo que seja assim.

Uma obra intelectualmente relevante não precisa produzir concordância. Precisa produzir pensamento.

Há ainda outro aspecto deste livro que considero especialmente importante para aqueles que atuam na gestão universitária. Ao longo das páginas, somos lembrados de que instituições educacionais não podem confundir indicadores com pessoas, tecnologia com aprendizagem, acesso com formação ou certificação com conhecimento.

Como gestor universitário, acredito profundamente no valor dos indicadores. Avaliação institucional, desempenho acadêmico, permanência, retenção, aprendizagem e inúmeras outras variáveis são indispensáveis para que uma instituição conheça a si mesma e possa melhorar continuamente. Mas um indicador deve ser uma janela para compreender a realidade, nunca um substituto para ela.

Atrás de cada percentual existe uma trajetória humana.

Atrás de uma evasão existe uma vida humana com vários intervenientes.

Atrás de um resultado de aprendizagem existe um processo.

E atrás de toda decisão acadêmica existe uma determinada concepção sobre aquilo que entendemos por educação.



Nesse sentido, Gramsci pode ser lido, neste livro, menos como alguém que oferece respostas prontas e mais como alguém que nos obriga a formular perguntas difíceis.

Quem tem acesso ao conhecimento?

Que conhecimento oferecemos?

Quem participa das decisões?

Que tipo de profissional estamos formando?

Que relação existe entre formação técnica e formação humana?

As tecnologias ampliam a autonomia intelectual ou podem criar novas formas de dependência?

O professor é apenas transmissor de conhecimento ou exerce também uma responsabilidade intelectual e cultural?

E, talvez a pergunta mais incômoda de todas: **que tipo de ser humano nossas instituições ajudam a formar?**

Não precisamos responder a essas perguntas da mesma maneira.

Precisamos, entretanto, continuar fazendo-as.

É por essa razão que considero *O que Gramsci me ensinou* uma obra que merece ser lida também por quem não se identifica previamente com o pensamento gramsciano.

Talvez, inclusive, especialmente por esses leitores.

A Universidade perde parte de sua razão de existir quando passamos a ler somente aqueles que confirmam nossas convicções. Uma formação verdadeiramente universitária exige o encontro com o diferente, com o contraditório e, algumas vezes, com aquilo que nos desconforta intelectualmente.

Isso vale para Gramsci.

Vale para seus críticos.



Vale para pensadores liberais, conservadores, marxistas e para todas as grandes tradições intelectuais que ajudaram a construir nossas formas de compreender a sociedade.

Nenhuma delas deveria estar protegida da crítica.

Nenhuma delas deveria ser previamente interditada ao conhecimento.

A liberdade acadêmica somente se realiza plenamente quando somos capazes de sustentar simultaneamente duas disposições: a coragem de defender nossas convicções e a humildade intelectual de admitir que elas podem ser confrontadas.

Nesse sentido, há uma formulação trabalhada nesta obra que considero particularmente fecunda: tolerância na discussão e firmeza nos princípios. Transportada para a vida universitária, ela nos recorda que convicções não precisam produzir intolerância e que pluralismo não significa ausência de princípios.

Podemos discordar profundamente e continuar dialogando.

Podemos defender ideias e aceitar que sejam contestadas.

Podemos estudar um pensador sem nos tornarmos seus seguidores.

Podemos reconhecer contribuições intelectuais em uma obra sem aceitar integralmente suas premissas.

É dessa Universidade que precisamos.

Uma Universidade na qual o conhecimento não seja utilizado para fechar consciências, mas para abri-las.

Uma Universidade na qual professores não tenham receio de apresentar ideias controversas e estudantes não tenham receio de questioná-las.

Uma Universidade em que emancipação não signifique conduzir todos à mesma visão de mundo, mas ampliar as condições para



que cada pessoa possa construir a sua com conhecimento, consciência, responsabilidade e liberdade.

Ao terminar a leitura deste livro, talvez o leitor não possa dizer, como sua autora, “o que Gramsci me ensinou”.

Talvez diga:

“O que Gramsci me fez perguntar.”

Isso já seria muito.

Porque algumas das experiências intelectuais mais importantes de nossas vidas não são aquelas que nos entregam respostas definitivas.

São aquelas que tornam nossas perguntas melhores.

Prof. Dr. Benhur Etelberto Gaio

(Reitor do Centro Universitário Internacional UNINTER)

O QUE GRAMSCI ME ENSINOU A VER

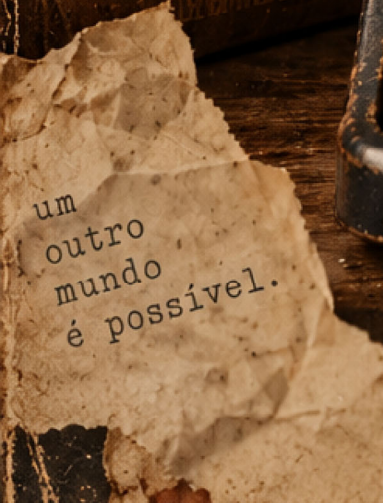


pensar
também
é uma forma
de agir.

ideias
constroem
mundos
mais justos.

CAPÍTULO 1





um
outro
mundo
é possível.



CAPÍTULO 1

O QUE GRAMSCI ME ENSINOU A VER

1.1 Para ler o mundo com Gramsci: conceitos para uma Pedagogia Da Emancipação – Antes de ensinar, aprender a ver.

Há autores que nos ajudam a compreender um conceito. Outros nos oferecem categorias para interpretar determinado período histórico. E há aqueles que, depois de lidos, modificam a maneira como olhamos para o mundo. Antonio Gramsci pertence, para mim, a essa última categoria.

Ler Gramsci não me ensinou apenas a pensar sobre educação. Ensinou-me, antes, a desconfiar da aparência das coisas, a perguntar pelas relações que as sustentam, pelos interesses que disputam sua direção, pelas ideias que se tornaram tão habituais que deixaram de parecer ideias e passaram a ser percebidas como se fossem a própria realidade. Essa disposição crítica atravessa seus escritos: compreender a realidade exige ultrapassar a superfície dos acontecimentos e reconhecer os processos históricos, sociais, políticos e econômicos que lhes dão forma.

Talvez esteja aí uma primeira aprendizagem para quem educa: nem tudo aquilo que parece natural é natural; nem tudo aquilo que se tornou comum é verdadeiro; nem tudo aquilo que está instituído precisa permanecer como está.

Quanto mais leio Gramsci, menos consigo aceitar a educação como um território neutro. Uma matriz curricular não é apenas uma distribuição de disciplinas. Uma política educacional não é apenas um conjunto de normas. Uma avaliação não é apenas um número. Uma instituição não é somente sua estrutura administrativa. Um currículo não é apenas aquilo que está escrito. Uma aula não é apenas transmissão de



conteúdo. E um professor nunca é somente alguém que domina determinada área do conhecimento e a comunica aos estudantes.

Em cada uma dessas realidades existem escolhas, concepções de ser humano, relações de poder, projetos de sociedade, inclusões e exclusões, consensos construídos e possibilidades de resistência. Gramsci me ensinou a procurar essas camadas. E talvez uma pedagogia da emancipação comece justamente aí: ensinando a ver aquilo que a aparência não revela.

Há uma passagem dos *Cadernos do Cárcere* que considero fundamental para compreendermos a potência educacional do pensamento gramsciano. Em "*Alguns Pontos Preliminares de Referência*"[4], Gramsci começa recusando a ideia de que a filosofia pertença exclusivamente aos especialistas. Para ele, é necessário demonstrar preliminarmente que "todos os homens são 'filósofos'" (GRAMSCI, post. 1931, s.p).

A afirmação ganha força quando compreendemos o que está sendo dito. Não significa que todas as pessoas sejam filósofas profissionais. Significa que ninguém chega ao mundo social intelectualmente vazio. Pensamos por meio de uma linguagem; carregamos valores; compartilhamos crenças; interpretamos acontecimentos; explicamos o justo e o injusto; estabelecemos expectativas sobre trabalho, família, educação, política, sucesso, fracasso, autoridade e liberdade.

Existe, portanto, uma concepção de mundo operando em nossa vida, mesmo quando jamais paramos para interrogá-la. Gramsci localiza essa "filosofia espontânea" na linguagem, no

[4] GRAMSCI, Antonio. *Alguns pontos preliminares de referência*. In: SOLÉ-TURA, J. (org.). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península, 1972. p. 11-15. Tradução para o português da Galiza: José André López Gonçález, maio 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/ano/mes/pontos.htm>. Acesso em: 19 ago. 2026.



senso comum, no bom senso e no conjunto de crenças, opiniões e modos de ver e agir que circulam socialmente (GRAMSCI, post. 1931, s.p).

Aqui encontro uma questão pedagógica extraordinária: o estudante não entra na universidade sem uma concepção de mundo. Ele chega trazendo uma história. Chega com explicações que aprendeu na família, na escola, no trabalho, na religião, nas redes sociais, em seu território, nas relações econômicas e culturais que experimentou. Traz preconceitos e generosidades; certezas e contradições; conhecimentos sistematizados e conhecimentos produzidos pela experiência. O professor também.

Portanto, o encontro pedagógico não acontece entre alguém que possui conhecimento e alguém que nada possui. Acontece entre sujeitos historicamente constituídos, portadores de concepções de mundo que serão colocadas em contato com conhecimentos sistematizados e com outras maneiras de interpretar a realidade.

Depois de reconhecer que todos participam de alguma concepção de mundo, Gramsci desloca o problema para a crítica e a consciência: é preciso escolher entre pensar sem consciência crítica, participando de uma concepção de mundo recebida do ambiente social, ou elaborar conscientemente a própria concepção (GRAMSCI, post. 1931, p. 1-2).

Essa pergunta atravessa toda pedagogia que pretenda ser emancipatória: estamos formando pessoas para repetir interpretações do mundo ou para compreender como essas interpretações foram construídas?

Não vejo, portanto, o senso comum simplesmente como algo que a universidade deve desprezar. Ele é ponto de partida, não ponto de chegada. Essa distinção é essencial.



Quando uma instituição de ensino trata a experiência anterior do estudante como irrelevante, perde a oportunidade de compreender o universo intelectual a partir do qual aquele sujeito interpreta o conhecimento. Mas, quando apenas legitima todas as opiniões como igualmente válidas, abdica de sua própria responsabilidade formativa.

Em Gramsci encontramos outra possibilidade: partir da concepção de mundo existente para submetê-la ao trabalho da crítica.

Criticar, nesse sentido, não significa apenas discordar. Significa historicizar, comparar, interrogar, estabelecer relações, identificar contradições, confrontar uma explicação com outras explicações e com o conhecimento produzido historicamente. E, principalmente, perguntar de onde vêm nossas próprias certezas.

Essa passagem de uma consciência fragmentária para uma concepção mais coerente do mundo constitui, a meu ver, um dos movimentos mais profundamente pedagógicos encontrados em Gramsci. O autor adverte que uma mesma pessoa pode carregar elementos contraditórios e historicamente heterogêneos em sua concepção de mundo, razão pela qual a crítica de si e do próprio modo de pensar é parte da elaboração consciente da realidade (GRAMSCI, post. 1931, s.p).

Quem trabalha no ensino superior conhece essa realidade. Um estudante pode dominar tecnologias extremamente sofisticadas e reproduzir interpretações sociais profundamente simplistas. Pode ter acesso a uma quantidade quase ilimitada de informação e possuir enorme dificuldade para distinguir conhecimento, opinião e manipulação. Pode aprender procedimentos altamente especializados sem compreender as implicações humanas daquilo que faz. Também



nós, professores, não estamos protegidos dessas contradições apenas porque possuímos diplomas.

É por isso que emancipação não pode significar simplesmente ter informação. Emancipar exige ampliar a capacidade de interpretar criticamente a informação, relacioná-la, historicizá-la e transformá-la em consciência e ação responsável. A emancipação não acontece por decreto.

Outro aprendizado decisivo que encontro em Gramsci é sua insistência na organização. É tentador imaginar a transformação como um grande acontecimento: uma lei, uma reforma, uma política, uma inovação tecnológica ou uma nova metodologia capaz de alterar imediatamente aquilo que existia antes.

Gramsci nos oferece razões para desconfiar dessa fantasia. Em "*A conquista do Estado*"[5], afirma que a criação de uma nova ordem não é "o ato de um milagreiro"; é um processo de desenvolvimento que pressupõe trabalho preparatório de organização e formação de consciência (GRAMSCI, 1919, s.p). "*Em Duas Revoluções*"[6], reforça a necessidade de um trabalho "paciente e metódico" de construção de uma nova ordem e recusa que a transformação seja reduzida à simples substituição dos ocupantes do poder político (GRAMSCI, 1920, s.p). Isso me ensina algo fundamental sobre educação: nenhuma emancipação pode ser decretada.

---

[5] GRAMSCI, Antonio. *A conquista do Estado*. *L'Ordine Nuovo*, 12 jul. 1919. Tradução de Elita de Medeiros. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/gramsci/1919/07/conquest-state.htm>. Acesso em: 19 ago. 2026.

[6] GRAMSCI, Antonio. *Duas revoluções*. *L'Ordine Nuovo*, ano II, n. 8, 3 jul. 1920. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1920/07/03.htm>. Acesso em: 19 ago. 2026.



Um currículo emancipatório no papel não emancipa. Uma metodologia chamada ativa não torna automaticamente o estudante sujeito de sua aprendizagem. Uma tecnologia digital não democratiza necessariamente o conhecimento. Uma política de acesso não produz, sozinha, permanência e formação. Uma instituição pode escrever "autonomia" em seus documentos e continuar formando sujeitos intelectualmente dependentes. Porque emancipação é processo. Exige tempo, mediação, conhecimento, condições materiais, participação, conflito intelectual, organização e possibilidade real de ação.

Participar não é apenas estar presente. Essa constatação leva a outra categoria decisiva: participação. Em seus escritos sobre os "Conselhos de Fábrica"[7], Gramsci analisa formas de organização nas quais as massas não deveriam permanecer como espectadoras de decisões tomadas por outros. O movimento de Turim é apresentado também em sua dimensão educativa: a experiência mostrou a possibilidade da unidade prática e a necessidade de enfrentar mecanismos burocráticos que sufocavam a participação direta das massas (GRAMSCI, 1921, s.p).

Esse ponto pode ser transportado, com os devidos cuidados históricos, para uma questão educacional contemporânea. Não considero participação o simples fato de o estudante estar presente. Participação implica ter possibilidade de compreender, argumentar, decidir, produzir e assumir responsabilidade.

Da mesma forma, dar voz não significa abandonar a mediação docente. Esse é um equívoco que uma leitura

[7] GRAMSCI, Antonio. *O movimento do Conselho de Fábrica de Turim. L'Ordine Nuovo*, 14 mar. 1921. Tradução de Elita de Medeiros. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/gramsci/1921/03/turin_councils.htm>. Acesso em: 19 ago. 2026.



superficial da emancipação pode produzir. Gramsci não me ensinou a imaginar uma educação sem direção. Ensinou-me a perguntar como a direção é construída, a serviço de que projeto e em que medida ela aumenta — ou diminui — a capacidade intelectual e a autonomia daqueles que participam do processo.

Autoridade não precisa significar autoritarismo. Talvez um dos textos mais surpreendentemente pedagógicos do nosso conhecimento seja "*Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência*", de 1917. Gramsci formula ali uma relação fecunda para pensar a universidade: "a intransigência na ação tem por seu pressuposto natural e necessário a tolerância na discussão que precede a deliberação" (1917, s.p).

Não se trata de transformar toda decisão em relativismo. Para Gramsci, a coletividade precisa discutir, colocar experiências em comum e examinar os diferentes aspectos do problema; somente depois desse processo a ação coletiva pode exigir unidade e responsabilidade. Ele afirma que "os elementos singulares de verdade, que cada um pode oferecer, devem sintetizar-se na complexa verdade" (1917, s.p). Vejo nisso uma importante pedagogia da autoridade. O professor não precisa escolher entre duas caricaturas: ser aquele que detém toda a verdade ou aquele que renuncia a qualquer direção. Existe outra possibilidade.

A autoridade pedagógica pode residir justamente na capacidade de criar as condições intelectuais para que uma comunidade consiga pensar melhor. Isso exige conhecimento, escuta, argumento, rigor e disposição para permitir que uma ideia seja contestada. Uma sala de aula emancipatória não é aquela na qual todas as opiniões terminam consideradas igualmente verdadeiras. É aquela na qual ninguém está dispensado de pensar, argumentar, confrontar evidências e rever suas próprias certezas.



A práxis: quando pensar deixa de ser contemplar. Chegamos, assim, à ideia que talvez articule todas as demais: práxis. Nos textos de Gramsci insiste contra duas formas de impotência: o pensamento que não se transforma em ação e a ação que não se sustenta em compreensão.

Em “Maximalismo e Extremismo”, de 1925, sua crítica dirige-se à espera passiva de que as condições objetivas realizem por si mesmas a transformação. Ele ironiza a postura de quem considera “inútil agir e lutar dia após dia” e apenas espera “o grande dia” (GRAMSCI, 1925, p. 1). A estratégia, ao contrário, precisa converter-se em atividade cotidiana, em objetivos táticos e em trabalho concreto de organização (GRAMSCI, 1925, p. 1–2).

Práxis, na leitura que orienta este livro, significa recusar a separação confortável entre compreender e agir. Para a educação, isso tem consequências. Não basta ensinar ao estudante que o mundo é desigual. *É* preciso fornecer instrumentos para que ele compreenda como a desigualdade é produzida. Não basta dizer que deve ser crítico. É necessário ensinar a construir uma crítica. Não basta proclamar autonomia. É preciso produzir situações nas quais a autonomia possa ser exercida e intelectualmente sustentada. Não basta falar de cidadania. É necessário compreender as estruturas, instituições e relações sociais nas quais a cidadania pode existir, ser restringida ou ampliada. A práxis começa quando o conhecimento deixa de ser contemplação e passa a participar da maneira como o sujeito se posiciona diante do mundo.

Emancipação: não pensar pelo outro, mas criar condições para que ele pense. É aqui que consigo formular, provisoriamente, o que entendo por pedagogia da emancipação humana neste livro. Não atribuo essa expressão literalmente a



Gramsci. Ela é uma elaboração autoral construída em diálogo com seus textos.

Uma pedagogia da emancipação humana é aquela que recusa transformar pessoas em máquinas; reconhece que todo sujeito chega ao processo educativo portando uma concepção de mundo; toma essa concepção como ponto de partida para o trabalho crítico; democratiza o acesso ao patrimônio cultural historicamente produzido; organiza o conhecimento de modo que ele amplie a liberdade intelectual; promove participação sem abdicar da responsabilidade da mediação; e procura transformar conhecimento em capacidade consciente de intervenção na realidade.

Isso não significa que o professor emancipe o estudante. Essa formulação seria contraditória. Ninguém entrega emancipação a ninguém. O professor pode oferecer conhecimento, provocar perguntas, desnaturalizar certezas, apresentar outras experiências históricas, construir situações de diálogo, exigir rigor, democratizar repertórios e abrir caminhos intelectuais. Mas existe um momento em que o outro precisa pensar, escolher e agir.

Talvez seja justamente *isso que mais me inquieta em Gramsci:* sua confiança na capacidade humana não é uma confiança ingênua. Ela está sempre acompanhada de exigência. Conhecimento exige estudo. Liberdade exige cultura. Participação exige consciência. Transformação exige organização. Convicção exige crítica. Ação exige responsabilidade.

1.2 Ninguém educa a partir da indiferença

A reflexão sobre a prática pedagógica costuma ser organizada em torno de categorias como currículo, metodologias de ensino, avaliação, formação docente e aprendizagem. Embora



constituam dimensões indispensáveis à compreensão do fenômeno educativo, existe uma questão que as antecede e que nem sempre recebe a mesma atenção: qual responsabilidade assumimos diante do outro quando decidimos educar? A pergunta desloca a discussão do domínio exclusivamente técnico para as dimensões ética, política e formativa da docência, pois ensinar não consiste somente em dominar determinado conhecimento e encontrar meios adequados para comunicá-lo. A relação educativa pressupõe reconhecer que o conhecimento colocado em circulação participa da constituição intelectual e humana de outros sujeitos e, consequentemente, produz efeitos que ultrapassam o momento imediato da aula.

É nesse sentido que proponho a afirmação que dá título a este texto: ninguém educa a partir da indiferença. A formulação não pertence literalmente a Antonio Gramsci nem pretende apresentar uma categoria pedagógica explicitamente desenvolvida por ele. Trata-se de uma elaboração construída a partir do diálogo com seus escritos, especialmente aqueles nos quais indiferença, passividade, consciência, responsabilidade, cultura e participação histórica aparecem relacionadas. Essa distinção é metodologicamente importante porque este livro não pretende converter escritos políticos de Gramsci em prescrições pedagógicas, mas utilizá-los como categorias de leitura da realidade educacional.

Da indiferença à vida do pensamento. Em *O relojoeiro*, publicado em 1917, Gramsci oferece uma formulação especialmente fecunda para essa reflexão. Ao analisar transformações sociais que faziam emergir novas formas de consciência, escreve que “a vida do pensamento passa a substituir a inércia mental, a indiferença: é a primeira das substituições revolucionárias” (GRAMSCI, 1917, p. 1).



A passagem pertence a um contexto histórico e político determinado e não deve ser descolada dele. Entretanto, a relação estabelecida entre indiferença, inércia mental e vida do pensamento oferece uma chave analítica importante para a educação. Se a superação da indiferença começa quando a passividade cede espaço à atividade intelectual, então uma questão pedagógica fundamental passa a ser: em que medida nossas práticas de ensino produzem condições efetivas para que o estudante pense? A pergunta não é trivial, pois a existência de atividade acadêmica não garante, por si mesma, atividade intelectual. Uma instituição pode possuir currículos formalmente consistentes, tecnologias sofisticadas, materiais didáticos, avaliações, laboratórios e uma multiplicidade de experiências acadêmicas e, ainda assim, não conseguir produzir autonomia de pensamento. Movimento institucional não equivale automaticamente a movimento intelectual. Da mesma maneira, acesso à informação não corresponde necessariamente à apropriação do conhecimento, e participação em uma atividade não significa, por si só, participação na elaboração intelectual.

Essa preocupação encontra outra formulação importante nos *Cadernos do cárcere*. Em *Alguns Pontos Preliminares de Referência*, Gramsci sustenta que “todos os homens são ‘filósofos’”, ainda que de modo espontâneo e muitas vezes inconsciente, porque toda linguagem e toda maneira de interpretar a realidade carregam uma determinada concepção de mundo (GRAMSCI, [1931?], p. 1).

Como postulamos anteriormente, a consequência pedagógica dessa compreensão está em reconhecer que o estudante chega à universidade trazendo consigo modos de pensar e interpretar a realidade construídos ao longo de sua trajetória. Suas experiências, valores, crenças, saberes e contradições constituem uma concepção de mundo que antecede o encontro com



o conhecimento acadêmico. Por essa razão, educar não significa preencher uma consciência supostamente vazia, nem simplesmente substituir os saberes existentes pelo conhecimento científico. O trabalho educativo se estabelece no confronto entre diferentes formas de compreender o mundo e encontra sua potência formativa quando possibilita ao estudante examinar criticamente aquilo que pensa, compreender como suas ideias foram historicamente constituídas e ampliar os referenciais a partir dos quais interpreta a realidade.

Gramsci avança ainda mais ao perguntar se é preferível pensar sem consciência crítica, participando passivamente de uma concepção de mundo recebida do ambiente social, ou elaborar conscientemente a própria visão de mundo, tornando-se “guia de si mesmo” e participando ativamente da história (GRAMSCI, [1931?], p. 2).

Aqui se encontra uma das bases mais consistentes para uma pedagogia da não indiferença: educar não significa substituir a concepção de mundo do estudante pela concepção de mundo do professor, mas criar condições intelectuais para que aquilo que era espontâneo, fragmentado e recebido passivamente possa ser submetido à crítica.

Conhecimento, formação humana e liberdade. A interlocução com Gramsci também impede que a defesa da emancipação seja confundida com espontaneísmo. A formação crítica não nasce simplesmente da livre expressão das opiniões já existentes. Ela exige conhecimento, estudo, disciplina intelectual e ampliação cultural.

Em “*Liberdade*”, Gramsci relaciona explicitamente liberdade e cultura. Para ele, individualmente, a liberdade é condicionada pelo desenvolvimento cultural do sujeito: quanto maior seu patrimônio de conhecimento, sabedoria e experiências



históricas e espirituais, maior pode ser a ordem de seu pensamento e sua organização interior (GRAMSCI, 1919, p. 1).

Essa concepção é especialmente importante para a educação superior porque rompe com uma noção empobrecida de liberdade entendida apenas como ausência de restrições. Na perspectiva gramsciana, a liberdade também possui uma dimensão intelectual. Não basta ser formalmente livre para escolher; é preciso possuir instrumentos para compreender aquilo entre o que se escolhe.

Nesse sentido, o acesso ao conhecimento torna-se parte das condições de exercício da liberdade. A universidade que pretende contribuir para a emancipação humana não pode limitar-se a fornecer informação ou certificação. Precisa ampliar o repertório cultural e intelectual do estudante de modo que ele possa compreender fenômenos que a experiência imediata, sozinha, não lhe permitiria interpretar.

Dermeval Saviani ajuda a aprofundar essa questão ao compreender a educação como mediação no interior da prática social e ao atribuir importância central à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Na tradição histórico-crítica, a superação do senso comum não significa desprezo pela experiência cotidiana, mas sua incorporação e superação mediante formas mais elaboradas de conhecimento. A aproximação com Gramsci é evidente: não se trata de abandonar aquilo que o sujeito já sabe, mas de fazer com que sua concepção de mundo se torne progressivamente mais coerente, crítica e consciente.

É justamente por isso que a indiferença pedagógica pode assumir uma forma aparentemente contraditória: oferecer ensino sem assumir responsabilidade pela relação que o estudante estabelece com aquilo que aprende. O conteúdo foi ministrado, a atividade foi entregue, a nota foi atribuída e



o processo institucionalmente concluído; entretanto, permanece sem resposta a pergunta mais importante: o conhecimento tornou-se instrumento de pensamento?

Formação profissional: homens ou máquinas? Essa reflexão encontra uma de suas expressões mais fortes em "*Homens ou Máquinas*", de 1916. Ao discutir a educação profissional, Gramsci critica uma formação que aprisione prematuramente o futuro dos jovens às necessidades imediatas de determinada função produtiva. Defende uma escola que possibilite ao sujeito "formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter" (GRAMSCI, 1916, p. 3).

A passagem é particularmente relevante para a universidade contemporânea. A formação profissional é uma de suas responsabilidades fundamentais, mas não pode esgotar seu projeto educativo. Preparar alguém para exercer competentemente uma profissão não deveria significar restringir sua formação à aquisição de competências imediatamente úteis ao mercado de trabalho.

Gramsci é contundente ao rejeitar uma educação que produza aquilo que chama de trabalhadores "aridamente instruídos para um ofício", desprovidos de ideias gerais e de formação mais ampla. Para ele, mesmo a cultura profissional deve ser "educativa e não só informativa, ou não só prática e manual" (GRAMSCI, 1916, p. 3). Paolo Nosella desenvolve essa dimensão humanista da proposta gramsciana ao enfatizar a ideia de formação "desinteressada", entendida não como formação sem finalidade, mas como aquela que não subordina antecipadamente o desenvolvimento intelectual do indivíduo a uma função econômica imediata. Essa interlocução permite deslocar a questão para o ensino superior: formamos apenas profissionais



capazes de executar ou sujeitos capazes também de compreender, julgar, decidir e dirigir?

A pergunta continua sendo atual porque a pressão pela utilidade imediata pode reduzir a universidade a um espaço de treinamento especializado. Nesse caso, o risco não está na profissionalização em si, mas na separação entre competência profissional e formação humana.

Indiferença, neutralidade e responsabilidade. A crítica gramsciana à indiferença também permite questionar a ideia de neutralidade pedagógica. Se toda formação participa da elaboração de concepções de mundo, o professor não se encontra fora desse processo. Ele seleciona conteúdos, organiza problemas, define critérios, apresenta determinadas tradições intelectuais e estabelece relações entre os conhecimentos considerados relevantes.

Isso não significa que o professor deva conduzir o estudante à adesão às suas próprias convicções. Significa apenas reconhecer que sua prática produz efeitos formativos. A questão aparece de forma particularmente fecunda em "*Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência*". Nesse texto, Gramsci sustenta que "a intransigência na ação tem por seu pressuposto natural e necessário a tolerância na discussão que precede a deliberação" (GRAMSCI, 1917, p. 1).

A formulação contém uma concepção sofisticada de direção. A firmeza não elimina a discussão; ao contrário, depende de um processo anterior no qual os participantes possam colocar em comum suas experiências e argumentos. Gramsci afirma que os diferentes "elementos singulares de verdade" devem ser sintetizados por meio da discussão, de modo que a decisão coletiva não resulte apenas de imposição exterior (GRAMSCI, 1917, p. 2).



Transportada para o campo pedagógico, essa ideia permite pensar uma autoridade docente que não se confunde com autoritarismo. O professor possui responsabilidade epistemológica: precisa conhecer o campo, distinguir argumentos consistentes de afirmações frágeis, exigir evidências e assegurar rigor intelectual. No entanto, essa autoridade não deveria impedir o estudante de interrogar, argumentar ou produzir interpretações.

Uma pedagogia da não indiferença, portanto, não substitui neutralidade por doutrinação. Seu compromisso primeiro é com a capacidade intelectual do outro.

Outro texto que contribui diretamente para essa discussão é "*Crítica estéril e negativa*". Nele, Gramsci critica uma posição que se limita a produzir suspeita, dúvida e desconfiança sem apresentar alternativas. Sua acusação é clara: "acabam espalhando dúvidas e desconfianças, sem construir nada" (GRAMSCI, 1925, p. 1). No final do texto, reafirma que "limitar-se à crítica negativa, sem oferecer uma orientação positivamente construtiva, revela uma posição intelectualmente insuficiente" (GRAMSCI, 1925, p. 4).

Essa passagem oferece uma importante advertência para uma pedagogia crítica. Formar criticamente não significa apenas ensinar a identificar defeitos no mundo. Uma educação que consegue produzir indignação, mas não capacidade de análise e elaboração, pode permanecer no nível da denúncia. A crítica emancipatória precisa ser intelectualmente produtiva. Isso significa aprender a perguntar não somente "o que está errado?", mas também "por que está assim?", "que relações produzem esse fenômeno?", "quais alternativas existem?" e "o que seria necessário para modificá-lo?".



A pedagogia crítica torna-se estéril quando ensina apenas a rejeitar. Nesse sentido, Gramsci nos ajuda a associar criticidade e responsabilidade construtiva.

O contrário da indiferença não é o otimismo ingênuo. Essa responsabilidade não deve ser confundida com otimismo abstrato. Em "*Contra o pessimismo*", de 1924, Gramsci identifica no pessimismo político um perigo associado à "passividade política, sonolência intelectual e ceticismo quanto ao futuro" (GRAMSCI, 1924, p. 1).

Sua reação, entretanto, não consiste em ignorar as dificuldades. Pelo contrário, exige olhar para aquilo que foi feito, reconhecer aquilo que ainda precisa ser realizado e assumir maior senso de responsabilidade. O problema não está em perceber obstáculos, mas em permitir que a percepção das dificuldades se transforme em fatalismo. Essa distinção possui grande importância pedagógica.

Uma pedagogia da não indiferença não pode ser construída sobre uma representação romântica da docência. Professores não resolvem individualmente desigualdades históricas, condições socioeconômicas, deficiências estruturais das políticas públicas ou todas as dificuldades que atravessam a trajetória dos estudantes. Reconhecer esses limites é necessário.

O problema começa quando a existência dos limites se converte em justificativa para a ausência de qualquer movimento.

É aqui que a crítica gramsciana ao fatalismo ganha sentido educacional. Em "*Maximalismo e Extremismo*", Gramsci critica aqueles que acreditam que os acontecimentos objetivos inevitavelmente conduzirão à transformação e que, por isso, seria possível simplesmente esperar "o grande dia". Para ele,



essa posição transforma o discurso revolucionário em incapacidade de agir cotidianamente (GRAMSCI, 1925, p. 1–2).

A tradução pedagógica dessa crítica exige cuidado, mas é fecunda: não basta defender abstratamente uma educação transformadora; é preciso construir concretamente práticas, condições, mediações e instituições capazes de ampliar a formação dos sujeitos.

Professores são também homens e mulheres de carne e osso. Entretanto, a crítica à indiferença não pode converter-se em moralização da docência. Nesse ponto, *Homens de carne e osso*, de 1921, constitui uma referência fundamental.

Ao analisar a derrota dos trabalhadores da Fiat depois de um longo período de resistência, Gramsci recusa julgá-los a partir de uma exigência abstrata. Lembra que eram “homens comuns, homens reais”, sujeitos à fome, ao frio, ao sofrimento familiar e aos limites concretos da existência (GRAMSCI, 1921, p. 2). A passagem ajuda a evitar uma leitura idealizada da responsabilidade docente.

Professores também são homens e mulheres de carne e osso. Trabalham em determinadas condições materiais. Enfrentam número elevado de estudantes, multiplicidade de funções, exigências burocráticas, pressão por produtividade, limitações de infraestrutura e restrições de tempo. A incapacidade de acompanhar adequadamente um estudante nem sempre decorre de indiferença; pode resultar de estruturas que tornam o acompanhamento praticamente inviável.

Contudo, talvez seja necessário ampliar essa reflexão. Nos últimos anos, a universidade passou a conviver de maneira crescente com fenômenos relacionados à exaustão profissional, à intensificação do trabalho acadêmico e ao sofrimento psíquico docente. A questão não pode ser reduzida a um problema individual de adaptação, organização ou resistência



emocional. O que está em discussão são as condições concretas em que a atividade intelectual é realizada. Um professor permanentemente submetido à fragmentação do tempo, à multiplicação de tarefas administrativas, às exigências de produtividade e à lógica da disponibilidade permanente encontra maiores dificuldades para preservar aquilo que constitui uma das dimensões centrais de sua própria função: o estudo, a reflexão e a elaboração crítica do conhecimento.

Essa constatação possui implicações pedagógicas importantes. Uma pedagogia da não indiferença pressupõe atenção ao estudante, disponibilidade para o diálogo, capacidade de mediação intelectual e construção de relações formativas consistentes. Entretanto, tais exigências não se sustentam apenas na vontade individual do professor. Elas dependem também das condições institucionais que tornam possível o exercício da docência. Não é razoável esperar escuta qualificada de quem não dispõe de tempo para ouvir. Não é coerente defender formação humana em ambientes nos quais a aceleração permanente dificulta a própria experiência da formação. E não parece possível tratar o conhecimento como mediação crítica quando o trabalho intelectual é continuamente pressionado por critérios que privilegiam a quantidade produzida em detrimento do tempo necessário à elaboração.
Nesse sentido, a saúde mental docente não pode ser compreendida como questão paralela à formação dos estudantes.

Ambas pertencem à mesma realidade institucional. A maneira como a universidade organiza o trabalho de seus professores comunica silenciosamente uma determinada concepção de educação, de conhecimento e de humanidade. Quando o professor encontra condições para estudar, pesquisar, dialogar e refletir, amplia-se também a possibilidade de construir experiências formativas mais densas. Por outro lado,



quando a lógica da sobrecarga se naturaliza, corre-se o risco de transformar a docência em mera administração de tarefas, enfraquecendo exatamente aquilo que uma pedagogia orientada à emancipação humana pretende fortalecer: a capacidade de pensar criticamente, compreender a realidade e atribuir sentido ao conhecimento.

Há aqui uma questão formativa que ultrapassa o próprio docente. A universidade forma não apenas por aquilo que ensina, mas também pelas condições concretas que produz para o ensino. Estudantes observam, ainda que de maneira indireta, como o conhecimento é tratado pela instituição. Quando o tempo para estudar, refletir e elaborar é continuamente substituído pela urgência, pela aceleração e pela produtividade, uma determinada concepção de formação passa a ser pedagogicamente transmitida. A mensagem implícita é que o valor do trabalho intelectual está menos na compreensão aprofundada da realidade do que na capacidade permanente de responder a demandas sucessivas. Uma pedagogia da não indiferença exige resistir a essa lógica, porque a formação humana depende não apenas do acesso ao conhecimento, mas também da preservação das condições que tornam possível a experiência reflexiva com ele.

Por isso, uma pedagogia da não indiferença precisa perguntar não somente “qual é a responsabilidade do professor?”, mas também “quais condições institucionais permitem que o professor exerça essa responsabilidade?”

Não é coerente exigir atenção individual em estruturas nas quais um professor mal consegue conhecer seus estudantes. Não é possível defender reflexão pedagógica sem garantir tempo para estudar e planejar. E não se pode exigir formação humana ao mesmo tempo em que o trabalho docente é integralmente organizado por métricas de produtividade. A responsabilidade é individual, mas também institucional.



A instituição pode educar para a indiferença. A universidade educa não apenas pelo conteúdo formal de seus currículos, mas por suas práticas institucionais. Aquilo que valoriza, aquilo que ignora, aquilo que premia e aquilo que aceita constituem mensagens educativas.

Nesse sentido, indicadores acadêmicos merecem atenção especial. Eu os tenho, eu os produzo, eu faço gestão com eles. Taxas de evasão, reprovação, permanência e desempenho são indispensáveis à gestão educacional. Podem revelar desigualdades e problemas que não seriam identificados apenas pela experiência individual. Todavia, tornam-se instrumentos de indiferença quando deixam de ser uma forma de conhecer a realidade e passam a substituir as pessoas às quais se referem. Uma taxa de evasão identifica um fenômeno, mas não revela automaticamente suas causas. Uma média de desempenho informa um resultado, mas não explica, isoladamente, como ele foi produzido. Uma instituição pedagogicamente responsável precisa perguntar quem está por trás do número, quais trajetórias estão representadas e que relações acadêmicas participam do resultado.

Essa distinção dialoga, inclusive, com a crítica gramsciana ao pensamento abstrato desconectado da realidade concreta. Em “*A tática do fracasso*”, Gramsci afirma que quem não consegue compreender “o caráter das massas” encontra-se ausente da própria vida e fora da realidade da luta, criticando dirigentes que não tomavam como ponto de partida as necessidades concretas daqueles que pretendiam representar (GRAMSCI, 1921, p. 2).

A analogia pedagógica é significativa: uma gestão que conhece apenas o indicador, mas não conhece a experiência que o produz, corre o risco de administrar abstrações.

Uma pedagogia da não indiferença



A partir dessa interlocução, proponho utilizar neste livro a expressão pedagogia da não indiferença. Ela não pertence ao vocabulário de Gramsci e deve ser explicitamente assumida como elaboração autoral produzida a partir do diálogo com sua obra.

A categoria designa uma prática pedagógica que reconhece a formação intelectual do outro como responsabilidade; considera o acesso ao conhecimento condição de liberdade; recusa tanto a neutralidade aparente quanto a doutrinação; não reduz formação à utilidade profissional imediata; reconhece professores e estudantes em suas condições concretas de existência; e procura transformar a relação com o conhecimento em passagem progressiva da passividade para a autonomia intelectual.

Nesse sentido, diferentes textos de nossas leituras convergem de maneira particularmente fértil: Em "*O relojoeiro*", encontramos a passagem da indiferença para a vida do pensamento; Em "*Liberdade*", a relação entre cultura, conhecimento e organização interior; Em "*Homens ou Máquinas*", a defesa de uma formação que não reduza seres humanos às necessidades imediatas da produção; Em "*Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência*", a articulação entre rigor, discussão e responsabilidade coletiva; Em "*Crítica estéril e negativa*", a exigência de que a crítica seja também construtiva; Em "*Contra o pessimismo*", a recusa de transformar a dificuldade em passividade; Em "*Homens de carne e osso*", o reconhecimento das condições materiais concretas nas quais toda ação humana acontece; E, nos "*Cadernos*", encontramos o fundamento talvez mais profundo de todos: a necessidade de passar de uma concepção de mundo recebida passivamente para uma concepção elaborada de modo crítico e consciente.



É exatamente nesse ponto que se encontra uma aprendizagem: Ninguém educa a partir da indiferença porque educar significa assumir alguma responsabilidade pela relação que outro ser humano estabelece com o conhecimento, consigo mesmo e com o mundo.

Isso não significa que o professor emancipe o estudante. A emancipação não pode ser entregue por alguém a outra pessoa. O professor pode, entretanto, ampliar repertórios, oferecer conhecimento, produzir mediações, provocar perguntas, exigir rigor, introduzir perspectivas desconhecidas e criar situações nas quais o estudante deixe de depender exclusivamente da interpretação de outros.

A consciência não resolve automaticamente os problemas. Entretanto, modifica a natureza da responsabilidade que temos diante deles.

Depois de enxergar uma desigualdade, não podemos relacionar-nos com ela exatamente como antes. Depois de perceber que determinada prática exclui, sua permanência precisa ser intelectualmente justificada ou modificada. Depois de reconhecer que um estudante desapareceu atrás do indicador que o representa, o número deixa de ser suficiente.

Há que se considerar as condições objetivas de vida de quem aprende, marcadas, muitas vezes, pela ausência ou insuficiência de políticas públicas relacionadas à habitação, ao trabalho e à renda, bem como pela invisibilidade das dificuldades de aprendizagem e pela frágil articulação intersetorial entre os diferentes profissionais que atuam no território. Nesse sentido, pensar uma pedagogia da não indiferença implica reconhecer as vulnerabilidades sociais, educacionais e culturais que atravessam a trajetória dos estudantes, sem reduzi-los a essas condições. Exige, ainda, a construção de ações coletivas e articuladas que promovam o



acesso a direitos, fortaleçam os processos de aprendizagem e criem pontes capazes de superar a fragmentação das respostas institucionais diante das múltiplas vulnerabilidades vivenciadas pelos sujeitos.

Talvez seja esse um dos ensinamentos mais importantes que retiro de Gramsci para minha prática pedagógica: compreender é também tornar-se responsável por aquilo que agora conseguimos enxergar.

Por isso, ao final de uma experiência educativa, a pergunta "o que ensinei?" continua sendo necessária, mas já não é suficiente. É preciso acrescentar: o que consegui perceber sobre aqueles que aprendem? O que permaneceu invisível para mim? Que efeitos nossa prática produziu? E, diante daquilo que agora consigo compreender, quais possibilidades concretas de ação estão ao meu alcance?

Se a "vida do pensamento" pode substituir "a inércia mental, a indiferença" (GRAMSCI, 1917, p. 1), talvez uma das tarefas fundamentais de uma pedagogia orientada à emancipação humana seja justamente esta: criar condições para que a passividade se transforme em pensamento, o pensamento em consciência e a consciência em possibilidade de práxis. É nesse sentido que sustento, como elaboração própria deste livro: ninguém educa a partir da indiferença.

1.3 Cultura, consciência e liberdade

Pensar a educação a partir de Gramsci exige compreender que cultura, consciência e liberdade não constituem dimensões isoladas. Elas se articulam num mesmo processo formativo. A cultura amplia o horizonte do sujeito; a consciência organiza criticamente sua relação com o mundo; e a liberdade deixa de ser entendida apenas como ausência de coerção para assumir também uma dimensão intelectual e histórica. É nesse encontro



que a educação pode contribuir para processos de emancipação humana.

Em “*Liberdade*”, Gramsci formula essa relação de maneira direta ao afirmar que, individualmente, a liberdade depende da cultura do sujeito. Quanto maior o patrimônio de conhecimentos, sabedoria e experiências históricas e espirituais, “mais perfeita é sua organização interior” (GRAMSCI, 1919, p. 1). A passagem permite compreender que a liberdade não se reduz ao direito formal de escolher. Para escolher de modo consciente, é preciso compreender, comparar, julgar e reconhecer alternativas. A liberdade, portanto, também depende da capacidade intelectual de interpretar a realidade.

Essa concepção possui implicações importantes para a educação superior. Um estudante pode ter liberdade formal de expressão e, ainda assim, permanecer intelectualmente dependente de explicações prontas. Pode ter acesso a grande quantidade de informação e não possuir critérios para distinguir evidência, opinião, manipulação e conhecimento sistematizado. Nessa perspectiva, ampliar a liberdade significa também ampliar as condições culturais e intelectuais que permitem ao sujeito compreender aquilo sobre o que decide.

A cultura, em Gramsci, não deve ser compreendida como simples acumulação de informações. Em “*Alguns Pontos Preliminares de Referência*”, ele insiste que todos os homens participam de alguma concepção de mundo, ainda que de forma espontânea e pouco consciente. Essa concepção está presente na linguagem, no senso comum, nas crenças, nos modos de agir e nas interpretações que orientam a vida cotidiana (GRAMSCI, [1931?], p. 1). O problema educativo, portanto, não é introduzir pensamento onde antes não havia pensamento, mas contribuir para que concepções fragmentadas, contraditórias



ou recebidas passivamente possam ser submetidas ao exercício da crítica.

É nesse movimento que a consciência ganha centralidade. Gramsci pergunta se é preferível participar de uma concepção de mundo "imposta" pelo ambiente exterior ou elaborar conscientemente uma visão própria, tornando-se "guia de si mesmo" e participante ativo da produção da história (GRAMSCI, [1931?], p. 2). A formulação é decisiva para uma pedagogia da emancipação porque desloca o objetivo da educação: não basta transmitir conteúdos; é necessário criar condições para que o conhecimento participe da construção de uma concepção de mundo mais coerente, crítica e historicamente consciente.

Essa compreensão também impede que a educação crítica seja confundida com relativismo. Se todos possuem uma concepção de mundo, isso não significa que todas as interpretações tenham o mesmo grau de consistência. O trabalho educativo exige mediação, estudo, confronto de argumentos e acesso ao patrimônio científico, filosófico, artístico e cultural produzido historicamente. A crítica não nasce apenas da experiência imediata; ela se fortalece quando o sujeito amplia seu repertório e passa a enxergar dimensões da realidade que antes lhe permaneciam invisíveis.

Por isso, a cultura possui também uma dimensão de democratização. Gramsci afirma que criar uma cultura não significa apenas produzir descobertas originais, mas também difundir criticamente conhecimentos já produzidos, socializá-los e transformá-los em base de novas formas de pensar e agir. Para ele, conduzir uma coletividade a pensar de modo coerente e unitário pode ser mais importante do que uma descoberta restrita a pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, [1931?], p. 4).



A universidade encontra aqui uma responsabilidade central. Produzir conhecimento é indispensável, mas insuficiente se esse conhecimento permanece inacessível ou restrito a círculos especializados. Democratizar o conhecimento não significa simplificá-lo de forma empobrecedora; significa criar condições para que mais sujeitos tenham acesso aos instrumentos necessários para compreendê-lo. A emancipação intelectual depende, portanto, tanto da produção de conhecimento quanto das formas de circulação e apropriação desse conhecimento.

Essa dimensão aparece de modo ainda mais concreto em "*Homens ou Máquinas*". Ao discutir a educação profissional, Gramsci defende uma escola capaz de formar o ser humano em sentido amplo, permitindo que desenvolva critérios gerais para a formação do caráter. Ele recusa uma educação que transforme sujeitos em trabalhadores "aridamente instruídos para um ofício" e sustenta que mesmo a cultura profissional deve ser "educativa e não só informativa" (GRAMSCI, 1916, p. 3). A crítica permanece atual porque coloca em questão qualquer modelo formativo que reduza o estudante à função produtiva que desempenhará no futuro.

A formação profissional é indispensável no ensino superior, mas não pode esgotar a formação humana. Preparar alguém para exercer uma profissão com competência não significa apenas ensinar procedimentos. Significa também formar capacidade de julgamento, responsabilidade, compreensão histórica e consciência das consequências sociais do próprio trabalho. A cultura, nesse sentido, permite que a profissão seja compreendida dentro de uma totalidade maior.

Essa relação entre cultura e liberdade também ajuda a compreender por que a educação não pode limitar-se à adaptação. Em "*O relojoeiro*", Gramsci associa a emergência de



uma nova vida social à passagem da “inércia mental” para a “vida do pensamento” (GRAMSCI, 1917, p. 1). A expressão pode ser lida pedagogicamente como passagem de uma relação passiva com o mundo para uma relação reflexiva. Quando o sujeito deixa de apenas aceitar aquilo que encontra e começa a perguntar como determinada realidade se formou, quais interesses a sustentam e quais alternativas poderiam existir, sua relação com o conhecimento muda qualitativamente.

É nesse ponto que cultura, consciência e liberdade se encontram. A cultura oferece instrumentos; a consciência organiza e problematiza esses instrumentos; e a liberdade se amplia quando o sujeito passa a compreender mais profundamente as condições de sua própria existência. Não se trata de imaginar uma liberdade absoluta ou desconectada das condições materiais. Gramsci é suficientemente histórico para impedir essa leitura. A liberdade sempre se realiza em relações sociais concretas. Ainda assim, ampliar a capacidade de compreender essas relações é parte fundamental de qualquer processo emancipatório.

Desse modo, uma pedagogia voltada à emancipação humana precisa defender simultaneamente três movimentos: democratizar o acesso à cultura, desenvolver consciência crítica e ampliar a liberdade intelectual. Esses movimentos não acontecem espontaneamente. Exigem mediação pedagógica, estudo, rigor, diálogo e acesso a conhecimentos que ultrapassem a experiência imediata.

É por isso que, neste livro, cultura não será tratada como complemento da formação, consciência não será reduzida a opinião e liberdade não será entendida apenas como escolha individual. As três categorias formam um mesmo campo de formação humana.



Gramsci me ensinou que alguém é mais livre não simplesmente quando pode escolher, mas quando possui condições intelectuais para compreender aquilo que escolhe. Ensinou também que ninguém começa a pensar do zero: todos carregamos concepções de mundo que precisam ser examinadas, organizadas e criticadas. E mostrou que uma cultura verdadeiramente transformadora não pode permanecer patrimônio de poucos.

É nesse sentido que compreendo a tarefa educativa: ampliar o mundo que o sujeito consegue enxergar, aprofundar a consciência com que o interpreta e fortalecer a liberdade com que pode posicionar-se diante dele.

Cultura não é acumulação: é organização do pensamento. Essa reflexão ganha outra dimensão quando Gramsci aproxima liberdade e cultura. Em Liberdade, de 1919, ele afirma que a liberdade individual é uma relação de pensamento condicionada pela cultura do indivíduo e associa maior liberdade à ampliação do conhecimento, da sabedoria, das experiências históricas e espirituais e da ordem do pensamento (GRAMSCI, 1919b, p. 1).

Individualmente, a liberdade é uma relação de pensamento condicionada pela cultura do indivíduo: quanto mais livre, quanto mais cheio de conhecimento e sabedoria, maior o patrimônio das experiências históricas e espirituais, quanto maior ordem existe em seu pensamento, mais perfeita é sua organização interior. (GRAMSCI, 1919b, p. 1).

Essa formulação mudou minha maneira de pensar a própria finalidade da educação. Se a cultura participa da construção da liberdade, então educar não pode ser reduzido a disponibilizar conteúdo. O conhecimento precisa produzir organização interior.

Uma pessoa pode acumular informações e permanecer intelectualmente dependente. Pode memorizar teorias e não



conseguir utilizá-las para interpretar um problema novo. Pode possuir um diploma e continuar aceitando explicações prontas para tudo aquilo que acontece à sua volta. Por isso, formar não é encher. É organizar. É estabelecer relações entre aquilo que se conhece. É oferecer instrumentos para que o sujeito consiga construir critérios próprios de interpretação. É ampliar seu horizonte histórico.

Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser apenas patrimônio acumulado e passa a constituir condição de liberdade intelectual. Há aqui uma consequência muito séria para o ensino superior: se entregamos ao estudante somente uma formação instrumental, podemos prepará-lo para executar determinadas tarefas sem necessariamente prepará-lo para compreender o mundo no qual essas tarefas adquirem significado.

Gramsci já denunciava esse risco em 1916, ao discutir o ensino profissional. Em “Homens ou Máquinas”, defende uma escola que não hipoteque antecipadamente o futuro do jovem nem constranja sua inteligência e sua consciência em formação a um objetivo prefixado. Para ele, a cultura profissional deveria ser educativa e não apenas informativa, prática ou manual (GRAMSCI, 1916, p. 3). Mais de um século depois, a pergunta continua perturbadoramente atual: estamos formando homens e mulheres capazes de pensar ou apenas profissionais capazes de funcionar?

Conhecimento para poucos não é emancipação. Existe outro aspecto da reflexão gramsciana que considero fundamental. Não basta produzir conhecimento. É preciso perguntar quem tem acesso a ele.

Nos Cadernos, Gramsci sustenta que criar uma cultura não significa apenas realizar descobertas originais; significa também difundir criticamente verdades já descobertas,



socializá-las e fazê-las participar de uma nova organização intelectual e moral (GRAMSCI, post. 1931, p. 3-4). Essa formulação desloca a função social do conhecimento: produzir é indispensável, mas fazer circular criticamente também é parte do trabalho cultural.

Esta passagem toca uma questão central da minha própria compreensão da educação: conhecimento que existe, mas permanece inacessível, cumpre apenas parcialmente sua função humana. A universidade tem a responsabilidade de produzir ciência, mas tem também a responsabilidade de fazer o conhecimento circular.

Isso não significa simplificá-lo até torná-lo irreconhecível. Democratizar conhecimento não é diminuir sua complexidade; é criar as condições para que mais pessoas tenham instrumentos intelectuais para alcançá-lo.

Por isso, a pergunta sobre emancipação é inseparável da pergunta sobre acesso. Quem pode chegar à universidade? Quem consegue permanecer nela? Quem tem condições materiais para estudar? Que conhecimentos são legitimados? Quem fala? Quem é ouvido? Quem consegue transformar sua experiência em objeto legítimo de reflexão? E quem permanece do lado de fora? Essas não são questões periféricas à qualidade educacional. Elas pertencem ao seu núcleo.

1.4 Hegemonia: toda educação participa de uma disputa pelo mundo

Pensar a educação a partir da categoria de hegemonia exige abandonar a ideia de que o processo educativo se realiza em um espaço neutro, exterior às disputas que atravessam a sociedade. Toda prática pedagógica seleciona conhecimentos, organiza prioridades, estabelece critérios de validade, legitima determinadas formas de linguagem e participa da formação de modos de compreender a realidade. Isso não



significa que toda aula seja propaganda, nem que todo professor deva converter sua convicção em doutrinação.

Significa reconhecer algo mais fundamental: educar é participar da produção e da disputa de concepções de mundo.

Em Gramsci, a hegemonia não se reduz ao exercício direto da força. Ela envolve capacidade de direção, organização e construção de adesão. Em uma carta de 1926 ao Comitê Central do Partido Comunista da URSS, ao discutir a hegemonia do proletariado, Gramsci associa sua manutenção à superação de interesses meramente corporativos e à capacidade de constituir-se como classe dirigente. A hegemonia, portanto, não aparece apenas como domínio, mas como capacidade de projetar interesses para além do particular e organizar uma direção social mais ampla (GRAMSCI, 1926a, p. 7-8).

> O proletariado não pode se tornar classe dominante se não superar essa contradição, sacrificando seus interesses corporativos; não pode manter sua hegemonia [...] se [...] não sacrificar tais interesses imediatos em nome dos interesses gerais e permanentes da classe. (GRAMSCI, 1926a, p. 7).

Essa formulação é importante porque permite compreender a hegemonia como relação entre direção e universalização. Um grupo não se torna dirigente apenas porque consegue impor-se; precisa construir formas de adesão, elaborar um projeto capaz de ultrapassar seus interesses imediatos e oferecer uma interpretação do mundo com força suficiente para organizar vontades, práticas e expectativas. É nesse sentido que a educação se torna um terreno estratégico: ela participa da formação das categorias com as quais sujeitos interpretam o que é normal, justo, possível, desejável e legítimo.

Nos textos reunidos neste livro, essa relação entre hegemonia e concepção de mundo aparece de maneira particularmente objetiva em "*Alguns Pontos Preliminares de Referência*". Gramsci afirma que todos os sujeitos participam



de alguma concepção de mundo, mesmo quando não possuem consciência sistemática dela. A linguagem, o senso comum, o bom senso, as crenças e os modos cotidianos de agir carregam determinadas interpretações da realidade (GRAMSCI, post. 1931, p.

1). A hegemonia atua justamente nesse terreno: não apenas nas instituições formais do poder, mas também no modo como determinadas ideias se tornam habituais, evidentes e aparentemente naturais.

> Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo [...] Sempre somos conformistas de algum conformismo, sempre somos homens-massa ou homens-coletivos. A questão é a seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo [...] do qual se faz parte? (GRAMSCI, post. 1931, p. 2).

A pergunta gramsciana é decisiva para a educação. O problema não é imaginar um sujeito absolutamente livre de influências, porque ninguém pensa a partir de um vazio histórico. Todos aprendemos a nomear o mundo em contextos concretos, atravessados por relações familiares, religiosas, profissionais, midiáticas, econômicas e políticas. A questão pedagógica é outra: que tipo de conformismo uma prática educativa reproduz e que condições oferece para que o estudante reconheça, examine e eventualmente transforme as concepções de mundo que recebeu?

Quando uma universidade apresenta determinadas formas de organização social como naturais e inevitáveis, ela participa de uma disputa hegemônica. Quando um currículo invisibiliza determinados problemas históricos ou considera alguns conhecimentos inferiores por princípio, também participa. Quando uma formação profissional ensina a executar procedimentos sem permitir que o estudante compreenda as relações sociais, éticas e políticas nas quais sua profissão está inserida, uma determinada concepção de mundo está sendo fortalecida. O mesmo ocorre, porém, quando a educação produz



instrumentos intelectuais capazes de tornar visível aquilo que parecia natural. Por isso, a hegemonia não deve ser lida apenas como mecanismo de conservação: o terreno em que se produz direção é também aquele em que podem surgir crítica, resistência e elaboração de outras formas de compreender o mundo.

É justamente nesse ponto que a pedagogia da emancipação proposta neste livro se aproxima da questão hegemônica. Educar para a emancipação não significa substituir uma hegemonia por uma obediência pedagógica de sinal contrário. Significa criar condições para que o sujeito identifique a historicidade das concepções que o constituem, desenvolva critérios para avaliá-las e participe conscientemente das disputas em torno do sentido da vida social. Gramsci formula esse movimento como passagem de uma concepção de mundo recebida passivamente para outra elaborada crítica e conscientemente.

> É preferível elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente [...] participar activamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, que a marca da nossa personalidade venha formada de fora. (GRAMSCI, post. 1931, p. 2).

Essa passagem permite compreender que a luta hegemônica possui uma dimensão profundamente educativa. Concepções de mundo não se sustentam apenas pela coerção; elas são aprendidas, repetidas, naturalizadas, defendidas e incorporadas às práticas. Do mesmo modo, sua crítica exige processos de formação. Uma educação crítica, portanto, não se limita a apresentar outro conteúdo: precisa tornar visível o próprio processo pelo qual algumas ideias adquiriram autoridade e outras foram desqualificadas.

A hegemonia também ajuda a compreender por que currículo não é simples organização técnica de conteúdos. Toda seleção curricular envolve decisões sobre o que merece ser transmitido, quais autores serão lidos, quais problemas serão



considerados centrais e quais conhecimentos serão reconhecidos como legítimos. Isso não significa que qualquer seleção seja arbitrária ou que critérios científicos devam ser abandonados. Significa apenas que os currículos são construções históricas e que, justamente por isso, podem e devem ser interrogados.

A universidade participa dessa disputa não somente por aquilo que ensina, mas também pelo modo como organiza a produção e a circulação do conhecimento. Gramsci observa que criar uma nova cultura não significa apenas produzir descobertas originais, mas também socializar criticamente conhecimentos já produzidos e transformá-los em base de ações vitais e de uma nova organização intelectual e moral (GRAMSCI, post. 1931, p. 3-4). Essa ideia desloca a hegemonia para uma questão essencialmente pedagógica: quem tem acesso aos instrumentos culturais que permitem compreender e disputar o mundo?

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa, sobretudo, difundir também criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' [...] transformá-las [...] em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, post. 1931, p. 3-4).

Uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana não pode, portanto, separar qualidade de democratização cultural. O conhecimento pode ser rigoroso e, simultaneamente, socialmente acessível. Pode preservar sua complexidade sem permanecer patrimônio exclusivo de pequenos círculos. A disputa hegemônica passa também pelo direito de participar da cultura produzida historicamente e pelo direito de desenvolver os instrumentos necessários para compreendê-la criticamente.

Há, entretanto, outro elemento importante na concepção gramsciana de hegemonia: direção não pode depender exclusivamente de coerção. Na mesma carta de 1926 em que discute hegemonia e classe dirigente, Gramsci afirma que



unidade e disciplina não podem ser “mecânicas e coercivas”; devem ser “leais e obtidas pela convicção” (GRAMSCI, 1926a, p. 8). A passagem não é pedagógica em seu contexto original, mas oferece uma chave potente para pensar a autoridade educativa. “A unidade e a disciplina, neste caso, não podem ser mecânicas e coercivas. Devem ser leais e obtidas pela convicção.” (GRAMSCI, 1926a, p. 8).

No campo educacional, essa formulação permite distinguir direção de imposição. Toda pedagogia envolve direção: há conhecimentos selecionados, objetivos, critérios e mediações. O problema não está em existir direção, mas em saber como ela é exercida e quais capacidades produz. Uma autoridade pedagógica hegemonicamente democrática não exige adesão cega; procura construir compreensão, argumento e participação. Sua finalidade não é conservar estudantes em posição de dependência, mas ampliar progressivamente sua capacidade de julgar, decidir e produzir conhecimento.

Essa distinção é especialmente relevante diante da ideia de neutralidade docente. A alternativa à doutrinação não é fingir que o professor não participa da formação de concepções de mundo. A alternativa é exercer a função pedagógica de modo intelectualmente honesto: explicitar critérios, contextualizar controvérsias, abrir o conhecimento ao contraditório fundamentado e impedir que a autoridade do cargo substitua a força do argumento. A educação participa de uma disputa pelo mundo justamente porque participa da formação das condições pelas quais as pessoas aprendem a interpretar esse mundo.

Em “As Teses de Lyon”, Gramsci e Togliatti mostram que uma classe que pretende exercer direção precisa lidar com uma sociedade marcada por grupos diferenciados, interesses distintos e tradições históricas específicas. O texto insiste



que a função dirigente depende de compreender essas relações e de superar formas estreitas de particularismo (GRAMSCI; TOGLIATTI, 1926, p. 4–6). Ainda que o contexto seja o da organização política italiana, a ideia ajuda a afastar uma compreensão simplista de hegemonia como manipulação unilateral. Hegemonia exige conhecer o terreno, interpretar os grupos sociais e construir capacidade de direção em uma realidade plural e contraditória.

Na educação superior, essa pluralidade é concreta. Estudantes chegam à universidade com trajetórias, repertórios culturais, experiências de trabalho, expectativas e concepções de mundo distintas. A prática pedagógica não deveria apagar essas diferenças, mas também não pode simplesmente permanecer diante delas. O conhecimento universitário precisa produzir encontro, tensão e elaboração. É nesse processo que a educação pode interromper formas de conformismo e favorecer a constituição de sujeitos intelectualmente mais autônomos.

Nesse sentido, hegemonia e emancipação não são conceitos equivalentes. A hegemonia descreve um terreno de direção, disputa e formação de consenso; a emancipação é o horizonte normativo que orienta a leitura pedagógica proposta neste livro. A relação entre ambos aparece quando reconhecemos que nenhum processo educativo está fora das disputas pela interpretação da realidade. Uma pedagogia emancipatória precisa saber que também participa dessa disputa, mas deve fazê-lo recusando a manipulação e ampliando a consciência crítica dos sujeitos.

Isso implica reconhecer que até mesmo aquilo que chamamos de senso comum possui história. Determinadas ideias parecem naturais porque foram reiteradas por instituições, linguagens, práticas e relações sociais durante longos



períodos. Gramsci insiste que criticar a própria concepção de mundo significa torná-la mais coerente e alcançar consciência da historicidade que a produziu (GRAMSCI, post. 1931, p. 2-3). A educação participa da disputa hegemônica quando cria condições para esse inventário crítico.

É por isso que afirmar que toda educação participa de uma disputa pelo mundo não significa declarar guerra dentro da sala de aula. Significa reconhecer que ensinar matemática, direito, pedagogia, engenharia, saúde, literatura ou qualquer outro campo do conhecimento envolve também formar maneiras de raciocinar, selecionar evidências, reconhecer problemas, estabelecer relações e imaginar possibilidades. A disputa não ocorre apenas em conteúdos explicitamente políticos; ela atravessa as formas pelas quais aprendemos a considerar algumas perguntas relevantes e outras desnecessárias, alguns sujeitos legítimos e outros invisíveis, algumas soluções possíveis e outras impensáveis.

Uma universidade comprometida com a emancipação humana precisa, portanto, reconhecer sua responsabilidade hegemônica sem transformá-la em pretensão de controlar consciências. Seu compromisso deveria ser mais exigente: democratizar o acesso à cultura, garantir rigor intelectual, expor os conflitos de interpretação que atravessam o conhecimento, historicizar aquilo que se apresenta como natural e formar sujeitos capazes de participar conscientemente da vida coletiva.

Gramsci me ensinou que a hegemonia não deve ser procurada apenas onde existe uma ordem explícita. Ela também está naquilo que aprendemos a aceitar sem perceber que aprendemos. Está na linguagem, nos hábitos, nas hierarquias de conhecimento, nas concepções de sucesso, nas imagens de futuro e nas expectativas que uma sociedade produz. Por essa razão, a educação nunca é indiferente à disputa pelo mundo: ou



participa da reprodução de modos de pensar já estabelecidos, ou cria condições para que esses modos sejam compreendidos, criticados e reelaborados.

Talvez essa seja a contribuição mais importante da categoria de hegemonia para uma pedagogia da emancipação: lembrar que formar não é apenas transmitir aquilo que o mundo sabe, mas também ajudar os sujeitos a compreenderem como o próprio mundo produz aquilo que passa a considerar verdadeiro, normal e possível. Quando a educação torna visível esse processo, ela não determina o que o estudante deve pensar; oferece instrumentos para que ele reconheça as forças que disputam seu pensamento e assume uma posição mais consciente diante delas.

É nesse sentido que sustento a formulação que orienta este texto: toda educação participa de uma disputa pelo mundo. A questão não é se participará, mas de que maneira o fará. Reproduzirá concepções recebidas como evidências incontestáveis ou as submeterá à crítica? Formará sujeitos capazes apenas de adaptar-se às relações existentes ou sujeitos capazes de compreendê-las historicamente? Transformará autoridade em obediência ou em mediação para o desenvolvimento da autonomia? Essas perguntas não encerram a categoria de hegemonia. Elas a recolocam no lugar em que este livro pretende utilizá-la: como instrumento para compreender a responsabilidade intelectual e histórica de quem educa.

O que Gramsci me ensinou a ver

Chego ao final deste primeiro movimento sem desejar oferecer ao leitor um glossário encerrado de conceitos. Quero guardar algo mais importante: Gramsci me ensinou que ver é um ato intelectual.



Ver uma universidade exige enxergar além dos prédios, indicadores e currículos. Ver um estudante exige enxergar além de sua nota. Ver um professor exige enxergar além de sua titulação. Ver uma política educacional exige enxergar além de seu texto normativo. Ver uma tecnologia exige perguntar quem a controla, quem a acessa e para que projeto de formação ela é utilizada. Ver o conhecimento exige perguntar quem o produz, quem consegue alcançá-lo e o que somos capazes de fazer com ele.

E ver a educação exige reconhecer que, sempre que ensinamos alguma coisa, participamos também da formação de uma maneira de compreender o mundo. É por isso que não consigo mais pensar a prática pedagógica como uma operação exclusivamente técnica. Educar é uma responsabilidade intelectual. É uma responsabilidade ética. E é uma responsabilidade histórica.

Em uma carta ao filho Delio, Gramsci explica por que gostava de história: porque ela diz respeito aos homens, à maneira como se unem em sociedade, trabalham, lutam e "se fazem melhores" (GRAMSCI, [s.d.], p. 1). Talvez seja uma imagem adequada para começar este livro.

Não pretendo encontrar em Gramsci uma pedagogia pronta para o século XXI. Pretendo algo mais difícil: utilizar suas perguntas para olhar criticamente aquilo que fazemos hoje. Porque, antes de perguntar como ensinar, talvez precisemos recuperar uma pergunta anterior: que homens e mulheres desejamos ajudar a formar — e para que mundo?

Depois de Gramsci, acrescentaria outra: queremos apenas prepará-los para viver no mundo que encontraram ou também oferecer-lhes instrumentos para compreender que esse mundo é histórico e, por isso, pode ser transformado?



Essa é a pergunta que abre este livro. E talvez seja também a pergunta que impedirá que ele se encerre. Antes de ensinar a transformar o mundo, a educação precisa ensinar a vê-lo.

Dinamara Pereira Machado



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. A conquista do Estado. *L'Ordine Nuovo*, 12 jul. 1919a. Tradução de Elita de Medeiros. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. Alguns pontos preliminares de referência. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Texto posterior a 1931. Tradução para o português da Galiza de José André Lôpez Gonçâlez, 2008. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. *Carta a seu filho Delio*. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Tradução de Bruno Jadson Jardelino Gomes. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. *Duas revoluções*. L'Ordine Nuovo, 3 jul. 1920. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. *Homens ou máquinas*. Avanti! ano XX, n. 351, 24 dez. 1916. In: GRAMSCI, Antonio. Cronache Torinesi (1913-1917). Torino: Einaudi, 1980. p. 669-671. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência. *Il Grido del Popolo*, 8 dez. 1917. Tradução de Manuel Simões. Fonte da tradução: Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, 1976. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. Liberdade. *L'Ordine Nuovo*, 20-27 set. 1919b. Tradução de Elita de Medeiros. Documento em PDF fornecido para esta obra.



GRAMSCI, Antonio. Maximalismo e extremismo. *L'Unità*, 2 jul. 1925. Tradução de Elita de Medeiros. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. O movimento do Conselho de Fábrica de Turim. *L'Ordine Nuovo*, 14 mar. 1921. Tradução de Elita de Medeiros. Documento em PDF fornecido para esta obra.

GRAMSCI, Antonio. O relojoeiro. *Il Grido del Popolo*, 18 ago. 1917. Tradução de Alvaro Bianchi e Daniela Mussi.

GRAMSCI, Antonio. Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência. *Il Grido del Popolo*, 8 dez. 1917.

GRAMSCI, Antonio. Contra o pessimismo. *L'Ordine Nuovo*, 15 mar. 1924.

GRAMSCI, Antonio. *Odeio os indiferentes*: escritos de 1917. Tradução e organização de Alvaro Bianchi e Daniela Mussi. São Paulo: Boitempo, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Carta ao Comitê Central do Partido Comunista da URSS. 14 out. 1926. Origem da transcrição: *Escritos Políticos*, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. [1926a].

GRAMSCI, Antonio. Alguns Pontos Preliminares de Referência. [Texto dos Cadernos do cárcere]. Posterior a 1931. In: SOLÉ-TURA, J. (org.). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península, 1972. p. 11-15.

GRAMSCI, Antonio; TOGLIATTI, Palmiro. A situação da Itália e as tarefas do Partido Comunista Italiano (PCI): Teses de Lyon. 23-26 jan. 1926. Tradução baseada em: GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos* (1917-1933). México: Siglo XXI, 1990. p. 224-259. [1926b].

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.



PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

cultura
escola
sociedade
consciência
emancipação
educação
hegemonia
povo

O QUE GRAMSCI ME ENSINOU SOBRE EDUCAR





"Educar é sempre um ato político."
Antonio Gramsci

CAPÍTULO 2





Uma educação para um novo mundo.



CAPÍTULO 2

O QUE GRAMSCI ME ENSINOU SOBRE EDUCAR

Curadores e coautores:
Allysson Alves Anhaia
Everton Marcos Grison
Guilherme Augusto de Carvalho
Guilherme Soares dos Santos
Sandra Morais Ribeiro dos Santos

A segunda parte deste livro desloca a pergunta do campo da leitura do mundo para o campo da ação pedagógica. Depois de discutir indiferença, cultura, consciência, liberdade e hegemonia, a questão passa a ser: o que essas categorias modificam quando pensamos concretamente o ato de educar? Os cinco textos seguintes não procuram extrair de Antonio Gramsci uma metodologia pronta. Mantêm o compromisso estabelecido no projeto intelectual da obra: partir dos textos da biblioteca reunida para este livro, preservar seus contextos e produzir, a partir deles, uma interpretação voltada à docência e à formação humana no ensino superior.[8]

[8] Neste capítulo, distingo três planos: (a) formulações textuais de Gramsci, citadas e contextualizadas; (b) interpretações presentes nas obras da biblioteca do projeto; e (c) deslocamentos pedagógicos que assumo em primeira pessoa. Essa distinção é especialmente necessária nos termos 'professor como intelectual', 'formação humana integral', 'emancipação' e 'pedagogia da vontade' que não serão tratados como equivalentes automáticos de categorias gramscianas.



2.1. O PROFESSOR COMO INTELECTUAL

A primeira cautela é conceitual. Gramsci não oferece uma tipologia pedagógica na qual todo professor seja, por definição, um intelectual orgânico. A categoria de intelectual é relacional e funcional: interessa a posição ocupada na organização da cultura, na direção e na construção de hegemonia. Assim, a pergunta deste tópico não é 'o professor é um intelectual?', mas 'que função intelectual pode exercer a docência e a que projeto de formação ela se articula?'.

Pensar o professor como intelectual exige, antes de tudo, retirar a docência de uma definição estreitamente operacional.

O professor ensina conteúdos, organiza situações de aprendizagem, avalia e acompanha percursos formativos, mas sua atividade não se encerra nessas tarefas. Ao selecionar conhecimentos, estabelecer relações entre eles, formular problemas e oferecer linguagens para interpretar a realidade, participa da organização cultural de outros sujeitos. É nesse sentido, e somente mediante uma operação interpretativa explicitada, que a categoria gramsciana dos intelectuais se torna fecunda para interrogar a docência. Não afirmo que professor e intelectual orgânico sejam categorias equivalentes. Em Gramsci, a questão decisiva não é a profissão declarada, mas a função exercida no conjunto das relações sociais, sua conexão com formas de organização, direção e elaboração cultural. A aproximação com o professor universitário precisa, portanto, ser demonstrada em cada caso, e não presumida pelo simples fato de ele trabalhar com conhecimento.

Essa dimensão aparece com especial nitidez no estudo sobre direitos humanos e universidade, que recupera Gramsci para sustentar que os intelectuais vinculados aos grupos subalternos não devem permanecer na passividade intelectual.



O texto destaca a necessidade de instituições de pesquisa e trabalho científico capazes de oferecer condições coletivas para a atividade cultural e registra a exigência de que a própria organização acadêmica seja reorganizada e vivificada (GRAMSCI, 2016, p. 41). A passagem desloca a intelectualidade da figura isolada do erudito para uma atividade social que precisa de instituições, colaboração e condições materiais.

> [...] não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição [...] institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico [...]. A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo. (GRAMSCI, 2016, p. 41).

Para a docência universitária, essa formulação contém duas exigências. A primeira é reconhecer que o professor não pode ser reduzido a executor de uma matriz curricular produzida por outros. Ensinar requer interpretar o conhecimento, compreender suas disputas, estabelecer critérios e tomar decisões intelectuais. A segunda é perceber que a qualidade dessa atividade não depende apenas de virtudes individuais. Se a atividade intelectual precisa de pesquisa, interlocução, tempo de estudo e organismos culturais vivos, uma universidade que comprime o professor à repetição de materiais e procedimentos pode conservar formalmente a docência enquanto enfraquece sua função intelectual.

Essa função também se esclarece quando Gramsci discute a concepção de mundo. Em “*Alguns Pontos Preliminares de Referência*”, parte da afirmação de que “todos os homens são ‘filósofos’” (GRAMSCI, post. 1931, p. 1). A tese não significa que todos exerçam profissionalmente a filosofia; significa que toda pessoa participa de formas de pensamento presentes na linguagem, no senso comum, nas crenças e nas práticas. O professor encontra, portanto, estudantes que já chegam à universidade interpretando o mundo. Sua função intelectual



não é depositar uma visão acabada em consciências vazias, mas criar condições para que concepções existentes sejam conhecidas, confrontadas, historicizadas e reelaboradas.

Essa mudança de perspectiva altera profundamente a relação pedagógica. Se o estudante já é portador de uma concepção de mundo, ensinar não pode significar simplesmente substituir uma opinião por outra. O trabalho intelectual do professor consiste em mediar a passagem entre formas fragmentadas de compreensão e formas mais coerentes e criticamente elaboradas.

É por isso que rigor e diálogo não são termos opostos. Quanto mais séria é a responsabilidade intelectual do professor, maior deve ser sua capacidade de distinguir argumento de autoridade, evidência de mera afirmação e conhecimento sistematizado de opinião não examinada.

> É preferível elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente [...] participar activamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, que a marca da nossa personalidade venha formada de fora. (GRAMSCI, post. 1931, p. 2).

Há aqui uma consequência decisiva: o professor como intelectual não é aquele que pensa no lugar do estudante, mas aquele que trabalha para ampliar as condições pelas quais o estudante poderá pensar com maior autonomia. Sua autoridade deriva do estudo, da experiência, da responsabilidade epistemológica e da capacidade de organizar o encontro com o conhecimento; porém, se essa autoridade produzir dependência permanente, terá falhado em sua finalidade formativa.

Homens ou Máquinas acrescenta outro elemento. Ao defender uma escola que não reduza a formação à aprendizagem de um ofício, Gramsci rejeita uma cultura profissional apenas informativa, prática ou manual. A formação deve fazer “brotar do menino um homem” e preservar a possibilidade de



desenvolvimento da inteligência, da consciência e da iniciativa (GRAMSCI, 1916, p. 3). Essa crítica também alcança o professor universitário. Se a universidade se limita a treinar desempenhos, o docente pode ser convertido em instrutor de competências. Se, ao contrário, a formação profissional é compreendida dentro de um horizonte humano mais amplo, o professor precisa ajudar o estudante a relacionar técnica, história, ética, cultura e responsabilidade social. “Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual.” (GRAMSCI, 1916, p. 3).

É nesse ponto que compreendo o professor como intelectual: alguém que não abandona a especificidade de sua área, mas se recusa a tratá-la como universo fechado. Um conhecimento profissional ganha densidade formativa quando o estudante consegue perguntar de onde ele veio, que problemas procura resolver, quais relações sociais o atravessam, que consequências produz e quais alternativas permanecem possíveis. O professor organiza essas perguntas porque conhece um campo, mas também porque reconhece que nenhum campo do conhecimento existe fora da história.

Essa concepção impede duas simplificações. A primeira é romantizar o professor como consciência superior encarregada de iluminar os demais. Isso seria incompatível com uma pedagogia da emancipação. A segunda é reduzir a docência a facilitação neutra, como se ensinar pudesse ocorrer sem direção intelectual. Entre a tutela e a omissão existe uma função mais complexa: dirigir o processo de estudo de modo que a direção contribua para formar sujeitos progressivamente capazes de dirigir a si mesmos.



Por isso, ser intelectual na docência significa também assumir responsabilidade pública pelo conhecimento. Nos Cadernos, Gramsci sustenta que criar uma nova cultura não consiste somente em descobertas originais, mas também em difundir criticamente conhecimentos já produzidos e socializá-los, transformando-os em elementos de uma nova organização intelectual e moral (GRAMSCI, post. 1931, p. 3-4). A universidade não cumpre integralmente sua função quando apenas produz conhecimento; precisa criar condições para que ele circule e possa ser apropriado.

Essa formulação toca uma questão central da docência contemporânea: conhecimento inacessível, ainda que cientificamente relevante, não realiza plenamente sua potência formativa. Democratizar não significa simplificar até empobrecer. Significa construir mediações para que sujeitos que não dominavam determinada linguagem possam progressivamente alcançá-la. Na interpretação pedagógica que proponho, o professor que exerce uma função intelectual é, por isso, também um mediador da cultura sem ser um redutor: preserva a complexidade e, ao mesmo tempo, abre caminhos para compreendê-la.

É assim que a leitura de Gramsci modifica minha maneira de olhar o professor. Não o converto automaticamente em 'intelectual orgânico', nem suponho que a docência possua por natureza uma orientação emancipatória. Pergunto, antes, que função intelectual essa docência exerce, que cultura organiza, que concepções de mundo ajuda a tornar coerentes e a que relações de direção se vincula. A democratização do conhecimento aparece, aqui, como horizonte da interpretação que este livro assume, e não como atributo necessário de toda atividade docente. A pergunta que permanece para a curadoria da práxis universitária é incômoda e necessária: nossas instituições estão criando condições para que os professores



exerçam essa função intelectual ou estão progressivamente transformando-os em operadores de processos acadêmicos?

Pensar o professor como intelectual exige cuidado para que a categoria não seja reduzida a um atributo profissional, a um título acadêmico ou ao domínio especializado de determinado campo do conhecimento. Em Gramsci, a questão dos intelectuais está associada à elaboração, organização e difusão de concepções de mundo. O intelectual não se define apenas pelo que sabe, mas pela função cultural que exerce nas relações sociais. Sua atividade participa da construção de sentidos, da formação da consciência e da organização das interpretações que orientam a vida coletiva. Sob essa perspectiva a docência universitária não se limita à transmissão de conteúdo.

Ela envolve a difícil tarefa de criar mediações entre o patrimônio cultural produzido historicamente e os sujeitos concretos que buscam compreendê-lo. Essa observação parece especialmente relevante num contexto em que o conhecimento circula em volumes cada vez maiores, enquanto a experiência de elaboração se torna mais rara. A universidade produz, armazena, distribui e multiplica informações em velocidade inédita. Entretanto, a formação não se confunde com a simples disponibilidade de conteúdo. O próprio Adorno advertia que a formação cultural poderia converter-se em *semiformação* quando a apropriação crítica da cultura fosse substituída pela adaptação às formas dominantes de organização da vida. Em sua formulação clássica, a "formação cultural agora se converteu em uma semiformação socializada" (ADORNO, 1996, p. 388), evidenciando um processo no qual a circulação da cultura não garante, por si mesma, a constituição de sujeitos autônomos.



A advertência adorniana não diz respeito à ausência de conhecimento, mas ao risco permanente de que a cultura se converta em adaptação e conformidade (ADORNO, 1996).

A questão, portanto, não reside na insuficiência de informações, mas na alteração da relação que os sujeitos estabelecem com elas. Uma universidade pode ampliar extraordinariamente o acesso ao conhecimento e, simultaneamente, enfraquecer os processos pelos quais professores e estudantes elaboram criticamente aquilo que recebem. Trata-se de uma distinção que desloca o debate da quantidade para a natureza da experiência formativa. O problema não é apenas o que se aprende, mas o modo como se aprende e as condições culturais que permitem essa aprendizagem. Quando o conhecimento passa a ser consumido sob a lógica da rapidez, da atualização permanente e da resposta imediata, torna-se mais difícil preservar os tempos próprios da reflexão, da dúvida, da maturação conceitual e da experiência intelectual. Como observou Adorno ao analisar os efeitos da racionalidade instrumental, a formação passa a ser atravessada por uma lógica de utilidade que tende a subordinar a elaboração crítica à adaptação social (ADORNO, 1996; ADORNO, 2009).

Talvez seja exatamente nesse ponto que a função intelectual do professor encontre uma de suas responsabilidades mais importantes. Não apenas apresentar conteúdos, mas criar condições para que o conhecimento seja apropriado como experiência de compreensão do mundo. Isso significa resistir à redução da formação à mera informação, da leitura ao consumo acelerado de dados e do pensamento à resolução técnica de problemas previamente definidos. A formação, compreendida em sentido forte, implica elaboração. Exige contato com conceitos, confronto entre interpretações



divergentes, autorreflexão e disposição para submeter convicções ao trabalho crítico do pensamento.

Nesse sentido, a aproximação entre Gramsci e Adorno é particularmente fecunda. Embora partam de tradições distintas e possuam divergências importantes, ambos recusam compreender a formação como simples acumulação de saberes. Em Gramsci, a educação participa da elaboração consciente de uma concepção de mundo; em Adorno, a formação somente se realiza quando resiste aos mecanismos que a convertem em ajustamento e adaptação.

Essa reflexão auxilia a compreender que a docência universitária possui uma dimensão cultural que não pode ser integralmente traduzida em indicadores, métricas ou evidências quantitativas. Grande parte da experiência formativa ocorre em espaços menos visíveis: na maturação de uma ideia, na leitura cuidadosa de um texto, na construção de um problema de pesquisa, na reelaboração de uma aula ou na transformação gradual de uma inquietação em objeto de investigação. Trata-se de processos que frequentemente escapam às formas imediatas de mensuração, mas permanecem centrais para aquilo que a universidade historicamente reivindicou como sua missão intelectual. O próprio Adorno afirmava que o pensamento filosófico começa quando “não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair” (ADORNO, 1995, p. 16) e busca ultrapassar aquilo que já se encontra previamente dado. Essa observação parece particularmente relevante para a docência universitária, uma vez que sua função cultural não se reduz à administração do conhecimento disponível, mas envolve a capacidade de problematizar seus pressupostos, limites e possibilidades.

Por essa razão, preservar a função intelectual da docência talvez signifique preservar algo ainda mais



fundamental: a possibilidade de que a universidade continue sendo um espaço de elaboração cultural e não apenas de circulação de conhecimentos já estabelecidos. A diferença é decisiva.

Circular informações é indispensável. Elaborar criticamente seus significados é o que transforma informação em formação. E é justamente nessa passagem que o professor intelectual continua ocupando um lugar decisivo, não por pensar pelos estudantes, mas por contribuir para que eles desenvolvam relações mais conscientes, rigorosas e críticas com o mundo que procuram compreender. A questão central não é a quantidade de conhecimento produzida por uma instituição, mas a qualidade das experiências formativas que ela torna possíveis. É nesse terreno que a reflexão gramsciana sobre intelectualidade encontra um diálogo produtivo com a crítica adorniana da semiformação: ambas nos lembram que a cultura somente cumpre sua promessa emancipatória quando se converte em experiência de elaboração consciente e não em simples mecanismo de adaptação à realidade existente.



2.2 Escola unitária e formação humana integral

Também aqui é preciso evitar uma equivalência fácil. 'Escola unitária' pertence a uma elaboração histórica determinada e não pode ser convertida diretamente em sinônimo de interdisciplinaridade, currículo integrado ou formação integral tal como esses termos circulam hoje. A aproximação com o ensino superior será feita como atualização interpretativa, preservando o núcleo gramsciano da crítica à dualidade escolar e à separação entre formação dirigente e formação instrumental.

A escola unitária, tal como formulada por Gramsci no interior de uma crítica histórica à segmentação escolar e à separação social entre funções dirigentes e instrumentais, obriga a perguntar que tipo de formação uma sociedade distribui aos diferentes grupos sociais. A questão antecede a escolha de métodos e tecnologias, porque diz respeito ao horizonte da formação. Nas leituras que subsidiam nossas escolhas, a escola unitária aparece vinculada à crítica da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e à defesa de uma formação que não fragmente antecipadamente as possibilidades humanas.

Em “Homens ou Máquinas”, ainda em 1916, Gramsci formula com clareza a crítica a uma escola que determine precocemente o destino social dos jovens. Ao defender uma “escola desinteressada”, não propõe uma escola sem finalidade, mas uma formação que não hipoteque o futuro do estudante nem constranja sua vontade, inteligência e consciência a um objetivo prefixado. Trata-se de preservar horizontes formativos antes de reduzir o sujeito a uma função produtiva (GRAMSCI, 1916, p. 3).

> Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de



> livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.(GRAMSCI, 1916, p. 3).

A força dessa passagem está em recusar a falsa alternativa entre formação humana e formação profissional. Gramsci não rejeita o conhecimento técnico; rejeita sua organização de modo a fabricar sujeitos destinados apenas à execução. Por isso afirma que a cultura profissional pode ser educativa, desde que não seja somente informativa, prática ou manual. A questão é integrar, e não separar, a capacidade de fazer da capacidade de compreender.

O estudo realizado durante o pós-doutoramento sobre direitos humanos e formação universitária retoma precisamente esse fundamento ao apresentar a escola unitária como projeto de formação omnilateral. Nele, a unidade entre trabalho e educação é compreendida como processo histórico no qual dimensões objetivas e subjetivas da formação humana não podem ser dissociadas. A escola unitária aparece, assim, no horizonte de superação histórica da cisão que destina grupos distintos a formações também distintas: de um lado, percursos de cultura geral e preparação para funções de direção; de outro, percursos precocemente profissionalizantes e instrumentais. A unidade, portanto, não é apenas didática ou curricular: remete à crítica de uma divisão social e política da formação.

É nesse contexto que a passagem dos Cadernos recuperada pelo estudo assume centralidade: o advento da escola unitária inaugura novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, relações que não se limitam à escola, mas tendem a repercutir nos organismos da cultura e na própria vida social (GRAMSCI, 2006, p. 40).

> O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida



> social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2006, p. 40).

Essa formulação impede compreender a escola unitária como simples desenho administrativo. O princípio unitário é formativo: procura recompor dimensões que uma sociedade dividida tende a separar. Pensar e fazer, cultura geral e profissão, ciência e experiência, indivíduo e coletividade não são polos que devam permanecer isolados. A formação integral exige que o sujeito possa compreender a totalidade de relações nas quais sua atividade particular adquire significado.

No ensino superior, essa discussão continua atual. A especialização é necessária ao avanço do conhecimento e à formação profissional, mas pode produzir fragmentação quando o estudante aprende uma técnica sem compreender seus fundamentos, domina procedimentos sem conhecer sua historicidade ou é preparado para responder às exigências imediatas do trabalho sem desenvolver critérios para julgar essas próprias exigências. A formação integral não elimina a profissão; impede que a profissão se torne o limite do humano.

Homens ou Máquinas torna esse risco visível ao denunciar uma escola profissional que poderia produzir sujeitos “aridamente instruídos para um ofício”, sem ideias gerais e sem formação mais ampla (GRAMSCI, 1916, p. 3). O vocabulário é duro porque o problema é profundo: uma educação pode ser tecnicamente eficiente e humanamente estreita.

> “A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme.” (GRAMSCI, 1916, p. 3).

Uma leitura contemporânea precisa evitar transportar literalmente as categorias de 1916 para a universidade atual. Entretanto, a pergunta permanece legítima: quando organizamos



currículos, estamos ampliando ou estreitando possibilidades? Um curso superior precisa formar competência profissional, mas também capacidade de interpretação, responsabilidade ética, repertório cultural, compreensão histórica e disposição para continuar aprendendo. A formação integral não é a soma de disciplinas gerais acrescentadas a disciplinas técnicas; é uma maneira de organizar o conhecimento de modo que o estudante não seja fragmentado pelo próprio processo formativo.

Essa questão também é social. Gramsci denuncia em Homens ou Máquinas que cultura e escola funcionavam como privilégios e que jovens das classes trabalhadoras eram excluídos por suas condições materiais. Sua defesa de igualdade diante da cultura mostra que a formação humanista não deveria ser patrimônio reservado àqueles que dispõem de independência econômica para estudar (GRAMSCI, 1916, p. 2). “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E nós não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura.” (GRAMSCI, 1916, p. 2).

A formação humana integral, portanto, é inseparável da democratização das condições de acesso ao conhecimento. Não basta afirmar que todos podem aprender se alguns não dispõem de tempo, recursos, mediações e condições institucionais para realizar o estudo. O princípio unitário exige pensar simultaneamente o conteúdo da formação e as condições que tornam essa formação efetivamente possível.

Há também uma dimensão antropológica importante. O estudo em que realizamos durante o pós-doutoramento recupera Gramsci ao perguntar “o que é o homem?” e recusar definições abstratas do indivíduo, compreendendo-o como conjunto das relações sociais e de suas condições de vida (GRAMSCI, 1987, p. 47). Essa concepção reforça que formação integral não significa



desenvolver uma essência humana isolada da história; significa ampliar as capacidades de sujeitos concretos, constituídos em relações sociais concretas.

Por isso, escola unitária não deve ser confundida nem com uniformidade pedagógica nem com simples integração curricular contemporânea. Unidade não significa tornar todos iguais em trajetórias, talentos ou projetos. Significa recusar uma organização educacional que distribua previamente a uns o direito de pensar e a outros apenas o dever de executar. Significa reconhecer que toda formação profissional deve conservar uma dimensão cultural, intelectual e humana capaz de ampliar possibilidades.

É nesse sentido que a escola unitária me ensina a perguntar pela arquitetura inteira da formação. Quando um currículo se fragmenta em unidades que não dialogam, quando teoria e prática deixam de se reconhecer, quando competências profissionais não encontram fundamentos históricos e éticos, o estudante pode concluir muitas disciplinas sem construir uma visão integrada de sua própria profissão e do mundo em que a exercerá.

As perguntas que deixo aos curadores e coautores nasce daí: em nossos cursos superiores, a integração entre formação profissional e formação humana é um princípio real de organização curricular ou permanece como promessa escrita nos projetos pedagógicos? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real? Que conceito, situação ou contradição precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?



2.3 Ensinar não é adaptar: educação, conformismo e emancipação

Neste tópico, 'emancipação' designa o horizonte normativo deste livro. Já 'conformismo' será mantido em sua ambivalência gramsciana: não como mero vício moral, mas como fato da vida coletiva que pode assumir conteúdos históricos distintos. A questão formativa é a passagem de uma adesão acrítica e fragmentária para formas mais conscientes, coerentes e historicamente situadas de participação na vida coletiva.

Toda educação participa de processos de socialização e conformação: introduz linguagens, normas, modos de raciocinar, critérios de validade e formas de participação. Em Gramsci, porém, 'conformismo' não pode ser utilizado apenas como sinônimo negativo de submissão. O problema é histórico e político: todo sujeito participa de formas coletivas de vida e de pensamento; importa saber de que conformismo se trata, como ele foi produzido e em que medida pode ser criticamente reelaborado. Seria ingênuo imaginar um processo educativo completamente exterior ao conformismo, porque ninguém se forma fora de uma cultura. Gramsci ajuda, porém, a formular uma distinção decisiva: participar de uma concepção de mundo é inevitável; permanecer passivamente dentro dela não é.

Em “*Alguns Pontos Preliminares de Referência*”, Gramsci afirma que, pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a determinado grupo e somos “conformistas de algum conformismo”. A questão relevante é identificar o tipo histórico de conformismo do qual fazemos parte (GRAMSCI, post. 1931, p. 2). Essa formulação impede tratar emancipação como ausência absoluta de influências. O problema pedagógico não é formar um sujeito sem vínculos, mas permitir que ele compreenda criticamente os vínculos intelectuais e culturais que o constituem.



> Sempre somos conformistas de algum conformismo, sempre somos homens-massa ou homens-coletivos. A questão é a seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo [...] do qual se faz parte? (GRAMSCI, post. 1931, p. 2).

Ensinar reduzindo a formação à adaptação significaria, na interpretação que proponho a partir dessa passagem, organizar a educação de modo que o estudante aprenda a funcionar dentro das relações existentes sem adquirir instrumentos para interrogá-las. A adaptação pode produzir eficiência e até êxito profissional, mas não necessariamente consciência. Um sujeito pode dominar perfeitamente as regras de um sistema e continuar incapaz de perguntar por que elas existem, a quem beneficiam ou se poderiam ser diferentes.

A crítica gramsciana não autoriza, entretanto, uma pedagogia que despreze a disciplina intelectual ou a transmissão do patrimônio cultural. Ao contrário, a possibilidade de superar uma concepção fragmentária depende do acesso a conhecimentos capazes de ampliar o horizonte do sujeito. Em Liberdade, Gramsci relaciona a liberdade individual ao desenvolvimento cultural e ao patrimônio de conhecimentos e experiências que tornam mais complexa a organização interior (GRAMSCI, 1919, p. 1). A emancipação não nasce da ausência de formação; exige mais formação.

É nesse sentido que a passagem dos Cadernos sobre elaboração consciente da própria concepção de mundo se torna central. A alternativa à adaptação passiva não é o individualismo absoluto, mas a capacidade de realizar criticamente um inventário das ideias recebidas, reconhecer sua historicidade e construir uma relação mais consciente com elas.

> É preferível elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente [...] ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, que a marca da nossa personalidade venha formada de fora. (GRAMSCI, post. 1931, p. 2).



Na educação superior, esse movimento exige uma pedagogia que não confunda preparação profissional com adequação acrítica. Formar para o trabalho é necessário; formar apenas para responder ao trabalho tal como ele existe é insuficiente. O estudante precisa conhecer normas, técnicas e procedimentos, mas também compreender os processos históricos, científicos e sociais que os produziram. A competência ganha outra qualidade quando inclui capacidade de julgamento.

“Homens ou Máquinas” oferece uma imagem forte desse problema ao defender uma escola que não constranja a inteligência e a consciência em formação a um objetivo previamente fixado. A “escola de liberdade e de livre iniciativa” contrapõe-se à “orientação mecânica” (GRAMSCI, 1916, p. 3). O sentido pedagógico que retiro dessa passagem é claro: ensinar não é ajustar seres humanos a posições antecipadamente definidas.“Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.” (GRAMSCI, 1916, p. 3).

Isso não significa negar que toda educação contenha direção. O professor organiza o estudo, define critérios e exige rigor. A questão é saber se essa direção amplia ou reduz a capacidade intelectual do estudante. Uma disciplina pode ser exigente e emancipadora quando a exigência fornece instrumentos para que o sujeito pense melhor. Da mesma forma, uma prática aparentemente livre pode ser profundamente adaptativa quando apenas reproduz o senso comum e evita qualquer confronto com conhecimentos que o desestabilizem.

O relojoeiro acrescenta uma dimensão importante ao mostrar a passagem da inércia mental para a “vida do pensamento” e, depois, da passividade para uma organização que nasce de necessidades interiormente percebidas (GRAMSCI, 1917, p. 1-2). A imagem é especialmente fecunda para a



educação porque permite distinguir disciplina exterior de autonomia progressiva.

> “A vida do pensamento passa a substituir a inércia mental, a indiferença: é a primeira das substituições revolucionárias.” (GRAMSCI, 1917, p. 1).

Uma formação pode começar com exigências externas: leituras obrigatórias, prazos, critérios, exercícios e avaliações. A questão é se permanecerá inteiramente exterior. Quando o estudante começa a reconhecer por que determinado conhecimento é necessário, passa a formular suas próprias perguntas e mobiliza conceitos para problemas que não foram prescritos pelo professor, ocorre uma mudança qualitativa. A disciplina deixa de ser apenas algo imposto e começa a integrar sua organização intelectual.

É nesse espaço que esta obra localiza seu horizonte de emancipação – termo que utilizo como elaboração pedagógica e normativa da obra, não como simples equivalente textual de uma categoria única e acabada em Gramsci. Não como independência absoluta, mas como ampliação da capacidade de compreender, julgar e agir. A educação não emancipa automaticamente; tampouco o professor pode emancipar alguém por decreto. Pode, entretanto, criar condições para que o estudante reconheça conformismos, amplie repertórios, confronte evidências, construa critérios e assuma progressivamente maior responsabilidade por seu pensamento.

Ensinar não é adaptar porque a realidade social não é um destino natural. Se tudo aquilo que existe fosse definitivo, bastaria preparar sujeitos para ocupar adequadamente os lugares disponíveis. Mas a historicidade, tão central em Gramsci, impede essa conclusão. Aquilo que foi construído por



relações humanas pode ser compreendido, disputado e transformado.

Por isso, a questão não é formar estudantes permanentemente em oposição a tudo. A crítica estéril também pode converter-se em impotência. A formação emancipatória precisa ensinar a distinguir aquilo que merece ser preservado, aquilo que precisa ser reformulado e aquilo que deve ser enfrentado. A consciência crítica não é uma disposição automática para negar; é capacidade de julgar.

A pergunta que fica aos curadores e coautores é, portanto, menos confortável do que a oposição simples entre conformismo e liberdade: nossas práticas ensinam os estudantes apenas a encontrar um lugar no mundo existente ou também lhes oferecem instrumentos para compreender como esse mundo foi construído e participar conscientemente de sua transformação? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real? Que conceito, situação ou contradição precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?



Formação, experiência e participação consciente

Prof. Dr. Everton Marcos Grison

A formação universitária não ocorre fora do mundo existente. Seus currículos, linguagens, práticas e critérios de reconhecimento são constituídos no interior de relações históricas que distribuem desigualmente as condições de estudar, interpretar, produzir conhecimento e participar das decisões coletivas. A universidade pode ampliar a autonomia intelectual e oferecer instrumentos capazes de desnaturalizar a realidade, mas também pode reproduzir hierarquias, formas de adaptação e processos de silenciamento.

Sua condição é, portanto, contraditória: ao mesmo tempo que possibilita compreender o caráter histórico do mundo, pode apresentar suas estruturas como limites incontornáveis da experiência formativa. O problema não consiste em escolher abstratamente entre preparar os estudantes para a sociedade existente ou formá-los para transformá-la, mas em reconhecer como a adaptação participa da educação e em que momento deixa de constituir uma mediação para converter-se em conformidade.

Toda formação possui uma dimensão adaptativa. Aprender uma linguagem, apropriar-se dos conhecimentos de uma área e participar de uma comunidade acadêmica exigem a inserção em formas culturais anteriores ao sujeito. Ninguém produz conhecimento a partir de um vazio histórico. Entretanto, reconhecer essa necessidade não significa elevar a adaptação à finalidade última da educação.

Quando o ingresso na cultura universitária se limita à assimilação de códigos, procedimentos e comportamentos



estabelecidos, a formação perde sua tensão interna e aproxima-se de um ajustamento qualificado. O estudante pode dominar técnicas, alcançar resultados satisfatórios e responder competentemente às demandas profissionais sem desenvolver, na mesma proporção, a capacidade de interrogar as condições históricas, os interesses e as relações de força que conferem sentido a essas exigências. Forma-se, nesse caso, para atuar no interior do mundo existente, mas não necessariamente para compreender como ele foi produzido, por que determinadas possibilidades se tornaram dominantes e quais experiências foram excluídas nesse processo.

Essa contradição exige a retomada do próprio conceito de formação. A tradução de *Bildung* não se reduz ao percurso institucional pelo qual alguém assimila conhecimentos e recebe uma certificação. Na leitura de Weber (2011), o termo pode ser associado ao cuidado de si e ao movimento de "tornar-se o que se é", envolvendo a constituição da identidade, embora não possa ser afastado das acepções históricas e pedagógicas que o atravessam (Weber, 2011, p. 50). A formação possui, dessa maneira, uma dimensão cultural e subjetiva que ultrapassa a aprendizagem de conteúdos específicos. Ela diz respeito ao modo como o sujeito se relaciona com aquilo que aprende, reelabora sua experiência e transforma sua capacidade de interpretar o mundo.

Em Adorno (2010), essa dimensão aparece na definição da formação como cultura considerada pelo lado de sua apropriação subjetiva, sem que tal apropriação possa ser isolada da sociedade que a produz. A cultura apresenta um caráter duplo porque remete à sociedade e medeia a relação entre formação e semiformação (Adorno, 2010, p. 9). A apropriação subjetiva não significa a posse individual de bens culturais, mas uma relação na qual o conhecimento deixa de permanecer



inteiramente exterior e passa a integrar a capacidade de julgamento, autorreflexão e abertura diante daquilo que não havia sido previamente compreendido.

As atividades educacionais podem colaborar para o aprimoramento dos sujeitos e para a compreensão do que vivenciam, mas carregam também determinações vinculadas às formas dominantes de socialização. A formação não constitui, portanto, um território antecipadamente emancipado. Ela permanece atravessada pela mesma cultura que oferece possibilidades de autonomia e produz mecanismos de acomodação.

A semiformação permite aprofundar esse problema porque não designa simplesmente falta de escolaridade ou ausência de conhecimento. Ela emerge no interior da própria formação, quando a cultura é apropriada de maneira fragmentada, instrumental e predominantemente adaptativa. Sua força reside justamente em apresentar-se como formação realizada. Os sujeitos dominam informações, mobilizam conceitos, utilizam tecnologias e aprendem a circular pelos espaços institucionais, mas encontram dificuldades para relacionar tais conhecimentos às experiências históricas que os produziram.

O que deveria ampliar a autonomia pode fortalecer a ideologia e a regressão quando o campo de forças da formação se congela em categorias fixas, sejam elas orientadas à transcendência ou à acomodação, colocando-se em contradição com o próprio sentido formativo (Adorno, 2010, p. 3). Além disso, a semiformação não se restringe ao espírito, pois alcança a vida sensorial e fragiliza as condições pelas quais os sujeitos poderiam resistir a uma racionalidade que se mostra irracional em seus próprios resultados (Adorno, 2010, p. 11).



Dessa maneira, não basta acrescentar conteúdos considerados críticos aos currículos. Uma teoria voltada à emancipação também pode converter-se em fórmula, repertório de distinção ou resposta esperada quando não encontra mediações para ser confrontada com a experiência. A correção pedagógica da semiformação encontra dificuldades porque ela tende a aparecer como isenta de responsabilidades, obscurecendo os processos sociais, culturais e institucionais que conduziram à fragilidade formativa (Adorno, 1996, p. 17). Investigá-la exige um trabalho sobre sua gênese, sobre as condições históricas que a produzem e sobre as relações entre conceitos, práticas e vivências. A formação não acontece pela simples circulação de discursos emancipatórios, mas pela capacidade de reconhecer os mecanismos mediante os quais esses mesmos discursos podem ser assimilados por formas regressivas de socialização.

A distinção entre informação, conhecimento e experiência torna-se, nesse ponto, decisiva. A experiência não equivale à sucessão de acontecimentos vividos, tampouco à manifestação imediata das opiniões particulares. Ela pressupõe a possibilidade de o sujeito ser afetado pelo objeto, reconhecer a insuficiência de suas categorias e reelaborar aquilo que acreditava saber. Uma experiência formativa não ocorre simplesmente porque determinado conteúdo foi apresentado ou uma atividade foi concluída. Exige tempo, atenção, mediação conceitual e abertura para que algo não inteiramente previsto desestabilize formas anteriores de compreensão. O conhecimento adquire força formativa quando não apenas confirma aquilo que o sujeito já pensa, mas o obriga a rever sua posição diante da realidade.

A experiência do conceito ocupa, nesse sentido, uma posição central. A formação não se realiza pela simples



aquisição de conceitos, mas pelas experiências intelectuais que eles tornam possíveis. Um conceito adquire força formativa quando deixa de funcionar apenas como instrumento de classificação e permite uma aproximação mais rigorosa das contradições da realidade, inclusive daquelas que resistem à sua plena captura conceitual.

A relação entre formação e conceitos pode favorecer um movimento de elaboração compartilhada, no qual professores e estudantes se formam por meio do diálogo e constroem instrumentos reflexivos capazes de fazer frente às imposições das dinâmicas sociais. A experiência do conceito não elimina as diferenças entre docentes e estudantes nem transforma o conhecimento em opinião indiferenciada, mas institui uma relação na qual o conteúdo ensinado pode ser apropriado, interrogado e relacionado às condições concretas da existência.

Os conceitos são indispensáveis ao conhecimento, mas não podem ser tratados como construções autossuficientes, capazes de capturar integralmente seus objetos. Na leitura de Musse (2009), Adorno revaloriza o conceito como fator de conhecimento enquanto nega sua autossuficiência diante da realidade (Musse, 2009, p. 137). O pensamento conceitual precisa dirigir-se ao não conceitual, isto é, àquilo que escapa às definições sistemáticas, sem pretender eliminar essa diferença.

O conceito ilumina aspectos da experiência e, simultaneamente, é tensionado por aquilo que não consegue abarcar. Uma formação por meio dos conceitos não ensina apenas a empregá-los corretamente. Ensina a reconhecer seus limites, a confrontá-los com os objetos e a resistir à tentativa de



transformar a realidade em exemplo previsível de categorias previamente estabelecidas.

Essa compreensão afasta dois equívocos. O primeiro consiste em reduzir a formação ao acúmulo de informações, como se a ampliação quantitativa do repertório produzisse, por si mesma, maior autonomia. O segundo consiste em acreditar que a experiência poderia dispensar os conceitos e alcançar imediatamente a realidade. Sem mediação conceitual, a experiência corre o risco de permanecer limitada à impressão particular; sem contato com a experiência, o conceito pode congelar-se em fórmula abstrata. A formação se constitui na tensão entre esses momentos, e não na eliminação de um deles. O pensamento precisa apropriar-se da tradição conceitual, mas deve conservar a capacidade de colocá-la sob suspeita quando seus esquemas deixam de responder à complexidade dos objetos.

Entretanto, as condições institucionais da universidade nem sempre favorecem essa experiência. A aceleração dos processos acadêmicos, a fragmentação curricular, a pressão por resultados e a conversão da aprendizagem em indicadores podem enfraquecer a relação reflexiva com o conhecimento. Professores e estudantes respondem a uma sucessão de exigências cuja finalidade nem sempre conseguem discutir. Cumpre-se o cronograma, realiza-se a avaliação e registra-se o resultado previsto, mas permanece aberta a questão sobre aquilo que foi efetivamente elaborado.

O problema não está na existência de planejamento, avaliação ou critérios, indispensáveis à vida institucional, mas em sua transformação em fins autossuficientes. Quando os procedimentos deixam de servir à formação e a formação passa a ser medida exclusivamente pelo cumprimento dos procedimentos, a universidade conserva sua aparência



acadêmica enquanto empobrece silenciosamente a experiência intelectual.

Essa contradição não decorre apenas de forças exteriores à universidade. A própria comunidade acadêmica participa de sua reprodução quando naturaliza hierarquias, converte a linguagem especializada em instrumento de distinção ou confunde rigor com fechamento institucional. A linguagem conceitual é indispensável, mas deixa de cumprir função formativa quando separa aqueles que podem falar daqueles que devem somente escutar. Isso não significa abandonar a complexidade em nome de uma inclusão aparente.

Simplificar artificialmente o conhecimento pode produzir outra forma de exclusão, pois nega aos estudantes o direito de alcançar elaborações mais desenvolvidas. Por outro lado, apresentar a dificuldade como prova de mérito individual preserva desigualdades anteriores sob aparência de neutralidade. Entre o rebaixamento do conhecimento e a sacralização de seus códigos encontra-se o trabalho pedagógico: construir mediações que não eliminem a complexidade, mas permitam sua apropriação progressiva.

É nesse trabalho que a docência encontra sua dimensão crítica. Ensinar não consiste apenas em transmitir respostas nem em conduzir os estudantes à reprodução das posições teóricas do professor. Uma prática comprometida com a autonomia oferece conceitos, procedimentos e referências capazes de ampliar a interpretação da realidade, mas cria também condições para que esses instrumentos sejam interrogados em seus pressupostos e limites.

Isso exige apresentar os conhecimentos como produções históricas, atravessadas por disputas, escolhas e transformações, sem reduzi-los a manifestações arbitrárias de



interesses. Exige ainda diferenciar a crítica fundamentada da recusa indiferenciada de qualquer critério. A emancipação não resulta da ausência de autoridade intelectual, mas de uma relação pedagógica na qual a autoridade do conhecimento não se converta no poder de impedir perguntas.

Essa participação não pode ser idealizada. Os estudantes chegam à universidade com condições desiguais de tempo, repertório cultural, domínio da linguagem acadêmica e segurança para expor dúvidas. Tratá-los formalmente como iguais pode aprofundar desigualdades concretas. A autonomia não constitui um atributo mobilizado exclusivamente por decisão individual, mas uma possibilidade construída por condições sociais, culturais e pedagógicas.

A participação consciente exige mais do que oferecer espaço para a fala. Pressupõe proporcionar elementos para compreender o problema, formular posições, rever argumentos e reconhecer as consequências das decisões assumidas. Sem esse trabalho, a participação pode permanecer limitada à expressão imediata de opiniões que não encontraram mediações para se converter em pensamento elaborado.

A transformação da adaptação em conformidade precisa ser enfrentada pela dimensão negativa da formação. A negatividade não significa recusar indistintamente a cultura, a universidade ou os conhecimentos instituídos, mas impedir que suas formas existentes sejam confundidas com sua realização plena. Ela preserva a tensão entre aquilo que a formação promete e aquilo que efetivamente produz. Nesse sentido, a crítica não se limita a denunciar o fracasso da universidade, mas procura reconhecer as brechas pelas quais a experiência formativa ainda pode resistir à padronização. A investigação das condições históricas da formação permite identificar os



caminhos que bloqueiam a liberdade do pensamento e transformam o ajustamento em aceitação da realidade como se fosse a única possível.

A aproximação entre formação e práxis pedagógica ocorre nesse terreno. A práxis não corresponde à aplicação imediata de uma teoria concluída, assim como não designa qualquer atividade realizada em sala de aula. Ela exige uma relação crítica entre interpretação e ação, mediada pelo reconhecimento das condições históricas e pela participação dos sujeitos na elaboração das finalidades que orientam suas práticas. Uma educação voltada à emancipação humana não liberta os estudantes pela simples transmissão de conteúdos supostamente libertadores.

Tal promessa reproduziria uma concepção salvacionista de formação, como se a lucidez individual fosse suficiente para transformar a totalidade social. A formação pode ampliar a capacidade de interpretar, julgar e agir, mas não elimina as relações de força nem as desigualdades materiais que restringem a participação. Sua potência é real justamente porque não é absoluta: pode tornar as determinações mais visíveis, fortalecer mediações coletivas e impedir que a realidade existente seja aceita como a única possível. A crítica à práxis destituída de elaboração conceitual e à transformação derivada imediatamente da consciência preserva, assim, o vínculo entre reflexão, responsabilidade e ação histórica.

A universidade permanece, portanto, num campo de forças que não pode resolver definitivamente. Se abandonar a preparação profissional, poderá ignorar necessidades concretas de estudantes que buscam condições dignas de existência. Se reduzir a formação à empregabilidade,



converterá o conhecimento em instrumento de adaptação às estruturas que produzem insegurança e desigualdade. Se confundir emancipação com transmissão de respostas críticas, produzirá adesão sem autonomia. Se renunciar à autoridade do conhecimento em nome de uma participação abstrata, poderá abandonar os estudantes às desigualdades formativas que já carregam.

A tarefa pedagógica não consiste em dissolver essas tensões por meio de uma fórmula conciliadora, mas em preservá-las como problemas da reflexão e da prática. Talvez a questão mais urgente seja saber se professores, estudantes e instituições conseguem reconhecer e ampliar experiências nas quais formar não signifique apenas encontrar um lugar no mundo existente, mas compreender os processos que o constituíram e participar conscientemente da disputa por aquilo que ele ainda pode tornar-se.



Filosofia e a transformações das próprias convicções

Prof. Allysson Anhaia

A pergunta colocada ao final desta seção encontra a realidade do ensino superior de maneira intensa quando nos atentamos para uma contradição recorrente na formação filosófica: espera-se que o estudante desenvolva autonomia intelectual, capacidade crítica e condições para compreender historicamente o mundo no qual está inserido, mas nem sempre se distingue com clareza o pensamento autônomo da simples expressão de uma opinião pessoal. Essa diferença é decisiva porque o estudante não chega à universidade destituído de ideias, crenças ou interpretações da realidade, mas traz consigo uma concepção de mundo construída por meio de experiências familiares, religiosas, profissionais, escolares e culturais que antecedem sua formação acadêmica. Isso fica mais evidênte na Educação à Distância, pois apresenta, em geral, alunos com idade mais avança, com emprego, carreira, formação e opinião bem estabelecidas.

Nesse sentido, o problema não consiste em saber esse aluno pensa, já que, como afirma Gramsci, todos os sujeitos participam de alguma concepção de mundo, mas em compreender se aquilo que pensa foi submetido a um processo consciente de elaboração ou se continua reproduzindo, sem reconhecer sua origem, as interpretações recebidas do ambiente social.

Essa realidade aparece com frequência em minha prática docente, sobretudo no ensino e nas orientações de trabalhos acadêmicos, quando estudantes consideram que pensar de maneira autônoma significa defender suas próprias convicções diante dos autores, dos professores e da tradição filosófica. Em algumas situações, a discordância é apresentada como prova



suficiente de criticidade, como se negar determinada interpretação ou afirmar um ponto de vista pessoal já demonstrasse independência intelectual. Contudo, uma opinião não se torna crítica apenas porque pertence subjetivamente ao estudante, uma vez que aquilo que consideramos nossa própria maneira de pensar pode resultar de crenças, valores e discursos que recebemos anteriormente e que jamais submetemos a um exame rigoroso. A autonomia não começa, portanto, quando o sujeito finalmente consegue dizer aquilo que pensa, mas quando consegue perguntar por que pensa dessa maneira, de onde vieram as categorias com as quais interpreta a realidade e se suas convicções conseguem resistir ao confronto com argumentos e experiências que não as confirmam. É justamente nesse ponto que a formação acadêmica e – sobretudo – filosófica não pode limitar-se a aceitar a expressão espontânea das opiniões, por mais legítimo que seja o direito de apresentá-las. O estudante precisa aprender que a crítica exige leitura, reconstrução conceitual, comparação entre interpretações, fundamentação e disposição para revisar aquilo que inicialmente considerava verdadeiro. Esse processo não pretende silenciá-lo nem substituir sua concepção de mundo pela posição defendida pelo professor, mas oferecer as condições para que suas ideias deixem de ser apenas recebidas ou imediatamente afirmadas e se tornem conscientemente elaboradas.

Em outras palavras, o pensamento crítico não se constitui mediante a proteção das próprias certezas, mas pela capacidade de colocá-las em risco diante do conhecimento.

Entretanto, essa exigência pode ser interpretada pelo estudante como uma forma de conformação acadêmica. Nas orientações de trabalhos e pesquisas, não é incomum que a solicitação de diálogo com comentadores, delimitação do problema, fundamentação bibliográfica ou reconstrução dos argumentos de um autor seja compreendida como obstáculo à



liberdade de pensamento. O estudante acredita conhecer suficientemente determinado tema porque o estuda há vários anos, identificou-se com uma tradição filosófica ou elaborou uma interpretação que lhe parece coerente, de forma que a exigência de confrontar sua leitura com a produção acadêmica pode ser percebida como tentativa de enquadrar aquilo que pensa numa estrutura previamente estabelecida. Contudo, o diálogo com outros pesquisadores não retira necessariamente a autoria do estudante, mas ao contrário, é justamente aquilo que permite distinguir uma interpretação pessoal de uma contribuição capaz de responder por seus fundamentos e reconhecer seus limites.

Isso não significa que as exigências acadêmicas estejam sempre livres de produzir conformismo. A universidade também pode ensinar o estudante a identificar aquilo que o professor deseja ouvir, reproduzir respostas reconhecidas como corretas, utilizar o vocabulário esperado e adequar sua escrita aos critérios institucionais sem que essa adaptação produza uma elaboração efetiva do conhecimento. Pode-se aprender a falar academicamente sem aprender a pensar criticamente, assim como é possível empregar conceitos filosóficos sem compreender os problemas que lhes deram origem.

Nesse caso, o estudante adapta-se aos códigos universitários e consegue alcançar resultados satisfatórios, mas permanece dependente das interpretações que aprendeu a reproduzir. A formação deixa de ampliar sua autonomia e passa a premiar sua capacidade de reconhecer e repetir as respostas legitimadas pela instituição.

Dessa forma, a relação entre conformismo e emancipação não pode ser resolvida pela simples valorização da discordância nem pela defesa incondicional das normas



acadêmicas. Há uma adaptação necessária a qualquer processo formativo, uma vez que aprender Filosofia exige apropriar-se de linguagens, conceitos, métodos e formas de argumentação que antecedem o estudante e não podem ser reinventados individualmente a cada nova pesquisa. Ninguém desenvolve autonomia filosófica sem aprender a ler cuidadosamente, reconstruir argumentos, distinguir conceitos e justificar suas afirmações.

Contudo, essa adaptação somente possui sentido formativo quando deixa progressivamente de ser uma exigência exterior e passa a integrar a organização intelectual do próprio sujeito, permitindo que ele utilize os instrumentos recebidos para formular problemas, avaliar argumentos e construir interpretações pelas quais seja capaz de responder. É nesse sentido que a disciplina intelectual não deve ser confundida com submissão.

A leitura rigorosa de um autor, a consideração de interpretações divergentes e a necessidade de fundamentar aquilo que se afirma não impedem a autonomia, mas constituem algumas de suas condições. O problema ocorre quando essas exigências são apresentadas apenas como regras a serem cumpridas, sem que o estudante consiga compreender por que fazem parte da produção do conhecimento. Quando o método aparece como obstáculo burocrático e não como condição da investigação, sua observância pode produzir apenas adaptação; quando sua finalidade é compreendida e apropriada pelo estudante, ele se transforma em instrumento para a elaboração de um pensamento que não depende permanentemente da autoridade do professor.

Sendo assim, é interessante perceber que a formação filosófica se encontra numa tensão permanente. Se, por um lado, o professor apenas confirma as opiniões do estudante em



nome de sua autonomia, corre o risco de conservar exatamente a concepção de mundo que deveria ajudá-lo a examinar. Se, por outro, exige somente a reprodução das interpretações acadêmicas reconhecidas, substitui a formação crítica por outra forma de conformismo, agora revestida de linguagem especializada. Entre essas duas posições encontra-se o trabalho pedagógico: reconhecer aquilo que o estudante pensa como ponto de partida, mas não permitir que permaneça como ponto de chegada. Tal movimento aproxima-se, guardadas as diferenças conceituais, daquilo que Hegel denomina *Aufhebung*, isto é, uma suprassunção na qual o momento anterior não é simplesmente eliminado nem conservado em sua forma original, mas negado, preservado e elevado a uma configuração mais complexa.

A formação filosófica não deveria, portanto, apagar a concepção de mundo trazida pelo estudante, tampouco confirmá-la tal como inicialmente se apresenta, mas submetê-la a um processo no qual aquilo que nela possui consistência possa ser preservado, enquanto seus limites e contradições são criticamente transformados. Isso exige uma mediação que acolha a experiência sem torná-la critério definitivo da verdade e que apresente a tradição filosófica sem convertê-la num conjunto de respostas que não podem ser questionadas.

Talvez seja justamente essa a dimensão que precisa ser aprofundada quando confrontamos a reflexão dessa seção com a universidade real. A instituição deseja formar estudantes autônomos, mas frequentemente organiza grande parte de suas atividades para que encontrem respostas previamente definidas. Posteriormente, sobretudo nos trabalhos finais, exige desses mesmos estudantes autoria, capacidade de pesquisa e elaboração própria. Forma-se, assim, uma contradição entre práticas acadêmicas que valorizam a reprodução e uma expectativa final de autonomia que nem sempre encontrou



condições para ser desenvolvida ao longo do percurso. Ou seja, não basta pedir ao estudante que pense por si mesmo, mas é necessário construir experiências nas quais possa aprender a formular problemas, confrontar interpretações, reconhecer os limites de suas próprias posições e compreender que revisar uma convicção não representa fracasso, mas pode constituir o resultado mais importante de uma experiência formativa.

A contribuição que pode aproximar essa reflexão de uma práxis pedagógica voltada à emancipação humana consiste, então, em transformar as exigências acadêmicas em instrumentos compreensíveis de autoria e julgamento. O estudante precisa saber por que se exige fundamentação, que função possui o diálogo com a tradição, por que uma opinião não equivale a um argumento e como os conceitos podem ampliar sua capacidade de interpretar a realidade. Da mesma maneira, o professor precisa permanecer aberto à possibilidade de que uma interpretação fundamentada do estudante revele limitações no material, no currículo ou na própria posição docente. A emancipação não acontece quando o estudante substitui suas convicções pelas convicções autorizadas pela universidade, mas quando adquire condições para examinar ambas.

Nesse sentido, nossas práticas não formam sujeitos capazes de transformar o mundo apenas quando lhes apresentam conteúdos críticos ou incentivam a discordância. Elas se tornam potencialmente emancipadoras quando ensinam que o mundo, assim como as próprias convicções, possui uma história e pode ser criticamente compreendido. A formação filosófica não deve ajudar o estudante somente a encontrar um lugar no mundo existente, tampouco conduzi-lo à recusa indiferenciada de tudo aquilo que encontra, mas oferecer instrumentos para que reconheça o que precisa ser preservado, aquilo que deve ser transformado e as razões pelas quais assume determinada



posição. Talvez seja precisamente nesse movimento que a adaptação deixe de constituir conformismo: quando os conhecimentos, métodos e linguagens recebidos já não servem apenas para inserir o estudante numa ordem existente, mas se transformam em condições para que ele compreenda essa ordem, interrogue seus limites e participe conscientemente daquilo que ela ainda pode tornar-se.



2.4 Tolerantes na discussão, intransigentes com os princípios

O título é deliberadamente uma apropriação pedagógica. No texto de 1917, Gramsci discute disciplina, deliberação e ação de uma coletividade política. Não identifico essa coletividade com uma turma universitária. O que será explorado é a tensão conceitual entre racionalidade do fim, discussão, convencimento, disciplina e responsabilidade – e os limites dessa analogia quando deslocada para a educação.

Há uma tensão constitutiva da docência que nem sempre é enfrentada de maneira adequada: como sustentar princípios sem transformar convicção em autoritarismo? Em tempos de polarização, a resposta costuma oscilar entre dois extremos. De um lado, a imposição de uma verdade pela posição de autoridade; de outro, um relativismo no qual qualquer afirmação passa a ser protegida da crítica pelo simples fato de alguém ter direito a expressá-la. O texto "*Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência*", de 1917, escrito em um contexto de organização política e deliberação coletiva, oferece uma formulação que pode ser pedagogicamente interrogada, desde que não seja convertida, sem mediações, em prescrição para a sala de aula.

Gramsci começa definindo intransigência como coerência entre fins, meios e princípios. Uma coletividade viva precisa possuir finalidade, vontade e maturidade de pensamento; aquilo que faz deve decorrer de princípios gerais claros. A intransigência, nesse sentido, não é rigidez temperamental. É responsabilidade com aquilo que foi racionalmente assumido (GRAMSCI, 1917, p. 1). A intransigência é o predicado necessário do caráter. [...] Quer que se tenham princípios gerais, claros e distintos e que tudo o que se faz dependa necessariamente deles. (GRAMSCI, 1917, p. 1).



Essa concepção modifica a ideia de princípio na educação. Princípios não são slogans colocados em documentos institucionais; precisam orientar decisões concretas. Se uma instituição afirma defender dignidade, conhecimento, inclusão, rigor acadêmico e formação humana, esses compromissos devem aparecer na maneira como organiza currículos, avalia, acolhe diferenças, distribui oportunidades e exerce autoridade.

Mas Gramsci acrescenta imediatamente uma condição que impede a intransigência de converter-se em autoritarismo: a convicção não pode ser simplesmente imposta. É necessário que os participantes compreendam a racionalidade do fim e que a disciplina possa ser vivida como obrigação livremente aceita. Daí sua formulação mais conhecida nesse texto “A intransigência na ação tem por seu pressuposto natural e necessário a tolerância na discussão que precede a deliberação.” (GRAMSCI, 1917, p. 1).

Guardada a diferença entre o organismo político discutido no texto e a relação pedagógica universitária, essa relação entre tolerância e intransigência oferece uma analogia intelectualmente produtiva. Uma sala de aula precisa ser lugar em que argumentos possam ser examinados, perguntas possam tensionar certezas e o professor possa ser interpelado. A autoridade intelectual não se enfraquece quando aceita discussão fundamentada; ela se qualifica. Quem domina um campo de conhecimento não precisa proteger suas afirmações do exame crítico.

A tolerância gramsciana, porém, não equivale à indiferença diante da verdade ou à ideia de que todas as posições são igualmente válidas. O próprio texto afirma que a discussão precisa ser exaustiva e sincera, colocar experiências em comum e examinar todos os aspectos do



problema. Os diferentes elementos de verdade precisam ser sintetizados por meio de uma construção coletiva da razão (GRAMSCI, 1917, p. 2). “Os elementos singulares de verdade, que cada um pode oferecer, devem sintetizar-se na complexa verdade e ser a expressão integral da razão. Para que isto se realize [...] é necessária a máxima tolerância”. (GRAMSCI, 1917, p. 2).

Aqui está uma distinção essencial para o ensino superior: tolerar a discussão não significa renunciar a critérios. Uma universidade não pode colocar evidência científica e afirmação sem fundamento no mesmo plano apenas em nome da pluralidade. A pluralidade acadêmica depende justamente de regras de argumentação, possibilidade de contestação e disposição para revisar posições à luz de razões e evidências.

Por isso, a máxima tolerância na discussão precisa conviver com rigor. O professor deve abrir espaço ao contraditório, mas não abandonar sua responsabilidade epistemológica. Deve acolher perguntas, mas também ensinar que perguntar não dispensa estudar. Deve permitir discordância, mas exigir que a discordância seja sustentada. Deve reconhecer diferentes experiências, mas impedir que experiência individual seja automaticamente convertida em verdade universal.

O texto de 1917 avança ainda mais ao afirmar que a disciplina estabelecida coletivamente tende a ser mais sólida do que aquela simplesmente imposta por um indivíduo. Gramsci reconhece que um único dirigente pode decidir mais rapidamente, mas adverte que ele pode tornar-se ou ser percebido como tirano, enquanto a coletividade que participa da elaboração compreende melhor a utilidade da ação (GRAMSCI, 1917, p. 1-2). A aproximação com a pedagogia precisa ser



cuidadosa, mas ilumina a diferença entre obediência e responsabilidade.

Na educação, nem tudo pode ser decidido coletivamente. O professor possui atribuições que não podem ser dissolvidas: deve organizar o percurso, assegurar conhecimentos essenciais, estabelecer critérios e responder pela qualidade acadêmica. Entretanto, isso não impede que estudantes compreendam os fins do trabalho, participem de discussões, tenham acesso aos critérios e sejam chamados a assumir responsabilidade pelo processo.

Gramsci também recusa uma noção vulgar de tolerância que transformaria liberdade de pensamento em licença para o erro deliberadamente protegido da discussão. Seu alvo é o autoritarismo que impede acordos duráveis e regras moralmente assumidas, mas isso não o leva a abdicar da exigência de racionalidade (GRAMSCI, 1917, p. 2–3).

> “Pode-se ser intransigente na ação só quando se foi tolerante na discussão e quando os mais preparados ajudaram os menos preparados [...] quando as experiências singulares foram postas em comum, quando todos os aspectos do problema foram examinados.” (GRAMSCI, 1917, p. 2).

Essa última passagem me parece particularmente pedagógica. Os “mais preparados” não aparecem como proprietários exclusivos da verdade, mas como sujeitos com responsabilidade de ajudar os menos preparados a participar da compreensão. É uma imagem possível da docência: diferença de conhecimento sem hierarquia de humanidade; autoridade intelectual exercida como mediação.

Tolerantes na discussão e intransigentes com os princípios significa, portanto, sustentar uma pedagogia na qual ninguém seja silenciado pela posição de poder, mas ninguém seja dispensado do trabalho intelectual. Significa distinguir abertura de permissividade, convicção de



dogmatismo, autoridade de autoritarismo e pluralidade de relativismo.

Para a universidade, talvez o desafio maior seja tornar essa relação uma cultura institucional. Não basta que um professor isolado pratique o diálogo se estruturas acadêmicas punem o contraditório ou se decisões são apresentadas como fatos consumados. Do mesmo modo, participação sem critérios pode transformar-se em mera consulta simbólica. O princípio gramsciano exige discussão real antes da responsabilidade compartilhada.

As perguntas deste tópico são deliberadamente dirigidas aos curadores e coautores: quando um estudante discorda de nós, estamos mais preocupados em preservar nossa autoridade ou em verificar se há ali um argumento que precisa ser ouvido? E, quando um princípio formativo essencial é ameaçado, temos clareza suficiente sobre ele para sustentá-lo sem precisar recorrer ao autoritarismo? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real? Que conceito, situação ou contradição precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?



2.4.1 Diálogo, respeito e conhecimento: caminhos para a construção do saber

Prof. Me. Guilherme Augusto de Carvalho

Ser professor é transitar em meio a contextos, realidades e mundos. Cada indivíduo faz parte de um universo único, tendo vivências, opiniões e princípios diferentes dos nossos. E ensinar não é impor, mas revelar um caminho e mostrar aos estudantes a estrada do saber.

A autoridade do professor não deve impedir contestações e dúvidas, mas garantir que o diálogo ocorra com respeito, responsabilidade e compromisso ético a partir de um ambiente em que discordar pode ser um primeiro passo para um diálogo construtivo e troca de opiniões.

Quando um docente se preocupa mais em preservar sua autoridade do que em construir um espaço de diálogo e troca de conhecimentos, ele acaba se fechando para outras realidades e perspectivas. Só conseguimos entender outros contextos quando nos colocamos no lugar do estudante e buscamos entender o seu ponto de vista.

A autoridade de um professor em sala de aula é indispensável. Contudo, autoridade não é a mesma coisa que autoritarismo, e conduzir o estudante no processo educativo por meio de diálogos e discussões geradas por opiniões divergentes é uma grande oportunidade. Um professor que silencia quem discorda fecha a porta para novas ideias. Paulo Freire vai discutir sobre isso ao afirmar que: “De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (2011, p. 61).



O educador que entende como o respeito caminha com a autonomia do aprendente tem consciência do valor do diálogo. Sendo que cada indivíduo tem a sua individualidade e singularidade, ideias opostas não são abafadas, mas discutidas e respeitadas.

Quando um professor foca em preservar a sua autoridade, acaba deixando a porta fechada para o diálogo e novas perspectivas. Além disso, esta atitude coloca o docente como o senhor de todo o conhecimento em um posicionamento arrogante que acaba permitindo que erros e equívocos surjam em sala de aula. A humildade é a única estrada onde o saber pode ser construído, e ouvir é um ponto de partida para que os equívocos sejam suprimidos a partir de boas discussões.

No contexto do ensino superior, podemos considerar alguns desafios que muitas vezes não percebemos. Em sala de aula, muitas vezes convivemos com estudantes com diferentes níveis de formação, expectativas e repertórios culturais. Com isso, estas diferenças podem dificultar a construção do diálogo. Por isso, o posicionamento intencional do professor neste contexto é indispensável, para que estas diferenças sejam dirimidas e o diálogo possa acontecer de modo efetivo.

O diálogo, na Filosofia, é um princípio fundamental, no qual a busca pela verdade e pelo conhecimento constitui o elemento norteador. O filósofo Karl Jaspers ressalta que: “É a busca da verdade e não a sua posse que dá valor a filosofia” (2022, p. 9). E, para que isso seja possível, ouvir e estar aberto ao que é diferente é o primeiro passo para que o diálogo filosófico aconteça e a aprendizagem seja construída de forma compartilhada. Mesmo quando não há concordância, o diálogo continua sendo uma oportunidade de aprendizado ao entendermos outras realidades e perspectivas.



Em sala de aula, gosto de utilizar a metodologia ativa da aula expositiva dialogada. Essa abordagem pedagógica permite que o conteúdo seja apresentado de forma dinâmica, ao mesmo tempo que incentiva o diálogo e a participação dos estudantes. Durante as discussões, é possível aproveitar exemplos e colaborações propostas pelos próprios aprendentes, relacionando-os ao conteúdo que está sendo exposto. Além disso, essa metodologia promove um ambiente onde os estudantes têm voz, estimula sua participação e fortalece seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Outro aspecto que é importante ser aprofundado é a relação entre liberdade de expressão e a defesa dos princípios éticos, democráticos e científicos. O docente precisa estar aberto ao debate e a pluralidade de ideias, mas também deve mostrar aos estudantes como muitos conceitos formativos são imprescindíveis para a formação acadêmica.

Apesar da abertura e do diálogo que o professor precisa ter em sala de aula, entendendo que discordar não é um erro, buscar enfatizar aos estudantes o quão essenciais são alguns princípios formativos é necessário. É possível conviver com alguns conteúdos com os quais muitas vezes não concordamos, mas que conseguimos entender de forma coerente. Mesmo nestas condições, o autoritarismo continua sendo desnecessário, além de ser um erro, uma vez que o professor perde uma grande oportunidade de ensinar aos aprendentes como é possível entender um tema que, em um primeiro momento, podemos não concordar.

Como professor e pesquisador de Filosofia, compreendo a história da Filosofia e o papel dos inúmeros pensadores que deixaram sua marca no pensamento ocidental. Contudo, não tenho a intenção de me aprofundar em todos eles. Alguns abordam temas e apresentam argumentos dos quais divirjo, embora



compreenda a lógica de seus pensamentos. Perceba como é possível transitar pela estrada do saber, em meio a trilhas e assuntos que não concordamos, entendendo esses pensamentos de uma forma plena. Com isso, é indispensável que o professor consiga separar princípios pedagógicos indispensáveis para o aprendente dos conteúdos que discorrem sobre conceitos, fatos e princípios, que podemos discordar do pensador.

O filósofo José Ortega Y Gasset (2016) vai explanar sobre a alma vulgar, em seu livro *A rebelião das massas*, explicando que a alma vulgar, sabendo desta realidade, vai insistir em seu direito de continuar nesta condição, impondo sua opinião a todos. Gasset complementa, enfatizando que: “A massa sufoca tudo que é diferente, magnânimo, individual, qualificado e seleto. Quem não for como todo o mundo, quem não pensar como todo mundo, corre o risco de ser eliminado” (2016, p. 84-85).

Para cultivarmos uma alma nobre, aprender a conviver com o diferente é indispensável, incentivando e acolhendo novas ideias e princípios. Além disso, dar voz àqueles que muitas vezes não são ouvidos em nossa sociedade é um dos mais importantes papéis do professor; por isso que dialogar, aceitar o diferente e respeitar quem discorda é essencial.

No ensino a distância, percebemos esta realidade e o desafio que é conviver, uma vez que a sala de aula é composta por alunos de diversas partes do país, com diferenças de idade, costumes e cultura. Saber conviver, neste contexto, é estar aberto para todos os mundos e realidades que fazem parte da vida dos estudantes.

A prática pedagógica comprometida com a emancipação das pessoas entende que é essencial que o estudante seja visto como um indivíduo ativo no processo de aprendizagem. E isso exige que ambientes de participação e diálogo sejam criados,



incentivando a autonomia intelectual e a valorização de diferentes tipos de percepção da realidade.

Quando o diálogo é acompanhado pelo respeito, a escuta e a reflexão crítica, a educação passa a contribuir para a formação de cidadãos aptos a compreender, questionar e transformar o mundo em que vivem.



2.4.2 Formação docente, autoridade dialógica e consciência histórica no ensino superior de Teologia e Ciências da Religião

Profa. Dra. Sandra Morais Ribeiro dos Santos

A formação de professores dos cursos de Humanidades, especificamente das Ciências da Religião e da Teologia (profissionais que frequentemente assumem posições de liderança e ensino em suas comunidades), pulsa em um território de constante tensão cultural e epistêmica. É como situar-se numa arena de permanente disputa epistemológica em que o processo vai muito além de impasses pedagógicos, didáticos ou doutrinários preestabelecidos, pois se trata de intervir na cosmovisão de sujeitos, na raiz de sentido e identidade pela qual as pessoas compreendem a si mesmas, a sociedade e a transcendência.

O maior perigo nesse campo histórico é a oscilação entre extremos notadamente estéreis em suas perspectivas: de um lado, o dogmatismo doutrinário autoritário, que anula a liberdade de pensamento, aprisiona a verdade como posse exclusiva e interdita o livre pensamento, num fechamento extremo do ser em si mesmo e em seus pressupostos. De outro lado, o pragmatismo utilitarista contemporâneo, quando a formação se torna apenas um treinamento ou um curso prático, que reduz a pastoral e a pedagogia a um conjunto de técnicas, métodos e dinâmicas a serem executadas mecanicamente, sem pensamento crítico. Ensina-se como falar bem em público, como liderar um grupo de pessoas ou prender a atenção dos ouvintes, mas há aqui um vazio de sentido.

Qualquer um desses extremos nas ciências humanas apaga o cenário libertador do conhecimento, pois neutraliza a dimensão emancipatória do saber. A formação humana perde sua



profundidade intelectual e vira apenas um manual de regras a serem estudadas e aplicadas. Em comum, os dois lados falham na mesma coisa: libertar o ser humano e torná-lo um sujeito autônomo intelectualmente para transformar a sua realidade.

Ao dialogar com a tradição de Antônio Gramsci e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, deparamo-nos com um grande desafio: formar líderes e educadores pressupõe expor as raízes históricas das ideias, das instituições e dos pensamentos, como aponta Gramsci:

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1999, p. 95).

Neste horizonte, a prática docente universitária é interpelada pela discordância e pelo desafio de sustentar princípios formativos essenciais sem cair no autoritarismo. Antes de tudo, buscar o equilíbrio entre esses pontos transforma o ensino em um espaço real de emancipação e discernimento ético. Essa tarefa ganha ainda maior relevância quando entramos no campo da formação de teólogos, líderes cristãos e professores de Ensino Religioso, profissionais que irão atuar em cenários de grande pluralidade e diversidade.

1 Autoridade, discordância e rigor dos princípios formativos

A tensão entre a autoridade docente e a escuta crítica é um dos desafios centrais na formação em Ciências da Religião e em Teologia, cenário que se torna ainda mais complexo quando inserimos na equação a questão da pluralidade religiosa. Se observarmos somente a Teologia, o cenário já é bastante



complexo. Atualmente, temos no Brasil 86,7% de cristãos das mais diferentes denominações. O catolicismo ainda predomina no Brasil, reunindo 56,7% da população, segundo os resultados do Censo Demográfico 2022 do IBGE. Entretanto, o campo católico não é homogêneo, sendo composto por diferentes tradições e expressões da fé cristã, entre as quais se destacam a Igreja Católica Apostólica Romana, a Igreja Católica Apostólica Brasileira (ICAB) e as Igrejas Católicas Orientais. Tal diversidade revela a complexidade interna do catolicismo contemporâneo e a coexistência de diferentes formas de organização institucional, espiritualidade e interpretação da tradição cristã.

Ainda segundo o último Censo do IBGE, o protestantismo, ou evangelicalismo, corresponde a 26,9% da população brasileira e apresenta uma expressiva diversidade interna, caracterizada pela coexistência de denominações históricas, pentecostais e neopentecostais, bem como por distintas interpretações teológicas e práticas religiosas (IBGE, 2025). Sem falar das demais religiões e expressões de religiosidades que compõem o quadro religioso nacional.

Tal pluralidade é belíssima pois demonstra como o ser humano interage com sua espiritualidade através de diversas formas. Entretanto, também contribui para a ampliação da complexidade do cenário educacional, especialmente porque muitos estudantes chegam ao ensino superior portando concepções religiosas fortemente enraizadas em seus contextos de pertença, frequentemente compreendidas como referências normativas absolutas.

Nesse contexto, a formação em Ciências da Religião e em Teologia enfrenta o grande desafio de promover a reflexão crítica sem desconsiderar as experiências de fé dos sujeitos. No âmbito da licenciatura, essa responsabilidade torna-se ainda mais significativa, pois se busca formar professores



capazes de compreender a diversidade religiosa como fenômeno histórico, social e cultural, preparando-os para atuar em um Ensino Religioso não confessional, fundamentado no diálogo, no respeito à diversidade e na garantia da laicidade educacional (BRASIL, 2018a).

Quando um estudante diverge de um professor de Teologia ou Ciências da Religião, a reação do docente costuma oscilar entre uma postura defensiva, protegendo sua autoridade epistemológica e institucional e posicionando-se como guardião do legítimo conhecimento, ou, em contrapartida num segundo caso, adquirindo a postura de um investigador, onde pode acolher a discordância para avaliar se o argumento aponta limites na sua próxima exposição, lacunas no campo ou mesmo abordagens teóricas negligenciadas pelo estudante ou por ele próprio.

É justamente nesse ponto que Gramsci oferece uma excelente chave analítica para mediar tal conflito, ao apontar que “a intransigência na ação tem por seu pressuposto natural e necessário a tolerância na discussão que precede a deliberação” (Gramsci, 1917, p. 1-2). Para entender essa questão, é preciso dividir a ideia gramsciana em duas partes: primeiro, antes de se tomar uma decisão ou fechar uma opinião, deve existir tolerância total, que é o momento em que o professor abre espaço para os alunos falarem, duvidarem e discordarem. A autoridade do professor não é colocada para calar ninguém; antes, ouve com paciência, analisa os argumentos e debate todos os lados do problema. No segundo momento, a hora de agir, ou seja, depois de o assunto ter sido debatido por todos, há necessidade de tomada de decisão que exigirá firmeza na análise do que foi discutido. Assim, após se discutir em sala, há um princípio que não pode ser violado: o respeito à religiosidade do outro. Isso é ético e justo. Para Gramsci, essa postura não desqualifica o professor, pois



ele tem o dever de guiar os alunos não pela imposição ou pela força de seu cargo; sua autoridade é sentida porque foi capaz de coordenar um debate justo, conduzindo os estudantes a um conceito inviolável. Uma discordância pode expandir o horizonte conceitual de todo um grupo de estudantes.

Desta forma, para Gramsci, a intransigência ou firmeza nas regras só pode ser realizada após a tolerância, ou seja, após a generosidade e abertura para ouvir e debater os diferentes pontos de vista. Machado (2025, seção 2.4) afirma que "a autoridade pedagógica pode residir justamente na capacidade de criar as condições intelectuais para que uma comunidade consiga pensar melhor". Esse processo demanda "conhecimento, escuta, argumento, rigor e disposição para permitir que uma ideia seja contestada".

Em cursos de Teologia e Ciências da Religião, o uso de autoridade pelo silenciamento é um risco constante, pois as convicções pessoais dos estudantes estão profundamente atadas às suas identidades, e ser confrontado com o diferente e instigado a pensar criticamente não é algo fácil. Contudo, uma educação verdadeiramente emancipatória exige o esforço de dar espaço para o argumento que precisa ser ouvido, fazendo com que o estudante compreenda que divergir não é uma afronta, mas uma responsabilidade intelectual e que a autoridade do professor se valida pela excelência da mediação, nunca pela imposição desta ou daquela convicção religiosa. Essa postura se alinha perfeitamente ao conceito gramsciano de hegemonia, que não opera pela coerção, mas pela "direção intelectual e moral". A hegemonia se constrói no consenso e na capacidade de articular interesses coletivos (GRAMSCI, 1999; GOMES, 2015). Na sala de aula, a liderança do professor se consolida quando gera adesão pela consistência do argumento. Afinal, como assevera Schlesener (2017, p. 128), "a hegemonia é uma



relação social essencialmente educativa", materializada na conquista legítima do consenso.

2 Sustentar Princípios Formativos sem Recorrer ao Autoritarismo

Tanto as formações superiores em Teologia (independentemente da confessionalidade) quanto em Licenciatura em Ciências da Religião enfrentam, na contemporaneidade, desafios que tensionam princípios formativos essenciais, tais como a laicidade do Estado, o respeito à diversidade religiosa, o não proselitismo, a promoção dos direitos humanos e a superação do racismo religioso (BRASIL, 2018a; RELIGARE, 2025).

Na prática, essas questões manifestam-se em sala de aula por meio de inúmeras formas: discursos rígidos, tentativas de proselitismo, episódios de intolerância ou visões que tentam hierarquizar as religiões entre “superiores” e “inferiores”. Diante desse quadro, cabe ao professor sustentar os valores que podemos chamar de inegociáveis, mas sem recorrer ao autoritarismo. Neste ponto, Gramsci faz uma provocação sobre a “intransigência na ação”, na qual se pode compreender que a defesa firme de um princípio não se confunde com imposição dogmática. Ela exige clareza conceitual, consistência na argumentação e construção coletiva do sentido.

Como afirma Gramsci, "os elementos singulares de verdade, que cada um pode oferecer, devem sintetizar-se na complexa verdade" (GRAMSCI, 1917, p. 2). Ou seja, a verdade da laicidade não é imposta; é construída pela compreensão de que ela protege a todos, inclusive o estudante que deseja confessar sua fé, da imposição de uma tradição sobre as demais. O argumento, neste caso, nasce justamente das premissas legais, como a Constituição Federal e a LDB, que



estabelece que o ensino religioso nas escolas públicas deve ser "não confessional" e respeitar "a diversidade cultural religiosa do Brasil" (BRASIL, 1996, art. 33). Além disso, o professor não está no papel de ministro religioso dentro da Universidade; antes, sua função é mediar o conhecimento como cientista e pesquisador (JUNQUEIRA, 2010; AMARAL, 2017).

Quando um estudante naturaliza hierarquias entre religiões, como, por exemplo, afirmando que determinada religião ou denominação é inferior à sua, o princípio do respeito à diversidade e do enfrentamento ao racismo religioso está ameaçado. Sustentá-lo exige mostrar como o racismo religioso é estrutural no Brasil e como o ensino religioso confessional católico contribuiu para essa hierarquização (RELIGARE, 2025), bem como fundamentar tal discussão nas DCNs: as Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciaturas em Ciências da Religião estabelecem a promoção do "respeito às diversidades étnico-culturais, religiosas e de gênero" como princípio formativo (BRASIL, 2018b).

Neste caso, a intransigência aqui não é opcional, mas é antes de tudo um compromisso ético e legal. Como afirma Machado (2025, seção 2.4), "tolerantes na discussão e intransigentes com os princípios significa, portanto, sustentar uma pedagogia na qual ninguém seja silenciado pela posição de poder, mas ninguém seja dispensado do trabalho intelectual".

As duas perguntas aqui refletidas sob o prisma da Teologia e das Ciências da Religião revelam uma tensão constitutiva da docência nas humanidades: como exercer autoridade sem autoritarismo? Gramsci oferece uma formulação que orienta a prática: tolerância máxima na discussão, intransigência necessária nos princípios. Isso exige, sobretudo, clareza conceitual para saber quais são os



princípios formativos essenciais (laicidade, diversidade, autonomia, direitos humanos), fundamentação argumentativa para explicitar por que esses princípios são indispensáveis legal, ética, pedagógica e epistemologicamente, abertura à discordância a fim de verificar se há argumento que precisa ser ouvido antes de decidir e, sobretudo, responsabilidade formativa de compreender o papel do professor, que implica que os “mais preparados" (professores) têm o dever de ajudar os "menos preparados" (estudantes) a compreender, e não meramente a obedecer cegamente, deixando de lado sua autonomia intelectual (GRAMSCI, 1917, p. 2).

Em teologia e ciências da religião, sustentar princípios não deve implicar em silenciar pessoas. Deve-se formar autonomia sem abandonar a direção pedagógica. As categorias gramscianas oferecem fundamentação adicional para essa prática, quando a autoridade se legitima pela capacidade de construir consenso mediante a elaboração crítica, não pela imposição de verdades acabadas. Freire (1987) corrobora com essa premissa, ao sustentar que a educação deve romper com o mero funcionalismo e ancorar-se no diálogo. Ao criticar a concepção bancária da educação, estabelece a intrínseca relação entre diálogo, autoridade autêntica e autonomia:

> O diálogo é uma exigência existencial, que possibilita a comunicação. E, se a comunicação não se dá entre os homens, o processo educativo é apenas ato de depositar informações. [...] A verdadeira autoridade não se afirma, porém, na mera negação da liberdade, mas na capacidade de ser com ela e para ela. (FREIRE, 1987, p. 79-81).

Na mesma direção, no campo da reflexão teológica e da cultura, o teólogo e filósofo Paul Tillich mostra que há um perigo de a religião fechar-se em estruturas dogmáticas fossilizadas que recusam o autoexame crítico. Ao formular o chamado princípio protestante, Tillich enfatiza:



> O princípio protestante é o juiz divino de toda realidade religiosa e sagrada. Ele contém a recusa divina de atribuir caráter absoluto a qualquer realização humana, mesmo às mais elevadas instituições religiosas e formulações teológicas. (TILLICH, 1972, p. 184).

Quando o professor de Humanidades e o formador de líderes religiosos apropriam-se dessa perspectiva, o próprio saber teológico deixa de ser um instrumento de coerção e converte-se em vetor de autocrítica permanente. A docência passa a ser exercida como uma mediação ético-crítica que capacita o discente a pensar a partir de sua própria realidade histórica.

Formar professores e lideranças nas Humanidades, principalmente no campo da Teologia e das Ciências da Religião, exige o cultivo de uma postura intelectual que una rigor epistemológico, coragem profética e sensibilidade pedagógica. Acolher a discordância do estudante com generosidade analítica não enfraquece a cátedra; ao contrário, valida-a como espaço de investigação da verdade. Da mesma forma, sustentar princípios formativos essenciais, como laicidade, diversidade religiosa e autonomia intelectual, sem recorrer ao autoritarismo, liberta o estudante da condição de mero receptor de informações e dogmas, investindo-o de sua vocação como sujeito ético da história.

Que a práxis formativa em nossas faculdades e seminários teológicos seja, portanto, um laboratório de emancipação humana: um lugar onde o rigor intelectual ande de mãos dadas com o pensamento crítico e com a justiça; onde o sagrado não sirva para legitimar opressões ou hierarquizar o diferente, mas para suscitar o amor à verdade, o respeito à diversidade e o compromisso inegociável com a vida e a dignidade humana.



REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniel Pereira. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no Brasil. *Revista Brasileira de Educação e Pedagogia*, v. 1, n. 1, p. 1–18, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Brasília: CNE/CP, 2018b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Vanessa da Costa. *Gramsci, educação e luta de classes*. Fortaleza: Ed. UFC, 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência. *Il Grido del Popolo*, 8 dez. 1917. In: Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, 1976.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022*: religiões: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

JUNQUEIRA, Pedro. Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em Construção no Contexto Brasileiro. *REVER – Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 73–91, 2010.

MACHADO, Dinamara Pereira. *O que Gramsci me ensinou*: por uma prática pedagógica de emancipação humana. 2025. Manuscrito.

RELIGARE. Educação, Ensino Religioso e formação de professores: um olhar crítico sobre a necessidade de um Ensino Religioso laico e não-proselitista. *Revista Religare*, v. 22, e221an04, p. 142–159, jan. 2025.

SCHLESENER, Maria do Rosário. *Gramsci e a educação do educador*. In: SCHLESENER, Maria do Rosário (org.). Gramsci e a educação. Maringá: Ed. UEM, 2017. p. 125–142.

TILLICH, Paul. *A era protestante*. São Paulo: Ciências da Religião, 1972.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASSET, José Ortega Y. *A rebelião das massas*. 3. ed. Campinas: Vide Editorial, 2016.

JASPERS, Karl. *Caminhos para a sabedoria*: Uma introdução à vida filosófica. Petrópolis: Vozes; Goiânia: Editora Vida Integral, 2022.



2.5 A pedagogia da vontade: formar sujeitos capazes de agir

'Pedagogia da vontade' é uma expressão de autoria deste livro. Seu uso não pretende atribuir a Gramsci uma pedagogia sistemática assim denominada. A expressão reúne, para fins de reflexão educacional, problemas que aparecem em diferentes nos estudos de Gramsci: vontade coletiva, disciplina consciente, organização, ação cotidiana, crítica ao fatalismo e relação entre pensamento e prática.

A educação pode ampliar conhecimento e, ainda assim, produzir espectadores. Um estudante pode aprender a diagnosticar problemas, reconhecer desigualdades, dominar conceitos críticos e permanecer convencido de que nada do que faça possui consequência. É por isso que, para a interpretação pedagógica construída neste livro, consciência sem possibilidade de ação permanece incompleta.

Chamo de 'pedagogia da vontade' uma elaboração autoral: não se trata de apresentar uma categoria pedagógica nomeada por Gramsci, mas de aproximar, com cautela, seus temas da vontade, da disciplina, da organização, da crítica ao fatalismo e da ação cotidiana. Os textos de nossa biblioteca mostram um Gramsci persistentemente contrário à espera passiva, ao fatalismo e à separação entre pensamento e intervenção.

Em “Maximalismo e Extremismo”, de 1925, Gramsci critica uma concepção mecânica segundo a qual a vitória ocorreria porque estaria historicamente destinada a acontecer. O efeito político dessa crença seria a inutilidade da ação cotidiana. Sua ironia atinge precisamente quem considera desnecessário “agir e lutar dia após dia” e prefere esperar “o grande dia” (GRAMSCI, 1925, p. 1). “Ele também acredita que seria inútil agir e lutar dia após dia; ele está apenas esperando o grande dia.” (GRAMSCI, 1925, p. 1).



O contexto é político, não escolar. Entretanto, a crítica ao fatalismo oferece uma pergunta pedagógica legítima: estamos formando sujeitos capazes de converter compreensão em iniciativa ou sujeitos que conhecem os problemas e esperam que outros os resolvam? Uma pedagogia da vontade não significa voluntarismo, como se bastasse querer para transformar condições objetivas. Significa recusar a ideia de que condições objetivas dispensem organização, preparação e ação.

O mesmo texto insiste que objetivos estratégicos dependem de uma série de objetivos táticos e que considerar teoricamente essa exigência sem transformá-la em "atividade cotidiana" produz apenas grandes palavras incapazes de avançar no caminho pretendido (GRAMSCI, 1925, p. 2). Para a educação, a analogia é fecunda: autonomia, cidadania, criticidade e emancipação não podem existir apenas como finalidades abstratas nos projetos pedagógicos. Precisam ganhar formas cotidianas de exercício.

> Não levar em conta esse ensinamento [...] ou apenas considerá-lo teoricamente sem colocá-lo em prática, sem torná-lo atividade cotidiana, significa [...] proferir grandes palavras revolucionárias incapazes de dar um passo ao longo do caminho da revolução. (GRAMSCI, 1925, p. 2).

Formar sujeitos capazes de agir exige, portanto, situações em que o estudante possa tomar decisões intelectualmente sustentadas, construir projetos, assumir responsabilidades, enfrentar consequências, rever estratégias e trabalhar coletivamente. A ação não é apêndice da aprendizagem; em determinados momentos, torna-se condição para que o conhecimento revele sua potência.

"O relojoeiro" oferece outra imagem decisiva. Gramsci descreve a passagem da "inércia mental" para a "vida do



pensamento" e observa que a passividade começa a organizar-se segundo necessidades que já não são apenas impostas exteriormente (GRAMSCI, 1917, p. 1-2). O que me interessa pedagogicamente nessa passagem é o movimento de interiorização: agir ganha outra qualidade quando a razão da ação é compreendida pelo próprio sujeito."A vida do pensamento passa a substituir a inércia mental, a indiferença: é a primeira das substituições revolucionárias." (GRAMSCI, 1917, p. 1).

Uma educação fundada exclusivamente em comandos pode produzir cumprimento, mas não necessariamente vontade. O estudante realiza a tarefa porque vale nota, comparece porque há controle de frequência, lê porque haverá prova. Esses dispositivos podem fazer parte da organização educacional, mas a formação se aprofunda quando o sujeito começa a reconhecer uma necessidade intelectual própria: quer compreender, investigar, responder a um problema, produzir algo que ainda não existe.

Gramsci registra, no mesmo texto, que a passividade pode organizar-se como pensamento e disciplinar-se não segundo esquemas exteriores, mas segundo a necessidade da própria vida e do pensamento nascente (GRAMSCI, 1917, p. 2). Essa passagem ajuda a compreender que vontade não é espontaneidade sem disciplina. Ao contrário, a vontade capaz de agir organiza-se, aprende a sustentar esforços e relaciona meios a fins.

> Hoje mesmo a imensa passividade se organiza como pensamento, se disciplina, não segundo esquemas exteriores, mas segundo a necessidade de sua própria vida, de seu pensamento nascente. (GRAMSCI, 1917, p. 2).

Essa relação entre vontade e disciplina também aparece em "Intransigência-tolerância *Intolerância-transigência*". Para Gramsci, uma coletividade precisa possuir um fim e uma vontade; contudo, a disciplina não deve depender apenas de



imposição. É necessário que os participantes estejam convencidos da racionalidade do fim, de modo que a obrigação seja livremente aceita (GRAMSCI, 1917, p. 1). No texto, a vontade é pensada no interior de uma coletividade organizada e orientada por um fim. Por isso, seria impreciso convertê-la imediatamente em atributo psicológico individual. A apropriação pedagógica que faço preserva essa advertência: formar vontade não é estimular apenas motivação pessoal, mas criar experiências nas quais compreensão, disciplina consciente, cooperação e responsabilidade possam relacionar-se.

Transportada para a educação, essa formulação permite distinguir motivação de vontade formativa. Motivação pode oscilar e depender de estímulos externos. Vontade, no sentido pedagógico que aqui proponho em diálogo com Gramsci, envolve a capacidade de organizar a ação – individual e coletiva – em direção a fins compreendidos, sem apagar as condições históricas e materiais que delimitam o campo do possível. Isso exige aprender a persistir, planejar, revisar e cooperar.

Os “Maximalistas Russos” acrescenta outra dimensão. Ao discutir a transformação do pensamento em força atuante, Gramsci afirma que é preciso “despertar as consciências, conquistá-las” e descreve ideias que se encarnam em indivíduos, produzem obras e criam novas energias (GRAMSCI, 1917b, p. 2). A ação não aparece separada da consciência; nasce da relação entre pensamento, persuasão, organização e iniciativa.“Mas é preciso despertar as consciências, conquistá-las. [...] A sua persuasão não se ficou pola ousadia do pensamento, encarnou-se nos indivíduos, em muitos indivíduos, originou proveitosas obras.” (GRAMSCI, 1917b, p. 2).



É justamente essa articulação que a categoria interpretativa 'pedagogia da vontade', assumida neste livro, precisa preservar. Ação sem compreensão pode converter-se em ativismo vazio; compreensão sem ação pode transformar-se em contemplação impotente. O objetivo não é fazer do estudante um militante de uma posição definida pelo professor. É formar capacidade de agência: perceber-se como alguém cujas escolhas, conhecimentos e ações participam da realidade.

Isso também exige reconhecer limites. A vontade não elimina condições materiais, desigualdades ou estruturas de poder. Gramsci não oferece base para um discurso meritocrático segundo o qual todo sujeito alcança qualquer resultado se quiser suficientemente. Ao contrário, sua atenção às relações históricas impede essa simplificação. A pedagogia da vontade precisa ser uma pedagogia da possibilidade concreta: identificar o que pode ser feito, com quem, por quais meios e sob quais condições.

A ação cotidiana é, por isso, uma categoria formativa. Em vez de esperar o momento ideal em que o estudante estará completamente preparado para agir, a formação pode criar experiências progressivas de participação e responsabilidade. Pesquisa, extensão, projetos coletivos, resolução de problemas, produção cultural e intervenção profissional podem tornar-se espaços nos quais o conhecimento encontra a realidade e precisa responder por suas consequências.

Há ainda uma aprendizagem importante em O relojoeiro: Gramsci recusa considerar definitivo o mundo realizado e afirma a necessidade de deixar “sempre aberto o caminho para algo melhor, harmonias superiores” (GRAMSCI, 1917, p. 2-3). A vontade, assim, não é apenas força para alcançar um objetivo previamente dado; é também disposição para não absolutizar as próprias conquistas “[...] não vamos dizer que é definitivo



um mundo por nós realizado, mas deixaremos sempre aberto o caminho para algo melhor, harmonias superiores.” (GRAMSCI, 1917, p. 2-3).

Essa formulação encerra o capítulo II de maneira coerente. O professor como intelectual organiza cultura; a escola unitária recusa fragmentar a formação humana; a crítica ao conformismo procura formar consciência; a tolerância na discussão combina abertura e princípio; e a pedagogia da vontade pergunta se tudo isso consegue transformar-se em capacidade de agir.

Talvez seja esse o ponto em que educar se torna práxis. Não quando o professor determina a ação futura do estudante, mas quando o processo formativo amplia sua capacidade de compreender situações, escolher fins, organizar meios, trabalhar com outros e assumir responsabilidade pelo que faz.

O conhecimento deixa de ser algo que apenas se possui e passa a participar da maneira como o sujeito intervém no mundo.

A pergunta final do Capítulo II ao curador e coautor, portanto, não pode ser respondida apenas pelo currículo declarado: nossos estudantes estão saindo da universidade apenas sabendo mais ou estão também mais capazes de transformar conhecimento em decisão, responsabilidade e ação consciente?



Entre o conhecimento e a responsabilidade

Prof. Dr. Everton Marcos Grison

A universidade não pode avaliar o cumprimento de sua tarefa apenas pela quantidade de conhecimentos que transmite. O domínio dos conteúdos, das linguagens, dos métodos e dos procedimentos constitutivos de cada área é indispensável à formação superior, mas não esgota seu sentido. A questão torna-se mais exigente quando interrogamos a relação que os estudantes foram capazes de estabelecer com aquilo que aprenderam e em que medida o conhecimento passou a participar de suas decisões, de sua compreensão da realidade e de sua responsabilidade diante do mundo comum.

Entre saber mais e agir conscientemente existe uma distância que não pode ser preenchida pelo simples acréscimo de informações. Essa distância constitui um problema formativo porque revela que o conhecimento pode permanecer exterior aos sujeitos, armazenado para avaliações e aplicações específicas, sem alcançar sua maneira de interpretar situações, julgar alternativas e reconhecer as consequências de suas escolhas.

A ampliação do acesso às informações torna essa contradição ainda mais visível. Conteúdos que anteriormente dependiam da presença em bibliotecas, instituições especializadas ou comunidades acadêmicas circulam atualmente por diferentes meios e alcançam sujeitos antes afastados desses espaços. Entretanto, disponibilidade não significa compreensão.

Saber que algo ocorreu não corresponde a compreender as condições que tornaram sua ocorrência possível; conhecer uma explicação não equivale a reconhecer seus pressupostos e



limites; dominar um procedimento tampouco garante a capacidade de avaliar seus efeitos sociais, políticos e humanos. A formação universitária pode, nesse sentido, ampliar consideravelmente o repertório dos estudantes sem produzir um fortalecimento equivalente de sua capacidade de julgamento. O conhecimento cresce, mas permanece incompleta sua transformação em experiência, decisão e responsabilidade.

Essa constatação não desqualifica o conhecimento especializado nem autoriza uma oposição abstrata entre formação profissional e formação humana. A preparação para o exercício de uma profissão integra legitimamente a tarefa universitária, sobretudo numa sociedade atravessada por desigualdades que tornam o acesso ao trabalho e à estabilidade econômica necessidades concretas. O problema começa quando o desempenho de uma função se converte no horizonte predominante da formação, como se o domínio técnico fosse suficiente para orientar escolhas cujas consequências ultrapassam os limites de uma especialidade.

Um estudante pode aprender a resolver problemas previamente delimitados sem compreender os critérios empregados em sua delimitação; pode executar decisões com eficiência sem participar da definição de suas finalidades; pode conhecer as alternativas disponíveis sem reconhecer os processos históricos que excluíram outras possibilidades. A competência técnica não é falsa nessas situações, mas permanece insuficiente diante da complexidade das relações humanas e sociais sobre as quais intervém.

A formação humana não pode ser acrescentada posteriormente à formação profissional como complemento moral ou humanístico. Ela atravessa a maneira como os conhecimentos são produzidos, ensinados, apropriados e utilizados. Está presente naquilo que se define como problema, nos critérios



empregados para reconhecer uma solução, nas experiências consideradas relevantes e nas consequências que recebem visibilidade. Uma decisão tecnicamente adequada pode conservar relações injustas quando seus parâmetros permanecem afastados das condições históricas nas quais foram constituídos.

Do mesmo modo, uma prática revestida de intenções humanizadoras pode produzir efeitos contrários às suas finalidades quando não examina suas próprias mediações. O conhecimento participa da formação humana quando deixa de funcionar somente como recurso para o desempenho de uma função e passa a ampliar a capacidade de compreender o mundo no qual essa função adquire sentido.

Nesse horizonte, a distinção entre informação, conhecimento e experiência torna-se decisiva. A informação torna algo disponível à consciência; o conhecimento procura organizar, relacionar e explicar aquilo que se apresenta; a experiência formativa modifica a própria relação do sujeito com o objeto, exigindo a revisão de categorias, posições e certezas anteriormente estabilizadas. A experiência não equivale à sucessão dos acontecimentos vividos nem à manifestação imediata das opiniões particulares. Ela pressupõe tempo, atenção, elaboração e abertura para que aquilo que se procura conhecer não seja reduzido aos esquemas já disponíveis. O conhecimento transforma-se em experiência quando deixa de apenas confirmar o que o sujeito pensa e passa a interrogar a posição a partir da qual ele compreende a realidade.

Essa compreensão aproxima o problema da formação cultural. Em Adorno, a formação não corresponde à posse individual de um conjunto de bens culturais, mas à apropriação subjetiva da cultura, isto é, a uma relação na qual os



conhecimentos participam da constituição da consciência sem serem separados da sociedade que os produziu.

A cultura possui um caráter contraditório porque oferece possibilidades de autonomia e, simultaneamente, integra processos de socialização que favorecem adaptação e conformidade. A semiformação emerge no interior dessa contradição. Ela não significa simplesmente ausência de saber, mas uma relação fragmentada e instrumental com o conhecimento, capaz de coexistir com certificações, domínio técnico e amplo repertório informacional. Quando o campo de forças da formação se congela em categorias fixas, seus momentos isolados entram em contradição com o próprio sentido formativo, fortalecendo a ideologia e produzindo regressão (Adorno, 2010, p. 3).

A semiformação não deve, portanto, ser compreendida como deficiência particular dos estudantes. Ela é produzida por relações culturais e institucionais que subordinam o conhecimento à utilidade imediata, ao reconhecimento social, ao desempenho e ao cumprimento de resultados previamente estabelecidos. Os sujeitos aprendem conteúdos, mobilizam conceitos e operam tecnologias, mas podem encontrar dificuldades para relacionar aquilo que sabem às condições históricas de sua produção.

O conhecimento permanece disponível como instrumento de classificação e adaptação, enquanto se enfraquece sua capacidade de interrogar o existente. A universidade não supera esse processo apenas pela atualização curricular, pois até mesmo conteúdos críticos podem ser apropriados regressivamente, convertendo-se em respostas esperadas, vocabulários de distinção ou fórmulas afastadas das experiências que pretendem interpretar.

A experiência do conceito ocupa, por essa razão, função indispensável. Ela não corresponde à memorização de definições



nem ao emprego tecnicamente correto de uma linguagem especializada. Um conceito adquire força formativa quando permite reconhecer relações antes encobertas e, ao mesmo tempo, é tensionado pelos aspectos da realidade que não consegue abarcar integralmente. O pensamento não pode prescindir dos conceitos, mas tampouco deve tratá-los como construções autossuficientes.

A formação por meio dos conceitos pode constituir uma experiência compartilhada na qual professores e estudantes elaboram instrumentos reflexivos capazes de enfrentar explicações simplificadoras e formas instrumentais de adaptação. O conceito aproxima o pensamento da realidade quando não a transforma em mera confirmação da teoria e quando preserva a possibilidade de que o objeto modifique aquilo que se acreditava já compreender. O cuidado com a linguagem, a honestidade intelectual, a paciência interpretativa e a abertura interdisciplinar tornam-se, nesse processo, condições da experiência formativa.

É nessa relação entre conhecimento, conceito e experiência que a capacidade de julgamento começa a constituir-se. Julgar não significa apenas escolher entre alternativas disponíveis, emitir uma opinião ou aplicar uma regra abstrata a uma situação particular. Pressupõe compreender como determinado problema foi construído, examinar os critérios empregados em sua definição, reconhecer os interesses implicados, avaliar argumentos e admitir que a própria posição pode precisar ser revista. O julgamento não deriva mecanicamente da quantidade de informações acumuladas. Ele exige relacionar conhecimentos distintos, confrontar o caso particular com critérios que também precisam ser interrogados e reconhecer aquilo que a formulação inicial do problema deixou de considerar.



A formação do julgamento aproxima o conhecimento da decisão sem estabelecer entre ambos uma passagem automática. As situações concretas raramente correspondem integralmente aos modelos estudados. Uma decisão pode ser tecnicamente correta e produzir consequências humanas que não haviam sido consideradas; pode atender a uma exigência institucional e comprometer uma responsabilidade profissional mais ampla; pode alcançar o resultado prescrito e reproduzir relações que deveriam ser criticamente examinadas. Julgar exige, nessas circunstâncias, compreender o campo de relações no qual a decisão adquire sentido. A formação universitária não deveria limitar-se ao ensino da aplicação adequada dos procedimentos, mas criar condições para que os estudantes possam interrogar suas finalidades, seus limites e os efeitos produzidos sobre outros sujeitos.

O julgamento possui também uma dimensão histórica, pois as alternativas entre as quais decidimos não surgem espontaneamente nem representam todas as possibilidades existentes. Elas resultam de escolhas sedimentadas, relações de poder e critérios que se tornaram dominantes. Formar para o julgamento significa reconhecer essa historicidade, evitando que as opções disponíveis sejam percebidas como naturais ou inevitáveis. O estudante não precisa apenas selecionar a resposta mais adequada entre aquelas que lhe foram apresentadas. Precisa compreender quem formulou o problema, quais experiências foram incluídas ou excluídas de sua construção, que interesses orientam seus critérios e que realidade cada decisão contribui para preservar.

Essa articulação encontra diretamente o problema da formação humana. Uma universidade comprometida com a emancipação não pode determinar antecipadamente todas as decisões que os estudantes deverão tomar, pois isso substituiria autonomia por adesão às respostas autorizadas.



Sua tarefa consiste em produzir mediações para que os sujeitos compreendam os problemas, sustentem argumentos, avaliem consequências e respondam criticamente pelas posições assumidas.

A emancipação não resulta da simples transmissão de discursos considerados emancipatórios, assim como a responsabilidade não nasce da obediência a códigos morais apresentados como indiscutíveis. Ambas dependem da formação de sujeitos capazes de relacionar conhecimento e experiência sem reduzir a realidade à aplicação de fórmulas.

Entretanto, seria equivocado transformar a capacidade de julgamento numa competência estritamente individual. Os sujeitos não decidem em condições inteiramente escolhidas por eles. Suas ações são atravessadas por desigualdades materiais, pressões institucionais, linguagens disponíveis, relações de poder e possibilidades concretas de participação. Alguém pode compreender as limitações de determinado procedimento e permanecer inserido numa estrutura que restringe outras formas de atuação; pode reconhecer uma injustiça sem dispor isoladamente dos meios necessários para enfrentá-la; pode perceber as consequências de uma decisão enquanto a autoridade para modificá-la continua concentrada em instâncias das quais não participa. A autonomia não existe separadamente das condições sociais e institucionais que permitem seu exercício.

A responsabilidade não pode, por isso, ser confundida com culpabilização. A culpabilização individualiza os resultados de relações historicamente produzidas e atribui ao sujeito o dever de superar, por sua própria vontade, condições que ultrapassam sua atuação particular. A responsabilidade formativa realiza outro movimento: reconhece os condicionamentos sem transformá-los em destino, distingue limites objetivos de justificativas convenientes e interroga



os efeitos das decisões sobre um mundo compartilhado. Responsabilizar-se não significa considerar-se soberano diante da realidade, mas compreender que a inserção em estruturas historicamente constituídas não elimina inteiramente a participação em sua reprodução, contestação ou transformação.

Essa distinção torna-se especialmente necessária em organizações educacionais dirigidas por metas, indicadores e resultados. Quando as instituições concentram o poder de estabelecer finalidades, mas distribuem individualmente a obrigação de responder por seu cumprimento, a responsabilidade pode converter-se numa linguagem de ocultamento das próprias condições institucionais. A incorporação de concepções empresariais ao campo educacional desloca a atenção dos processos humanos e formativos para números, planilhas, plataformas e ranqueamentos, reduzindo o tempo destinado à reflexão, ao encontro pedagógico e à elaboração coletiva. Cumprir mais tarefas não significa necessariamente realizar mais formação, assim como produzir mais dados sobre a aprendizagem não garante compreender aquilo que os estudantes efetivamente elaboraram.

A responsabilidade histórica exige, dessa maneira, interrogar não apenas quem tomou uma decisão, mas também as condições nas quais ela foi tomada, as finalidades que a orientaram e os sujeitos que participaram de sua definição. Essa ampliação não dissolve a responsabilidade individual, mas impede que as estruturas desapareçam quando seus efeitos precisam ser avaliados. A formação humana não pode ensinar os estudantes somente a responder pelas tarefas recebidas. Precisa oferecer condições para que interroguem a legitimidade das atribuições, compreendam suas consequências e participem da elaboração dos critérios comuns pelos quais decisões e ações serão julgadas.



A participação consciente emerge precisamente dessa relação entre conhecimento, julgamento e responsabilidade. Participar não significa apenas estar presente, manifestar opiniões ou executar decisões tomadas por outros. Pressupõe compreender as questões em disputa, reconhecer as relações de força que delimitam as possibilidades de ação e contribuir para a definição das finalidades coletivas. Sem conhecimento, a participação pode permanecer vulnerável à manipulação; sem julgamento, pode limitar-se à reação imediata; sem responsabilidade, pode ignorar as consequências daquilo que afirma ou realiza. Por outro lado, conhecimento, julgamento e responsabilidade não constituem etapas individuais de um percurso linear. Desenvolvem-se em relações pedagógicas, culturais e políticas nas quais os sujeitos aprendem a interpretar, argumentar, ouvir, decidir e revisar suas posições.

A prática docente encontra aí uma de suas responsabilidades mais exigentes. Ensinar para o julgamento não significa apresentar soluções morais para problemas previamente simplificados, mas construir situações nas quais os estudantes precisem examinar pressupostos, confrontar perspectivas, fundamentar decisões e revê-las diante de consequências inicialmente desconsideradas. O professor não abandona sua autoridade intelectual nem trata todas as interpretações como equivalentes. Sua função consiste em preservar o rigor do conhecimento e, simultaneamente, impedir que esse rigor se converta no poder de interditar perguntas. A autoridade pedagógica encontra legitimidade quando amplia as condições de compreensão, e não quando exige somente a reprodução da resposta autorizada.

A avaliação também comunica uma concepção de conhecimento e de sujeito. Quando valoriza exclusivamente a reprodução de conteúdos, ensina que conhecer significa



identificar e repetir corretamente uma resposta. Quando exige análise, articulação, fundamentação e revisão, pode favorecer a formação do julgamento, embora não garanta que o conhecimento se transforme em experiência. A crítica às avaliações centradas em resultados não autoriza a eliminação de critérios objetivos, mas exige que esses critérios sejam coerentes com a formação pretendida.

A elaboração de uma ideia, a reconstrução de um argumento e a interpretação cuidadosa demandam um tempo frequentemente incompatível com a aceleração dos processos acadêmicos. Quando os questionamentos são substituídos por afirmações categóricas e o conhecimento é reduzido a tópicos destinados a situações avaliativas específicas, a rapidez da resposta passa a ocupar o lugar da compreensão.

A ação consciente também não surge como conclusão automática da aquisição de conhecimentos. Saber não conduz necessariamente a agir, assim como agir não comprova, por si só, a existência de compreensão. Entre conhecimento e ação existem conflitos, temores, interesses, instituições e relações de força. Uma práxis destituída de elaboração conceitual pode submeter-se à urgência, às palavras de ordem e aos afetos mobilizados sem compreender historicamente suas determinações. Por outro lado, uma teoria que se recusa a confrontar as consequências da ação pode transformar a crítica em posição contemplativa e socialmente inofensiva. A formação precisa preservar a tensão entre esses momentos, recusando tanto a celebração da ação irrefletida quanto a autossuficiência de um pensamento que nada arrisca diante da realidade.

Essa cautela impede que a universidade seja concebida como instituição capaz de produzir, isoladamente, a emancipação. A formação pode ampliar a capacidade de



compreender, julgar e agir, mas não remove automaticamente as desigualdades materiais, as relações de poder e os limites institucionais que condicionam a participação. Sua potência não é absoluta, porém tampouco é irrelevante. Ela pode tornar as determinações mais visíveis, fortalecer vínculos intelectuais e coletivos e impedir que a realidade existente seja apresentada como a única configuração possível. A negatividade preserva essa abertura ao recusar a acomodação do pensamento àquilo que existe, sem convertê-la numa promessa antecipada de transformação.

A formação universitária permanece, assim, diante de uma contradição que nenhum currículo declarado pode resolver por decreto. Os estudantes precisam dominar conhecimentos específicos, mas esse domínio pode permanecer exterior à experiência; precisam tomar decisões, embora as alternativas disponíveis já estejam atravessadas por relações de poder; precisam agir, mas a ação sem elaboração pode reproduzir aquilo que pretendia transformar; precisam responsabilizar-se, ainda que a responsabilização individual possa ocultar as condições institucionais de sua atuação. A tarefa formativa não consiste em eliminar essas tensões, mas em torná-las pensáveis, permitindo que o conhecimento deixe de funcionar apenas como recurso para o desempenho e participe da constituição de julgamentos rigorosos, decisões conscientes e formas coletivas de responsabilidade.

A questão decisiva não é, portanto, apenas se os estudantes concluem a universidade sabendo mais, pois algum crescimento do repertório é esperado de todo percurso acadêmico. O problema está em saber se aquilo que aprenderam se tornou experiência capaz de modificar sua relação com a realidade; se os conceitos ampliaram sua capacidade de julgar; se a responsabilidade deixou de significar somente obediência às funções prescritas; e se a ação passou a considerar os



sujeitos, as relações e as consequências que a eficiência técnica tende a tornar-se secundários.

É nesse ponto que formação universitária, democracia e cidadania se encontram. Uma democracia não se sustenta apenas pela existência formal de instituições, regras e direitos, mas depende de sujeitos capazes de compreender os problemas comuns, participar da elaboração das decisões, avaliar criticamente o exercício do poder e responder pelos efeitos de suas escolhas. A cidadania, por sua vez, não se reduz ao pertencimento jurídico nem ao cumprimento passivo de deveres; realiza-se como participação consciente num mundo compartilhado, no qual o direito de falar precisa estar acompanhado das condições de compreender, argumentar, ouvir e revisar posições.

A universidade não deve determinar antecipadamente o que seus estudantes pensarão ou decidirão, mas precisa preservar os espaços nos quais o conhecimento possa tornar-se experiência, o julgamento possa resistir à manipulação e a responsabilidade possa assumir uma forma pública e democrática. Quando renuncia a essa tarefa e reduz a formação à certificação de competências, ela não empobrece apenas sua função pedagógica: fragiliza as próprias condições culturais da democracia e da cidadania que afirma defender.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Teoria da Semiformação*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz Calmon Nabuco (orgs.). Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Alguns pontos preliminares de referência. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Texto posterior a 1931. Tradução para o português da Galiza de José André Lôpez Gonçâlez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Homens ou máquinas*. Avanti!, ano XX, n. 351, 24 dez. 1916. In: GRAMSCI, Antonio. Cronache Torinesi (1913-1917). Torino: Einaudi, 1980. p. 669-671.

GRAMSCI, Antonio. Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência. *Il Grido del Popolo*, 8 dez. 1917. Tradução de Manuel Simões. Fonte da tradução: Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. *Maximalismo e extremismo*. L'Unità, 2 jul. 1925.

GRAMSCI, Antonio. O relojoeiro. *Il Grido del Popolo*, 18 ago. 1917. Tradução de Alvaro Bianchi e Daniela Mussi.

GRAMSCI, Antonio. *Os maximalistas russos*. 28 jun. 1917.

MACHADO, Dinamara Pereira, MOCELIN, Márcia Regina, SILVA, Silmara Carneiro e. et al. *Direitos humanos, disputa pela hegemonia e cidadania* [livro eletrônico]: reflexões sobre educação superior, proteção e socioeducação / (org.) 1. ed. -- Curitiba, PR: Escolha Certa Editora,2025.

MUSSE, Ricardo. Theodor Adorno: filosofia de conteúdos e modelos críticos. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 32, n. 2, p. 135-145, 2009.

WEBER, José Fernandes. *A fisionomia moderna do conceito de formação, cultiro (Bildung)*. In: WEBER, José Fernandes.



Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche. Londrina: Eduel, 2011.



O Futuro cancelado: conhecimento, vontade e impotência

Prof Allysson Anhaia

A pergunta colocada ao final desta seção não pode, a partir de minha experiência no ensino superior, receber uma resposta inteiramente positiva, uma vez que, embora nossos estudantes saiam da universidade conhecendo mais conceitos, teorias e métodos, isso não significa necessariamente que se encontrem mais capazes de transformar o conhecimento em decisão, responsabilidade e ação consciente. O problema não está apenas na qualidade daquilo que aprendem, mas nas condições subjetivas, sociais e institucionais que permitem ou impedem que esse saber produza consequências sobre a maneira como interpretam e participam da realidade. Em outras palavras, a passagem entre compreender e agir não ocorre automaticamente, porque o conhecimento pode ampliar a consciência das contradições existentes e, ao mesmo tempo, aprofundar a percepção de que nenhuma ação seria capaz de transformá-las.

O fatalismo analisado por Gramsci pressupõe um futuro garantido, uma vez que entendermos que a história já possui uma direção necessária, a ação concreta perde sua importância, de forma que caberia aos sujeitos apenas aguardar pela realização daquilo que inevitavelmente acontecerá. Contudo, parece que na sociedade contemporânea essa relação entre tempo, consciência e ação encontrou uma configuração inversa. Não se espera mais pela transformação porque não se acredita que ela esteja historicamente garantida, mas também não se age porque se tornou difícil imaginar que um futuro substancialmente diferente possa



existir. É nesse ponto que o conceito de realismo capitalista, desenvolvido por Mark Fisher, pode contribuir para a reflexão proposta nesta seção. Para o autor, o capitalismo não se apresenta somente como um sistema econômico entre outros possíveis, mas como uma realidade cuja superação se tornou praticamente inimaginável, de forma que suas estruturas aparecem como o único horizonte político, social e cultural disponível (FISHER, 2020). Sendo assim, o realismo capitalista não significa que todos consideram a sociedade existente justa ou satisfatória. Pelo contrário, os sujeitos podem reconhecer suas desigualdades, suas formas de exploração e seus efeitos sobre a saúde mental e, ainda assim, continuar agindo como se nenhuma alternativa fosse possível. Essa atmosfera alcança também a educação e pode restringir simultaneamente o pensamento e a ação.

Essa condição aproxima-se daquilo que Fisher (2020) denomina impotência reflexiva. O estudante sabe que algo está errado, reconhece as contradições que atravessam sua experiência e pode até compreender os processos históricos que as produziram, mas considera que esse conhecimento não lhe oferece qualquer possibilidade concreta de intervenção. A consciência, nesse caso, não rompe a adaptação à realidade, mas passa a conviver com ela. Forma-se uma subjetividade que compreende suficientemente o presente para reconhecer seus problemas, mas não consegue imaginar um futuro no qual esses problemas possam ser reorganizados por meio da ação política e coletiva. Nesse sentido cabe dizer que o sujeito não é passivo porque desconhece a realidade, mas permanece passivo justamente porque acredita conhecê-la o suficiente para concluir que nada pode ser feito. Em “*Fantasmas da minha vida*” (2023), Fisher desenvolve esse problema por meio da ideia de um lento cancelamento do futuro. Não se trata de afirmar que o tempo cronológico deixou de avançar ou que os



sujeitos não possuem projetos pessoais, mas de reconhecer que a cultura encontra dificuldades para produzir experiências efetivamente novas, permanecendo assombrada por futuros que foram imaginados, prometidos e posteriormente interrompidos.

O futuro continua existindo como planejamento individual, geralmente relacionado à profissão, à renda e à sobrevivência, mas perde consistência como horizonte coletivo capaz de ultrapassar o presente. Por conta disso, somos assombrados não apenas pelo passado, mas pelas possibilidades que não chegaram a realizar-se e cuja ausência revela o fechamento do mundo existente (FISHER, 2023).

Essa inversão permite aproximar Gramsci e Fisher sem eliminar as diferenças históricas entre os dois autores. Enquanto Gramsci critica aqueles que deixam de agir porque acreditam que a transformação futura está garantida, Fisher permite compreender sujeitos que não agem porque o futuro parece ter sido cancelado. No primeiro caso, a certeza na vitória desvaloriza o trabalho cotidiano; no segundo, a certeza de que não existem alternativas retira da ação sua eficácia antecipadamente. Em ambos, entretanto, rompe-se a relação entre compreensão, vontade e práxis, pois o presente passa a ser vivido ou como espera de uma transformação inevitável ou como adaptação a uma realidade considerada definitiva.

A psicanálise e a teoria da ideologia de Žižek (1992) permitem aprofundar esse problema, uma vez que a ideologia não atua apenas por meio do desconhecimento, mas a fantasia ideológica participa da própria organização da realidade e oferece as estruturas pelas quais o sujeito aprende o que pode desejar, esperar e reconhecer como possível. Dessa maneira, não basta revelar que a ordem existente é histórica ou contraditória, pois o sujeito pode



conhecer perfeitamente essas contradições e continuar agindo de acordo com elas. A ideologia contemporânea assume, assim, uma forma cínica: sabemos que a realidade não funciona como deveria, mas nossas práticas permanecem ligadas à fantasia de que não existe outra forma possível de organizá-la.

O cancelamento do futuro não deve, portanto, ser entendido somente como empobrecimento da imaginação, mas como diminuição do desejo por algo que ultrapasse as coordenadas do presente. Se, em Lacan, o desejo é sempre mediado pelo Outro e pela ordem simbólica, aquilo que o sujeito consegue desejar depende também das possibilidades oferecidas pela estrutura social na qual se constitui. Quando essa estrutura apresenta o sucesso individual, a melhoria do desempenho e a adaptação ao mercado como únicos horizontes realistas, a vontade tende a ser reduzida à administração da própria trajetória. O estudante é estimulado a agir, mas sua ação permanece dirigida à transformação de si mesmo, e não à compreensão das condições coletivas que produzem suas dificuldades. Nesse sentido, uma pedagogia da vontade precisa evitar que a responsabilidade seja transformada em culpabilização individual. Não basta estimular protagonismo, iniciativa ou otimismo, pois essas exigências podem reproduzir a lógica segundo a qual cada sujeito deve administrar seus resultados, superar suas limitações e tornar-se responsável por condições que não controla. A vontade não nasce exclusivamente de uma decisão interior. Para que alguém transforme conhecimento em ação, precisa perceber que o mundo não está inteiramente fechado e que sua intervenção pode encontrar outras ações, projetos e sujeitos com os quais seja possível construir alguma consequência compartilhada.

Contudo, reconhecer os limites da ação individual não significa concluir que toda transformação depende da



substituição completa do sistema social. Essa posição reproduziria precisamente a espera criticada por Gramsci. Entre a decisão isolada e o “grande dia” existem mediações concretas pelas quais a consciência pode adquirir eficácia: projetos de pesquisa vinculados a problemas reais, ações de extensão, participação nas decisões universitárias, produção coletiva de conhecimento e experiências nas quais os estudantes possam escolher caminhos, justificar suas escolhas, acompanhar suas consequências e revisar suas estratégias. Essas práticas não eliminam contradições estruturais, mas podem demonstrar que o presente não esgota todas as possibilidades.

Desta maneira, a tarefa pedagógica não consiste em oferecer aos estudantes uma imagem pronta do futuro, mas em permitir que reconheçam, nas fissuras do presente, possibilidades que ainda não possuem forma inteiramente determinada, de forma que uma pedagogia da vontade precisa tornar-se também uma pedagogia da possibilidade histórica. Sua função não seria garantir que toda ação produza a mudança desejada nem oferecer um otimismo incapaz de reconhecer as relações de força, mas criar condições para que o estudante compreenda que o presente foi historicamente construído e, justamente por isso, não constitui uma realidade definitiva.

Se nossos estudantes estão saindo da universidade sabendo mais, mas continuam incapazes de imaginar que seus conhecimentos possam participar da construção de outro futuro, então a formação ainda não conseguiu realizar integralmente sua tarefa. Transformar conhecimento em decisão, responsabilidade e ação exige não apenas compreender o mundo, mas recuperar a possibilidade de desejar aquilo que o mundo existente ainda não consegue comportar.



REFERÊNCIAS

FISHER, Mark. *Realismo capitalista*: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FISHER, Mark. *Fantasmas da minha vida*: escritos sobre depressão, assombrologia e futuros perdidos. Tradução de Guilherme Ziggy. São Paulo: Autonomia Literária, 2023.

ŽIŽEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem*: o sublime objeto da ideologia. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

O QUE GRAMSCI AINDA NOS OBRIGA A PERGUNTAR

Que mundo estamos ajudando a construir?

Pensar também é uma forma de resistência.





CAPÍTULO 3

POLÍTICA

HISTÓRIA

CULTURA

SOCIEDADE



CAPÍTULO 3

O QUE GRAMSCI AINDA NOS OBRIGA A PERGUNTAR

DINAMARA PEREIRA MACHADO

Curadores e coautores
Allysson Alves Anhaia
Everton Marcos Grison
Guilherme Augusto de Carvalho
Guilherme Soares dos Santos
Sandra Morais Ribeiro dos Santos

Este terceiro capítulo muda deliberadamente o gesto do livro. Nas duas anteriores, procurei explicitar o que a leitura de Gramsci me ensinou a ver e a interrogar na prática de educar. Agora, a escrita assume uma forma mais inquietante: não se trata de procurar em Gramsci respostas prontas para problemas que ele não viveu, mas de permitir que suas categorias desestabilizem perguntas contemporâneas. A diferença é metodológica e política. Tecnologia digital, universidade de massas, novas formas de desigualdade educacional e formação docente no século XXI não podem ser atribuídas retrospectivamente ao autor. Podem, contudo, ser interrogadas a partir de problemas gramscianos — cultura, subalternidade, direção, conformismo, intelectuais, liberdade, organização, legalidade, formação e vontade.[9]

[9] Critério metodológico. Neste capítulo 3, a interlocução com problemas contemporâneos será feita em três planos distintos: formulação documentada na interpretação conceitual e atualização autoral. Essa distinção é particularmente necessária porque tecnologia digital, universidade contemporânea e novas configurações da desigualdade não pertencem ao horizonte histórico de Gramsci. Assim, expressões como “novos subalternos”, “direito de compreender o mundo” e “construção da esperança” designam hipóteses deste livro, e não categorias que se pretendam encontrar literalmente no autor.



3.1 QUEM TEM DIREITO AO CONHECIMENTO?

A pergunta parece contemporânea, mas o problema que a sustenta atravessa de modo direto um dos textos mais incisivos da biblioteca. Em Homens ou Máquinas, de 1916, Gramsci não discute abstratamente o “direito ao conhecimento”; examina a estrutura social que tornava a escola média e superior inacessível aos jovens proletários. A desigualdade não aparece apenas como diferença de matrícula. Ela envolve independência econômica, tempo para estudar, estabilidade de vida e possibilidade concreta de dedicar-se seriamente à formação.

Esse ponto exige precisão. Não devo converter um artigo socialista de 1916 numa teoria contemporânea do direito educacional. O que o texto permite afirmar é que Gramsci identifica uma contradição entre o financiamento social da escola e sua apropriação privilegiada por grupos que dispõem das condições materiais necessárias à frequência e ao estudo. A questão do acesso à cultura aparece, assim, inseparável das condições de classe. “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E nós não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura.” (GRAMSCI, 1916, p. 2).

Há uma radicalidade nessa formulação que permanece incômoda. Dizer que todos deveriam ser iguais diante da cultura não equivale a afirmar que basta abrir formalmente as portas da instituição. O próprio texto mostra que um jovem pode possuir capacidade intelectual e, ainda assim, ser impedido de desenvolver-se porque precisa gastar suas forças em outras atividades. O acesso formal não desfaz a desigualdade quando o tempo, a segurança material e a tranquilidade necessária ao estudo continuam distribuídos de maneira desigual.



É por isso que, para a interpretação construída neste livro, a pergunta “quem tem direito ao conhecimento?” precisa ser desdobrada. Quem consegue entrar? Quem consegue permanecer? Quem dispõe de tempo para ler? Quem domina a linguagem pela qual o conhecimento circula? Quem consegue transformar informação em compreensão? E quem, mesmo matriculado, continua ocupando uma posição periférica diante da cultura acadêmica?

Gramsci escreve que o proletário, mesmo inteligente e portador dos meios intelectuais necessários para tornar-se homem de cultura, podia ser constrangido a desperdiçar suas qualidades ou tornar-se um autodidata incompleto, sem a possibilidade de fortalecer-se na disciplina escolar. O problema, portanto, não é deficiência natural do sujeito, mas relação entre capacidade e condições sociais de desenvolvimento.

> Um proletário, ainda que inteligente, ainda que possua todos meios necessários para tornar-se homem de cultura, é constrangido a estragar suas qualidades em atividades diversas [...] um homem que não pode dar tudo o que poderia caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. (GRAMSCI, 1916, p. 2).

Essa passagem impede uma leitura meritocrática da formação. O desempenho individual não pode ser compreendido isoladamente das condições que tornam possível estudar. Quando a universidade trata desigualdades de tempo, renda, repertório e acesso como se fossem apenas diferenças de esforço, converte uma relação social em atributo moral do indivíduo.

Ainda assim, seria incorreto transformar Gramsci em defensor de uma democratização entendida como simples redução das exigências acadêmicas. O mesmo Homens ou Máquinas insiste na seriedade do estudo e na necessidade de condições para que ele seja realizado tranquilamente. Democratizar a cultura,



portanto, não significa torná-la intelectualmente menos exigente. Significa ampliar as condições pelas quais sujeitos historicamente excluídos possam alcançar essa exigência.

Nos Cadernos, a discussão sobre criação de uma nova cultura acrescenta outra dimensão: não basta produzir descobertas; é necessário difundir criticamente conhecimentos já produzidos, socializá-los e transformá-los em elementos de coordenação intelectual e moral. O problema da circulação do conhecimento passa, assim, a fazer parte da própria luta cultural.

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa, sobretudo, difundir também criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' [...] transformá-las [...] em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, post. 1931, p. 3-4).

É nesse ponto que a universidade precisa perguntar por sua dupla responsabilidade: produzir conhecimento novo e impedir que o conhecimento produzido se converta em patrimônio socialmente fechado. Isso não autoriza simplificações que destruam a densidade conceitual; exige mediações. Uma instituição democratiza conhecimento quando aumenta a quantidade de pessoas capazes de chegar à complexidade, e não quando substitui a complexidade por versões empobrecidas.

Há, portanto, diferença entre distribuir conteúdo e democratizar cultura. Um arquivo disponível não é necessariamente um conhecimento acessível; uma aula transmitida não garante compreensão; uma vaga oferecida não garante permanência; um diploma não prova, por si só, apropriação intelectual. O direito ao conhecimento exige condições de encontro entre sujeito, cultura, tempo, mediação e trabalho intelectual.



Essa questão também retorna à finalidade da educação. Em Homens ou Máquinas, Gramsci rejeita uma escola profissional que produza apenas habilidade manual e execução precisa. A cultura profissional precisa ser educativa, não apenas informativa. O direito ao conhecimento, portanto, não pode ser distribuído socialmente de maneira hierárquica: cultura ampla para alguns, treinamento estreito para outros.

> Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual. (GRAMSCI, 1916, p. 3).

É aqui que a pergunta inicial se torna mais difícil. Não basta perguntar quem tem direito de entrar na universidade. É preciso perguntar a que conhecimento cada grupo social é efetivamente conduzido. Se alguns recebem formação capaz de compreender, decidir e dirigir, enquanto outros recebem apenas competências para executar, a desigualdade educacional sobrevive dentro da própria expansão do acesso.

Gramsci me obriga, assim, a desconfiar de qualquer democratização que possa ser medida apenas pelo número de portas abertas. O direito ao conhecimento realiza-se quando o sujeito encontra condições materiais e intelectuais para apropriar-se da cultura e ampliar sua capacidade de compreender.

As perguntas que deixo aos curadores e coautores é esta: nossas instituições estão democratizando o conhecimento ou apenas democratizando a entrada em estruturas que continuam distribuindo de maneira desigual o direito de compreendê-lo? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real?



Que conceito, situação ou contradição precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?



Democratizar o acesso, garantir o direito de compreender

Prof. Dr. Everton Marcos Grison

A ampliação do acesso ao ensino superior representa uma conquista histórica que não pode ser diminuída. A presença universitária de sujeitos e grupos durante muito tempo afastados desse espaço modifica sua composição social, tensiona tradições consolidadas e amplia as possibilidades de circulação do conhecimento. Entretanto, o ingresso numa instituição não elimina automaticamente as desigualdades que antecedem a matrícula, tampouco assegura que todos encontrem as mesmas condições para participar da vida acadêmica.

Entre entrar na universidade e apropriar-se criticamente do conhecimento existe uma distância constituída por trajetórias escolares, condições materiais, repertórios culturais, relações com a linguagem e experiências anteriores de reconhecimento ou silenciamento. Democratizar o ensino superior exige, portanto, mais do que ampliar vagas: exige interrogar se aqueles que ingressam encontram condições efetivas para compreender, produzir e transformar os saberes que a universidade legitima.

Essa distinção é decisiva porque a presença formal pode coexistir com formas persistentes de exclusão. O estudante pode estar matriculado, frequentar as atividades, realizar avaliações e concluir o curso sem participar plenamente dos processos pelos quais os conhecimentos são interpretados, discutidos e produzidos. A inclusão administrativa não garante apropriação intelectual. Em circunstâncias desse tipo, amplia-se o acesso, mas a autoridade para compreender, falar e definir o que conta como conhecimento continua distribuída de maneira desigual.



A universidade deixa de excluir apenas por seus portões e passa a produzir distinções em seu interior, valendo-se de linguagens, ritmos, critérios e expectativas que parecem neutros justamente porque suas condições históricas raramente são examinadas. A expansão das oportunidades pode, assim, conviver com a preservação de um monopólio formativo, no qual determinados grupos permanecem mais próximos das condições culturais necessárias à autonomia, enquanto outros são responsabilizados individualmente pelas dificuldades produzidas por trajetórias profundamente desiguais.

Não se trata de atribuir aos estudantes uma incapacidade de compreender nem de supor que a universidade deva eliminar a complexidade dos conhecimentos para tornar-se inclusiva. Ambas as posições reproduzem o problema que afirmam enfrentar. A primeira transforma desigualdades historicamente produzidas em insuficiências individuais; a segunda oferece aos sujeitos uma formação empobrecida, como se determinados grupos não tivessem o direito de alcançar níveis mais rigorosos de elaboração. O desafio pedagógico situa-se entre o abandono do estudante diante de códigos que ele ainda não domina e a simplificação que lhe nega o acesso efetivo à complexidade. Democratizar o conhecimento significa construir mediações que preservem o rigor, mas retirem da dificuldade sua aparência de privilégio natural.

O direito de compreender não equivale, nesse sentido, ao direito de receber explicações simplificadas. Compreender pressupõe apropriar-se das linguagens de uma área, reconstruir argumentos, reconhecer pressupostos, estabelecer relações e identificar aquilo que as explicações disponíveis ainda não conseguem alcançar. Trata-se de um processo que demanda tempo e não pode ser substituído pela rápida circulação de informações.



O estudante não se apropria de um conhecimento apenas porque teve contato com ele, assim como não se forma criticamente pela repetição correta de um vocabulário especializado. A compreensão adquire densidade quando os conceitos deixam de funcionar como sinais de pertencimento acadêmico e passam a oferecer instrumentos para interpretar experiências, reconhecer contradições e formular problemas antes encobertos. Com isso, compreender deixa de significar apenas assimilar conhecimentos produzidos por outros e passa a envolver a possibilidade de participar de sua interpretação, de sua crítica e de sua reconstrução.

A formação cultural adquire aqui um sentido que ultrapassa a acumulação de conteúdos ou a certificação institucional. Em Adorno, a formação é compreendida como apropriação subjetiva da cultura, sem que essa apropriação possa ser separada das relações sociais nas quais se desenvolve. Sua realização não ocorre espontaneamente, pois a mesma cultura que oferece possibilidades de autonomia também pode produzir formas regressivas de socialização.

A semiformação não antecede simplesmente a formação como uma falta a ser preenchida, mas emerge de sua deformação, quando os conhecimentos são assimilados de maneira fragmentada, instrumental e predominantemente adaptativa. Assim, a presença na universidade, o domínio de determinadas informações e a obtenção de uma certificação podem não se converter numa experiência capaz de ampliar a autonomia intelectual. A desigualdade do direito de compreender não se expressa somente naquilo que alguns não aprenderam, mas no tipo de relação com o conhecimento que a instituição torna possível para diferentes sujeitos (Adorno, 2010, p. 2-3).

A construção dessa relação não dispensa a presença docente nem pode ser integralmente organizada por



procedimentos padronizados. O professor exerce uma função de mediação ao apresentar as tradições de uma área, explicitar os caminhos de elaboração dos conceitos, acompanhar as dificuldades de interpretação e criar situações em que os estudantes possam interrogar aquilo que estudam. Tal mediação não corresponde à facilitação automática nem à transmissão unilateral. Ela exige reconhecer que o conhecimento possui uma história, foi construído em meio a disputas e permanece aberto à crítica.

O trabalho pedagógico consiste, em parte, em tornar essa história acessível sem apagar seus conflitos, permitindo que os estudantes não apenas utilizem conceitos, mas compreendam os problemas que lhes deram origem e os limites que continuam a tensioná-los. Trata-se de construir uma relação não humilhante com o conhecimento, na qual a dificuldade não seja utilizada como instrumento de intimidação e a autoridade docente não se confunda com a interdição da pergunta.

Compreender também pressupõe relacionar conhecimentos que a organização curricular frequentemente mantém separados. As diferentes áreas possuem conceitos, objetos e procedimentos próprios, mas não existem como ilhas independentes, pois os problemas concretos da existência social ultrapassam as divisões administrativas do currículo. A articulação entre os campos não significa dissolver suas especificidades em formulações generalistas, mas criar oportunidades para que os estudantes reconheçam conexões, tensões e implicações recíprocas. Sem esse trabalho, a universidade pode ampliar a quantidade de conteúdos oferecidos e conservar fragmentada a experiência formativa. A interdisciplinaridade depende, portanto, de diálogo e planejamento, não da simples reunião de componentes curriculares.



A universidade real, contudo, nem sempre oferece condições favoráveis a esse trabalho. Ementas extensas, turmas numerosas, aceleração dos processos acadêmicos e exigências administrativas podem reduzir o tempo necessário à elaboração. A pressão pelo cumprimento dos conteúdos tende a transformar a atividade docente numa corrida contra o calendário, enquanto as dificuldades encontradas pelos estudantes são frequentemente tratadas como obstáculos ao planejamento e não como parte constitutiva do processo formativo. Com isso, ensina-se mais rapidamente, avalia-se com maior frequência e produzem-se registros cada vez mais detalhados, sem que seja possível assegurar uma ampliação equivalente da compreensão. Os procedimentos destinados a acompanhar a formação podem, paradoxalmente, ocupar o tempo de que a própria formação necessita.

A prevalência de indicadores, plataformas, metas e ranqueamentos aprofunda essa contradição. Tais instrumentos podem fornecer informações relevantes sobre a organização educacional, mas se tornam problemáticos quando passam a definir aquilo que merece ser ensinado e reconhecido como aprendizagem. A formação começa a ser identificada com o que pode ser registrado, comparado e convertido em desempenho, enquanto dimensões como interpretação, dúvida, elaboração conceitual e participação permanecem pouco visíveis.

Cumpre-se a tarefa, alcança-se o indicador e conclui-se a atividade, mas continua aberta a questão sobre o que foi efetivamente compreendido. A crítica à racionalidade dos resultados não implica rejeitar toda avaliação ou mediação tecnológica, mas impedir que a medida substitua o processo humano e formativo que deveria acompanhar. Por isso, a permanência universitária não pode ser reduzida à continuidade da matrícula. Permanecer implica dispor de condições materiais



para estudar, mas envolve igualmente ser reconhecido como sujeito capaz de participar da vida intelectual.

O estudante permanece formativamente quando encontra meios para compreender a linguagem acadêmica, formular perguntas, expor dúvidas, produzir interpretações e reconhecer-se como participante legítimo do conhecimento. A ausência dessas condições pode gerar uma permanência silenciosa, na qual o sujeito ocupa fisicamente o espaço universitário, cumpre as tarefas prescritas e avança formalmente no percurso, mas evita falar, questionar ou disputar sentidos porque aprendeu a interpretar sua própria dificuldade como prova de inadequação. A exclusão torna-se mais eficaz quando deixa de parecer institucional e passa a ser vivenciada como fracasso privado.

A meritocracia oferece uma justificativa recorrente para esse deslocamento. Ao apresentar o percurso acadêmico como resultado quase exclusivo de esforço e competência individuais, ela obscurece as diferenças de tempo, renda, repertório, acesso às linguagens e experiências educacionais que condicionam a formação. O reconhecimento da dedicação pessoal é legítimo, mas se torna ideológico quando transforma condições desiguais em ponto de partida supostamente comum. Nesse quadro, as estruturas preservam seus critérios, enquanto os sujeitos são responsabilizados isoladamente pela dificuldade de compreendê-los. O monopólio formativo não exige mais a exclusão absoluta das classes menos favorecidas; pode conservar-se pela oferta de experiências formativas desiguais, posteriormente apresentadas como resultado natural das capacidades individuais.

A democratização do conhecimento exige, em direção contrária, que a universidade examine criticamente seus próprios critérios de legitimidade. Isso não significa negar



a tradição científica, abandonar o rigor ou considerar equivalentes todas as formas de explicação. Significa reconhecer que o rigor precisa tornar explícitos seus procedimentos, permitir a crítica de seus pressupostos e abrir-se à presença de experiências historicamente desconsideradas.

O conhecimento não se democratiza quando perde qualidade, mas quando mais sujeitos dispõem das condições necessárias para compreender como ele é construído, participar de sua produção e avaliar suas consequências. Nessa perspectiva, inclusão e excelência deixam de constituir termos opostos. Uma universidade democrática não reduz a exigência intelectual; amplia as mediações pelas quais essa exigência pode tornar-se efetivamente pública.

A participação não deve aparecer apenas como consequência posterior da compreensão, pois integra o próprio processo pelo qual ela se constitui. Conhecer também significa perguntar, argumentar, confrontar interpretações, ouvir posições divergentes e participar da construção dos critérios pelos quais determinados enunciados são considerados válidos. Na universidade, essa participação envolve a possibilidade de intervir nos sentidos da formação, compreender decisões curriculares, discutir critérios de avaliação e contribuir para a definição das finalidades institucionais.

A mera consulta não assegura participação quando os sujeitos não dispõem de informação, linguagem, tempo ou poder para incidir sobre as decisões. Os espaços coletivos são indispensáveis, mas sua existência formal não impede que sejam ocupados sempre pelas mesmas vozes. Democratizar a universidade implica, portanto, democratizar a possibilidade de formular problemas, e não somente ampliar o número daqueles que respondem a questões definidas por outros.



É nesse ponto que a práxis pedagógica pode aproximar-se da emancipação humana. Sua tarefa não consiste em transmitir respostas previamente classificadas como emancipadoras nem em prometer que a escolarização, isoladamente, superará desigualdades estruturais. Uma prática formativa pode, contudo, tornar visíveis os mecanismos pelos quais determinadas experiências são silenciadas, construir relações não humilhantes com o conhecimento e ampliar a possibilidade de que os estudantes participem de sua elaboração. A emancipação não aparece como resultado garantido, mas como tensão que impede a educação de acomodar-se completamente à reprodução do existente. A negatividade dessa práxis reside na recusa de transformar desigualdades históricas em incapacidade individual, de aceitar a presença formal como prova suficiente de democratização e de tratar as estruturas universitárias como se fossem exteriores às relações de poder que atravessam a sociedade.

A democracia universitária não se realiza apenas quando os portões institucionais são abertos. Ela se fortalece quando a entrada é acompanhada por condições de permanência, compreensão, expressão e participação intelectual. Isso exige políticas institucionais, trabalho pedagógico, espaços coletivos e reconhecimento das desigualdades que atravessam os sujeitos, sem reduzi-los às posições sociais das quais provêm. O direito de compreender não constitui uma concessão da universidade aos que nela ingressam, mas uma condição para que o conhecimento cumpra uma função pública. Sem ele, a instituição pode diversificar seu corpo discente e conservar praticamente intactas as relações que definem quem está autorizado a interpretar, produzir e validar os saberes.

A democratização do ensino superior não pode, dessa maneira, ser medida apenas pelo número de sujeitos que conseguem ingressar, permanecer formalmente e receber uma



certificação. Sua questão decisiva encontra-se no tipo de experiência proporcionada pela instituição, nas relações que estabelece com os estudantes e nas possibilidades de participação que efetivamente produz.

Se o acesso conduz a estruturas que continuam distribuindo desigualmente o direito de compreender, a inclusão permanece incompleta e a universidade reproduz internamente as hierarquias que afirma combater. Se, por outro lado, a ampliação do ingresso estiver articulada à apropriação crítica do conhecimento, à construção de mediações pedagógicas e à participação na vida intelectual, a universidade poderá fortalecer as condições culturais da democracia e da cidadania.

Tal possibilidade não autoriza celebrações antecipadas. A universidade permanece atravessada por interesses econômicos, desigualdades sociais, hierarquias acadêmicas e formas de racionalidade que subordinam a formação à produtividade. Reconhecer essas determinações não significa renunciar à transformação, mas retirar da democratização sua aparência de processo concluído.

O direito de compreender permanece como tarefa porque obriga a instituição a interrogar não apenas quantos sujeitos acolhe, mas quais relações estabelece com eles, que experiências reconhece, que vozes autoriza e que condições oferece para que o conhecimento se transforme em participação no mundo comum. A questão decisiva não reside apenas em quantos conseguem chegar à universidade, mas em quantos encontram condições efetivas para compreender, participar e transformar a realidade mediante o conhecimento que nela circula. Entre a presença estatística e a formação democrática existe um campo de disputas no qual se decide se a universidade ampliará somente o acesso às suas estruturas ou se



democratizará, efetivamente, o direito de compreendê-las e transformá-las.



Invisibilidade intelectual

Prof. Allysson Anhaia

A questão apresentada nesta seção encontra a realidade do ensino superior de maneira especialmente intensa quando nos atentamos para uma contradição produzida pela própria democratização do acesso, sobretudo no contexto da Educação a Distância. Se, por um lado, essa modalidade permite que a universidade alcance estudantes que, em razão da distância territorial, das condições profissionais, econômicas ou familiares, dificilmente conseguiriam participar de um curso presencial, por outro, sua realização em grande escala exige materiais, avaliações, plataformas e procedimentos padronizados, de forma que, na mesma medida em que a instituição amplia sua capacidade de incluir sujeitos social e culturalmente diversos, também encontra maiores dificuldades para reconhecer as maneiras particulares pelas quais cada um deles se relaciona com o conhecimento. A reflexão desenvolvida nesta seção percebe que o acesso formal não garante permanência ou apropriação intelectual, mas talvez ainda não consiga enxergar inteiramente que a universidade também pode desconhecer aqueles que conseguiu incluir. Essa dificuldade aparece de maneira recorrente em minha prática docente, principalmente nas tutorias, nas avaliações discursivas e nas orientações de trabalhos acadêmicos, nas quais o contato mais próximo com os estudantes revela situações que dificilmente poderiam ser reconhecidas somente por meio de notas, entregas ou registros de acesso. Um estudante pode cumprir as atividades, obter resultados satisfatórios e avançar no curso sem conseguir explicar os conceitos utilizados, reconstruir os argumentos apresentados ou relacionar aquilo que aprendeu aos problemas que



inicialmente orientaram seu estudo. Da mesma forma, pode apresentar dificuldades significativas que permanecem invisíveis até o momento em que uma pergunta específica, uma resposta discursiva ou uma conversa permite perceber a distância existente entre o cumprimento da atividade e a real compreensão e apreensão de sua finalidade.

O que está em jogo, nesse sentido, não é apenas a diferença entre estar matriculado e ter condições materiais para estudar, mas a dificuldade institucional de distinguir presença, desempenho e formação. O estudante aparece para a universidade por meio dos sinais que o sistema consegue registrar, tais como acessos, notas, entregas, frequência e conclusão de atividades. Esses dados são necessários para a organização acadêmica, mas não permitem compreender integralmente o percurso intelectual que procuram representar. Ou seja, pode-se afirmar que determinada resposta está correta, mas não que os conceitos nela empregados foram efetivamente apropriados na mesma medida em que se pode reconhecer que o estudante concluiu uma disciplina, mas permanecer sem condições de avaliar em que medida essa experiência transformou sua maneira de compreender o objeto estudado. Essa contradição não deve ser utilizada para condenar a Educação a Distância, como se a formação somente pudesse acontecer por meio da convivência presencial, tampouco para afirmar que todo estudante inserido numa estrutura de grande escala permaneceria inevitavelmente anônimo. A própria modalidade oferece recursos de comunicação e interação que podem ampliar as possibilidades de participação, permitindo que sujeitos geograficamente afastados encontrem espaços de aprendizagem que anteriormente lhes eram inacessíveis. Contudo, a existência desses recursos não garante que a mediação aconteça, pois seu sentido depende das relações pedagógicas construídas por meio deles. É



possível perceber, portanto, que a universidade pode produzir uma forma de invisibilidade que não se confunde com a exclusão tradicional, uma vez que o estudante não se encontra exterior à instituição, pelo contrário, está formalmente incluído, possui vínculo acadêmico e participa das atividades previstas. Entretanto, permanece parcialmente invisível como sujeito do conhecimento, já que suas dúvidas, seu repertório, suas contradições e o movimento pelo qual procura apropriar-se dos conceitos nem sempre conseguem aparecer nos registros que organizam sua trajetória. A democratização da entrada pode, dessa forma, conviver com uma estrutura na qual o estudante é reconhecido administrativamente, mas nem sempre intelectualmente.

Com isso em vista, é importante destacar que o sujeito não se constitui isoladamente, pois depende das relações simbólicas pelas quais sua existência, sua fala e seu desejo encontram lugar diante do outro. O reconhecimento (noção tão cara a filosofia e a psicanálise) não significa simplesmente confirmar aquilo que o sujeito afirma sobre si, mas admitir sua presença numa ordem compartilhada de sentidos. Essa reflexão permite sustentar que o estudante não se torna participante da cultura universitária apenas porque recebe conteúdos, mas precisa encontrar espaços nos quais possa falar sobre aquilo que compreendeu, formular problemas, confrontar interpretações e responder pelos argumentos que apresenta. Nesse sentido, o direito ao conhecimento precisa envolver também o direito de ser reconhecido como sujeito capaz de compreendê-lo, interpretá-lo e participar de sua produção. Isso não significa aceitar toda opinião como conhecimento válido, nem abandonar os critérios acadêmicos em nome da experiência individual, mas evitar que o estudante permaneça somente como destinatário silencioso de conteúdos produzidos e organizados por outros. O reconhecimento exige



uma mediação que não apenas transmita informações, mas permita que a instituição encontre o estudante naquilo que ele compreendeu e também naquilo que ainda não consegue compreender. A construção dessa mediação não exige necessariamente uma relação individualizada e permanente, que seria dificilmente realizável numa universidade de grande escala, mas requer momentos qualitativos nos quais o percurso intelectual possa tornar-se visível. Avaliações discursivas, tutorias, encontros de orientação, atividades práticas e projetos vinculados aos territórios dos estudantes podem cumprir essa função quando não são tratados apenas como procedimentos de verificação. Em minha experiência com atividades que buscam realçar a regionalidade dos estudantes, por exemplo, a aproximação entre conceitos filosóficos e situações encontradas no município do estudante cria uma possibilidade para que o conhecimento deixe de aparecer como conteúdo exterior e passe a organizar a interpretação de sua realidade.

Sendo assim, a práxis pedagógica orientada para a emancipação humana não deve apenas ampliar a quantidade de conteúdos disponíveis ou aperfeiçoar os mecanismos pelos quais eles são distribuídos, mas construir condições para que o estudante apareça no processo formativo como alguém que pensa, interpreta, pergunta e pode ser intelectualmente confrontado. A finalidade dessas mediações não é vigiar mais intensamente sua atividade nem controlar cada momento de sua aprendizagem, mas reconhecer dificuldades antes que sejam transformadas em reprovação ou evasão e identificar compreensões aparentes antes que se convertam em certificação sem formação. O que o texto ainda não consegue enxergar inteiramente, quando confrontado com a universidade real, é que a exclusão pode persistir não apenas porque alguns estudantes carecem de tempo, repertório ou condições materiais para compreender,



mas porque a instituição, ao organizar a formação em grande escala, nem sempre consegue reconhecer quem compreendeu, como compreendeu e quais mediações continuam necessárias. A democratização do conhecimento exige, portanto, mais do que abrir os portões da universidade e disponibilizar conteúdos. Exige criar formas pelas quais sujeitos historicamente afastados da cultura acadêmica possam tornar-se visíveis não somente como matrículas ou resultados, mas como participantes dos processos de interpretação, crítica e produção do conhecimento.

3.2 EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE E OS NOVOS SUBALTERNOS

"Novos subalternos" é uma expressão que assumo como atualização autoral. Não pretendo atribuí-la a Gramsci nem sugerir que a categoria de subalternidade possa ser transportada sem mediação para qualquer grupo social vulnerável. Em Gramsci, subalternidade remete a relações históricas de força, direção, organização, autonomia e capacidade política. Por isso, utilizar a categoria na educação contemporânea exige mais do que identificar pessoas em situação de desvantagem: exige perguntar como determinados sujeitos permanecem subordinados na produção, na circulação e na legitimação da cultura.

A desigualdade educacional pode produzir uma forma particularmente sofisticada de subordinação: o sujeito está dentro da instituição, mas não participa em igualdade das condições de elaboração intelectual. Frequenta, realiza tarefas, recebe informações e pode até concluir o curso, mas permanece dependente de linguagens, decisões e interpretações produzidas por outros. A subalternidade, nesse deslocamento analítico, não é sinônimo de pobreza; é uma relação em que a



capacidade de direção intelectual e cultural permanece assimetricamente distribuída.

Homens ou Máquinas oferece um ponto de partida histórico seguro. Gramsci descreve jovens proletários excluídos da escola média e superior pelas condições da sociedade e empurrados para percursos paralelos, técnicos e profissionais. A desigualdade escolar aparece ligada à especialização social dos homens e à divisão entre horizontes formativos distintos.

> O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade, que determinam certa especialização nos homens [...] tem de ingressar nas escolas paralelas: técnicas e profissionais. (GRAMSCI, 1916, p. 2).

O problema não está na existência de formação técnica. O próprio Gramsci admite que a cultura profissional pode ser educativa. A questão é quando a origem social antecipa o horizonte intelectual permitido ao sujeito. Uma sociedade desigual pode distribuir não apenas escolas diferentes, mas expectativas diferentes sobre quem deverá compreender a totalidade e quem deverá apenas operar uma parte dela.

Essa chave permite formular uma pergunta para a universidade de hoje sem fingir que Gramsci descreveu nosso presente. Quem são os estudantes que conseguem participar da cultura universitária como produtores de pensamento e quem permanece sobretudo como destinatário de conteúdos? Quem consegue apropriar-se da linguagem acadêmica, entrar em redes de pesquisa, discutir teorias e formular problemas? Quem é permanentemente convocado a adaptar-se a códigos que a instituição considera naturais?

Nos Cadernos, a questão da concepção de mundo impede considerar os subalternos intelectualmente vazios. Gramsci parte da afirmação de que todos os homens são filósofos em



algum sentido, porque toda linguagem e prática carregam concepções de mundo. O problema não é ausência de pensamento, mas o grau de coerência, consciência e autonomia com que uma concepção é elaborada.

> É preferível elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente [...] ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, que a marca da nossa personalidade venha formada de fora. (GRAMSCI, post. 1931, p. 2).

Essa passagem é decisiva para não confundir educação dos subalternos com tutela. Se o horizonte é ampliar autonomia intelectual, a instituição não pode considerar os estudantes populares apenas como sujeitos a serem compensados, protegidos ou conduzidos. Precisa reconhecê-los como portadores de experiência e concepções de mundo que devem encontrar o conhecimento sistematizado em uma relação de crítica, não de apagamento.

Também não se deve romantizar o senso comum dos grupos subalternos. Gramsci insiste na necessidade de crítica da própria concepção de mundo, porque nela coexistem elementos contraditórios e historicamente heterogêneos. Reconhecer a experiência do estudante não significa transformá-la em critério final de verdade. Significa partir dela para um trabalho de elaboração que amplie capacidade de compreender.

É nesse ponto que a expressão “novos subalternos” precisa ser usada com disciplina conceitual. Não afirmo que o domínio precário das mediações digitais constitua, por si, uma nova classe de subalternos. A hipótese é mais modesta: a participação formal em ambientes educacionais e informacionais pode coexistir com forte dependência interpretativa. Essa assimetria merece ser investigada, e não previamente nomeada como equivalência histórica.



Recupero a exigência gramsciana de que intelectuais vinculados aos grupos subalternos não permaneçam em passividade intelectual e disponham de instituições de pesquisa e trabalho científico. A passagem é importante porque desloca a emancipação de uma lógica puramente individual para uma questão de organização cultural.

> “[...] não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição [...] institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico [...]. A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo.” (GRAMSCI, 2016, p. 41).

Subalternidade não se supera, portanto, apenas com boa vontade individual. Exige organismos, espaços de elaboração, acesso a pesquisa, tempo de estudo, possibilidade de publicação, participação e reconhecimento. A universidade pode reproduzir subalternidade quando convida determinados grupos a entrar, mas conserva para poucos as condições reais de produção intelectual.

Há uma diferença entre falar sobre os subalternos e produzir condições para que sujeitos historicamente subalternizados participem da elaboração cultural. A primeira operação pode manter intacta a divisão entre quem interpreta e quem é interpretado. A segunda desloca relações de autoridade intelectual e exige que a instituição reveja seus próprios mecanismos de seleção, legitimação e reconhecimento.

Por isso, a expressão “novos subalternos” não deve funcionar como etiqueta sociológica. Deve permanecer como pergunta. Que formas contemporâneas de dependência intelectual estão sendo produzidas justamente em ambientes que se apresentam como inclusivos? Quem consegue converter acesso em autonomia? Quem continua precisando que outros



nomeiem sua experiência, formulem seus problemas e definam seus horizontes?

Se a educação pretende enfrentar desigualdades, não pode limitar-se a colocar sujeitos diferentes dentro da mesma estrutura. Precisa perguntar se essa estrutura amplia sua capacidade de elaborar cultura e participar da direção intelectual da vida coletiva. A pergunta que Gramsci ainda nos obriga a fazer é mais radical: estamos incluindo pessoas numa cultura já organizada por outros ou criando condições para que também possam participar de sua reorganização? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real? Que conceito, situação ou contradição precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?



3.3 Tecnologia e educação: emancipação ou nova subalternidade?

Prof. Me. Guilherme Soares dos Santos

Este é talvez o tópico que exige maior cautela histórica. Gramsci não escreveu sobre plataformas digitais, inteligência artificial, algoritmos educacionais ou redes sociais. Qualquer tentativa de fazê-lo parecer comentarista direto dessas tecnologias seria anacrônica. O que podemos oferecer são problemas sobre máquina, técnica, trabalho, formação, liberdade, direção e organização. É a partir deles — e explicitamente como atualização contemporânea — que proponho interrogar a tecnologia educacional.

Homens ou Máquinas fornece a primeira advertência. O título já condensa uma tensão, mas o texto não é uma recusa da técnica. Gramsci critica uma formação que submeta precocemente o ser humano à máquina e que produza trabalhadores reduzidos à execução. O alvo é uma relação social e educativa na qual a técnica estreita o horizonte humano em vez de ampliá-lo.

> “[...] antes do operário existe o homem, ao qual não deve ser retirada a possibilidade de movimento nos mais amplos horizontes do espírito para submetê-lo subitamente à máquina.” (GRAMSCI, 1916, p. 1).

Essa formulação não autoriza uma condenação contemporânea da tecnologia. Autoriza uma pergunta: quando introduzimos uma tecnologia na educação, ela amplia os horizontes intelectuais do sujeito ou reorganiza sua formação em torno das exigências do próprio dispositivo? A diferença é fundamental. Uma ferramenta pode ampliar acesso, comunicação, produção e pesquisa; pode também converter o processo



educativo em sequência de operações prescritas, mensuráveis e pouco compreendidas por quem as executa.

Por isso, tecnologia não é sinônimo de emancipação. Tampouco é sinônimo de dominação. O caráter pedagógico de uma tecnologia depende das relações em que é inserida, das finalidades que organiza, do grau de compreensão que permite e da distribuição de poder entre quem projeta, administra e utiliza seus sistemas.

Em Liberdade, tal como trabalhada na biblioteca do projeto, Gramsci associa liberdade individual ao patrimônio de conhecimento, experiências e ordem do pensamento. Essa relação ajuda a deslocar o debate tecnológico: ter acesso a uma ferramenta não significa ser livre diante dela. A liberdade intelectual depende de compreender suficientemente o ambiente em que se age para poder julgá-lo, utilizá-lo e, quando necessário, recusá-lo ou transformá-lo.

> Individualmente, a liberdade é uma relação de pensamento condicionada pela cultura do indivíduo: quanto mais livre, quanto mais cheio de conhecimento e sabedoria [...] quanto maior ordem existe em seu pensamento, mais perfeita é sua organização interior. (GRAMSCI, 1919, p. 1).

Uma tecnologia educacional pode democratizar a circulação de materiais e, simultaneamente, produzir novas dependências. O estudante pode acessar milhares de textos sem possuir critérios para avaliar fontes; pode obter respostas instantâneas sem compreender os caminhos que as produziram; pode realizar atividades em ambientes sofisticados sem saber que decisões pedagógicas e comerciais estão inscritas neles. A nova subalternidade que proponho como hipótese não é falta de acesso à máquina, mas incapacidade de compreender criticamente as mediações que passam a organizar a própria experiência.



Não denomino essa situação, em sentido estrito, “subalternidade digital”, pois a dos textos que conheço de Gramsci não posso fazer tal inferência. O diálogo possível é analógico e deve permanecer controlado: quem organiza, quem decide, quem compreende e quem apenas executa? Quando sistemas técnicos concentram decisões e tornam seus critérios opacos, surge um problema contemporâneo de autonomia e direção que pode ser interrogado, sem anacronismo, por categorias gramscianas.

Homens ou Máquinas oferece ainda uma segunda advertência: a formação profissional não deve produzir “operários-máquinas”, mas homens capazes de pensamento amplo. O problema contemporâneo aparece quando confundimos fluência operacional com formação. Saber usar uma plataforma não significa compreender tecnologia; assim como saber seguir um protocolo não significa compreender o conhecimento que o sustenta.

> A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. (GRAMSCI, 1916, p. 3).

A imagem é datada e seu vocabulário pertence a outro contexto, mas a estrutura da crítica permanece intelectualmente provocadora. Podemos formar sujeitos extremamente eficientes na operação de sistemas e, ao mesmo tempo, incapazes de interrogá-los. A competência técnica, quando separada da cultura, pode produzir uma forma contemporânea de heteronomia.

Por outro lado, seria igualmente inadequado defender uma educação humanista contra a tecnologia, como se o humano existisse fora da técnica. O próprio texto de 1916 não rejeita a cultura profissional: afirma que ela pode fazer “brotar do menino um homem”, desde que seja educativa e não apenas



informativa ou manual. A questão, portanto, é integrar técnica e formação ampla.

Também aqui a ideia de socialização do conhecimento ganha importância. Se criar cultura implica difundir criticamente verdades já descobertas, tecnologias capazes de ampliar circulação podem servir a um projeto de democratização cultural. Mas a palavra decisiva é criticamente. A abundância de informação não produz, por si só, organização intelectual.

Na universidade, a tecnologia precisa ser julgada menos pelo brilho da inovação e mais pelo tipo de relação pedagógica que torna possível. Ela amplia a capacidade do estudante de formular problemas? Favorece autoria? Torna o conhecimento mais acessível sem empobrecê-lo? Aumenta a compreensão dos processos ou apenas acelera sua execução? Permite participação ou transforma participação em rastreamento de cliques?

Uma instituição pode digitalizar processos e permanecer pedagogicamente tradicional. Pode automatizar respostas e enfraquecer mediações. Pode ampliar escala e reduzir a possibilidade de conhecer trajetórias singulares. Mas também pode usar tecnologia para aproximar pessoas, tornar materiais acessíveis, apoiar estudantes, ampliar repertórios e criar novas formas de produção coletiva.

Por isso, a pergunta “emancipação ou nova subalternidade?” não admite resposta tecnológica. É uma pergunta sobre relações de poder e formação. A tecnologia emancipa apenas na medida em que participa de condições que ampliam compreensão, autoria, acesso à cultura e capacidade de decisão. Quando substitui compreensão por dependência operacional, pode produzir exatamente o contrário.

As perguntas finais aos curadores e coautores precisam, então, ser dirigida a cada inovação que chega à universidade: esta tecnologia está tornando estudantes e professores mais



capazes de compreender e dirigir o processo educativo ou está tornando-os mais eficientes em executar decisões que já não conseguem enxergar? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real? Que conceito, situação ou contradição precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?

Prof. Guilherme Soares dos Santos



A reflexão apresentada neste tópico é particularmente relevante por evitar duas posições igualmente limitadas: de um lado, o entusiasmo tecnológico, que tende a identificar toda inovação com avanço pedagógico; de outro, uma espécie de tecnofetichismo negativo, que atribui às máquinas um poder autônomo de dominação, como se elas não fossem produzidas, programadas e administradas por seres humanos, no interior de relações econômicas, políticas e culturais determinadas. Parece-me acertado, portanto, que a questão seja deslocada da tecnologia considerada em si mesma para as relações sociais, pedagógicas e formativas em que ela se insere.

Ainda assim, talvez seja necessário acrescentar ao debate uma cautela de outra ordem. Vivemos o que parece ser apenas a aurora de um novo fato social total: a massificação da inteligência artificial e sua incorporação progressiva às mais diferentes esferas da vida. Por essa razão, considero difícil formular, neste momento, um juízo suficientemente assertivo sobre seus efeitos mais profundos e duradouros. A rapidez das transformações, a diversidade dos usos e a dificuldade de conhecer como cada estudante efetivamente interage com essas ferramentas recomendam alguma prudência. Não sabemos ao certo como os estudantes utilizam a inteligência artificial. Precisaríamos compreender o que perguntam a ela, que instruções formulam, como avaliam as respostas recebidas e o que fazem com essas respostas depois de obtê-las.

Essa dificuldade aparece de maneira particularmente intensa em minha experiência com as Atividades Práticas Presenciais Locorregionais e, sobretudo, com os Trabalhos de Conclusão de Curso. Em ambos os casos, por vezes encontramos textos formalmente corretos, bem organizados e dotados de vocabulário relativamente sofisticado, mas nem sempre dispomos de condições para verificar se esse produto



corresponde ao que o estudante efetivamente compreendeu. A pouca interação conversacional com os alunos torna ainda mais difícil saber se eles conseguiriam explicar os conceitos empregados, reconstruir os argumentos apresentados ou responder pelas afirmações contidas nos próprios trabalhos.

É verdade que essa separação entre autoria aparente e autoria efetiva não começou com a inteligência artificial. Antes de sua massificação, já existiam práticas de plágio, apropriação indevida de textos e até a contratação ilegal de terceiros para a elaboração de trabalhos acadêmicos. A inteligência artificial não inaugura, portanto, a possibilidade de apresentar como próprio aquilo que não resultou do esforço intelectual do estudante. O que ela parece alterar é a extensão, a facilidade e a indiscernibilidade do fenômeno. A distinção entre o verdadeiro e o falso — entre o texto elaborado pelo estudante e o texto apenas apresentado por ele — torna-se cada vez mais difícil para o professor, que dispõe somente do produto final e de ferramentas de detecção bastante limitadas, cujos resultados não oferecem segurança suficiente para fundamentar sozinhos um juízo acadêmico.

Surge, assim, uma contradição que talvez mereça ser aprofundada: a separação entre desempenho e formação. Um estudante pode entregar um resultado aparentemente satisfatório sem ter percorrido as etapas intelectuais que deveriam promovê-lo. O texto está presente, mas o processo formativo que lhe daria consistência pode não ter acontecido. A atividade foi concluída, mas não sabemos se houve aprendizagem. O vocabulário aparece, mas não necessariamente pertence ao repertório efetivo daquele que o emprega. O argumento foi formalmente construído, mas talvez o estudante não seja capaz de reconstruí-lo nem de responder por seus pressupostos e consequências.



Dessa forma, a inteligência artificial não apenas pode substituir determinadas operações do pensamento; ela pode produzir a ilusão de que essas operações foram realizadas pelo estudante. Essa simulação de competência é pedagogicamente preocupante porque enfraquece a relação tradicionalmente pressuposta entre aquilo que o aluno apresenta e aquilo que sabe. O produto acadêmico deixa de ser um indicador suficientemente confiável do percurso intelectual que deveria tê-lo produzido.

A realidade universitária também sugere que muitos estudantes tendem a delegar às máquinas tarefas relativamente simples, tais como resumir um texto, formular um exemplo, organizar uma resposta, revisar uma explicação ou estabelecer relações entre conceitos. À primeira vista, essa delegação pode parecer uma economia legítima de tempo. O problema é que tais exercícios, justamente por serem simples, repetitivos e por vezes cansativos, cumprem uma função importante no desenvolvimento das aptidões cognitivas e intelectuais. É pela repetição orientada que se aprende a selecionar informações, distinguir o principal do secundário, reconhecer relações conceituais, organizar argumentos e expressar o pensamento com maior clareza.

Ao suprimir essas etapas, o estudante pode obter mais rapidamente um resultado, mas perde parte do percurso pelo qual desenvolveria as capacidades necessárias para julgar o próprio resultado. A pergunta formulada no capítulo poderia, então, receber um desdobramento: a tecnologia torna o estudante mais eficiente na execução de suas atividades, mas essa eficiência representa de fato uma ampliação de sua autonomia ou apenas lhe permite apresentar resultados cuja produção e estrutura já não compreende plenamente?



Esse problema evidencia uma distribuição desigual do potencial formativo da inteligência artificial. Alguns estudantes parecem utilizá-la de maneira benéfica (por exemplo, submetendo certas afirmações ao escrutínio, comparando respostas, revisando textos ou procurando esclarecer dificuldades). No entanto, esses usos mais enriquecedores parecem depender de capacidades previamente desenvolvidas: maturidade intelectual, repertório linguístico, disciplina de estudo, domínio conceitual e habilidade para formular perguntas adequadas. A inteligência artificial pode ampliar essas capacidades, mas dificilmente as produz por si só.

A contradição consiste no fato de que os estudantes que mais necessitam desenvolver tais aptidões podem ser precisamente aqueles mais inclinados a terceirizar os exercícios responsáveis por sua formação. Já os estudantes que apresentam maior domínio da linguagem, algum método de estudo e melhores condições para avaliar conscienciosamente as respostas tendem a utilizar a tecnologia de maneira mais criteriosa. Se essa observação estiver correta, a inteligência artificial não necessariamente reduz as desigualdades intelectuais existentes. Em determinadas circunstâncias, pode até agravá-las.

Tudo parece passar, portanto, pelo valor das perguntas e das questões. Nesse ponto, a inteligência artificial reencontra a filosofia de maneira quase irônica. Em um período histórico no qual as máquinas se tornam eficientes produtoras de respostas, recupera-se a importância daquilo que a filosofia tradicionalmente reivindica como uma de suas tarefas fundamentais: aprender a colocar problemas, examinar pressupostos e formular perguntas fecundas. Não basta receber uma resposta linguisticamente elaborada. É preciso saber o



que perguntar, por que perguntar, como delimitar o problema e segundo quais critérios avaliar o que foi obtido.

A qualidade das respostas oferecidas pela inteligência artificial depende, em alguma medida, da qualidade das perguntas que lhe são dirigidas. Entretanto, a formulação de boas perguntas requer precisamente aquelas capacidades linguísticas, conceituais e metodológicas que se desenvolvem por meio do estudo disciplinado. A ferramenta, nesse caso, não elimina a necessidade da formação filosófica. Ao contrário, torna ainda mais visível o quanto a autonomia intelectual depende da capacidade de dirigir uma investigação, e não apenas de receber seus resultados.

Minha experiência nas aulas síncronas e na correção de avaliações discursivas revela uma grande variedade de situações. Há estudantes capazes de formular questões relevantes e estabelecer relações conceituais promissoras. Há também muitos casos de raciocínio dispersivo, pouca precisão terminológica, ausência de método e dificuldade para distinguir um argumento filosófico de uma opinião pessoal. Por vezes, a filosofia é compreendida como uma espécie de vale-tudo discursivo, no qual qualquer afirmação pareceria válida desde que expressasse uma convicção subjetiva. Em outros casos, aproxima-se de um sucedâneo de religião, destinado a oferecer crenças, consolo ou orientações existenciais, sem a correspondente exigência de justificação racional.

Essa constatação não deve conduzir a um julgamento inteiramente pessimista acerca dos estudantes. Há casos e casos. Com orientação adequada, acompanhamento e tempo, muitos conseguem realizar progressos consideráveis. A própria diversidade de trajetórias nos dissuade de fazer generalizações excessivas. O ponto decisivo parece ser a



necessidade de recuperar a ideia de disciplina intelectual. O estudo, inclusive o estudo filosófico, exige disciplinar-se: ler e reler, rever formulações, suportar dúvidas, reconhecer erros, reformular argumentos e permanecer diante de um problema mesmo quando a solução não aparece imediatamente.

Chegamos, assim, a uma dimensão que o texto talvez ainda não consiga enxergar inteiramente quando confrontado com a universidade real: a inteligência artificial não modifica apenas nossa relação com a informação e com os instrumentos de produção textual. Ela participa também da normalização de uma expectativa de aceleramento. Tudo deve ser rápido: a pesquisa, a leitura, a redação, a correção e a validação do trabalho. O tempo gasto em uma atividade tende a ser percebido como ineficiência, e não como parte constitutiva da formação.

Ocorre que a experiência do pensamento tem ritmos próprios. Há uma lentidão frutífera sem a qual dificilmente se formam o rigor conceitual, a capacidade argumentativa e a autonomia da vontade. Compreender um problema filosófico demanda tempo. Aprender a escrever exige tempo. Formular uma questão relevante requer tempo. A reflexão amadurece por meio de hesitações, repetições, revisões e fracassos parciais. Aquilo que, sob a lógica da aceleração, aparece como demora pode constituir precisamente o tempo necessário para que o pensamento se forme.

Talvez uma das contradições mais importantes a serem aprofundadas não seja, portanto, aquela entre inteligência humana e inteligência artificial, mas aquela entre o tempo da aceleração tecnológica e o tempo da formação humana. A nova subalternidade pode não consistir somente na incapacidade de compreender os sistemas técnicos que organizam nossa experiência. Pode consistir também na perda progressiva da disposição para percorrer processos lentos, disciplinados e



cumulativos, sem os quais não se desenvolve a autonomia necessária para utilizar com discernimento essas mesmas tecnologias.

Uma práxis pedagógica orientada para a emancipação humana não precisaria recusar a inteligência artificial nem a incorporar indiscriminadamente. Precisaria distinguir os usos que ampliam capacidades daqueles que substituem os exercícios responsáveis por formá-las. Para tanto, é necessário perguntar não apenas como utilizar a IA na educação, mas também quais atividades não podem ser integralmente delegadas sem comprometer o desenvolvimento intelectual do estudante.

A universidade talvez precise preservar espaços nos quais ler, escrever, resumir, interpretar, argumentar e formular problemas continuem sendo experiências efetivamente realizadas pelos estudantes. Ao mesmo tempo, pode ensinar a submeter as respostas da inteligência artificial ao escrutínio, comparar formulações, reconhecer limitações, verificar pressupostos e reformular perguntas. O objetivo não seria formar indivíduos capazes de prescindir completamente da tecnologia, mas sujeitos capazes de dirigir conscientemente sua relação com ela.

Em última análise, a pergunta decisiva talvez não seja se a inteligência artificial pensa por nós, mas se continuamos formando sujeitos capazes de perguntar, julgar e responder pelo pensamento que apresentam. A maior ameaça pedagógica da IA não parece residir apenas na produção automática de respostas, mas na consolidação da expectativa de que a formação intelectual possa ocorrer sem os processos lentos, disciplinados e formativos que historicamente constituem o aprendizado. Por outro lado, sua possibilidade emancipatória dependerá da existência dessas mesmas capacidades. Somente quem aprendeu a formular perguntas, avaliar argumentos e



reconhecer os limites das respostas poderá servir-se da tecnologia sem se limitar a cumprir, com maior rapidez, decisões e percursos intelectuais que já não consegue compreender.



Filosofia, interpretação e a pedagogia da hesitação

Prof. Me. Guilherme Soares dos Santos

Este segundo texto surgiu da ampliação de uma observação originalmente feita ao comentário do capítulo 3.3. Considerei que ele talvez possa aparecer como subseção da curadoria ou fornecer elementos para uma reelaboração futura do capítulo. Seu foco desloca-se da tecnologia considerada em si mesma para questões relativas à linguagem, à interpretação, à atenção, à disciplina intelectual e às condições pelas quais sujeitos podem tornar-se efetivamente capazes de pensar e julgar de modo autônomo.

Ao ler este capítulo, chamou-me a atenção uma questão que talvez permaneça parcialmente implícita na reflexão proposta. O texto pergunta se determinadas tecnologias ampliam a autonomia dos sujeitos ou os tornam mais dependentes de processos que já não conseguem compreender criticamente. A pergunta é bastante válida. Entretanto, a experiência docente sugere uma dificuldade anterior à própria tecnologia. Antes de discutir de que modo os estudantes se relacionam com sistemas digitais ou inteligências artificiais, talvez seja necessário examinar como eles se relacionam com o conhecimento, com os textos e com a própria atividade de pensar.

Uma das dificuldades mais recorrentes que encontro no ensino de filosofia não diz respeito à compreensão de teorias particularmente complexas, mas à natureza da atividade filosófica. Muitos estudantes ingressam no curso supondo que filosofar consiste principalmente em ter opiniões sobre temas polêmicos ou aderir a determinadas crenças. Nesse contexto, não surpreende que aspectos ligados à leitura, à escrita, à precisão vocabular ou à construção conceitual sejam



frequentemente percebidos como exigências secundárias, quando não meramente formais. No entanto, a experiência de orientação e avaliação sugere algo diferente. A elaboração filosófica realiza-se justamente no esforço de colocar problemas, distinguir conceitos, reconstruir argumentos e conferir maior rigor às próprias formulações. Nesse processo, a linguagem não aparece como um simples invólucro externo destinado a transportar pensamentos já constituídos; ela participa da própria elaboração do pensamento, do mesmo modo que o trabalho com os materiais participa da constituição de uma obra artística. O filósofo não apenas comunica por meio das palavras; ele pensa com elas, contra elas e através delas.

Talvez por isso uma das tendências mais preocupantes observadas na prática universitária seja a dificuldade de distinguir conceitos de opiniões. Com frequência, estudantes apresentam posições pessoais com convicção e sinceridade, mas sem perceber que uma convicção, por si só, não constitui ainda um argumento. Em diversos trabalhos, especialmente nos momentos finais da graduação, torna-se difícil mostrar que a pesquisa acadêmica exige algo diferente da mera adesão a esta ou àquela doutrina filosófica. Espera-se um confronto com intérpretes, especialistas e comentadores; conta-se com a explicitação de um problema; deseja-se uma justificativa apoiada no estado da arte. Muitos estudantes compreendem essas exigências como obstáculos burocráticos, quando na verdade elas pertencem ao próprio modo acadêmico de produção do conhecimento.

Tal situação parece revelar algo mais profundo. O problema não está somente na ausência de determinados conteúdos, mas em uma concepção espontânea do próprio conhecimento. Não é raro que os estudantes se aproximem da filosofia esperando encontrar respostas para inquietações pessoais, orientações existenciais ou formas de confirmação



de crenças já assumidas. Em aulas síncronas, por exemplo, é comum que solicitem a opinião do professor sobre temas que extrapolam o conteúdo trabalhado. Não se trata necessariamente de falta de interesse. Em muitos casos, ocorre justamente o contrário. O interesse existe, mas aparece orientado por uma compreensão segundo a qual conhecer seria identificar alguém cuja opinião detenha autoridade. A lógica da investigação, do problema, da argumentação e da crítica permanece em segundo plano.

Nessa perspectiva, a questão tecnológica pode ser recolocada em termos ligeiramente diferentes. Talvez seu impacto mais significativo não esteja só na ampliação do acesso à informação ou na automatização de determinadas tarefas cognitivas. Ela encontra um cenário prévio constituído por dificuldades interpretativas já presentes na formação de muitos estudantes. A inteligência artificial não cria do nada a confusão entre opinião e conceito, nem a dificuldade de leitura atenta, tampouco a resistência ao confronto crítico. Todavia, ela pode intensificar tais tendências ao oferecer respostas prontamente organizadas para sujeitos que ainda não desenvolveram as competências necessárias para avaliá-las.

Por isso, não basta perguntar quem controla os sistemas tecnológicos ou quais relações de poder os atravessam. Essas perguntas são decerto necessárias, mas talvez precisem ser acompanhadas de outra: que concepção de conhecimento os estudantes levam consigo ao utilizar essas ferramentas? A mesma tecnologia pode ser empregada de maneiras radicalmente distintas. Alguns estudantes a utilizam para explorar hipóteses, confrontar posições ou revisar formulações. Outros a utilizam tão-somente para abreviar percursos formativos. A diferença não reside tanto na ferramenta, mas na relação que o sujeito estabelece com o estudo, com a linguagem e com o próprio ato de conhecer.



Aqui se destaca um aspecto que considero especialmente importante para uma pedagogia da emancipação humana: a formação da atenção. Ao longo de minha experiência docente, tenho observado um número significativo de estudantes que não lê integralmente manuais, ignora as instruções nos textos ou faz perguntas cujas respostas já se encontram explicitadas nos documentos disponibilizados. Seria, por certo, simplista atribuir esse fenômeno exclusivamente às tecnologias digitais. Muitos estudantes conciliam jornadas de trabalho extenuantes com os estudos, além de enfrentarem dificuldades concretas que não podem ser ignoradas. Mesmo assim, a situação sugere uma transformação abrangente da relação contemporânea com a leitura. O texto deixa de ser, muitas vezes, um espaço de compreensão progressiva para se tornar um local de busca imediata por informações específicas.

Essa observação adquire importância particular na filosofia. Ao contrário do que acontece em outras atividades, o estudo filosófico com frequência exige que o leitor permaneça algum tempo diante de uma dificuldade. Nem sempre compreender significa encontrar de pronto uma resposta. Em muitos casos, compreender implica suportar provisoriamente a ausência dela. Um conceito precisa ser analisado; uma objeção, considerada; um argumento, reconstruído. Existe um tempo próprio da elaboração intelectual que nem sempre coincide com os ritmos dos fluxos de informação acelerada.

É nesse ponto que gostaria de propor uma categoria talvez útil para o aprofundamento da discussão: a hesitação.

Entendo por “hesitação” não uma incapacidade de decidir nem uma atitude de ceticismo permanente, mas a disposição de suspender de forma provisória a adesão imediata a uma resposta. Hesitar quer dizer admitir que uma convicção pode ser insuficiente, que um problema pode ser mais complexo do



que parecia de início, ou que um argumento merece ser examinado antes de ser aceito ou recusado. Em uma época marcada pela abundância de respostas instantâneas, a hesitação talvez recupere um valor formativo particular.

Convém, no entanto, evitar um equívoco possível. A hesitação aqui defendida não deve ser confundida com a disposição para duvidar indiscriminadamente de qualquer coisa. Nem toda dúvida é relevante, do ponto de vista filosófico, assim como nem toda contestação constitui exercício legítimo do pensamento crítico. Há situações em que o peso das evidências acumuladas, das demonstrações disponíveis, da documentação existente e do trabalho coletivo da investigação justificam níveis elevados de assentimento racional. A simples recusa em aceitar conclusões largamente fundamentadas não representa, por si só, autonomia da razão. Em muitos casos, pode indicar apenas desconhecimento dos processos pelos quais determinado saber foi produzido, testado, criticado e continuamente aperfeiçoado ao longo do tempo. Em outros, pode revelar formas de desinformação, obscurantismo ou resistência injustificada à apreciação das evidências disponíveis.

A hesitação filosófica é de outra natureza. Ela não nasce da recusa opiniática de toda crença que não seja a sua própria, mas da disposição de averiguar os fundamentos de nossas convicções, sobretudo quando nos deparamos com problemas reais, argumentos conflitantes ou fraquezas explicativas. Ela requer motivos para duvidar, assim como demanda razões para crer. Nesse sentido, a dúvida não aparece como finalidade do pensamento, mas como momento de um processo maior de investigação. Seu objetivo não é desfazer indefinidamente qualquer certeza, mas impedir que certezas insuficientemente verificadas sejam confundidas com conhecimento.



A filosofia sempre atribuiu importância a experiências dessa natureza, não porque desejasse fomentar a indecisão, mas porque reconhecia que algumas das melhores perguntas surgem justamente quando as respostas disponíveis deixam de parecer evidentes. Se a educação pretende contribuir para a formação de sujeitos autônomos, talvez deva preservar espaços nos quais a dúvida, a revisão de pressupostos e o confronto crítico continuem sendo possíveis. A emancipação intelectual não parece depender só da aquisição de respostas corretas; ela depende também da capacidade de reconhecer os limites das próprias certezas.

Nesse espírito, penso que a contribuição da filosofia para o debate contemporâneo sobre tecnologia não consiste em oferecer juízos sumários acerca da inteligência artificial. Sua contribuição talvez seja mais modesta e, ao mesmo tempo, fundamental: recordar que a formação humana continua exigindo interpretação de textos, disciplina nos estudos, cuidado com a expressão, paciência do conceito e força de vontade para confrontar problemas que não se deixam resolver sem tardar. Em um contexto no qual respostas podem ser produzidas com velocidade crescente, a pergunta decisiva quem sabe passe a ser outra: estamos formando sujeitos capazes de levantar questões pertinentes, sustentar investigações rigorosas e hesitar diante de certezas pouco examinadas? Caso não o estejamos, corremos o risco de ter cada vez mais respostas e cada vez menos pensamento.



3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DIREITO DE COMPREENDER O MUNDO

Formar professores não pode significar apenas transmitir métodos para organizar aulas. A docência é uma prática de mediação cultural: o professor trabalha com conhecimentos, linguagens, interpretações, instituições e sujeitos historicamente constituídos. Por isso, antes de perguntar se alguém sabe ensinar determinado conteúdo, é necessário perguntar se dispõe de instrumentos para compreender o mundo no qual esse conteúdo adquire sentido.

Chamo de “direito de compreender o mundo” uma formulação autoral deste livro. Não é uma categoria textual de Gramsci. Ela nasce, porém, de uma convergência presente do que acredito ter aprendido depois de ler alguns textos traduzidos de Gramsci: cultura como condição de liberdade intelectual; crítica da concepção de mundo recebida passivamente; escola como acesso desigual à cultura; e função intelectual ligada à organização e à circulação do conhecimento.

Nos Cadernos, Gramsci começa por recusar a separação absoluta entre filósofos e não filósofos. Todos participam de uma concepção de mundo por meio da linguagem, do senso comum, das crenças e dos modos de agir. Para a formação docente, essa tese é decisiva: o professor não chega à profissão sem uma filosofia implícita da educação, do conhecimento, do estudante e da sociedade. “Todos os homens são ‘filósofos’.” (GRAMSCI, post. 1931, p. 1).

A formação de professores precisa, então, fazer mais do que acrescentar teorias a práticas já existentes. Precisa criar condições para que o futuro professor reconheça as concepções de mundo que orientam suas próprias decisões. Por que considera determinado estudante capaz? O que entende por inteligência? Que relação estabelece entre disciplina e



aprendizagem? Que imagem de sociedade está implícita no currículo que valoriza? Sem esse inventário crítico, a prática pode reproduzir concepções que o próprio professor jamais escolheu conscientemente.

Gramsci formula justamente a alternativa entre participar passivamente de uma concepção de mundo recebida do ambiente ou elaborá-la consciente e criticamente. Para a formação docente, isso significa que profissionalizar não pode ser apenas adaptar alguém a rotinas escolares. É necessário formar capacidade de interpretar as próprias instituições e os conflitos históricos que as atravessam.

> É preferível elaborar a própria concepção do mundo consciente e criticamente [...] participar activamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo. (GRAMSCI, post. 1931, p. 2).

Esse ponto também impede reduzir a formação docente a repertório metodológico. Métodos são necessários, mas nenhum método responde sozinho às perguntas sobre finalidade, seleção cultural, desigualdade, autoridade e responsabilidade. Um professor pode dominar técnicas didáticas sofisticadas e permanecer sem instrumentos para compreender por que determinados grupos aprendem em condições diferentes ou por que certas formas de conhecimento recebem maior legitimidade que outras.

Homens ou Máquinas acrescenta uma dimensão social: a escola pode distribuir de forma desigual o acesso à cultura e produzir especializações que antecipam destinos. Um professor que não compreende essa dimensão corre o risco de interpretar efeitos da desigualdade como diferenças naturais entre estudantes. Formar professores é também formar capacidade de ler condições sociais sem reduzir sujeitos a elas.

A relação entre cultura e liberdade aprofunda essa responsabilidade. Se maior patrimônio cultural e maior



organização do pensamento ampliam a liberdade intelectual, o professor participa de uma tarefa que ultrapassa o ensino de conteúdos isolados. Ele pode ampliar ou estreitar os instrumentos com que os estudantes interpretarão o mundo.

> Quanto mais livre, quanto mais cheio de conhecimento e sabedoria, maior o patrimônio das experiências históricas e espirituais, quanto maior ordem existe em seu pensamento, mais perfeita é sua organização interior. (GRAMSCI, 1919, p. 1).

Mas para realizar essa tarefa o próprio professor precisa ter direito a uma formação cultural ampla. Não é coerente exigir que docentes formem sujeitos críticos quando sua própria preparação é comprimida a procedimentos, roteiros e competências instrumentais. A crítica gramsciana à formação estreitamente profissional pode, com as devidas mediações, ser devolvida à formação de professores: estamos formando educadores ou operadores de prescrições pedagógicas?

Recupero uma passagem sobre a necessidade de instituições de pesquisa e trabalho científico para que intelectuais não caiam em passividade. Isso toca diretamente a profissão docente. Um professor privado de tempo de estudo, pesquisa, interlocução e atualização pode conservar a função formal de ensinar enquanto perde progressivamente as condições materiais de exercer trabalho intelectual.

> [...] não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição [...] institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico [...]. (GRAMSCI, 2016, p. 41).

Formação docente, portanto, não termina na certificação inicial. Se o mundo muda, as relações sociais mudam, as linguagens mudam e os problemas educacionais se reorganizam, compreender exige estudo continuado. A atualização não deveria ser entendida apenas como treinamento para novos instrumentos, mas como renovação da capacidade de interpretar.



Isso inclui aprender a lidar com o contraditório. O professor precisa conhecer suficientemente um campo para sustentar critérios e, ao mesmo tempo, permanecer intelectualmente disponível para revisar posições. A formação de professores precisa produzir segurança epistemológica sem produzir dogmatismo.

Também precisa preservar o direito do professor de compreender as políticas e tecnologias que reorganizam seu trabalho. Quando mudanças curriculares, sistemas de avaliação ou plataformas chegam à escola apenas como comandos de execução, o professor é colocado numa posição subalterna diante de sua própria prática. Participar intelectualmente significa conhecer razões, limites, evidências e consequências.

É por isso que considero a formação de professores uma questão democrática. Uma sociedade que deseja cidadãos capazes de compreender precisa de professores que também possam compreender. Não se trata de transformá-los em especialistas universais, mas de assegurar uma formação que articule área de conhecimento, cultura, história, pedagogia, pesquisa e capacidade de julgamento.

As perguntas ao curador que permanece é simples e exigente: quando formamos professores, estamos ensinando apenas como fazer funcionar a educação que já existe ou estamos garantindo condições para que compreendam historicamente aquilo que fazem e possam participar conscientemente de sua transformação? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real? Que conceito, situação ou contradição



precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?

Prof. Dr. Allysson Alves Anhaia

A pergunta colocada ao final desta seção encontra a realidade do ensino superior de maneira especialmente intensa quando nos atentamos para a contradição existente entre aquilo que se espera do professor e as condições concretas oferecidas para que ele realize seu trabalho. De um lado, espera-se que o professor forme estudantes críticos, autônomos e capazes de compreender historicamente o mundo no qual estão inseridos; de outro, esse mesmo professor encontra-se submetido às exigências de produtividade, ao cumprimento de procedimentos administrativos, ao acompanhamento de indicadores e à realização de uma multiplicidade de tarefas que, embora façam parte da organização universitária, podem afastá-lo progressivamente daquilo que constitui o núcleo de sua atividade: estudar, ensinar, pesquisar e produzir mediações entre o conhecimento e os sujeitos concretos que procuram compreendê-lo. Essa contradição torna a questão da formação docente ainda mais complexa, uma vez que não basta oferecer ao futuro professor teorias críticas, métodos de ensino e práticas pedagógicas voltadas para a autonomia se a própria organização do trabalho o conduz posteriormente para uma posição na qual sua capacidade intelectual é substituída pela execução de procedimentos. Um professor pode receber uma formação crítica, compreender as relações entre educação, cultura, sociedade e desigualdade e, ainda assim, ser inserido em estruturas nas quais possui pouco tempo para estudar, refletir sobre sua prática, acompanhar seus estudantes ou



participar efetivamente das decisões que determinam os caminhos de sua atividade. Nesse sentido, a formação docente não pode ser analisada somente a partir dos currículos dos cursos de licenciatura, porque aquilo que o professor consegue realizar depende também das condições institucionais nas quais seu trabalho será desenvolvido.

É justamente nesse ponto que o conceito gramsciano de intelectual contribui para a compreensão do problema. Não se trata de afirmar que todo professor seja automaticamente um intelectual orgânico pelo simples fato de trabalhar com o conhecimento, uma vez que, em Gramsci, a intelectualidade está relacionada à função exercida na organização da cultura, na elaboração das concepções de mundo e na construção de formas de direção. O professor desempenha essa função quando não se limita a transmitir informações, mas oferece aos estudantes instrumentos para compreender as relações históricas que constituem a realidade, confrontar o senso comum e elaborar conscientemente sua própria concepção de mundo. Contudo, essa atuação exige condições materiais, intelectuais e institucionais sem as quais a função intelectual da docência pode permanecer apenas formalmente anunciada. O problema, portanto, não está somente em saber se os cursos de formação de professores apresentam teorias críticas ou metodologias adequadas, mas também em perguntar que lugar será reservado ao trabalho intelectual quando esses professores ingressarem efetivamente nas instituições de ensino. Se a docência passa a ser organizada principalmente por metas de produção e pesquisa, sistemas avaliativos, controle de matrículas, redução de custos, notas e índices de desempenho, existe o risco de que o professor seja progressivamente transformado em operador de processos cujo sentido não teve a possibilidade de discutir. Ele continua ensinando, avaliando e acompanhando estudantes, mas realiza essas atividades no interior de uma



estrutura que fragmenta seu tempo e exige que grande parte de sua energia seja destinada à administração das condições do ensino, e não propriamente à elaboração da experiência formativa.

Essa realidade não pertence exclusivamente ao ensino superior, uma vez que na educação básica os professores também convivem com currículos prescritos, avaliações em larga escala, registros, relatórios e sistemas de controle, de forma que aquilo que deveria servir como instrumento de organização pode transformar-se na finalidade da prática. No ensino superior, mesmo que essa pressão assuma configurações distintas, a contradição permanece: o professor precisa produzir pesquisas, publicar, orientar, avaliar, participar de reuniões, responder a demandas administrativas e adaptar-se a alterações legais e institucionais, ao mesmo tempo que deve preservar a qualidade da docência e contribuir para a formação crítica dos estudantes. A dificuldade aparece quando a acumulação dessas responsabilidades impede o professor de realizar com profundidade justamente aquilo que todas elas deveriam ajudar a sustentar. Isso não significa que indicadores, avaliações e procedimentos administrativos sejam necessariamente contrários à formação. Uma instituição precisa conhecer seus resultados, acompanhar a aprendizagem, identificar problemas e responder pela qualidade do trabalho que realiza. O risco começa quando esses instrumentos deixam de fornecer informações sobre a realidade e passam a substituir a própria realidade que pretendiam conhecer. Nesse momento, o estudante se converte em nota, a aprendizagem em índice, o ensino em cumprimento de conteúdo e o trabalho docente em resultado mensurável. Aquilo que não pode ser imediatamente quantificado perde relevância, mesmo quando a formação acontece justamente em processos que exigem tempo, leitura, dúvida, elaboração e reflexão.



Nesse sentido, ocorre uma inversão: as métricas deveriam contribuir para que a instituição organizasse melhor a formação, mas a formação passa a ser organizada para produzir melhores métricas. Ironicamente, uma experiência formativa mais significativa, capaz de oferecer aos estudantes autonomia intelectual, rigor conceitual e compreensão histórica, poderia contribuir de maneira mais consistente para alcançar muitos dos resultados que as instituições procuram. Entretanto, em vez de modificar as condições que produzem esses resultados, atua-se diretamente sobre os indicadores nos quais eles deveriam aparecer. Forma-se, assim, um círculo vicioso no qual novos procedimentos ampliam as exigências administrativas sobre os professores, reduzem o tempo disponível para a docência significativa e, ao enfraquecerem a formação, produzem novas dificuldades que serão posteriormente respondidas com mais controle.

A instabilidade jurídica dos sistemas de ensino, as transformações tecnológicas, a aceleração da produção do conhecimento e as disputas decorrentes da polarização política aprofundam esse quadro, porque exigem que professores e instituições se adaptem continuamente a novos parâmetros antes mesmo de compreenderem integralmente os efeitos das alterações anteriores. É nesse cenário que o direito de compreender o mundo precisa ser estendido ao próprio professor. Não é possível esperar que ele forme sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade quando não encontra condições para compreender as políticas, tecnologias e sistemas que reorganizam sua prática. Quando uma mudança chega apenas como comando a ser executado, sem que o professor conheça suas razões, seus limites e suas consequências, ele é colocado numa posição subalterna diante do próprio trabalho. A realidade universitária tensiona, portanto, a reflexão desta seção ao mostrar que a capacidade de formar professores críticos não



depende apenas da qualidade dos currículos ou do compromisso individual dos docentes, mas também da maneira como a instituição distribui o tempo, organiza o trabalho e estabelece suas prioridades. Nesse sentido, a perspectiva gramsciana permite recusar tanto o voluntarismo, que responsabiliza individualmente o professor por superar todas as condições institucionais, quanto o determinismo, que transforma essas condições em destino incontornável. Entre essas duas posições encontra-se a práxis, entendida como ação consciente que reconhece os limites históricos, mas procura transformá-los por meio da compreensão, da organização e da participação coletiva. A contribuição que pode aproximar essa reflexão de uma práxis pedagógica de emancipação humana consiste, então, em defender não apenas uma formação crítica para os professores, mas também condições institucionais que permitam o exercício crítico da docência. Isso exige tempo para estudar, pesquisar, planejar, dialogar e compreender as mudanças que atravessam o trabalho, assim como exige que métricas e procedimentos sejam recolocados em sua posição de instrumentos, e não de finalidade da educação. Caso contrário, continuaremos exigindo que os professores formem sujeitos autônomos no interior de estruturas que restringem sua própria autonomia, perpetuando o círculo no qual a emancipação é afirmada como finalidade e negada pelas condições concretas de sua realização.



3.5 A Universidade diante da democracia, da intolerância e do autoritarismo

Escrever sobre democracia e autoritarismo a partir de Gramsci exige resistir a dois atalhos. O primeiro é transformar seus textos em defesa abstrata da democracia liberal contemporânea; o segundo é ignorar que sua experiência política foi atravessada pela crise do Estado liberal e pela ascensão do fascismo. O que estudei de Gramsci talvez me permitirá trabalhar na tensão.

Em Legalidade, escrito entre 1921 e 1922, Gramsci interroga os limites da legalidade e distingue sua dimensão formal de sua substância social. Seu argumento nasce da luta de classes na Itália e da violência fascista; não é uma teoria universitária da democracia. Ainda assim, obriga a perguntar se instituições podem preservar formas procedimentais enquanto relações substantivas de poder esvaziam a participação.

> “Jamais se levou em conta que a legalidade tem uma dupla face: uma interna, a substancial; outra externa, a formal.” (GRAMSCI, 1921-1922, p. 1).

A transposição para a universidade deve ser feita com reserva. A crítica de Gramsci dirige-se à legalidade do Estado burguês e à luta de classes na conjuntura italiana; ela não fornece uma teoria pronta de governança universitária. O que tomo do texto é uma pergunta sobre a insuficiência das formas quando separadas das relações efetivas de poder. Aplicada por analogia, essa pergunta permite examinar se colegiados, regulamentos e consultas correspondem a possibilidades reais de participação.

O texto de Legalidade é também um documento de um momento em que o fascismo avançava fazendo da violência um instrumento de destruição das organizações operárias. Gramsci registra que, quando determinados direitos passaram a ameaçar



interesses dominantes, a legalidade formal foi abandonada e a ilegalidade fascista se impôs. A advertência histórica é grave: formas institucionais não se sustentam automaticamente. "Surgiu assim o fascismo, que se afirmou e impôs fazendo da ilegalidade a única coisa legal." (GRAMSCI, 1921-1922, p. 2).

Não pretendo equiparar conflitos universitários contemporâneos ao fascismo histórico descrito por Gramsci. Essa equivalência banalizaria a história. O que a passagem permite é preservar uma vigilância: instituições precisam ser capazes de reconhecer quando a intimidação, a supressão do contraditório e a naturalização da força começam a corroer as condições da vida intelectual.

A universidade possui uma responsabilidade específica porque depende do dissenso organizado. Ciência, filosofia e formação não avançam quando perguntas são proibidas por desconforto. Mas isso não significa que qualquer manifestação seja protegida de critérios. A vida acadêmica exige distinguir divergência, falsificação, intimidação e violência.

"*Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência*" oferece uma chave complementar. Em seu contexto original, Gramsci discute disciplina e deliberação em organizações políticas. O texto não é um manual de democracia universitária. Entretanto, sua articulação entre tolerância na discussão e intransigência na ação permite pensar como convicção e abertura podem coexistir. "A intransigência na ação tem por seu pressuposto natural e necessário a tolerância na discussão que precede a deliberação." (GRAMSCI, 1917, p. 1).

A tolerância, nesse texto, não significa relativismo. A discussão precisa ser séria, exaustiva e capaz de colocar experiências em comum. Essa dimensão é preciosa para a



universidade: liberdade acadêmica não é licença para abandonar evidências, e autoridade científica não é licença para impedir contestação.

Uma cultura democrática universitária precisa sustentar simultaneamente o direito de discordar e a obrigação de argumentar. O professor não deve exigir concordância como prova de aprendizagem; o estudante não pode tratar opinião como substituta do estudo. A instituição não deve confundir crítica com deslealdade nem tolerância com ausência de limites.

Gramsci afirma que os elementos singulares de verdade precisam ser sintetizados numa verdade mais complexa e que, para isso, é necessária máxima tolerância. Guardado o contexto político do escrito, a imagem ajuda a pensar a universidade como comunidade em que a verdade não é decidida por votação, mas também não pode ser protegida do exame.

> Os elementos singulares de verdade, que cada um pode oferecer, devem sintetizar-se na complexa verdade e ser a expressão integral da razão. Para que isto se realize [...] é necessária a máxima tolerância. (GRAMSCI, 1917, p. 2).

No plano autoral deste livro, proponho chamar de tendências autoritárias, no interior da vida acadêmica, práticas que substituem argumentação por posição hierárquica, impedem o contraditório ou esvaziam procedimentos de participação. Essa formulação não pretende equiparar tais práticas ao fascismo histórico analisado por Gramsci; busca apenas preservar a distinção entre autoridade intelectualmente justificável e exercício arbitrário de poder.

Também existe risco no movimento inverso: transformar toda autoridade em autoritarismo. Uma universidade sem critérios não se torna mais democrática. Professores,



pesquisadores e colegiados possuem responsabilidades diferenciadas. O desafio é fazer com que autoridade seja justificável, criticável e vinculada a critérios públicos, e não à arbitrariedade.

Insisto que convicção não precisa excluir discussão. Esse princípio talvez seja uma das defesas mais importantes contra a intolerância: aprender a sustentar ideias sem precisar eliminar quem as contesta. A universidade deveria ser um dos lugares sociais em que essa aprendizagem ocorre de forma mais rigorosa.

Por isso, democracia universitária não é apenas uma forma de governança. É também uma cultura intelectual: disposição para ouvir, obrigação de fundamentar, possibilidade de contestar, proteção contra intimidação e compromisso com condições em que o conhecimento possa ser produzido sem submissão.

As perguntas aos pesquisadores coautores não é se a universidade possui regulamentos democráticos. É mais exigente: quando suas convicções são desafiadas, ela responde ampliando o espaço da razão ou recorrendo à força simbólica de suas hierarquias? E quando a intolerância ameaça as próprias condições do diálogo, consegue defender princípios sem reproduzir o autoritarismo que pretende combater? Em que ponto este encontra de modo mais intenso a realidade do ensino superior que o professor (a) vivencia? Que experiência de sua prática docente confirma, amplia ou tensiona a reflexão apresentada? O que o texto ainda não consegue enxergar quando confrontado com a universidade real? Que conceito, situação ou contradição precisa ser aprofundado? Que contribuição pode aproximar a reflexão apresentada de uma práxis pedagógica de emancipação humana?



A reflexão proposta neste capítulo encontra a realidade do ensino superior de maneira intensa quando nos obriga a reconhecer que uma universidade pode possuir regulamentos democráticos e, ainda assim, conservar práticas que restringem a participação efetiva daqueles que integram sua comunidade. Colegiados, consultas, avaliações institucionais e canais de manifestação constituem mecanismos indispensáveis, mas sua existência não assegura, por si só, que todas as pessoas sejam reconhecidas como interlocutoras legítimas. Entre o direito formal de falar e a possibilidade concreta de ser ouvido existe um campo de relações simbólicas no qual determinadas experiências são reconhecidas como conhecimento, enquanto outras são previamente classificadas como opinião, crença, superstição ou expressão de ignorância. É justamente nesse espaço que a hierarquia universitária pode recorrer à sua força simbólica mesmo quando suas normas permanecem formalmente democráticas. A distinção formulada por Gramsci entre a face formal e a face substancial da legalidade permite compreender essa contradição, uma vez que, transportada com os devidos cuidados para a universidade, ela mostra que a democracia institucional não pode ser medida exclusivamente pela existência dos procedimentos citados a pouco. Sua dimensão substantiva depende das relações efetivas de poder estabelecidas no interior desses procedimentos, de forma que uma instituição pode consultar estudantes e professores, mas conservar previamente definidos os limites daquilo que será considerado uma contribuição válida. Pode oferecer canais de participação, mas interpretar toda discordância como falta de compreensão, resistência à mudança ou incapacidade de reconhecer a autoridade técnica dos responsáveis pela decisão. Nesse caso, a participação permanece formalmente garantida, embora sua capacidade de alterar a realidade esteja substancialmente reduzida, de forma que o problema não é



apenas quem pode falar, mas sob quais condições uma fala chega a adquirir consequência institucional.

Nesse sentido se torna pertinente a análise a partir da teoria lacaniana, que nos permite entender que a linguagem não funciona como instrumento neutro colocado entre o sujeito e uma realidade que permaneceria inalterada. A partir da posição que a linguagem assume no ensino de Lacan, podemos compreender que a simbolização recorta, classifica e insere aquilo que nomeia em um campo de significação que lhe é parcialmente exterior. O que é importante perceber é que existe algo de violento no processo de simbolização porque nomear significa reduzir a multiplicidade da coisa a determinados traços, estabelecer diferenças e ordenar posições. Contudo, essa violência não pode ser inteiramente eliminada, pois é também a condição pela qual o mundo se torna inteligível e a vida social se organiza. Sem linguagem, critérios, interdições e lugares simbólicos, não haveria instituição nem conhecimento partilhável. O problema, portanto, não consiste em imaginar uma universidade livre de toda violência simbólica, mas em perguntar como essa violência é exercida, quais sujeitos ela reconhece e quais experiências ela impede de aparecer. É por conta disso que uma universidade sempre estabelece critérios para diferenciar um argumento de uma afirmação arbitrária, uma pesquisa de uma opinião e uma hipótese de uma simples crença. Por isso, não considero possível nem desejável que ela renuncie à autoridade intelectual, já que a instituição que trata todos os discursos como igualmente válidos não se torna mais democrática, apenas abandona sua responsabilidade epistemológica. A ciência, a filosofia e as demais formas sistematizadas de conhecimento dependem de métodos, demonstrações, análise conceitual, confronto com evidências, discussão pública e possibilidade de revisão, de modo que o diálogo universitário não ocorre



apesar desses critérios, mas por meio deles. Sem parâmetros comuns, a divergência deixa de ser examinável e a própria discussão corre o risco de converter-se numa disputa entre convicções impermeáveis umas às outras.

Entretanto, o simples reconhecimento dessa autoridade não resolve o problema, mas ao contrário, torna-o mais complexo. Se a universidade precisa estabelecer critérios, também precisa reconhecer que os critérios com os quais opera possuem história e podem carregar exclusões que foram naturalizadas. Currículos, cânones, métodos e linguagens acadêmicas não nasceram num espaço exterior às relações sociais. É importante, nesse sentido, levar em consideração – sobretudo no contexto da universidade brasileira – que a filosofia decolonial chama atenção precisamente para o modo como determinadas tradições eurocentradas foram convertidas em medida universal da racionalidade, enquanto conhecimentos africanos, indígenas, afrodiaspóricos e latino-americanos foram frequentemente tratados como crença, mito, folclore ou superstição antes mesmo de terem suas formas próprias de racionalidade examinadas. Se os atentarmos para o ensino de filosofia poderemos perceber que a colonialidade permanece nos currículos e na formação docente quando estes desconsideram as determinações geopolíticas da produção do conhecimento e silenciam saberes produzidos por outras matrizes culturais. Sendo assim, a contribuição decolonial não exige que a universidade abandone a rigorosidade científica para admitir como verdadeiro tudo aquilo que foi historicamente excluído; essa seria uma conclusão apressada e, em última instância, contrária ao próprio diálogo. O que ela exige é que a instituição examine criticamente os critérios pelos quais decidiu antecipadamente que apenas alguns tipos de filosofia, ciência ou conhecimento racional seriam aceitos, enquanto outros produziriam somente



representações culturais, objetos de estudos ou seriam simplesmente rejeitados. Abrir-se a diferentes saberes não significa, então, suspender o trabalho da crítica, mas recusar que a crítica comece por um veredito anterior ao encontro. A universidade deve perguntar que problemas, determinado conhecimento, procura responder, em que experiência histórica se formou, quais conceitos mobiliza, que procedimentos de justificação utiliza e até onde suas explicações podem ser sustentadas. A autoridade mantém sua função, mas deixa de funcionar como proteção de um cânone fechado e passa a organizar as condições intelectuais do confronto entre perspectivas.

É nesse ponto que a Educação a Distância torna a contradição ainda mais visível. Em minha prática docente, encontro estudantes de diferentes regiões do país, cujas experiências sociais, linguagens, tradições religiosas, condições econômicas e repertórios culturais não poderiam ser integralmente antecipados por quem elabora um currículo. A modalidade a distância amplia não apenas o número de estudantes alcançados, mas também a diversidade dos mundos que entram na universidade. Segundo o Censo da Educação Superior de 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Educação a Distância correspondeu a 50,7% das matrículas de graduação no Brasil, tornando-se uma dimensão estrutural do ensino superior brasileiro, e não uma modalidade periférica. Essa expansão possui evidente potencial democrático, já que permite que Estudantes aos quais a educação presencial seria territorial, profissional ou economicamente inacessível possam ingressar no ensino superior sem abandonar integralmente suas condições concretas de vida. Contudo, a democratização da entrada não garante, sozinha, a democratização do conhecimento: o estudante pode estar formalmente incluído e permanecer



simbolicamente distante da cultura acadêmica e pode acessar materiais, avaliações e aulas sem sentir que sua experiência possui qualquer lugar no processo formativo. O desafio não consiste apenas em levar o mesmo conteúdo a diferentes regiões, mas em construir mediações pelas quais o conhecimento sistematizado encontre sujeitos concretos sem simplesmente apagar os mundos dos quais eles partem.

Essa realidade confirma a reflexão dessa seção, mas também a tensiona. Isso porque na Educação a Distância, a linguagem institucional possui uma força ampliada porque grande parte da relação do estudante com a universidade acontece por meio de materiais escritos, ambientes virtuais, formulários, sistemas avaliativos e comunicações padronizadas. Quando não existe a convivência cotidiana de uma sala presencial, uma instrução, uma mensagem automática ou um critério de avaliação podem transformar-se no principal rosto da instituição. A padronização é necessária para garantir consistência acadêmica e atender grande número de estudantes, mas pode produzir invisibilidade quando trata trajetórias profundamente distintas como se fossem situações equivalentes. A parti disso se torna importante destacar que a autoridade universitária não opera somente por proibições explícitas ou pela imposição direta de uma decisão hierárquica. Ela também atua por meio das categorias administrativas e pedagógicas com as quais interpreta o estudante. Termos como “engajado”, “resistente”, “autônomo”, “despreparado” ou “sem repertório” não apenas descrevem comportamentos; eles organizam expectativas institucionais e podem determinar antecipadamente quem será ouvido como portador de um argumento e quem será tratado como alguém que ainda precisa apenas compreender melhor aquilo que já foi decidido. A linguagem administrativa, quando se apresenta como puramente técnica, pode ocultar decisões políticas e



pedagógicas sobre aquilo que a instituição reconhece como participação legítima. Essa estrutura aproxima-se daquilo que, em meu trabalho sobre ideologia (Anhaia, 2022), denominei, seguindo Žižek, fantasia social. A ideologia não funciona apenas quando oculta uma realidade que poderia ser vista diretamente, mas participa da própria organização do campo em que algo se torna visível, racional e aceitável. Desse modo, uma universidade pode reconhecer abstratamente o valor da democracia e da diversidade enquanto conserva práticas cotidianas que neutralizam o contraditório. Seus integrantes podem conhecer essa contradição e continuar reproduzindo-a, justamente porque a crença institucional permanece inscrita nos regulamentos, nas declarações de princípios e nos gestos formais de consulta. Não se trata de afirmar que a democracia universitária seja uma ficção inútil, mas de reconhecer que sua proclamação pode funcionar como uma fantasia que impede a instituição de examinar as formas concretas pelas quais ainda produz silenciamento. Nessa mesma esteira, a psicanálise também permite compreender por que a simples eliminação da autoridade não constitui uma alternativa. Ainda de acordo com a teoria Lacaniana, não há sujeito sem linguagem, porque é no interior de uma ordem simbólica já existente que ele adquire uma posição, encontra reconhecimento e constitui sua relação com os outros. Da mesma forma, como nos ensina Freud em *O mal-estar na civilização* (2011) não existe sociedade sem lei, interdição ou algum princípio capaz de limitar a satisfação imediata. Em termos psicanalíticos, a lei possui uma função de castração porque introduz limites, organiza o desejo e impede que a relação com o outro permaneça submetida à força imediata. Isso não torna toda lei justa nem toda autoridade legítima, mas significa apenas que o horizonte emancipatório não pode



consistir na supressão de qualquer limite, pois a ausência de mediação simbólica não produz automaticamente liberdade.

O que queremos dizer com tudo isso é que a universidade também necessita de uma lei, ou seja, precisa ser capaz de definir regras de argumentação, integridade acadêmica, procedimentos de pesquisa, critérios de avaliação e limites éticos. Não deve ser tolerante com falsificações, intimidações, discriminações, defesa da violência ou discursos que destruam a possibilidade de reconhecimento recíproco. Tampouco pode tratar desinformação e conhecimento metodicamente produzido como posições equivalentes. Assim, defender o diálogo não significa conceder imunidade crítica a toda fala. Um discurso que recusa a própria possibilidade de apresentar razões e procura eliminar interlocutores não participa do diálogo apenas porque reivindica o direito de expressão, de forma que a tolerância universitária precisa encontrar seu limite precisamente na proteção das condições que tornam o contraditório possível. Contudo, a lei universitária distancia-se do autoritarismo quando reconhece sua própria incompletude. Ainda de acordo com a psicanálise lacaniana, podemos dizer que a realidade não constitui uma estrutura inteiramente fechada, mas se organiza ao redor de faltas, fissuras e possibilidades de transformação[10]. O mesmo princípio pode ser aplicado, com cautela, à ordem institucional, já que uma universidade autoritária apresenta seus critérios como se fossem naturais, definitivos e independentes da história. Por outro lado, uma universidade democrática reconhece que necessita de critérios, mas admite submetê-los ao exame daqueles sobre os quais incidem. Sua

[10] Para uma análise mais aprofunda ver ANHAIA, Allysson Alves. As ideias dão forma às coisas: uma ontologia negativa entre a filosofia e a psicanálise. *Natureza Humana*, v. 27, n. esp. 1, p. 272-289, 2025.



autoridade não desaparece, mas se torna justificável, criticável e potencialmente transformável. É justamente a abertura interna de uma estrutura, e não sua destruição abstrata, que permite o aparecimento de sistemas e estruturas mais plurais, acolhedoras e democráticas.

Esse problema torna-se ainda mais urgente diante das condições culturais do século XXI. A aceleração da informação, a fragmentação da atenção e as redes sociais favorecem relações com o conhecimento orientadas pela rapidez, pela reação imediata e pela confirmação de convicções anteriores. O estudante pode confundir acesso a informações com apropriação do conhecimento e interpretar a exigência de leitura, método e elaboração como obstáculo desnecessário. Nessas condições, a universidade corre dois riscos opostos: o primeiro é responder defensivamente, convertendo rigor em rigidez e tratando toda contestação como sinal de despreparo; o segundo é adaptar-se inteiramente à lógica da rapidez, simplificando a formação até eliminar justamente aquilo que deveria oferecer, isto é, tempo de estudo, rigor conceitual, confronto com a dificuldade e capacidade de sustentar uma investigação.

É a partir disso que o descrédito de parte da sociedade para com o diploma universitário e, sobretudo, do Ensino a Distância por ser entendido e confrontado. A percepção de que a formação universitária perdeu valor não corresponde aos resultados econômicos associados à escolarização superior.

Dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico indicam que, no Brasil, adultos entre 25 e 64 anos com educação superior recebem, em média, 148% a mais do que aqueles que concluíram apenas o ensino médio, uma diferença muito superior à média dos países analisados pela organização. Esses dados não autorizam reduzir a universidade a um



mecanismo de aumento da renda, mas demonstram que o diploma permanece relacionado a possibilidades concretas de mobilidade social. A contradição está em que seu valor objetivo pode crescer ao mesmo tempo que seu reconhecimento simbólico diminui. Essa descrença também pode revelar uma crise da relação entre esforço e promessa, uma vez que as redes sociais tornam visíveis trajetórias excepcionais de enriquecimento sem formação universitária, ao mesmo tempo que escondem sua raridade e as condições sociais que as tornaram possíveis. A universidade, por sua vez, não pode prometer que o diploma resolverá todas as (ou se quer alguma) dificuldades econômicas, nem responder ao descrédito por meio de uma defesa corporativa. Precisa demonstrar, em sua própria prática, que a formação superior oferece algo que a circulação acelerada de informações não consegue substituir: critérios para avaliar fontes, capacidade de compreender problemas complexos, contato disciplinado com tradições intelectuais, elaboração de argumentos e autonomia progressiva diante das respostas prontas.

É nesse sentido que a Educação a Distância não deve procurar legitimidade tornando-se menos exigente. Sua potência democrática depende precisamente da capacidade de levar formação rigorosa a sujeitos que foram historicamente afastados dela. Democratizar não significa distribuir versões empobrecidas do conhecimento, mas produzir mediações para que mais pessoas possam chegar à sua complexidade. A abertura ao contexto do estudante não exige confirmar todas as suas crenças, assim como a exigência acadêmica não autoriza desprezar os saberes a partir dos quais ele interpreta o mundo.

O encontro pedagógico começa quando a experiência é reconhecida como ponto de partida, mas somente se torna formativo quando essa experiência é colocada em diálogo com



conceitos, métodos, evidências e perspectivas capazes de tencioná-la. A contribuição que pode aproximar essa reflexão de uma práxis de emancipação humana está, portanto, na construção de uma autoridade dialógica. Essa expressão não designa uma autoridade enfraquecida ou permanentemente indecisa, mas trata-se de uma autoridade que sustenta critérios, mas explicita suas razões; reconhece a diferença entre os saberes, mas não transforma essa diferença em hierarquia de humanidade; acolhe as experiências dos estudantes, mas não abandona o trabalho de submetê-las à crítica; protege o dissenso, mas estabelece limites contra aquilo que destrói suas condições; e, sobretudo, admite que o encontro com o outro pode revelar insuficiências nos próprios critérios institucionais. A prática emancipatória, nesse sentido, não começa quando a universidade deixa de dirigir, mas quando sua direção amplia progressivamente a capacidade de os sujeitos participarem da produção e da avaliação dos sentidos que orientam a vida coletiva. Nesse aspecto, a aproximação com Gramsci permanece fecunda, já que os elementos particulares de verdade somente podem integrar uma verdade mais complexa quando há tolerância real na discussão, sem que essa abertura elimine a responsabilidade pelos princípios que orientarão a ação. A firmeza posterior à discussão não pode funcionar como pretexto para uma decisão já tomada anteriormente, pois nesse caso o diálogo seria apenas um ritual de legitimação.

A universidade do século XXI não precisa escolher entre autoridade e diálogo, rigor e democratização, ciência e pluralidade cultural; seu desafio consiste justamente em sustentar essas tensões sem resolvê-las pela eliminação de um de seus polos. Quando transforma autoridade em argumento de força, aproxima-se do autoritarismo e quando abandona qualquer critério para evitar conflitos, abdica de sua função



formativa. Quando exige que todos falem exclusivamente a linguagem que ela já legitimou, reproduz violência e subalternidade, mas quando trata todas as formas de conhecimento como equivalentes, dissolve as condições da crítica. A emancipação reside no trabalho paciente de construir uma instituição capaz de ouvir aquilo que ainda não compreende, sem renunciar à responsabilidade de investigar, argumentar e julgar. Assim, a problemática dessa seção retorna transformada pela práxis: quando suas convicções são desafiadas, a universidade não deveria simplesmente defender sua autoridade nem a abandonar, mas demonstrar porque seus critérios são racionalmente sustentáveis e, ao mesmo tempo, admitir que eles possam ser ampliados pelo encontro com experiências que antes não conseguiam reconhecer. Talvez seja precisamente aí que uma instituição prove sua disposição democrática: não apenas permitindo que o outro fale, mas aceitando o risco de que uma fala fundamentada modifique as categorias pelas quais ela própria organiza o conhecimento.



REFERÊNCIAS

ANHAIA, Allysson Alves. As ideias dão forma às coisas: uma ontologia negativa entre a filosofia e a psicanálise. *Natureza Humana*, v. 27, n. esp. 1, p. 272–289, 2025.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

INEP. *Censo da Educação Superior 2024*: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025.

OCDE. *Education at a Glance 2025*: Brazil. Paris: OECD Publishing, 2025.



3.6 O pessimismo da inteligência e a construção da esperança

Este título exige uma advertência filológica. A fórmula “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” circula amplamente associada a Gramsci, o texto que efetivamente sustenta este tópico é Contra o pessimismo, de 15 de março de 1924. Nele, Gramsci enfrenta um problema menos aforístico e mais exigente: como reconhecer uma situação adversa sem permitir que o diagnóstico se transforme em passividade, sonolência intelectual e ceticismo quanto ao futuro.

O ponto de partida é quase um método de exame. Gramsci propõe olhar para o pouco que foi realizado e para a enorme quantidade de trabalho ainda por fazer. Não recomenda fabricar confiança artificial. A reação ao pessimismo começa por uma avaliação concreta da própria situação.

> “Devemos dar uma olhada no pouco que fizemos e na enorme quantidade de trabalho que ainda temos por fazer; isso deve ajudar a dissipar a espessa e escura nuvem de pessimismo [...].” (GRAMSCI, 1924, p. 1).

Essa passagem ajuda a distinguir esperança de consolo. A esperança que proponho neste livro não é uma categoria textual de Gramsci; é uma elaboração pedagógica construída a partir de sua recusa do fatalismo. Ela não exige negar dificuldades, mas impedir que a consciência das dificuldades seja convertida em justificativa para não agir.

Contra o pessimismo é explícito quanto ao perigo: o pessimismo pode produzir passividade política, sonolência intelectual e ceticismo. O diagnóstico de uma correlação desfavorável de forças explica o pessimismo, mas não o justifica. A diferença é decisiva. Compreender por que estamos desanimados não significa aceitar o desânimo como conclusão racional.



> “[O pessimismo] pode, de fato, ser o maior perigo que enfrentamos no momento, visto que suas consequências são passividade política, sonolência intelectual e ceticismo quanto ao futuro.” (GRAMSCI, 1924, p. 1).

Na educação, essa distinção é especialmente necessária. Professores conhecem desigualdades persistentes, políticas descontínuas, precarização, burocratização, dificuldades de aprendizagem e promessas de inovação que nem sempre se realizam. Seria intelectualmente irresponsável responder a tudo isso com otimismo obrigatório. Mas seria igualmente problemático transformar o conhecimento dos limites em certeza de impotência.

É aqui que o título deste tópico deve ser lido com cautela filológica. Sem converter a fórmula consagrada em citação documental deste capítulo, retenho de Contra o pessimismo uma exigência verificável: examinar sem ilusões a situação adversa e, ao mesmo tempo, recusar que o diagnóstico se converta em fatalismo. A articulação entre lucidez e vontade, tal como formulada aqui, é uma síntese interpretativa do livro.

Gramsci pergunta que diferença haveria entre sua organização e seus adversários se só fossem capazes de trabalhar em momentos favoráveis. A provocação desloca a esperança da expectativa para a responsabilidade. A ação vale justamente quando o contexto não oferece garantias.

> “Que diferença haveria entre nós [...] se também soubéssemos trabalhar e só fôssemos ativamente optimistas em épocas em que as vacas eram gordas, quando a situação era favorável?” (GRAMSCI, 1924, p. 1).

Essa é uma imagem importante para a docência. A responsabilidade educativa não pode depender da certeza de sucesso. Um professor trabalha frequentemente sem saber quais efeitos permanecerão. Uma instituição pode construir



políticas cujos resultados aparecerão depois de anos. A esperança pedagógica não é garantia de resultado; é decisão de não confundir incerteza com inutilidade.

Contra o pessimismo também associa a superação do fatalismo à preparação de forças organizacionais e materiais. Isso impede transformar esperança em sentimento individual. Esperar, no sentido que proponho, exige organizar condições. Na educação, significa currículo, formação, acompanhamento, tempo, recursos, avaliação e capacidade de corrigir caminhos.

O texto é particularmente autocrítico quando reconhece erros anteriores: Gramsci afirma que não souberam conduzir uma campanha sistemática nem traduzir para linguagem compreensível o significado dos acontecimentos. A esperança não elimina balanço crítico; depende dele. Quem não aprende com o fracasso repete-o em nome da confiança. “Não sabíamos como conduzir uma campanha sistemática [...] não sabíamos traduzir para uma linguagem compreensível [...] o significado de cada um dos acontecimentos italianos de 1919-1920.” (GRAMSCI, 1924, p. 3).

Essa disposição para reconhecer limites é pedagógica em sentido profundo. Uma educação esperançosa não precisa esconder seus indicadores ruins, suas evasões, suas dificuldades ou seus erros. Precisa transformá-los em conhecimento para agir melhor. O oposto do pessimismo paralisante não é a propaganda do sucesso; é a capacidade de produzir aprendizagem institucional.

Mais adiante, Gramsci insiste que a situação de 1924 não era a de 1920 e que os próprios sujeitos já não eram os mesmos. Há aqui uma compreensão histórica importante: uma derrota não devolve automaticamente ao ponto inicial. Experiências produzem aprendizagem, organização e memória. O tempo não é repetição pura.



Para a educação, isso significa que nenhuma avaliação de uma instituição deveria apagar o percurso que a produziu. Reconhecer um resultado negativo não significa afirmar que nada foi construído. Do mesmo modo, reconhecer avanços não autoriza esquecer aquilo que permanece por fazer. A esperança intelectualmente responsável vive nessa tensão.

O relojoeiro, outro texto que considero caro e utilizo inúmeras vezes, oferece uma formulação que dialoga com essa abertura histórica ao recusar considerar definitivo o mundo realizado e defender que permaneça aberto o caminho para harmonias superiores. A esperança, nessa leitura, não é acreditar que a história terminará bem; é recusar o fechamento da possibilidade.

> “[...] não vamos dizer que é definitivo um mundo por nós realizado, mas deixaremos sempre aberto o caminho para algo melhor, harmonias superiores.” (GRAMSCI, 1917, p. 2-3).

Talvez seja isso que eu queira preservar ao final do Capítulo 3. Gramsci não me oferece uma pedagogia da esperança pronta. Oferece algo mais difícil: a obrigação de não transformar lucidez em paralisia. O pensamento crítico precisa enxergar o que impede, mas também aquilo que ainda pode ser organizado.

Construir esperança, portanto, é trabalho intelectual e material. Exige nomear limites, estudar causas, reconhecer forças existentes, abandonar ilusões, construir mediações e agir sem garantias. É uma esperança que não promete; compromete.

A pergunta final do capítulo retorna aos curadores e coatuores e a mim mesma: quando enxergamos com clareza tudo aquilo que ainda não conseguimos transformar, usamos essa inteligência para justificar a desistência ou para organizar melhor o próximo movimento?



Lucidez, práxis e reorganização do movimento

Prof. Dr.Everton Marcos Grison

Quando compreendemos com maior clareza as limitações que dificultam a transformação da realidade, surge uma questão inevitável: como impedir que a lucidez se converta em paralisia? A inteligência crítica não elimina os obstáculos históricos, institucionais e materiais que sustentam aquilo que desejamos transformar. Pelo contrário, muitas vezes os torna mais visíveis.

O conhecimento das contradições não produz automaticamente a capacidade de superá-las, mas modifica a relação que estabelecemos com elas, uma vez que aquilo que se tornou objeto da consciência já não pode ser experimentado exatamente da mesma maneira. É justamente nesse intervalo entre compreensão e possibilidade de ação que surgem respostas distintas: persistir, interromper, recuar, reorganizar ou procurar outros caminhos.

A questão, portanto, não se reduz à escolha abstrata entre desistir e continuar. O problema é outro: o que fazemos com aquilo que passamos a compreender? A resposta exige deslocar a atenção dos gestos isolados para as condições históricas, culturais e institucionais nas quais eles acontecem. Nem toda desistência significa capitulação, assim como nem toda persistência representa resistência.

Entre uma e outra existem experiências, determinações e contradições que não cabem numa oposição abstrata entre continuar e abandonar. A pergunta somente alcança sua força quando deixa de solicitar uma resposta moralmente previsível e passa a interrogar as condições concretas nas quais alguém



persiste, recua, interrompe ou procura outra direção. Desistir exatamente do quê? Persistir para quê? Em favor de quem? Em quais condições? E com quais consequências para os sujeitos envolvidos?

A consciência de um problema não se apresenta necessariamente acompanhada dos meios adequados para enfrentá-lo. Podemos compreender a extensão de uma contradição, reconhecer os interesses que sustentam sua permanência e, ainda assim, encontrar limites materiais, institucionais e históricos que restringem nossa ação.

Compreender não significa dominar. Saber que uma realidade precisa ser modificada tampouco corresponde a possuir, de modo imediato, as condições necessárias para transformá-la. A inteligência crítica atravessa as aparências e procura perceber as forças que organizam aquilo que existe, mas não as elimina por meio de um simples ato de vontade. Essa distinção impede que a consciência seja convertida em poder abstrato e autossuficiente, como se enxergar uma estrutura equivalesse a dispor dos recursos necessários para modificá-la. A compreensão amplia a responsabilidade diante da realidade, mas não dissolve a desigualdade das forças que nela atuam. Por isso, o próximo movimento precisa ser elaborado mediante a interpretação da conjuntura, a construção de vínculos e a organização das possibilidades concretas de ação.

Em sociedades organizadas por valores de desempenho e produtividade (Han 2017), desistir costuma ser interpretado como sinal de fraqueza, insuficiência ou ausência de compromisso, enquanto persistir é positivamente valorizado, como se a continuidade fosse sempre expressão de coragem, disciplina e responsabilidade. Essa classificação precipitada pouco esclarece sobre a realidade, pois transforma gestos



historicamente condicionados em atributos morais dos sujeitos.

Ao elogiar a permanência sem investigar seu conteúdo, corremos o risco de convertê-la num dever incondicional, retirando da reflexão aquilo que deveria constituir seu ponto central: a natureza daquilo em que se insiste. Permanecer deixa, então, de ser uma escolha refletida e passa a funcionar como imposição moral, mesmo quando a experiência perdeu seu sentido, as condições se tornaram destrutivas ou a continuidade apenas conserva estruturas que já não reconhecemos como legítimas.

Essa racionalidade encontra terreno fértil numa sociedade organizada pelo desempenho, na qual os sujeitos são constantemente convocados a superar seus limites, administrar os próprios sofrimentos e demonstrar disponibilidade permanente. A interrupção passa a ser interpretada como improdutividade; o cansaço, como falha de organização; a recusa, como incapacidade de acompanhar as mudanças.

É preciso continuar, ainda que a continuidade desgaste o corpo, empobreça a experiência e consuma o tempo no qual outras dimensões da vida poderiam desenvolver-se. As cobranças deixam de depender exclusivamente de ordens exteriores porque são progressivamente internalizadas: os sujeitos antecipam as exigências e perseguem metas que logo serão substituídas por outras. Nesse processo, a produção transforma-se em medida da existência, enquanto o limite passa a ser tratado como desvio a corrigir. O problema não reside apenas na dificuldade particular de quem já não consegue continuar, mas numa organização social que naturaliza o desgaste, fragiliza vínculos e converte contradições coletivamente produzidas em insuficiências individuais.



Não se trata, com isso, de atribuir à desistência um valor crítico em qualquer circunstância. Há interrupções produzidas por formas históricas de abandono, por organizações do trabalho que intensificam o desgaste, pela fragilização dos vínculos coletivos e pela ausência de suporte institucional. Nesses contextos, o sofrimento socialmente produzido é frequentemente devolvido aos sujeitos como responsabilidade individual.

Pessoas deixam de participar porque suas vozes foram sistematicamente desconsideradas, porque seus esforços não encontraram condições mínimas de realização ou porque as relações nas quais estavam inseridas produziram impotência e isolamento. A desistência pode representar, nesses casos, o resultado de uma derrota concretamente infligida, ainda que posteriormente seja apresentada como decisão exclusivamente particular. Quando os condicionantes históricos desaparecem da análise, o sujeito passa a ser responsabilizado por não haver suportado aquilo que talvez jamais devesse ter sido obrigado a suportar.

Há também uma desistência resultante da internalização do fracasso. Diante de exigências reiteradas e de resultados institucionalmente prescritos que permanecem inalcançados, o sujeito pode concluir que não possui capacidade suficiente, que não se esforçou adequadamente ou que suas limitações pessoais explicam aquilo que não conseguiu realizar. A contradição social converte-se, assim, em culpa individual.

O que foi produzido pela organização do trabalho (Seligmann-Silva, 2011), pelas relações de poder (Han, 2018) ou por condições materiais precárias passa a ser experimentado como deficiência íntima. Essa forma de desistência contribui para a reprodução da ordem existente porque silencia a crítica e dificulta o reconhecimento da dimensão coletiva de



experiências apresentadas como problemas particulares. A cultura do desempenho (EHRENBERG, 2010) opera pela individualização tanto do sucesso quanto do fracasso, preservando fora do campo de questionamento as estruturas que distribuem desigualmente recursos, possibilidades e responsabilidades.

Entretanto, existe uma interrupção que não se confunde com a entrega passiva ao existente. Em determinadas situações, desistir de uma forma específica de atuação pode representar uma recusa consciente diante daquilo que exige a continuidade da violência, do esvaziamento ou da anulação de quem participa. Há momentos em que permanecer significa aceitar o inaceitável, naturalizar formas de exploração ou colaborar involuntariamente com a reprodução daquilo que procurávamos transformar.

A insistência, quando separada da reflexão, também pode converter-se em adaptação. Continua-se porque sempre se continuou, porque interromper parece vergonhoso ou porque o investimento realizado no passado é utilizado como justificativa para prolongar uma experiência que já não produz sentido.

Nessas circunstâncias, a desistência pode adquirir um momento de negatividade, não por ser emancipatória em si mesma nem porque a recusa subjetiva produza, por sua própria força, um conteúdo crítico, mas quando a insuficiência histórica da realidade torna visíveis contradições que a permanência adaptativa ajudava a ocultar. Dizer “não” não apresenta um programa completo de transformação, porém pode interromper o funcionamento aparentemente natural de uma ordem que exige obediência e continuidade.

A negação não cria arbitrariamente a fissura. Antes, reconhece uma fissura já presente entre aquilo que a realidade



afirma oferecer e aquilo que efetivamente realiza. Sua força crítica não decorre da garantia de resultados positivos, mas da recusa em aceitar que uma configuração histórica contraditória seja tratada como necessária, eterna ou desprovida de alternativas.

Essa formulação exige rigor conceitual. Em Adorno (2009), a negatividade não pode ser reduzida a uma escolha comportamental, a uma postura particular ou à simples decisão de afastar-se. Ela se vincula à crítica imanente, à não identidade entre conceito e objeto e à resistência do real diante das pretensões de encerrá-lo em categorias totalizantes. A negatividade não se origina, portanto, da vontade daquele que recusa, mas da impossibilidade de a realidade reconciliar-se plenamente com seus próprios conceitos e promessas.

A desistência somente pode ser aproximada desse movimento quando sua interrupção permite reconhecer uma contradição objetiva que a permanência normalizada ajudava a encobrir. Não é a decisão isolada de desistir que a torna crítica, mas a relação entre aquilo que se nega, as condições historicamente constituídas e as possibilidades de experiência preservadas pela recusa.

A interrupção crítica pode representar, assim, um sopro de resistência. A imagem do sopro importa porque não designa uma força grandiosa, segura de seus resultados e capaz de vencer imediatamente todas as determinações encontradas. Trata-se de algo frágil, mas ainda vivo. Há circunstâncias nas quais resistir não significa avançar diretamente contra uma estrutura, mas preservar a possibilidade de existir para além dela.

O afastamento pode criar condições para recuperar a capacidade de pensar, distinguir os próprios desejos das



exigências impostas e reconhecer que a vida não se encerra no trabalho, numa função, numa instituição ou num único projeto. Fechar uma porta não resolve automaticamente aquilo que permaneceu atrás dela, mas pode interromper o movimento pelo qual toda a existência estava sendo arrastada para dentro daquele espaço.

Essa possibilidade não autoriza a romantização da desistência. A interrupção pode aprofundar o isolamento, favorecer as forças que desejavam eliminar uma presença incômoda ou afastar sujeitos de experiências coletivas que ainda poderiam ser transformadas. Da mesma maneira, persistir pode representar solidariedade, coragem e compromisso com uma luta cuja duração ultrapassa o tempo individual. Não há uma essência libertadora na desistência nem uma essência emancipatória na permanência. O sentido de ambas depende das condições em que acontecem, das relações que preservam ou interrompem, dos custos que impõem e das possibilidades que abrem ou fecham.

O problema talvez não esteja propriamente em escolher entre desistir e persistir, uma vez que ambas as posições podem assumir conteúdos conservadores ou transformadores. A questão decisiva é saber se a experiência amplia a capacidade de organização, favorece a compreensão das relações de força e contribui para a elaboração de novas possibilidades de ação. Uma permanência pode conservar uma estrutura esgotada, assim como uma interrupção pode dissolver vínculos ainda necessários à transformação. Inversamente, persistir pode preservar uma luta coletiva, enquanto recuar pode oferecer as condições requeridas para reconstruí-la. O gesto isolado pouco revela. É preciso investigar aquilo que ele produz, as relações que reorganiza e os horizontes que mantém abertos.



A reflexão precisa retornar, portanto, às perguntas que a oposição inicial poderia encobrir. Desistir de quê? Pode-se desistir de uma função para preservar a capacidade de ensinar; abandonar um procedimento para recuperar o sentido de uma prática; interromper um projeto que se distanciou de seus princípios; ou afastar-se de um espaço no qual a permanência passou a legitimar decisões das quais não se participa. Pode-se desistir de uma metodologia incapaz de estabelecer relação com os estudantes concretos, recusar uma demanda que compromete responsabilidades pedagógicas mais importantes ou abandonar uma certeza que já não resiste ao confronto com a realidade.

Essas interrupções não recebem antecipadamente significado libertador ou conservador. Tudo depende da relação entre aquilo que se nega e aquilo que se procura preservar. Abandonar uma função pode significar fuga diante de uma responsabilidade, mas também pode ser uma decisão necessária para impedir que todas as dimensões da vida sejam submetidas a ela. Interromper um projeto pode expressar ausência de compromisso, porém igualmente pode resultar do reconhecimento de que seus objetivos foram esvaziados.

Recusar uma tarefa pode ser negligência, mas também pode constituir o único gesto capaz de tornar visível uma carga de trabalho convertida em normalidade. Uma análise crítica não santifica nem condena previamente a interrupção. Investiga suas condições, interroga suas finalidades e procura compreender os efeitos que ela produz sobre os sujeitos e as relações nas quais estão inseridos.

Também podemos precisar desistir de determinadas imagens da transformação. Uma delas é a fantasia de que a vontade individual, desde que suficientemente firme, conseguiria superar qualquer obstáculo. Essa imagem aparenta



valorizar a autonomia, mas facilmente converte limites históricos em culpa pessoal. Se a transformação não ocorreu, conclui-se que alguém não persistiu o bastante, não organizou adequadamente seus esforços ou permitiu que o desânimo dominasse sua ação.

Desaparecem, assim, as relações de força, os interesses hegemônicos, os recursos desigualmente distribuídos e as estruturas que restringem concretamente a participação. Resta um sujeito isolado diante de uma tarefa imensa, responsabilizado tanto pelo dever de transformar quanto pelo fracasso de não o ter realizado.

A perspectiva gramsciana que atravessa esta reflexão permite recusar dois extremos igualmente problemáticos. De um lado, o determinismo transforma os sujeitos em resultados passivos das estruturas e conclui que nenhuma ação pode alterar significativamente a realidade. De outro, o voluntarismo imagina o mundo como matéria inteiramente disponível à vontade e atribui todo fracasso à insuficiência do esforço individual. A crítica ao fatalismo não autoriza a celebração abstrata da vontade, assim como o reconhecimento das condições objetivas não justifica a espera passiva de que a história realize por si mesma as transformações necessárias.

Contra ambos, a práxis precisa ser compreendida como ação consciente e historicamente situada, atravessada por relações de força, dependente da elaboração coletiva da vontade, da organização política e cultural dos sujeitos e da permanente disputa pelos sentidos da realidade. Ela não constitui um ponto intermediário destinado a conciliar a submissão às estruturas com a soberania da vontade. Ao contrário, manifesta a tensão concreta entre os sujeitos e as condições históricas nas quais atuam, entre aquilo que



recebemos de um mundo já constituído e aquilo que procuramos transformar por meio de nossa participação nele.

A vontade, nesse terreno, não equivale ao desejo particular de continuar. Constitui-se na articulação entre compreensão, organização, participação e responsabilidade histórica. Não basta desejar uma transformação nem reconhecer intelectualmente sua necessidade. É preciso elaborar coletivamente as finalidades da ação, construir mediações, conhecer as forças em conflito, distinguir o horizonte estratégico das formas particulares de realizá-lo e produzir condições para que mais sujeitos possam participar de sua direção.

A vontade deixa, assim, de ser atributo psicológico e passa a integrar um processo de constituição coletiva. Isso não significa converter o limite em justificativa para a paralisia, mas abandonar a crença de que toda transformação depende exclusivamente da intensidade da disposição individual. A ação encontra resistências, sofre recuos e modifica suas estratégias. A práxis não corresponde, portanto, ao movimento permanente numa única direção; envolve também avaliações, deslocamentos e reorganizações capazes de reconstruir as condições coletivas da ação.

Reconhecer que uma frente de ação se esgotou não significa necessariamente abandonar o horizonte da transformação. Pode significar compreender que as energias precisam ser reorganizadas, que novas mediações coletivas precisam ser construídas e que determinadas formas de ação já não correspondem às exigências históricas do problema enfrentado.

Reorganizar o movimento não consiste em reiniciar automaticamente aquilo que foi interrompido nem em procurar, de maneira apressada, uma nova tarefa que substitua a



anterior. Significa rever as relações de força, distinguir princípios de estratégias, reconstruir vínculos e elaborar outras formas de participação. O próximo movimento pode nascer, assim, de uma descontinuidade, de uma pausa ou de uma recusa. Pode exigir o abandono da estratégia para preservar o princípio e o encerramento de uma experiência para tornar possível a constituição de outras formas de ação.

Na vida universitária, aprendemos insistentemente a iniciar, produzir, demonstrar resultados e concluir, mas raramente somos formados para elaborar criticamente os limites. A interrupção de uma pesquisa, a reformulação de um objeto, o abandono de uma hipótese ou a recusa de um método tendem a ser percebidos como perdas. Entretanto, reconhecer que uma hipótese não se sustenta ou que determinado percurso não responde ao problema constitui parte da experiência intelectual. Desistir de uma resposta pode permitir a construção de uma pergunta mais rigorosa. Abandonar uma certeza pode inaugurar uma investigação. Interromper uma prática pode tornar visíveis sujeitos e contradições que sua continuidade mantinha encobertos.

Uma formação crítica não ensina somente a perseverar. Também precisa formar a capacidade de discernir aquilo que merece continuidade, aquilo que deve ser negado e, sobretudo, aquilo que precisa ser reorganizado coletivamente. Essa capacidade não decorre da aplicação mecânica de um método ou da obediência a um receituário formativo. Exige contato com os conceitos, atenção às condições históricas, abertura à experiência e disposição para submeter o próprio pensamento à crítica.

A experiência formativa não pode ser reduzida à adaptação, à aceleração ou à transformação do conhecimento em instrumento voltado exclusivamente ao cumprimento de metas,



porque se constitui no confronto entre os conceitos e aquilo que, na realidade, resiste à sua pretensão de encerramento.

Há, contudo, outro risco. Mesmo quando reconhecemos a legitimidade da interrupção, podemos exigir que toda desistência se transforme imediatamente num novo projeto. O sujeito fecha uma porta e já é convocado a encontrar a janela, reorganizar o movimento, produzir um aprendizado e demonstrar como a dificuldade o tornou mais forte. Essa exigência conserva a racionalidade produtiva que se pretendia recusar. A dor, o desgaste e a perda também passam a ser avaliados por sua capacidade de gerar resultados. Nada pode simplesmente cessar. Tudo precisa converter-se em oportunidade, competência, reinvenção ou crescimento.

Nem toda interrupção precisa justificar-se imediatamente por sua utilidade futura. Há momentos de recolhimento, silêncio e recomposição que não correspondem à ausência de movimento, ainda que não produzam resultados visíveis. Há um tempo no qual não se organiza nada além da possibilidade de respirar fora das determinações anteriores. Esse tempo não representa necessariamente vazio ou inércia. Pode constituir a condição para que a experiência seja elaborada sem a pressão de transformar rapidamente o sofrimento em produtividade. A formação cultural demanda abertura, apropriação subjetiva, paciência e uma relação com o tempo que não pode ser inteiramente fabricada pela imposição de hábitos ou pela sucessão de tarefas.

A inteligência que percebe aquilo que ainda não conseguimos transformar não deveria servir nem à justificação confortável da impotência nem ao comando cruel de uma persistência sem fim. Sua função crítica consiste em examinar as condições da ação, reconhecer as forças em conflito e interrogar os sentidos da permanência. Em determinados



momentos, será necessário continuar, organizar coletivamente e sustentar uma luta prolongada. Em outros, será necessário recuar, abandonar uma posição ou admitir que o tempo daquela experiência se esgotou. O recuo não é necessariamente o contrário do movimento. Pode representar a alteração consciente de sua direção e a busca por novas condições coletivas de enfrentamento.

Não podemos transformar a práxis numa religião da permanência. A vida não cabe integralmente numa profissão, numa instituição, numa função ou num projeto, por mais relevantes que sejam. Há mundo para além do espaço no qual investimos nosso trabalho, nossa inteligência e nossos afetos. Reconhecer isso não diminui o compromisso com a transformação.

Ao contrário, impede que esse compromisso exija o desaparecimento daquele que procura realizá-la. Uma prática que somente pode continuar por meio do sacrifício permanente dos sujeitos precisa ser interrogada em suas próprias finalidades. Que emancipação poderia ser produzida por uma ação que destrói progressivamente as condições de existência daqueles que a sustentam?

Dessa maneira, não precisamos escolher abstratamente entre utilizar a inteligência para justificar a desistência ou empregá-la na organização do próximo movimento. Em algumas circunstâncias, interromper uma experiência pode participar dessa organização, não porque toda retirada contenha secretamente um recomeço, mas porque a negação pode devolver aos sujeitos a possibilidade de disputar a definição de seus caminhos. O decisivo não é o gesto isolado de permanecer ou recuar, mas aquilo que ele produz. Persistimos para conservar o existente ou para transformá-lo? Recuamos para abandonar a ação ou para reorganizá-la?



Quando a inteligência crítica reconhece os limites de uma situação, pode converter-se em justificativa para a impotência ou tornar-se condição para uma reorganização mais rigorosa da prática. Entre o fatalismo e o voluntarismo existe um espaço difícil de habitar: o da construção paciente de mediações, vínculos, instituições e formas coletivas de ação. Talvez seja nesse terreno que a esperança deixe de ser consolo e passe a assumir a forma de responsabilidade histórica.

Esperar, nesse sentido, não significa aguardar passivamente que a realidade se modifique, mas preservar a abertura do possível por meio do estudo, da autocrítica, da organização e da ação realizada sem garantias antecipadas de êxito.

A questão permanece aberta: quando a persistência continua sendo resistência e quando já se converteu em adaptação? Quando a desistência preserva possibilidades futuras de ação e quando apenas consagra a derrota? Como distinguir o recuo que reorganiza as forças daquele que dissolve os vínculos necessários à transformação?

Não há respostas capazes de valer indistintamente para todas as experiências, porque entre desistir, persistir e reorganizar encontra-se a vida concreta, atravessada por relações de poder (Han, 2018), condições históricas, responsabilidades, limites e possibilidades ainda não inteiramente conhecidas. Talvez a dificuldade de responder definitivamente a essas perguntas não represente uma insuficiência do pensamento, mas a expressão da própria historicidade do problema.

“Eu prefiro não”: quando recuar também significa resistir.

Allysson Alves Anhaia



A pergunta que encerra este capítulo parece apresentar duas possibilidades: utilizar a inteligência para justificar a desistência ou empregá-la para organizar o próximo movimento. Contudo, talvez seja necessário tensionar essa oposição, já que em determinadas circunstâncias, desistir de uma forma específica de ação não significa abandonar o horizonte da transformação, mas criar as condições para que outro movimento se torne possível. Recuar, interromper e recusar podem constituir momentos internos da práxis, sobretudo quando a continuidade deixou de expressar resistência e passou a reproduzir a estrutura que se desejava transformar. Essa ideia se contrapõe ao modelo atual de sociedade, no qual desistir raramente é interpretado dessa maneira, uma vez que o modo de existência produzido pelo capitalismo contemporâneo estabelece uma relação cada vez mais estreita entre identidade, desempenho e produtividade. O sujeito passa a ser reconhecido por aquilo que consegue produzir, pelos resultados que apresenta e pela capacidade de permanecer funcionando mesmo diante do cansaço, da frustração e do sofrimento. Nesse modelo, interromper uma atividade, reconhecer um limite ou afirmar que determinada exigência já não pode ser atendida tende a ser compreendido como sinal de inadequação. Aqueles que não conseguem responder satisfatoriamente aos padrões econômicos, estéticos e produtivos são representados como sujeitos insuficientes, desorganizados ou incapazes de administrar a própria existência. No artigo *As ideias dão forma às coisas* (2025), procurei demonstrar que esse processo ultrapassa a dimensão econômica e atinge diretamente a constituição da subjetividade. O neoliberalismo não opera apenas pela imposição exterior de tarefas e obrigações, mas pela produção de uma normatividade psíquica que transforma contradições



sociais em problemas particulares, de forma que o sofrimento produzido por uma sociedade disfuncional é devolvido aos sujeitos como incapacidade de adaptação. A exigência social de produtividade converte-se, assim, em critério de normalidade, enquanto as formas de existência que não conseguem ou não desejam submeter-se inteiramente a esse modelo passam a ser patologizadas.

O que está em jogo não é apenas a pressão para produzir mais, mas a redução da própria existência à produção, de modo que até o ato de descansar é enxergado em uma lógica da produtividade, já que ele precisa aumentar o rendimento futuro. O mesmo acontece com o lazer, que precisa desenvolver alguma competência, ensinar algo ou se transformar em uma experiência pronta para a rede social. Em outras palavras, toda experiência precisa converter-se em resultado. Mesmo a dor é frequentemente interpretada de acordo com sua capacidade de produzir crescimento, amadurecimento ou reinvenção. Nada pode simplesmente interromper-se, porque toda interrupção precisa justificar-se pela utilidade que terá posteriormente. Dessa forma, o capitalismo em seu último estágio consegue colonizar até mesmo aquilo que aparentemente lhe faria oposição: parar somente é permitido quando a pausa serve para retornar mais produtivo.

Essa lógica aproxima-se da crítica apresentada pelo professor Everton Marcos Grison. Não podemos transformar a práxis numa religião da permanência nem compreender a persistência como virtude incondicional. Continuar não significa necessariamente resistir, assim como desistir não significa necessariamente capitular. Uma permanência pode preservar uma luta coletiva, mas também pode conservar uma estrutura destrutiva, da mesma maneira que uma interrupção pode significar abandono, mas pode igualmente representar a recusa de continuar colaborando com aquilo que produz



desgaste, submissão e esvaziamento. O sentido de cada gesto depende daquilo que ele interrompe, das relações que preserva e das possibilidades que consegue manter abertas. Na educação, as consequências dessa racionalidade tornam-se especialmente visíveis porque professores e estudantes são continuamente submetidos à exigência de funcionamento. O estudante precisa concluir atividades, cumprir prazos, produzir trabalhos, realizar avaliações e demonstrar progresso, mesmo quando suas condições materiais, familiares e psíquicas dificultam o processo formativo. O professor, por sua vez, precisa ensinar, avaliar, orientar, pesquisar, publicar, participar de reuniões, responder demandas administrativas e permanecer disponível para situações que frequentemente ultrapassam as condições concretas de seu trabalho.

A existência dessas responsabilidades não constitui, por si só, um problema. A formação exige disciplina, continuidade e esforço, assim como a docência envolve compromissos que não podem ser abandonados diante de qualquer dificuldade. O problema começa quando essas exigências deixam de reconhecer os sujeitos concretos sobre os quais incidem, de forma que é precisamente nesse momento que o limite é tratado como falha individual, o cansaço como falta de organização e a incapacidade de continuar como insuficiência moral. A educação, que deveria contribuir para a formação e ampliação da autonomia, pode reproduzir a mesma lógica que reduz a vida à capacidade de responder permanentemente às demandas. É necessário compreender então que professores e estudantes não são sujeitos abstratos, mas possuem corpos, histórias, vínculos, necessidades e limites. Quando as instituições e o próprio modelo de organização social ignoram essas condições, aumenta o risco de interpretar situações de sofrimento como falta de compromisso. Nesse sentido, o estudante que interrompe um curso pode ser imediatamente



classificado como desistente sem que sejam consideradas as condições que tornaram sua permanência inviável. O professor que se afasta de determinada função, por outro lado, pode ser percebido como alguém que abandonou uma responsabilidade, mesmo quando a continuidade exigiria o esgotamento de suas condições de ensinar, pensar e viver. Em ambos os casos, uma contradição produzida institucional e socialmente pode ser devolvida ao indivíduo como incapacidade particular. Isso não significa transformar todo sofrimento educacional em consequência direta da estrutura nem retirar dos sujeitos sua responsabilidade pelas escolhas que realizam. Tal conclusão apenas inverteria o problema, substituindo a culpabilização individual por um determinismo no qual nenhuma decisão poderia ser atribuída ao sujeito. A perspectiva gramsciana permite recusar simultaneamente essas duas posições, já que de um lado não somos inteiramente soberanos diante das condições históricas nas quais agimos e, de outro, não somos apenas efeitos passivos dessas condições. A práxis acontece precisamente nessa tensão entre um mundo que encontramos já constituído e as possibilidades de transformá-lo mediante organização, consciência e vontade coletiva.

É nesse ponto que a negatividade pode oferecer outra maneira de compreender a interrupção. Ainda no artigo “*As ideias dão forma às coisas*”, a negatividade é apresentada como aquilo que impede a realidade de constituir uma estrutura inteiramente fechada sobre si mesma. O mundo que experimentamos se organiza por meio de categorias, relações simbólicas e formas de reconhecimento que produzem a impressão de uma realidade natural e necessária, mas essa estrutura permanece atravessada por faltas, contradições e impossibilidades que impedem seu fechamento definitivo, de forma que é justamente nessa abertura que reside a possibilidade de emergência do novo. Contudo, a negatividade,



nesse sentido, não deve ser confundida com a decisão subjetiva de simplesmente negar qualquer coisa, já que não é toda recusa que produz transformação. Um sujeito pode dizer "não" por medo, ressentimento, indiferença ou incapacidade de assumir uma responsabilidade. A negatividade adquire força quando torna perceptível uma fissura que já estava presente na realidade, mas que sua reprodução cotidiana mantinha encoberta. A recusa não cria arbitrariamente a contradição, mas interrompe o funcionamento pelo qual essa contradição aparecia como normalidade. A personagem Bartleby, do conto de Herman Melville (2005), permite compreender esse movimento. Contratado como escrivão em um escritório de Wall Street, Bartleby inicialmente executa seu trabalho com grande intensidade. Contudo, quando solicitado a conferir um documento, responde: "*I would prefer not to*", ou seja, "eu preferiria não". Progressivamente, a frase passa a acompanhar outras solicitações até que ele deixe de desempenhar as atividades esperadas. Sua recusa não assume a forma de uma revolta aberta, de uma reivindicação trabalhista ou da apresentação de um programa alternativo, mas simplesmente interrompe sua participação no funcionamento ordinário do escritório.

A força da expressão encontra-se justamente em sua indeterminação, uma vez que Bartleby não diz categoricamente "não farei" nem apresenta razões que possam ser examinadas, negociadas ou refutadas. Ele preserva a forma de uma preferência, mas retira-se da ordem prática da obediência. Sua resposta parece cortês, porém não cede, e por isso que desorganiza profundamente o advogado que o emprega. A autoridade sabe como responder à insubordinação direta, à reivindicação ou ao conflito, mas não consegue assimilar uma recusa que não aceita ocupar nenhuma das posições previamente disponíveis. A leitura de Žižek (2008) percebe nesse gesto



uma possibilidade política. A chamada política de Bartleby não consiste simplesmente em defender a passividade diante das injustiças, antes disso, seu problema fundamental é reconhecer que algumas formas de ação aparentemente transformadoras permanecem inteiramente inscritas nas coordenadas da ordem existente. Agimos, protestamos, consumimos criticamente e defendemos causas, mas podemos continuar reproduzindo o campo simbólico e econômico que organiza aquilo contra o que pretendíamos lutar. Nesse contexto, retirar-se das alternativas oferecidas pelo próprio sistema pode constituir o primeiro gesto necessário para interromper sua reprodução. Assim, mesmo que o "eu preferiria não" não ofereça imediatamente um novo projeto, essa é simultaneamente sua força e seu limite. Sua força está em recusar a chantagem segundo a qual o sujeito somente pode escolher entre as alternativas que já foram apresentadas, enquanto seu limite está em que a suspensão, sozinha, não organiza aquilo que virá depois. Bartleby torna impossível a continuidade natural do escritório, mas não constrói outro modo de relação com o trabalho, de modo que a negatividade abre o espaço do possível, porém não determina previamente o conteúdo que o ocupará.

Essa distinção é decisiva para pensar a relação entre desistência e práxis, já que interromper não equivale automaticamente a transformar. Contudo, pode constituir a condição negativa de uma transformação quando todas as formas disponíveis de ação apenas reproduzem aquilo que procuramos superar, ou seja, produzem apenas repetição da mesma lógica que adoece faz paralisar. Há momentos em que continuar significa aceitar as coordenadas de uma realidade que já definiu antecipadamente o que podemos fazer, como devemos agir e que resultados precisamos produzir. Nesses casos, agir mais intensamente não rompe a estrutura, apenas aumenta nossa



participação nela. Talvez seja necessário parar para perceber que o campo das possibilidades foi organizado de maneira excessivamente estreita. Na educação, esse gesto pode aparecer de formas menos dramáticas que a recusa de Bartleby. Um professor pode abandonar uma metodologia que deixou de produzir aprendizagem, embora tenha investido tempo e esforço em sua elaboração. Pode interromper um projeto que passou a existir apenas para cumprir indicadores, mesmo que sua continuidade fosse institucionalmente valorizada. Pode recusar uma tarefa adicional para preservar o tempo necessário ao estudo, ao planejamento e ao acompanhamento dos estudantes. Um pesquisador pode abandonar uma hipótese quando reconhece que ela já não resiste ao confronto com o objeto. Um estudante pode modificar seu tema de pesquisa, não porque seja incapaz de perseverar, mas porque compreendeu que o caminho inicialmente escolhido não corresponde mais ao problema que deseja investigar. Nessas situações, a interrupção não representa necessariamente desistência do conhecimento, da docência ou da formação, mas pode significar desistir de uma forma determinada para preservar o sentido mais amplo da atividade. Trata-se, em última instância, de abandonar a estratégia sem abandonar o princípio. Entretanto, essa distinção somente pode ser realizada por meio de uma análise concreta, uma vez que a mesma recusa que preserva um sujeito também pode isolá-lo; o mesmo afastamento que interrompe uma relação destrutiva pode dissolver vínculos necessários à transformação; a mesma desistência que revela uma contradição pode favorecer aqueles que desejavam eliminar uma presença incômoda.

Por isso, a negatividade não pode permanecer como gesto individual. Se o recuo deve participar de uma práxis emancipatória, precisa encontrar formas de elaboração, organização e mediação coletiva, caso contrário, o sistema



permanece intacto enquanto os sujeitos se afastam isoladamente, carregando consigo a impressão de que fracassaram. A interrupção adquire força transformadora quando deixa de ser experimentada apenas como vergonha particular e passa a revelar uma condição compartilhada. O cansaço de um professor pode ser atribuído à sua trajetória individual; o esgotamento recorrente de muitos professores exige interrogar a organização institucional e social do trabalho. A dificuldade de um estudante pode ter causas particulares; a repetição sistemática da mesma dificuldade entre estudantes de contextos semelhantes revela um problema que ultrapassa o indivíduo. Aqui reencontramos Gramsci, já que sua crítica ao pessimismo não consiste na exigência abstrata de continuar a qualquer custo. Tampouco sua valorização da vontade autoriza compreender a transformação como resultado da perseverança individual. A vontade, em sentido gramsciano, encontra-se vinculada à consciência, à organização, à interpretação das relações de força e à construção coletiva de possibilidades. Agir, nesse sentido, não significa apenas movimentar-se, uma vez que uma atividade frenética pode ser politicamente passiva quando se limita a executar as exigências do existente, do mesmo modo que uma pausa pode conter um momento ativo quando permite conhecer melhor a conjuntura, preservar forças e reorganizar os meios em relação aos fins. A pergunta final do capítulo pode, portanto, ser invertida: talvez a inteligência não precise escolher entre justificar a desistência e organizar o próximo movimento, porque, em determinadas circunstâncias, desistir de uma forma de ação constitui parte da própria reorganização. O problema parece estar em determinar aquilo de que desistimos. Podemos desistir da transformação ou desistir das estratégias que já não conseguem realizá-la. Podemos abandonar uma responsabilidade ou abandonar uma exigência que destrói



as condições necessárias para exercê-la. Podemos recuar diante da dificuldade ou recuar para compreender por que nossos esforços permaneceram incapazes de produzir os efeitos esperados.

O desafio consiste em não transformar essa formulação numa nova obrigação, uma vez que depois de interromper, o sujeito não precisa imediatamente demonstrar que sua desistência foi produtiva, que o sofrimento lhe ensinou alguma coisa ou que já está preparado para começar novamente. Essa exigência recolocaria a negatividade a serviço da mesma racionalidade do desempenho que pretendíamos criticar. Há pausas cuja primeira função é apenas suspender aquilo que se tornou insustentável, da mesma maneira que há um tempo de recolhimento no qual ainda não se sabe qual será o próximo movimento. Preservar essa indeterminação pode ser necessário para que o novo não seja apenas uma repetição apressada das formas anteriores. A frase “Eu prefiro não” designa, assim, menos uma solução do que uma abertura, indica o momento no qual o sujeito suspende sua participação numa realidade que procura apresentar suas exigências como inevitáveis. A frase não elimina as estruturas, não define um programa e não garante um resultado emancipatório., mas impede que a continuidade seja tratada como única possibilidade racional. Sua negatividade devolve ao sujeito uma distância mínima diante daquilo que o convocava a funcionar permanentemente.

Quando enxergamos com clareza aquilo que ainda não conseguimos transformar, a inteligência pode certamente servir como justificativa para a impotência, mas também pode revelar que nossa insistência se tornou parte do problema. Em tais circunstâncias, organizar melhor o próximo movimento exige mais do que continuar, exige também distinguir o horizonte que permanece necessário das estratégias que se esgotaram, reconhecer os limites das forças disponíveis,



recuperar a capacidade de pensar e construir novas mediações coletivas. Talvez a esperança gramsciana não esteja apenas na coragem de prosseguir, mas também na disposição de não considerar definitiva nenhuma forma particular de ação. Recuar não é necessariamente abandonar o caminho e pode significar recusar uma direção que já não conduz ao lugar pretendido. A negatividade conserva sua potência precisamente porque impede que o mundo existente, as estratégias conhecidas e nossas próprias convicções sejam convertidos em realidades fechadas. Em alguns momentos, prosseguir exigirá persistência e, em outros, a condição para continuar será encontrar coragem suficiente para dizer: eu prefiro não.



Planejar para ensinar, refletir para transformar

Prof. Me. Guilherme Augusto de Carvalho

Ensinar é um princípio, uma forma de olhar diante de uma situação. Aquilo que ainda não conseguimos transformar deve nos motivar a agir e a compreender de maneira mais consciente e assertiva como atuar neste contexto. Creio que, quando não conseguimos mudar uma realidade, isso não representa um fracasso, mas um sinal de que existem contextos, desafios e circunstâncias que precisam ser melhor compreendidos antes de qualquer proposta de transformação.

Gosto das metodologias ativas, mas transitei por ambientes em que essas metodologias não apresentavam tanta eficácia. Os alunos não demonstravam interesse em participar e agir. Com isso, precisei entender a perspectiva deles para utilizar uma metodologia que fizesse o interesse deles surgir. Aprecio o modo como Jean Guitton define o mestre: "Um mestre instrui-nos por aquilo que nos dá. Estimula-nos por aquilo que lhe falta, e que nos induz a sermos o nosso próprio mestre interior" (2018, p. 17).

Esta definição nos ajuda a compreender que o professor não é apenas alguém que instrui os aprendentes, mas também é um encorajador. O mestre sabe usar a falta para conseguir olhar além, perceber uma realidade e construir caminhos para ensinar seus estudantes a serem seus mestres interiores.

Não é raro que as pessoas se fechem justamente por estarem acostumadas a um determinado contexto ou não constatarem a sua falta de conhecimento no tema. Por isso, o mestre é um profissional que ajuda os aprendentes a olhar, ver e perceber outros panoramas. Aquilo que não conseguimos



transformar não deve servir como justificativa para um docente parar e se entregar, mas uma porta que o ajude a conhecer mais, a refletir e a organizar melhor o seu próximo movimento.

O autoengano é uma realidade na vida do ser humano e, como professores, precisamos ter esta premissa em mente. Tanto os alunos quanto os docentes podem não estar percebendo uma situação ou mesmo uma oportunidade de aprender e crescer a partir de um cenário distinto ou que não conseguem transformar; com isso, cabe ao profissional construir um princípio que o auxilie a sempre olhar além e buscar meios para agir e ser relevante no ambiente educacional em que está inserido.

Essa compreensão do professor como alguém que estimula o crescimento do aprendente também encontra eco em Santo Agostinho. No livro *O mestre*, Agostinho busca refletir sobre o papel do professor e discorre sobre a arte de ensinar e aprender, sendo que, em uma altura da obra, o filósofo vai afirmar que: “Se sabemos, ouvindo as palavras, recordamos mais do que aprendemos; se não sabemos, sequer recordamos, mas, talvez, somos estimulados a procurar saber o que significam” (AGOSTINHO, 2008, p. 405). Sendo este o principal trabalho do docente, ou seja, ensinar os estudantes a ouvir, recordar e buscar o saber. Enquanto o autoengano engessa o indivíduo e o impede de agir, o estímulo docente ajuda o aprendente a seguir pela estrada do saber.

Agostinho, nesta obra, reconhece que a compreensão nem sempre acompanha imediatamente aquilo em que acreditamos. Da mesma forma, o professor também pode acreditar no potencial de determinada proposta pedagógica sem compreender plenamente, em um primeiro momento, as particularidades e influências do ambiente em que vai atuar. Santo Agostinho já nos ensinou que: “Portanto, tudo o que entendo, também creio,



mas nem tudo o que creio, também entendo" (2008, p. 406). Sendo que são nesses contextos em que transformar se torna desafiador e percebemos que nem sempre crer é seguido pelo entendimento, contudo, quando o professor entende que existe esta possibilidade de autoengano, ele ajusta o seu princípio de ação.

O objetivo não é adotar uma postura ingenuamente otimista, muito menos ignorar que, em algumas situações e realidades, o aprendente precisa ser incentivado e desafiado em seu processo de formação. Reconheço que muitos desafios nem sempre são fáceis ou confortáveis. Contudo, entendo que estas situações favorecem o crescimento pessoal e intelectual. Sair da zona de conforto, quando há apoio e sentido no percurso, costuma abrir possibilidades importantes de aprendizagem e desenvolvimento, sendo esta uma das lições que os estudantes precisam aprender.

Estudar é como fazer uma plantação, como diria López (2020), pois a colheita só é feita depois que cultivamos o conhecimento. López expõe que: "Apenas semeando um campo é que se obtém uma boa colheita, e é apenas arando nossa mente com o estudo que se obtém uma boa cultura (palavra que não significa outra coisa senão, precisamente, resultado de um cultivo)" (2020, p. 21–22). E cultivar o saber é uma tarefa árdua, que nos incentiva a sair do comum para sermos relevantes em nossa jornada como professores e também na vida dos estudantes.

O professor não é um profissional que possui todas as respostas, mas pode desenvolver uma postura investigativa que o ajude a compreender melhor os contextos nos quais atua.



REFERÊNCIAS

GUITTON, Jean. *O trabalho intelectual*. Campinas: CEDET, 2018.

AGOSTINHO, Santo. *Contra os acadêmicos, A ordem, A grandeza da alma, O mestre*. São Paulo: Paulus, 2008.

LÓPEZ, E. M. *Como estudar e como aprender*. 1. ed. Campinas: Editora Kírion, 2020.



A aprendizagem filosófica dos limites

Prof. Guilherme Soares dos Santos

As reflexões precedentes examinaram, por caminhos distintos, a relação entre compreensão e ação. Foram discutidos os condicionamentos históricos que limitam a transformação da realidade, os casos em que a interrupção de determinadas práticas pode revelar contradições até então invisíveis e a importância de uma atitude investigativa capaz de compreender melhor os contextos antes de intervir neles. Gostaria de retomar esse diálogo a partir de uma dificuldade correlata: nem sempre os limites encontrados são aqueles da realidade; por vezes, são os limites de nossas próprias formas de compreendê-la.

A observação parece simples, mas talvez não o seja de todo. Há certa expectativa, bastante difundida em nossa cultura, segundo a qual aprender significa tornar-se progressivamente mais seguro. Conhecer melhor um problema equivaleria a aproximar-se de sua solução; compreender mais corresponderia a diminuir a margem de incerteza. A experiência filosófica, no entanto, costuma seguir um percurso menos linear. Não é incomum que aquilo que chamamos de aprendizagem comece quando explicações antes satisfatórias deixem de parecer razoáveis; quando a familiaridade com determinado tema dê lugar à estranheza; quando logramos perceber dificuldades onde antes enxergávamos somente evidências.

Há, sem dúvida, algo de desconfortável nesse movimento. A confrontação com os limites das próprias crenças expõe fragilidades, revela lacunas, denuncia simplismos. Seria possível descrevê-la como uma experiência de perda. Certas seguranças desaparecem; algumas respostas deixam de



convencer; problemas considerados resolvidos reaparecem sob uma nova luz. Contudo, o interesse dessa experiência não reside na perda em si, mas na possibilidade que ela inaugura. O reconhecimento de uma insuficiência não precisa conduzir à paralisia; pode abrir uma via para formas mais rigorosas de compreensão.

A tradição socrática permanece sugestiva justamente por isso. Seu núcleo não está na celebração da ignorância nem na exaltação da dúvida permanente. O que ela aponta é outra coisa: determinadas formas de saber exigem a revisão de certezas anteriores. A consciência dos limites não constitui o ponto final da reflexão; torna-se condição para um trabalho mais exigente sobre aquilo que acreditamos compreender. Nesse sentido, a fraqueza reconhecida não é um lugar de residência — funciona, antes, como uma passagem; espécie de mola propulsora para uma verdadeira força renovada do pensamento.

Tal observação talvez permita aclarar de outro modo um fenômeno recorrente em nosso tempo. As discussões anteriores já chamaram atenção para os efeitos produzidos por uma cultura que encurta progressivamente a distância entre pergunta e resposta. Gostaria de me deter agora numa consequência específica desse processo. Quando uma questão resiste, quando um texto permanece obscuro, quando uma hipótese não produz os resultados esperados ou quando um problema desafia nossas categorias habituais, a dificuldade tende a transformar-se rapidamente em algo diferente de si mesma: impaciência, irritação, ansiedade e, por vezes, ressentimento. É raro que o problema permaneça como “só” um problema.

Talvez esse seja um dos sintomas mais característicos de nossa época. Habituamo-nos a um horizonte em que quase tudo parece disponível: quando o entendimento não se encontra ao alcance da mão, a resistência oferecida pela pergunta passa a



ser percebida menos como ocasião de aprendizagem do que como obstáculo indevido. Ao invés de nos demorarmos diante dela, procuramos uma resposta capaz de encerrar o desconforto. Frequentemente não abandonamos a dificuldade; substituímo-la por uma explicação pronta.

Esse deslocamento merece atenção porque altera a própria experiência da pesquisa. Não se trata apenas da aquisição de conteúdos ou da familiaridade com determinadas informações. Refletir, ponderar, comparar interpretações, reformular questões, reconstruir argumentos ou reconhecer inconsistências conceituais exige uma relação com o tempo muito diferente daquela favorecida pela busca incessante de soluções imediatas. Quando o objetivo principal torna-se obter de pronto uma resposta satisfatória, perde-se algo que não pode ser reduzido a um conteúdo específico: a experiência de permanecer junto à questão tempo suficiente para que ela revele sua complexidade e, portanto, o sentido mesmo daquilo que questiona.

Foi nesse contexto que, em texto anterior, procurei defender a importância da hesitação. Interessa-me retomá-la agora sob outro aspecto. Hesitar não significa suspender indefinidamente qualquer juízo nem transformar a dúvida em valor absoluto. Também não implica, como foi dito, recusar indiscriminadamente conhecimentos consolidados ou evidências amplamente sustentadas. A hesitação filosófica começa ao reconhecemos que determinada questão ainda não foi elaborada o bastante para justificar uma conclusão apressada. Há nela menos indecisão do que cuidado.

Talvez por isso seu oposto não seja propriamente a decisão, mas a assertividade. Não a firmeza necessária para agir em certas circunstâncias, mas a exigência contemporânea de responder a tudo; de posicionar-se prontamente; de



converter qualquer problema numa oportunidade para demonstrar segurança. A assertividade tornou-se uma virtude social em larga medida celebrada. Hesitar, ao contrário, com frequência aparece como sinal de fraqueza ou inadequação.

Ocorre que algumas das melhores respostas surgem justamente quando resistimos à tentação de responder cedo demais. A investigação séria não elimina de chofre as dificuldades; muitas vezes as torna mais explícitas e refinadas. Uma boa formação filosófica raramente fortalece convicções de maneira instantânea. Quando ela acontece, costuma ocorrer após um processo demorado de confrontação com argumentos, objeções, experiências e perspectivas distintas. O resultado não é forçosamente a perda das convicções, e sim uma relação diferente com elas.

A atitude investigativa mencionada por Guilherme Augusto de Carvalho talvez encontre aqui uma de suas expressões mais difíceis. Investigar não significa apenas procurar soluções mais eficazes; significa, muitas vezes, suportar o intervalo entre a colocação de um problema e a eventual formulação de uma resposta. Ora, nem toda questão amadurece no mesmo compasso; nem todo impasse deve ser encerrado de supetão. Há situações em que compreender melhor exige aceitar, quiçá de maneira provisória, que ainda não compreendemos o suficiente.

Esse aspecto parece particularmente importante quando pensamos o papel da Universidade. Não porque ela deva colocar-se à margem do mundo contemporâneo, mas porque corre o risco de se tornar completamente indiscernível dele. Se tudo se submete à lógica da celeridade, da eficiência e dos resultados prementes, algumas experiências tendem a desaparecer de mansinho, a minguar em silêncio. O contato prolongado com textos difíceis; o estudo de tradições intelectuais distantes;



a atenção paciente aos conceitos; a interpretação cuidadosa; o confronto entre perspectivas incompatíveis; a leitura realizada sem finalidade outra que utilitária. Nada disso produz efeitos instantâneos. Aliás, não produz sequer efeitos visíveis muitas vezes.

Talvez a Universidade não deva contentar-se em transmitir conhecimentos especializados. Quem sabe deva também preservar certas condições de possibilidade do próprio pensamento. Entre elas, uma outra cadência; um espaço no qual perguntas não precisem converter-se de súbito em respostas; um ambiente em que o valor de uma questão não seja medido tão-somente pela rapidez com que pode ser solucionada, ou mesmo por sua resolubilidade a longo prazo. Não se trata de nostalgia nem da defesa romântica de um mundo perdido. Trata-se de reconhecer que determinadas formas de aprendizado dependem de temporalidades que dificilmente sobrevivem quando tudo é avaliado pelos critérios da economia e da técnica.

Nesse cenário, a filosofia pode parecer um luxo. E talvez ela o seja com efeito. Reclama atenção, disciplina, convívio com textos difíceis, disposição para rever posições e paciência diante de questões irredutíveis. Todavia, em um momento histórico em que respostas se multiplicam mais rápido do que nossa capacidade de as avaliar, esse luxo torna-se paradoxalmente necessário. Não porque todos devam tornar-se filósofos “profissionais”; é que certas disposições cultivadas pela tradição filosófica (tais como o gosto pelos problemas, a atenção à linguagem, o confronto com a alteridade, o respeito pelos limites do que sabemos) tornam-se especialmente valiosas na época em que tudo nos parece convidar ao contrário.

Se as páginas anteriores insistiram na importância de compreender melhor as condições da ação, de discernir os



valores da ruptura e de cultivar uma atitude investigativa, o que gostaria de oferecer, enfim, é algo deveras modesto. Há circunstâncias em que o passo mais importante não consiste nem em avançar nem em recuar; consiste apenas em compreender a nossa própria... incompreensão. Às vezes, aquilo que chamamos de resposta não passa de uma maneira assertiva de interromper — prematuramente — uma questão. A aprendizagem filosófica só começa quando essa ruptura deixa de parecer necessária.



A LUCIDEZ DIANTE DO QUE AINDA NÃO TRANSFORMAMOS

Profa. Dra. Sandra Morais Ribeiro dos Santos

Na perspectiva do ensino nas Teologias e das Religiões, a pergunta que retorna, instiga-nos a buscar uma clareza e uma honestidade docente que ultrapassem o âmbito institucional, pois não basta simplesmente ao professor adotar e ensinar princípios; é preciso verificar se eles convergem efetivamente para a prática. Podemos discutir laicidade, diversidade, ecumenismo, diálogo inter-religioso e intercredal, entre outros temas, mas até que ponto esses conceitos e discursos têm se tornado efetivos em nossa prática cotidiana e na de nossos estudantes? Podemos apresentar a diversidade religiosa aos estudantes e defender a autonomia intelectual sem enfrentar os preconceitos e racismos religiosos que eles e, por vezes, nós mesmos trazemos em nossas trajetórias de vida e espiritualidade? Podemos defender a autonomia intelectual sem garantir que todos se sintam, de fato, respeitados e autorizados a questionar as inúmeras interpretações e os dogmas existentes e consolidados?

Ou seja, a clareza acerca desses limites não é sinal de fracasso, mas de autenticidade e coragem. Há uma diferença entre ter a intenção de transformar algo e efetivamente realizar essa transformação, pois a simples aplicação de um princípio ou conceito em uma aula ou em um discurso não garante que ele se converta em uma experiência concreta, vivida pelos estudantes. Queremos formar pessoas autônomas, que respeitem o outro em sua diversidade e compreendam a laicidade, mas será que temos clareza de que nossas práticas caminham em direção a esse objetivo ou apenas reproduzem discursos em sala de aula?



Nesse contexto, superar a neutralidade não significa abandonar o rigor acadêmico ou favorecer determinada crença, mas reconhecer que toda prática educativa envolve escolhas. A imparcialidade exige que essas escolhas sejam conduzidas com critérios transparentes, respeito à pluralidade e abertura ao questionamento.

Penso que essa clareza pode ser utilizada como instrumento de diagnóstico ao longo da caminhada, mas não de sentença definitiva. Ao identificarmos que algo tem sido abordado apenas como conceito formal, o passo seguinte é buscar superar a neutralidade em direção à imparcialidade, tendo como premissa e amparo a base legal já discutida anteriormente, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A resposta não consiste em evitar o conflito, mas em criar situações formativas que permitam aos estudantes reconhecer o outro em sua diversidade e perceber que, apesar das diferenças, há experiências e características compartilhadas. Trata-se de promover o diálogo, a argumentação e a sustentação consciente de suas posições.

Gramsci afirma que “devemos dar uma olhada no pouco que fizemos e na enorme quantidade de trabalho que ainda temos por fazer; isso deve ajudar a dissipar a espessa nuvem escura de pessimismo” (GRAMSCI, 1924). Isso não significa ingenuidade em relação ao que fazemos, tampouco que nos resignemos diante do que já está estabelecido e consolidado. Significa, antes, reconhecer a situação e transformar esse reconhecimento em método e organização, e não em mera resignação ou paralisia. Afinal, o que farei diante da situação que identifiquei? Como poderei alterá-la a partir dessa percepção?

Nesse ponto, é pertinente retomar também o que Gramsci enfatiza ao final de “O Relojoeiro”, em uma atitude de recusa



à resignação, quando afirma que não devemos considerar nada no mundo como definitivo, pois tudo está em constante transformação. Assim, é preciso manter sempre aberto o caminho para “harmonias superiores”, em um mundo ainda por realizar. O que ainda não transformamos? Trata-se de um processo permanentemente aberto, que exige uma postura autocrítica e proativa do docente e do pesquisador.

Reconhecer os limites de nossas ações não é sinal de fraqueza, mas a compreensão de que não devemos nos acomodar nem desistir. Também não significa fazer promessas ilusórias de que tudo mudará de uma hora para outra ou de que uma única aula ou disciplina resolverá uma situação constituída ao longo do tempo e inserida em um problema histórico e institucional complexo.

Trata-se, sim, de uma avaliação contínua por parte do docente, tendo em vista suas ações pedagógicas. Que reflexões minhas ações produziram? Será que o que ensinei foi suficiente para que os estudantes não apenas compreendessem a diferença entre ensino confessional e não confessional, ou preciso recorrer a exemplos, ampliar as leituras e criar outras situações de aprendizagem? Essa atividade foi capaz de problematizar preconceitos relacionados às diferentes religiões? Assim, o caminho não passa pelo autoritarismo, mas pela mediação, que favorece as discussões, a identificação dos limites da abordagem e a reorganização do trabalho pedagógico. A autocrítica do docente de Teologia e de Ciências da Religião passa por essas questões e permite reconhecer com clareza quando uma explicação não foi suficiente ou quando uma estratégia excluiu ou silenciou outras vozes.

Portanto, aquilo que ainda não conseguimos transformar não deve ser visto como prova de que a transformação é impossível, mas como indicação de que o trabalho continua. A



partir dessa constatação, podemos revisar nossas escolhas, fortalecer os princípios que orientam nossa prática e organizar, com maior clareza e responsabilidade, o próximo movimento pedagógico.



QUANDO AQUILO QUE VEJO ME OBRIGA A CONTINUAR

Profa. Dra. Dinamara Pereira Machado

A pergunta final deste capítulo retorna aos curadores, aos coautores e, inevitavelmente, a mim mesma: quando enxergo com clareza tudo aquilo que ainda não consegui transformar, uso essa inteligência para justificar a desistência ou para organizar melhor o próximo movimento?

Não consigo responder a essa pergunta sem retornar a Gramsci

Ao longo de minha trajetória, aprendi que compreender a realidade não significa encontrar razões para me afastar dela. Ao contrário. Quanto mais compreendo suas contradições, mais difícil se torna aceitar a indiferença como possibilidade. Ver melhor não me autoriza a fazer menos. Ver melhor aumenta minha responsabilidade diante daquilo que passei a enxergar.

Talvez por isso a conhecida formulação gramsciana do “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” tenha adquirido, para mim, um significado que ultrapassa a força de uma frase. Eu a compreendo como uma postura diante da vida, da educação e da ação. O pessimismo da inteligência me exige rigor. Obriga-me a olhar para a realidade sem disfarçá-la, sem diminuir seus conflitos, sem esconder suas contradições e, principalmente, sem transformar esperança em ingenuidade. O otimismo da vontade, entretanto, impede que esse conhecimento se converta em paralisia.

Preciso olhar para aquilo que não deu certo. Preciso reconhecer aquilo que ainda não consegui transformar. Preciso admitir que determinadas escolhas foram insuficientes, que algumas estratégias precisam ser revistas e que existem



estruturas muito mais resistentes do que minha vontade individual poderia desejar. Há desigualdades que persistem, pessoas que continuam sem acesso ao conhecimento, estudantes que chegam à educação e não conseguem permanecer, tecnologias que prometem aproximação e podem produzir novas distâncias. Há projetos que imaginamos transformadores e que, confrontados com a realidade, revelam seus limites.

Nada disso pode ser escondido em nome da esperança. Mas também não aceito que seja utilizado em nome da desistência.

É justamente nesse ponto que Gramsci continua me provocando. Em seus escritos juvenis, quando afirma “Vivo, tomo partido” (GRAMSCI, 2020), encontro uma posição diante do mundo que recusa a indiferença. Tomar partido, para mim, significa também compreender que, depois que reconheço uma desigualdade, já não posso agir como se não a tivesse visto. Depois que identifico uma exclusão, não posso simplesmente incorporá-la às estatísticas. Depois que compreendo uma injustiça, o conhecimento que adquiri sobre ela passa a exigir de mim uma posição.

É por isso que conhecimento e responsabilidade caminham juntos. Na educação, essa relação se torna ainda mais evidente. Passei grande parte de minha vida profissional aprendendo a olhar indicadores, resultados, currículos, políticas públicas, estudantes, professores, territórios e instituições. Aprendi também que os números podem mostrar muito, mas nunca mostram tudo. Por trás de cada indicador existem pessoas. Por trás de uma matrícula existe uma história. Por trás de uma evasão existe alguém que, em determinado momento, encontrou uma barreira maior do que as condições que possuía para superá-la.

Quando consigo enxergar essas relações, não posso utilizar minha inteligência apenas para explicar por que as



coisas são como são. Preciso perguntar: o que farei com aquilo que agora sei? Essa pergunta me aproxima novamente de Gramsci porque transformação, em seu pensamento, não se realiza apenas pela vontade. É necessário compreender as relações de forças, reconhecer as condições históricas, formar sujeitos, construir consensos, disputar concepções de mundo e organizar coletivamente a ação.

Isso significa aceitar uma verdade que nem sempre é confortável: querer transformar não é suficiente. É preciso aprender a transformar. E aprender a transformar significa também aprender com aquilo que ainda não transformei.

Hoje consigo olhar para experiências de minha própria trajetória e perceber que aquilo que, em algum momento, poderia ter chamado simplesmente de fracasso também produziu conhecimento. Algumas vezes, eu estava certa sobre o problema e errada sobre a estratégia. Em outras, imaginei que uma mudança pudesse ocorrer mais rapidamente do que as condições concretas permitiam. Houve momentos em que foi necessário recuar, reconstruir, procurar outros caminhos, estabelecer novas alianças e começar novamente.

Isso não diminuiu minha convicção sobre a educação. Tornou-a menos ingênua.

Talvez seja exatamente isso que o pessimismo da inteligência tenha me ensinado: a esperança precisa ser capaz de suportar a realidade. Não quero uma esperança que dependa de fechar os olhos. Não quero acreditar que a educação transforma simplesmente porque repetimos que ela transforma. Quero perguntar em quais condições ela transforma, quem ela alcança, quem permanece excluído, quais conhecimentos distribui, quais oportunidades efetivamente cria e quais relações sociais ajuda a conservar ou modificar.



Essas perguntas podem ser incômodas. Para mim, precisam ser. Porque também aprendi com Gramsci que a crítica não pode constituir um lugar confortável onde permaneço apenas demonstrando tudo aquilo que está errado. Se minha inteligência é capaz de identificar a contradição, preciso utilizá-la também para procurar as possibilidades existentes dentro dela.

É aí que encontro a vontade. Não uma vontade abstrata. Não a vontade individual de alguém que acredita poder modificar sozinha estruturas históricas. Falo de uma vontade que precisa encontrar outras vontades, produzir encontros, formar pessoas, construir projetos e tornar-se força coletiva.

Ao longo de minha trajetória como professora e gestora, talvez uma das aprendizagens mais importantes tenha sido exatamente esta: ninguém transforma sozinho. Posso iniciar um movimento, provocar uma discussão, defender uma ideia, construir uma proposta. Mas, para que alguma transformação permaneça depois de mim, ela precisa deixar de ser apenas minha. Precisa tornar-se nossa.

É nesse ponto que minha leitura de Gramsci encontra minha experiência com a educação. Educar também significa construir condições para que outras pessoas possam compreender o mundo, tomar posição diante dele e participar de sua transformação. Por isso, quando penso no professor como intelectual, não penso simplesmente naquele que sabe mais. Penso naquele que utiliza o conhecimento para ampliar a capacidade dos outros de compreender, escolher e agir.

Talvez seja essa também a razão pela qual continuo acreditando tanto na educação. Não porque desconheça seus limites. Acredito porque os conheço.

Conheço as contradições das instituições. Conheço as dificuldades das políticas educacionais. Conheço as



desigualdades que atravessam o Brasil. Conheço as distâncias territoriais, econômicas e culturais que separam milhões de pessoas das oportunidades educacionais. Conheço também nossas próprias insuficiências como educadores. Mas conheço outra coisa. Já vi a educação modificar trajetórias.

Já vi alguém chegar onde sua história parecia dizer que não chegaria. Já vi professores transformarem uma sala de aula porque decidiram não tratar seus estudantes como números. Já vi projetos pequenos produzirem consequências enormes. Já vi pessoas descobrirem, pelo conhecimento, que o lugar social que lhes havia sido destinado não precisava necessariamente ser o lugar em que permaneceriam. Depois de ter visto isso, também não posso fingir que não vi.

Por isso, quando retorno à pergunta que atravessa este capítulo — o que faço quando percebo tudo aquilo que ainda não consegui transformar? — minha resposta não pode ser a desistência.

Minha resposta precisa ser a organização do próximo movimento.

Organizo-o melhor porque aprendi com o anterior. Mudo a estratégia quando necessário. Procuro outras pessoas. Estudo novamente o problema. Reconheço as relações de força. Reavalio aquilo que parecia evidente. Insisto naquilo que continua sendo essencial e abandono aquilo que a realidade demonstrou não funcionar. Não faço isso porque tenha certeza da vitória. Faço porque tomei partido.

Tomei partido da educação. Tomei partido do conhecimento. Tomei partido da possibilidade de que pessoas historicamente colocadas à margem possam acessar aquilo que tantas vezes lhes foi negado. E essa escolha exige de mim algo mais difícil do que simplesmente acreditar: exige continuar



pensando criticamente mesmo quando aquilo que encontro não confirma minhas expectativas.

É justamente aqui que, depois de tantas perguntas, talvez eu possa me permitir uma pequena e deliberada ilusão. Talvez porque os livros tenham esse extraordinário poder de suspender o tempo e tornar possíveis encontros que a história não permitiu, imagino uma tarde fria. Dessas tardes em que o tempo parece desacelerar e convidar à conversa demorada.

Imagino Gramsci sentado diante de mim e, sobre a mesa, um café forte — talvez uma pequena taça de grappa ou um vinho artesanal. Não me atreveria a escolher por ele. Deixaria que escolhesse. Eu provavelmente começaria pelo café, porque seriam muitas as perguntas. Gostaria, antes de tudo, de lhe contar sobre o nosso tempo. Diria que vivemos tempos de democracia, mas de uma democracia que não pode ser tomada como obra acabada. Uma democracia que precisa ser permanentemente defendida, exercitada, reconstruída e aprendida. Uma democracia de direitos conquistados, mas também de direitos ainda disputados.

Tempos de democracia e de luta. Contaria a ele que construímos uma sociedade capaz de produzir tecnologias extraordinárias, de aproximar continentes em segundos, de armazenar quantidades inimagináveis de conhecimento e, paradoxalmente, ainda incapaz de assegurar a todos o direito de acessar plenamente aquilo que a humanidade produziu. Falaria das escolas e das universidades. Dos professores e dos estudantes. Dos que chegam e dos que permanecem. Mas falaria, principalmente, daqueles que ainda ficam do lado de fora. Contaria sobre os que entram e, mesmo assim, continuam à margem. Falaria das desigualdades que conhecemos há séculos e das novas formas de subalternização que nosso tempo foi



capaz de produzir — algumas tão sofisticadas que chegam vestidas de oportunidade, liberdade e escolha.

Talvez ele me interrompesse.

Ou talvez permanecesse em silêncio.

Gosto de imaginar o silêncio de Gramsci não como ausência de resposta, mas como um intervalo para pensar.

Depois de me ouvir, talvez não me oferecesse nenhuma solução pronta. E isso seria muito gramsciano. Provavelmente devolveria minhas inquietações na forma de outras perguntas.

Quem está organizando as vontades?

Quem está formando os intelectuais?

Quem produz os consensos que passamos a considerar naturais?

Quem disputa o senso comum?

Quem decide quais conhecimentos merecem circular e quais permanecem restritos?

Quem pode falar?

Quem pode ser ouvido?

Quem tem acesso ao conhecimento?

E talvez me apresentasse uma pergunta ainda mais incômoda: quem ganha quando alguém aprende a acreditar que não é capaz de conhecer?

Nesse momento, provavelmente nosso café já estaria frio.

Talvez fosse a hora da grappa.

Ou do vinho artesanal.

E eu lhe faria uma pergunta que atravessa toda a minha trajetória como educadora:

Antonio, ainda temos razões para ter esperança?



Imagino que Gramsci não responderia oferecendo conforto.

Talvez me lembrasse de que a inteligência não existe para fabricar ilusões sobre a realidade. Ao contrário. A inteligência exige que eu a enxergue como ela é. Que reconheça as derrotas, as contradições, as desigualdades, as relações de força, os interesses em disputa e, sobretudo, aquilo que ainda não fomos capazes de transformar.

É esse o peso do pessimismo da inteligência.

Mas imagino também que, depois de algum silêncio, ele devolveria a pergunta:

E o que você fará depois de ter visto?

É exatamente nesse instante que minha fantasia pode terminar.

Porque não preciso inventar a resposta de Gramsci.

Seus escritos já me deixaram perguntas suficientes para uma vida inteira.

Talvez eu me levantasse daquela mesa imaginária sem uma resposta definitiva, mas carregando uma responsabilidade ainda maior. Lá fora continuaria frio. A democracia continuaria exigindo cuidado, participação e luta. A educação continuaria atravessada por suas contradições. As relações de força não teriam desaparecido. Os subalternos não teriam deixado de existir. E o mundo certamente não teria se transformado enquanto tomávamos nosso café.

Mas talvez eu tivesse me transformado um pouco.

E compreenderia, mais uma vez, que o pessimismo da inteligência não me concede o direito de desistir. Ele apenas retira de mim o direito de caminhar de olhos fechados.



É por isso que, se algum dia me fosse concedida essa impossível tarde com Antonio Gramsci, entre um café forte, uma pequena grappa e um vinho artesanal, talvez eu não lhe perguntasse como transformar o mundo.

Seria uma pergunta grande demais — e talvez fácil demais justamente por sua grandeza.

Eu lhe perguntaria algo menor, mais concreto e, por isso mesmo, mais difícil:

Antonio, diante de tudo aquilo que agora conseguimos enxergar, qual é o próximo movimento?

E talvez, antes mesmo que ele respondesse, eu percebesse que aquela pergunta nunca fora apenas para ele.

Era para mim.

Era para os curadores e coautores que caminharam comigo por estas páginas.

Era para os professores.

Era para aqueles que escolheram a educação como lugar de atuação no mundo.

Era para todos nós que, em tempos de democracia e de luta, ainda acreditamos que compreender melhor a realidade aumenta — e não diminui — nossa responsabilidade diante dela.

Então retorno, uma última vez, à pergunta que deu origem a estas páginas: quando enxergamos com clareza tudo aquilo que ainda não conseguimos transformar, usamos essa inteligência para justificar a desistência ou para organizar melhor o próximo movimento?

Minha escolha continua sendo a mesma:

Organizar melhor o próximo movimento. Não porque tenha certeza de que ele produzirá o resultado que desejo. Não porque desconheça as relações de força.



Não porque tenha substituído a crítica pela esperança. Mas justamente porque vi.

E, depois de ver, já não posso alegar desconhecimento. Se Gramsci me ensinou a ver, também me ensinou que ver não basta. A consciência da realidade não encerra a responsabilidade; inaugura-a. O pessimismo da inteligência me impede de mentir sobre o mundo. O otimismo da vontade me impede de aceitar que o mundo que encontrei seja o único mundo possível. Entre aquilo que compreendo e aquilo que ainda desejo transformar existe um território difícil, contraditório e profundamente humano. É o território da práxis. É nele que a inteligência precisa encontrar a vontade. É nele que a crítica precisa encontrar a ação. É nele que a esperança precisa abandonar a ingenuidade para transformar-se em compromisso.

E talvez seja nele que esteja, afinal, a resposta que eu procuraria naquela tarde fria, diante de Gramsci, quando o café já tivesse esfriado e restassem sobre a mesa apenas a grappa, o vinho artesanal e nossas perguntas. O próximo movimento não estaria pronto para ser encontrado. Precisaria ser construído. E é exatamente por isso que, diante de tudo aquilo que ainda não conseguimos transformar, escolho permanecer, compreender e organizar o próximo movimento.



REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ANHAIA, Allysson Alves. As ideias dão forma às coisas: uma ontologia negativa entre a filosofia e a psicanálise. *Natureza Humana*, v. 27, n. esp. 1, p. 272–289, 2025.

ENRENBERG, Alain. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Tradução de Pedro F. Bendassolli. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Alguns pontos preliminares de referência. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Texto posterior a 1931. Tradução para o português da Galiza de José André Lôpez Gonçâlez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Contra o pessimismo. *L'Ordine Nuovo*, 15 mar. 1924. Tradução de Elita de Medeiros.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas. Avanti!, ano XX, n. 351, 24 dez. 1916. In: GRAMSCI, Antonio. *Cronache Torinesi* (1913–1917). Torino: Einaudi, 1980. p. 669–671.

GRAMSCI, Antonio. Intransigência-tolerância. Intolerância-transigência. *Il Grido del Popolo*, 8 dez. 1917. Tradução de Manuel Simões.

GRAMSCI, Antonio. Legalidade. *L'Ordine Nuovo*, 1921–1922.

GRAMSCI, Antonio. Liberdade. *L'Ordine Nuovo*, 20–27 set. 1919.

GRAMSCI, Antonio. O relojoeiro. *Il Grido del Popolo*, 18 ago. 1917. Tradução de Alvaro Bianchi e Daniela Mussi.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MELVILLE, Herman. *Bartleby, o escrivão*: uma história de Wall Street. Tradução de Irene Hirsch. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Edith. *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj. A *visão em paralaxe*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

Dinamara Pereira Machado

Org.



ISBN: 978-65-85446-34-1

CBL

9 786585 446341

ESCOLHA CERTA
Editora