

## LIBERDADE DE ENSINAR: CONDIÇÃO INDISPENSÁVEL À CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA HEGEMONIA

*Freedom to teach: indispensable condition for building a new hegemony*

Lorena Forti <sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0001-9685-1608>

226

### RESUMO

Este ensaio vale-se de reflexões gramscianas como fundamento na defesa da imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/as professores/as da Educação Básica no bojo do projeto de construção de uma nova hegemonia —alicerçada nos interesses do povo. Para isso, percorre o caminho argumentativo de mostrar: em primeiro lugar, a relevância da profissão docente na conformação das sociedades modernas; e, a partir daí, a visão de Gramsci tanto no que tange à importância estratégica da instituição escolar para a autodeterminação das classes subalternas quanto no que se refere ao “tipo” de intelectual que ela deve formar para que uma vontade coletiva de base popular se constitua.

**Palavras-chave:** Liberdade de ensinar. Nova hegemonia. Intelectual Orgânico. Educação Básica.

### ABSTRACT

This essay draws on Gramscian reflections as a basis to defend the indispensability of the Basic Education teachers' freedom to teach in the context of the project of building a new hegemony - based on the interests of the people. To do so, it follows the argumentative path of showing: first, the relevance of the teaching profession in shaping modern societies; and from there, Gramsci's vision regarding both the strategic importance of the educational institution for the self-determination of subaltern classes and the "type" of intellectual it must form so that a popular collective will can be constituted.

**Keywords:** Freedom to teach. New hegemony. Organic Intellectual. Elementary Education.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-Uerj). Mestre em Educação (PUC-Rio). Graduada em Filosofia (Uerj), Comunicação Social- Jornalismo (Uerj) e Letras (Uninter). Integrante do Grupo These - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF). E-mail: [l.forti.addenda@gmail.com](mailto:l.forti.addenda@gmail.com)

Em Prefácio ao livro *Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci*, Virgínia Fontes assinala como repto posto pela referida obra de Giovanni Semeraro (2021): armarmo-nos com a reflexão gramsciana, para enfrentar os desafios do nosso tempo. A prefaciadora o faz sem deixar de nos alertar sobre a importância, também evidenciada na obra, de incorporarmos a atualidade de Gramsci, estando, concomitantemente, cômicos da distância histórica que nos separa do tempo em que ele viveu. É o que o presente texto, na forma e com a pretensão de um ensaio, buscará fazer, tendo como mote de discussão: a liberdade de ensinar como condição indispensável à construção de uma nova hegemonia.

Vale registrar, desde já, que, sem perder de vista a relação com a totalidade, porém considerando a amplitude e a indubitável complexidade do tema, a abordagem deter-se-á à liberdade de ensinar no âmbito escolar, especialmente na chamada, aqui no Brasil, Educação Básica.

É oportuno registrar, também, que a argumentação passa por três subtemas —a saber, “docentes: relevância da profissão na conformação das sociedades modernas”; “Gramsci: escola, instituição estratégica para a autodeterminação das classes subalternas”; “Gramsci e o “tipo” de intelectual que a escola deve formar”— até chegar, finalmente, à defesa da imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/as professores/as da Educação Básica para a construção de uma nova hegemonia.

227

## **Docentes: relevância da profissão na conformação das sociedades modernas**

Conforme antecipado na introdução, este ensaio deter-se-á a abordar a questão da liberdade de ensinar na Educação Básica, ainda que, como Gramsci, compreenda-se que a ação educativa não se dê exclusivamente em instituições de ensino, muito menos unicamente no âmbito escolar, sendo também educativa, por exemplo, a função do partido político, que, segundo o pensador italiano, é: “diretiva e organizativa, ou seja, educativa, ou seja, intelectual” (GRAMSCI, 2021, p. 207). Porém, ainda que todos sejamos intelectuais, como nos lembra o autor —uma vez que “em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, ou seja, um mínimo de atividade intelectual criativa” (2021, p. 199), e, além disso, como já dito, também aprendamos em outros espaços (não somente no escolar ou acadêmico)—, é ao/a professor/a, ao/a profissional do ensino, básico ou superior, no entanto, que, em especial, confere-se

a função precípua de desenvolver intelectualmente as novas gerações. E, considerando a centralidade que a escola assumira nas sociedades modernas, ao deixar de ser um privilégio de uma ínfima minoria dominante, a aristocracia feudal, e passar a formar grandes massas para o trabalho “livre”, sob o direito não mais “natural”, e, sim, contratual, papel relevante na conformação do novo modelo societário passara a ter também, então, a atividade docente.

Embora Gramsci não tenha chegado a tratar especificamente, ou melhor, minuciosamente do trabalho dos/as professores/as, o que elaborou sobre a compleição do Estado, sobre a hegemonia, sobre a função estratégica dos “intelectuais orgânicos”, sobre a educação, sobre a escola, enfim, tudo o que elaborou ante as problemáticas político-pedagógicas de seu tempo foi, sem dúvida, de grande valia para o entendimento a respeito do “lugar” ocupado pelos/as professores/as na sociedade contemporânea. Começando por se opor a uma leitura enviesada (e predominante em sua época) do pensamento de Marx e de Engels, conforme a qual a determinação econômica se faz “absoluta” e o papel dos sujeitos —consequentemente, o papel da política, o da cultura e o das ideologias —é subestimado no processo revolucionário. Por se opor também à influência positivista, também presente, que encarava a passagem do capitalismo ao socialismo de forma mecânica e inevitável, como um processo evolutivo natural, automático e espontâneo. E asseverar, como já também o fazia Marx, que o sujeito é, ele mesmo, força material, posto que sujeito e consciência não estão fora do mundo, e, desse modo, a atividade subjetiva também determina a objetividade das coisas.

### **Gramsci: escola, instituição estratégica para a autodeterminação das classes subalternas**

Ao examinar as especificidades históricas de conformação do Estado capitalista, Gramsci observa que o exercício do poder político em sociedades do tipo “ocidental”, no caso, os países da Europa central e ocidental —sociedades mais complexas, de capitalismo mais avançado—, diferentemente do que ocorreu em sociedades do tipo “oriental”, no caso, a Rússia, extrapolou o âmbito coercitivo do Estado, espalhando-se, ampliando-se, servindo-se fortemente de aspectos intelectuais e morais, e não apenas jurídicos, ampliando, conseqüentemente, o próprio Estado (por isso a célebre referência a “Estado ampliado”), que passa a se constituir conjugado às instituições dirigentes da ação política (partidos, movimentos, campanhas etc.) e às instituições culturais —mais

diretamente responsáveis pela produção e reprodução de significados e valores sociais (escola, Igreja, meios de comunicação em geral etc.). Em outras palavras:

O Estado passou a se constituir combinado ao conjunto de aparelhos privados<sup>2</sup> de hegemonia<sup>3</sup>, estabelecidos em uma nova esfera social, “com estrutura e legalidade próprias e mediadora entre a estrutura econômica e o Estado-coerção” (SIMIONATTO, 1995, p. 69) —a chamada “sociedade civil”. Quer dizer, ainda que a indissociabilidade entre base econômica e superestruturas e a relativa autonomia das últimas ante a primeira já fossem reconhecidas por Marx e por Engels, Gramsci mostra como isso se dá, concretamente, sob nova configuração histórica, evidenciando a importância da obtenção do consenso — hegemonia—, no âmbito da sociedade civil, para a conquista e para a manutenção do poder. Ou melhor, nas sociedades onde o capitalismo avançou, o poder político se tornou mais mediado e a obtenção da hegemonia se tornou condição necessária para tomá-lo e para mantê-lo<sup>4</sup> (FORTI, 2022, p. 600).

A burguesia, depois de se consolidar como classe dominante, passou a buscar formas mais estáveis de exercício do poder, uma condição, inclusive, imposta pelos novos ambientes de negócios em desenvolvimento. Cresceram as organizações civis, expandiram-se os regimes parlamentaristas, reforçaram-se as estruturas estatais voltadas para o controle político e econômico da sociedade (conforme as diretrizes dos setores dominantes), formando-se vasta burocracia, não só pública como privada. Situação iniciada nos países centrais, mas que aos poucos se tornou uma realidade mundial, aliás, uma realidade inédita, na qual superestruturas ideológicas mais complexas —mais “co-implicadas”— tornaram a sociedade civil mais resistente a crises e ímpetus da economia, e as forças opositoras deixaram de contar com a rapidez que marcava uma política mais “marcial”, mais militar (AZEVEDO, 2021a).

229

<sup>2</sup> “Privados” porque formas associativas que não são de adesão obrigatória (mas voluntária) nem necessariamente universais, abertas à participação de todos.

<sup>3</sup> Conforme explica Azevedo (2021b), o termo hegemonia tem origem grega e militar. Nessa língua e contexto, seu significado é o de direção suprema de um exército, sendo, portanto, hegemônico quem lidera um destacamento. Trazido ao marxismo, o termo hegemonia passou a ser usado no âmbito das relações políticas entre classes e segmentos sociais, tendo sido usado inicialmente, ainda segundo sua explicação, como direção política da classe operária sobre o conjunto das camadas trabalhadoras, e, posteriormente, por Lênin, no sentido de direção do partido operário na luta democrática contra o regime despótico dos tzares. Ele usa esse conceito no intuito de defender uma aliança do partido operário com os liberais, para derrotar a autocracia dos tzares. Gramsci, por sua vez, “localiza”, no Estado e na sociedade civil, a dupla dimensão da hegemonia, coerção e consenso, que já era possível de ser identificada na obra de Lênin. E, ainda, conforme explica Gruppi sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, hegemonia é: a “capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe” (1978, p. 70).

<sup>4</sup> Conforme explica Gruppi, “uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que —através de sua ação política, ideológica, cultural— consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder” (1978, p. 70).

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 11, p. 226-240, jan/dez 2023.

Mas Gramsci vai além. Em sua análise, compreende outrossim que a escola, instituição responsável pela expansão da “intelectualidade” no mundo moderno, pela formação dos diversos “tipos” de intelectuais, torna-se, dali por diante, não somente base estratégica para a consolidação do Estado, na sua forma ampliada, na sua forma *integral* —como, de fato, o pensador a denomina— mas também via de formação de um tipo específico de intelectual que permitirá às classes subalternas se autodeterminarem, recriarem e dirigirem a sociedade —pois esse é o objetivo central dos estudos de Gramsci. Em outros termos, Gramsci busca dar resposta ao “problema crucial de como conseguir formar uma vontade coletiva que possa fazer com que ‘um povo disperso e pulverizado’ chegue a se unificar, a se autodeterminar e a ‘fundar um novo Estado’” (SEMERARO, 2017, p. 42-43), um Estado progressivamente menos coercitivo, porque nascido do crescente protagonismo dos grupos subalternos, de uma sociedade cada vez mais autodeterminada, em que não haverá “só um ‘autogoverno dos produtores associados’, mas se socializa[rão] também a política e todas as instituições públicas” (ibid. p. 49).

230

## Gramsci e o “tipo” de intelectual que a escola deve formar

Na busca, então, de resposta à questão da formação de uma vontade coletiva de base popular, tendo diante de si uma Itália historicamente marcada pela fragmentação das classes populares e ainda não constituída como uma nação moderna, Gramsci busca compreender como se organiza, de fato, a estrutura ideológica da classe dominante, ou melhor, como essa classe forma seus intelectuais, educa para o consenso e para a subalternidade. E, da análise de um vasto material bibliográfico da “alta” cultura e da cultura “popular”, de um “extenso e capilar universo controlado pelas classes dominantes”, o pensador, conforme explica Semeraro (2021, p. 104-105),

[...] se convence cada vez mais de que a dominação não ocorre apenas por meio da concentração do poder econômico, do velho conceito de Estado municiado de aparelhos de repressão e do “monopólio da violência”, mas, *principalmente*, pela luta hegemônica entre as classes que ocorre com muita intensidade no terreno da “cultura” [...], nos organismos da sociedade civil e na conquista do senso comum, em uma disputa que não economiza armas e recursos. [...] Gramsci [...] percebeu a importância do embate cultural e da propagação do “material ideológico” no senso comum, terreno decisivo na “guerra de posição”,<sup>5</sup> que exige “uma concentração inaudita da hegemonia” (Q6, §138, p. 802) (grifo meu).

<sup>5</sup> No “vocabulário” gramsciano, “guerra de posição” significa o embate entre as classes no âmbito da sociedade civil, próprio das sociedades de capitalismo avançado, com vistas à conquista de hegemonia. Diferente da “guerra de movimento”, própria das formações sociais em que a sociedade civil ainda se mostra pouco organizada, pouco estruturada —“gelatinosa”, como dizia Gramsci—, e o embate com o poder, frente à dominação, dá-se de maneira menos mediada, mais frontal.

Gramsci (2017) entende, como coloca no Caderno 3, que, na história, a “pura” espontaneidade não existe, sempre havendo, no movimento dito (e/ou visto como) “espontâneo”, um elemento diretivo, consciente, intelectual —e, por isso, não é simples coincidência e sem interesse que existam aqueles que advogam a espontaneidade como método. Nesse mesmo sentido, outro exemplo bastante eloquente é o que dá no Caderno 13, parágrafo 18, onde coloca que, se houvesse espontaneidade “pura”, o liberalismo econômico não exigiria —como, na realidade, exige— regulação, instrumentos legais e coercitivos no âmbito estatal, quer dizer, prescindiria de todo o aparato diretivo, intencional, voltado a determinados objetivos, nada espontâneo, que compõe as superestruturas, e configurar-se-ia como resultado automático do fato econômico —algo que, efetivamente, não é. Nas palavras de Gramsci:

A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também *o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico*. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional (GRAMSCI, 2017, n.p, grifo meu).

231

Portanto, para os subalternizados conquistarem a consciência do próprio operar, a consciência da própria posição de classe, para chegarem a perceber que a espontaneidade ou a “liberdade” das próprias ações não é absoluta —na verdade, fortemente intencionada por outrem, uma vez que submetidos, pela divisão social do trabalho, a condições também subalternizadas de atuação e conseqüente desenvolvimento intelectual—, faz-se necessário o encontro das massas com os intelectuais. Mas não com todo e qualquer “tipo” de intelectual. Nem apenas para uma simples “aproximação”. E, sim, com um tipo específico, que poderá contribuir para a construção de uma nova hegemonia. Também isso, Gramsci se põe a esclarecer.

Na sua ampla investigação, Gramsci chega a remontar ao Período Clássico e elabora uma “tipificação” de intelectuais cujo critério mais relevante de distinção, segundo ele próprio, não pertence ao intrínseco das atividades exercidas pelos intelectuais (tomadas abstratamente), dimensão essa que se sobreporia a uma suposta natureza abstrata e universal do intelectual, mas

provém, em profunda coerência com o método materialista histórico, do sistema de relações sociais nas quais as atividades que os intelectuais exercem se inserem. Isso porque, vale repetir, Gramsci tem em vista o projeto de formação de uma vontade coletiva de base popular, projeto esse que exige organização, a qual não ocorre sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem intelectuais. Portanto, a distinção mais relevante dos intelectuais, considerando o referido propósito, provém da sua função, em determinadas condições e relações sociais, no âmbito geral da produção, da hegemonia social e do domínio estatal, ou seja, provém da sua vinculação de classe, ou ainda, da sua atuação em favor, na modernidade, do sistema capitalista ou da sua superação. Gramsci também assim considera no que tange à conotação de “popular”, que “deixa de ser definido por uma série de características internas e por um repertório de conteúdos tradicionais [...] e passa a ser caracterizado por sua posição frente às classes hegemônicas” (CANCLINI, 1985, p. 64 apud SEMERARO, 2021, p. 93). Com isso, o pensador italiano, como observa Vacca (2014, p. 540), “atualiza”, traz para o seu tempo histórico, o método de análise elaborado por Marx:

Gramsci havia individuado nos intelectuais o elo que faltava ao materialismo histórico, uma vez que é o exercício das suas funções técnicas e culturais *que dá forma às relações entre as classes e os grupos sociais*, elaborando os conteúdos ideais e morais das relações entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos (apud SEMERARO, 2021, p. 108, grifo meu).

232

E, assim, sob esse critério, Gramsci divide, essencialmente, os intelectuais —não apenas aqueles convencionalmente tidos como tal, mas toda a massa social, de indivíduos e associações,<sup>6</sup> que imprime organização na esfera da produção, da cultura e no âmbito administrativo-político— em: “tradicionais” e “orgânicos”.

Os intelectuais tradicionais são tanto aqueles “sobreviventes” ao desaparecimento do modo de produção que deixou de vigor quanto os caudatários do idealismo; são os que se veem como categoria autônoma, com características “próprias”, sem vínculos com nenhuma das classes fundamentais do novo modelo societário, acima das vicissitudes sócio-políticas, mas que, na prática, no jogo das forças que atuam na sociedade, longe de serem inócuos, superiores, neutros, avulsos da realidade, servem aos interesses de grupos específicos —em geral, aos das classes dominantes.

<sup>6</sup> O partido político, uma associação, é um exemplo de intelectual coletivo.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 11, p. 226-240, jan/dez 2023.

Já os intelectuais orgânicos são aqueles que ocupam as categorias que os grupos sociais criam em função de se estruturarem sobre o mundo da produção econômica; são aqueles que, a partir desse vínculo, conferem homogeneidade e consciência a esses grupos sobre a própria função (dos grupos) não apenas no plano econômico, mas também no social e político. Isso implica que a organicidade do intelectual, na vigência do modo de produção capitalista, na sociedade de classes, com interesses antagônicos e inconciliáveis, não é absoluta, mas relativa à classe a que se vincula, podendo ser orgânico e “desorgânico” ao mesmo tempo: orgânico a uma classe e “desorgânico” à outra —no sentido, esse segundo modo, de contribuir para o desaparecimento da outra, como classe.

Importa ao projeto de formação de uma vontade coletiva de base popular, projeto esse que —vale lembrar— exige organização, a qual não ocorre sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem intelectuais, que a escola, essa instituição que ganhou centralidade no mundo moderno, forme intelectuais orgânicos às classes subalternas. E essa organicidade específica, quer dizer, voltada aos interesses que têm essas classes de criar uma nova hegemonia, de adesão aos interesses do povo e não somente de uma minoria que se beneficia da exploração pauperizante de tantos outros, precisa abarcar tanto a capacidade produtiva especializada (“técnico-científica”) quanto a capacidade diretiva (“histórico-filosófico-política”). Na “fórmula” propriamente gramsciana, faz-se necessário formar o intelectual orgânico integral: “especialista + dirigente”.

Sob essa perspectiva, Gramsci desenvolve toda uma proposta de educação, de escola e de princípio educativo, para a formação desse intelectual orgânico integral, crítica ao que se propunha (e implementava) em sua época. O que elabora é de uma atualidade impressionante e merece, sem dúvida, atenção e aproveitamento. Contudo, tendo em vista os limites deste ensaio, e compreendendo que o fundamental para o tema eleito já fora realizado —a saber, à luz do pensamento gramsciano, expor a “incontornável” ligação entre hegemonia e trabalho docente—, cabe agora, na tentativa de alcançar o objetivo final deste trabalho, buscar evidenciar a imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/das professores/as da Educação Básica<sup>7</sup> no processo de construção de uma nova hegemonia, a de cunho popular. Em outras palavras, a imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/das professores/as da Educação Básica para que as classes subalternizadas obtenham e mantenham a “direção [...] na sociedade [...] com base no *consenso ativo* obtido pelo magnetismo do projeto sociopolítico apresentado, pela qualificação de

<sup>7</sup> Ainda que parte da reflexão possa se estender a outros grupos de professores/as que trabalhem com estudantes da mesma faixa etária que os da Educação Básica no Brasil, as reflexões que se seguem têm como referência esse país. Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 11, p. 226-240, jan/dez 2023.

seus integrantes e a capacidade que demonstram em expandir todas as energias nacionais [(de uma nação)]” (SEMERARO, 2021, p. 170, grifo meu).

## **Liberdade de ensinar dos/das professores/as da Educação Básica: indispensável à construção de uma nova hegemonia**

Para abordar a questão da liberdade de ensinar na Educação Básica brasileira, dois aspectos, de pronto, precisam ser destacados: a representação desse grupo em termos populacionais, a sua proporção frente ao conjunto da população; e como essa liberdade “específica” é preceituada “objetivamente”, quer dizer, como, no âmbito jurídico, ela é prevista —sem perder de vista que o Brasil é um país de capitalismo periférico e dependente, no qual, tendo em vista essa sua condição, o formalismo do ordenamento jurídico, a distância entre o previsto e o efetivado, tende a ser maior, e a análise desse formalismo tende, por sua vez, a evidenciar muitas das contradições próprias desse tipo de sociedade.

Segundo o Censo Escolar referente à Educação Básica (2022), atuam, nessa etapa de ensino, no Brasil, 2,3 milhões de professores/as. Esse contingente representa 1,2% da população do país. O que significa que, dividindo-se *toda* a população brasileira em 100 partes —entre todos os jovens e velhos; entre as diversas profissões—, pelo menos uma dessas partes representa a quantidade de professores/as atuantes na Educação Básica. Professores/as esses responsáveis —e, muitas vezes, exclusivamente responsabilizados— pela formação de cerca de 47,4 milhões de pessoas, distribuídas em 178,3 mil escolas. Ou seja, diante dessa proporção, ainda que possa haver proporções mais significativas em outras realidades, é inegável a abrangência dessa categoria profissional e o impacto que sua atuação *pode* ter em um projeto de construção de uma nova hegemonia.

Quanto à previsão da liberdade de ensinar no ordenamento jurídico brasileiro, ela se dá ancorada, como um dos princípios afetos à educação, na Constituição Federal (CF), de 1988, art. 206, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, artigos: 3º, 12 e 13. Ainda que conste eventualmente dos demais documentos norteadores da Educação Básica, e aos quais, obviamente, o exercício da docência na referida etapa de ensino se vincula —digo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA) e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)—, essas demais regulamentações praticamente reproduzem, no que tange à referida questão, o que já trazem a CF e a LDBEN vigentes. O modo como esse direito se materializa na prática social é algo que merece investigação, pois carece de atenção tanto por parte da doutrina jurídica<sup>8</sup> (SILVA, 2009) —o que já pode indicar aspectos importantes da correlação de forças atuantes na sociedade brasileira— como por parte da pesquisa educacional, a qual tem se concentrado no viés mais formativo, mais estritamente pedagógico, mais intrínseco, do exercício da liberdade de ensinar, e não no seu vínculo com a base econômica da sociedade, como dimensão da superestrutura.

Não fosse tão cara ao projeto de construção de uma nova hegemonia de base popular, a liberdade de ensinar não teria se tornado alvo de ampla disputa judicial —como as que se deram em várias partes do Brasil, chegando, em 2020, ao Supremo Tribunal Federal— e o clamor do programa Escola sem Partido<sup>9</sup> —cujo mote, é uma educação que seja “apolítica”—, apesar de juridicamente derrotado, não continuaria sendo reverberado pelas forças políticas que o impulsionaram e lhe deram visibilidade.

Não é de hoje que a liberdade de ensinar dos/das professores/as vem sendo atacada, embora de maneira mais mediada, por outros “aparelhos privados de hegemonia”, sobretudo internacionais —entendidos como “qualquer instituição, espaço ou agente que organize, ‘medie’ [sic] [medeie] e confirme a hegemonia de uma classe sobre outras” (FRANCIONI 1984, p. 175 apud HOEVELER, 2019, p. 151). Desde que a crise capitalista deflagrada nos anos 1970 ensejou a “flexibilização” como estratégia de exploração do trabalho, e, para tanto, flexibilizou a legislação trabalhista e a normatividade do setor educacional —leia-se: arrefeceu os entraves à acumulação e à concentração de capital também nesses setores— para dar “sustentação” ao novo formato produtivo, foi se intensificando, gradativamente, a ação prescritiva de organismos internacionais sobre o modo de formar os trabalhadores.

<sup>8</sup> A doutrina jurídica, ou direito científico, refere-se ao conjunto de estudos produzidos por juristas, cujo objetivo é sistematizar e explicar os temas relativos à matéria do direito.

<sup>9</sup> Embora mais referenciado como um “movimento”, o Escola sem Partido, conforme explica Algebaile (2017), é, na verdade, um “organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político partidária mais diversificada na sua composição” (p. 66) e cujo “propósito subjacente [...] [de uma] suposta interatividade [...] não é ampliar uma associação de pessoas que, coletivamente e de forma horizontal e solidária, conduzem uma luta relacionada a objetivos comuns. É incorporar pessoas de forma utilitária, seletiva e subordinada, de modo que elas possam, por meio de sua participação fragmentária, referendar posições que já estão definidas e decisões que são tomadas por um rol bem mais restrito de participantes” (p. 69). Desse modo, tal como a autora citada, optou-se pelo uso do termo “programa” para fazer referência ao Escola sem Partido.

Documento emblemático, que balizou a normatividade estabelecida no seio da reforma da educação brasileira iniciada nos anos de 1990, inclusive a LDBEN (de 1996), é o intitulado “Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, mais conhecido como Relatório Jacques Delors (nome do economista e político francês, presidente da Comissão), publicado em 1996. O referido documento sintetiza em um conjunto de “competências” o que fora trazido como “necessidades básicas de aprendizagem” pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNICEF, 1990), proferida, por sua vez, como síntese das metas para a educação a serem atingidas ao longo dos dez anos subsequentes pelos países signatários —entre eles o Brasil— estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia. O Relatório traz prescrições pautadas em uma *pseudo* alteração na natureza do trabalho (e não no real recrudescimento da exploração sobre os trabalhadores), prescrições nebulosas, porque não definem com clareza o que sejam “competências”, e que contribuem fortemente para a ideia de despreparo dos/das professores/as, de sua incompetência; assim como para desviar a atenção voltada à escola e ao sistema educacional para o/a docente e para a sua prática. Portanto, “prato-cheio” para a sobrelevação de movimentos que visam transfigurar as atribuições da profissão docente, com vistas a limitar sua atuação.

Em suma, é forte a investida para limitar a atuação dos/das professores/as, para subjugar-la aos ditames mercantis, para enfraquecer uma das trincheiras mais potentes do projeto de construção de uma vontade coletiva de base popular —que, portanto, não pode ser dispensada—, e isso implica a tarefa premente de se conhecer mais profundamente tanto as condições objetivas quanto as subjetivas desse processo; de não se eximir em face do investimento que permita a consideração de que a História é construída pelos sujeitos concretos em situações concretas, necessária à projeção e à efetivação de qualquer diretriz profissional substancialmente referenciada em uma nova hegemonia, pertinente e eficaz, em prol dos reais interesses das classes subalternizadas e, portanto, em prol do gênero humano.

## Considerações Finais

Neste ensaio, buscou-se o aporte de reflexões gramscianas —próprias de seu tempo, mas ainda muito fecundas— como fundamento na defesa da imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/as professores/as da Educação Básica no bojo do projeto de construção de uma nova hegemonia

de base popular, ou seja, de uma hegemonia alicerçada nos interesses do povo e não somente nos interesses de uma pequena parcela de pessoas que se beneficia da exploração degradante de uma imensa maioria. Para isso, percorreu-se o caminho argumentativo de mostrar: em primeiro lugar, a relevância da profissão docente na conformação das sociedades modernas; e, a partir daí, a visão de Gramsci tanto no que tange à importância estratégica da instituição escolar para a autodeterminação das classes subalternas quanto no que se refere ao “tipo” de intelectual que ela deve formar para que uma vontade coletiva de base popular se constitua.

Mesmo a par da necessidade, já colocada, de se buscar maior aprofundamento no conhecimento das condições objetivas e subjetivas do processo de construção de uma nova hegemonia —o que envolve, inclusive, atenção mais pormenorizada sobre as propostas pedagógicas já ou a serem adotadas/desenvolvidas por escolas e professores/as, assim como sobre o deslocamento do ensino de sua posição central nas escolas públicas (que são maioria), instrumentalizadas/ocupadas para a realização de tarefas que deveriam ser da incumbência de outras políticas sociais (ALGEBAILLE, 2009) e que abre espaço, também, para outros campos, como o religioso, por exemplo, concorrerem na formação dos jovens—, o que este ensaio buscou evidenciar é que, na vigência do capitalismo, com a centralidade que, historicamente, a escola ganha na formação das pessoas, com a emergência da sociedade civil (na acepção gramsciana da expressão), garantir a liberdade de ensinar dos/as professores/as é condição *sine qua non* para que haja uma nova hegemonia ou, nas palavras de Semeraro, a “elevação social, cultural e política das massas e dos excluídos, até sua transformação em protagonistas autônomos numa sociedade verdadeiramente democrática” (1999, p. 15).

237

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Uerj, LPP, 2017.

AZEVEDO, Fábio Palácio de. A hegemonia segundo Gramsci. 2021a. (9m46s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXNIYwvyZUA>. Acesso em 15 jan. 2022.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 11, p. 226-240, jan/dez 2023.

\_\_\_\_\_. A hegemonia segundo Lênin. 2021b. (11m48s). Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=G-umjtNZeY>. Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, 2023. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em 20 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em:  
[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf). Acesso em 10 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Presidência da República, [2016]. Disponível em:  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 02 jan. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo/ Brasília: Cortez/ MEC/ Unesco, 1998. Disponível em:  
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001000047000/000046258.pdf>. Acesso em 09 dez. 2017.

FORTI, Lorena. Se a língua é viva, por que mortificá-la?. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 593-609, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. [Recurso eletrônico]. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 6 v. Disponível em:  
<https://elivros.love/serie/Cadernos-do-Carcere>. Acesso em 12 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Caderno 12. Tradução de Maria Margarida Machado. Anexo. In: SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

HOVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792>. Acesso em 02 fev. 2022.

SEMERARO, Giovanni. A concepção revolucionária da política em Gramsci: uma análise do Caderno 13. **Movimento: revista de educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p. 34-53, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32590/18725>. Acesso em 10 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. 2.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 11, p. 226-240, jan/dez 2023.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, Marcos Wanderley da. **Princípios constitucionais afetos à educação**. 1 ed. São Paulo: SRS Editora, 2009.

SIMIONATTO, Ivete. **GRAMSCI**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 09 dez. 2017.

*Recebido em: 20/04/2023*

*Aceito em: 04/06/2023*

*Publicado em:*

*Total de Avaliadores: 03*

## ***Pareceres Abertos***

### *Parecer 01*

O referido ensaio está escrito conforme as normas da revista, seguindo as normas da ABNT e os requisitos de formatação solicitados. O texto, escrito de forma fuida e bem estruturada, não apresenta erros ou equívocos do ponto de vista teórico. A escolha do referencial teórico atende à discussão proposta pelo tema do artigo bem como aos objetivos de análise e reflexão do autor. Quanto à estrutura gramatical e ortográfica, o texto não contém erros, demonstrando, inclusive, maturidade na escrita. Apenas no uso da pontuação verificou-se que algumas vírgulas (poucas) foram utilizadas ou omitidas equivocadamente. No mais, não quis fazer observação a se fazer com relação ao ensaio avaliado.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 11, p. 226-240, jan/dez 2023.



Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

## *Parecer 02*

O texto apresenta discussões relevantes sobre a relação entre trabalho docente e a "construção de uma nova hegemonia" em que pese a importância da liberdade de ensinar. Todavia, para uma melhor aproximação ao que o autor se propõe a discorrer sugere-se que no subtema "Docentes: relevância da profissão na conformação das sociedades modernas", no último parágrafo em que constam três argumentos que são "de grande valia para o entendimento a respeito do "lugar" ocupado pelos/as professores/as na sociedade contemporânea." , deixar evidente a relação entre os referidos argumentos e o "lugar ocupado pelos professores" na conformação das sociedades modernas, conforme anunciado no título do subtema.

Recomenda-se também uma revisão das Normas da ABNT no que concerne as: referências em citações diretas (há referências sem indicação do autor) ; referências nas notas de rodapé (há referências sem indicação do autor); indicação de página em citação diretas (onde consta pp. o correto é p.); referência de legislação no corpo do texto (exemplo: para LDBEN usa-se (BRASIL, 1996); revisão minuciosa das "Referências" na indicação de volume e no sinal usado na separação entre os meses da publicação em periódicos.

240

## *Parecer 03*

Artigo bem escrito, com método definido e dentro das normas da Revista. Somente um adendo, cuidar com os parágrafos muito longos.