PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 2 – p. 01 – 24, abril/jun. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Colonialidade, educação e a luta por uma nova hegemonia: tradutibilidade latino-americana

Joeline Rodrigues de Sousa
Márgara Millán Moncayo

Resumo

A educação constitui um campo estratégico de disputa hegemônica na América Latina, cuja formação social é marcada pela articulação entre capitalismo, colonialidade, racismo, patriarcado e dependência. A permanência dessas determinações e dos limites das interpretações economicistas e eurocentradas de Gramsci justifica a tradutibilidade histórico-crítica de categorias, capaz de apreender as particularidades da região e reconhecer os grupos subalternizados. O artigo tem como objetivo analisar a concepção gramsciana de educação integral e de formação do intelectual orgânico à luz da filosofia da práxis, examinando suas possibilidades e de seus limites quando traduzida para a realidade latino-americana, e suas contribuições para a construção de uma nova hegemonia. Metodologicamente, trata-se de pesquisa teórico-bibliográfica, orientada pelo método histórico-dialético da filosofia da práxis. O percurso analítico articula a leitura dos escritos pré-carcerários e carcerários de Gramsci, especialmente as categorias de educação integral, escola unitária, hegemonia, intelectual orgânico, Questão Meridional e tradutibilidade, ao diálogo com o pensamento social latino-americano e anticolonial e anticapitalista que incluem os feminismos revolucionários e as epistemologias negras e indígenas. Também examina, em perspectiva histórico-crítica, as experiências de formação omnilateral zapatistas e do Movimento sem Terra (MST). A análise evidencia a educação integral e a formação de intelectuais orgânicos. Conclui-se que a construção de uma nova hegemonia exige um projeto educativo anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal, comprometido com a autonomia coletiva, a pluralidade de formas de vida e a emancipação humana.

Palavras-chave: Tradutibilidade. Educação Integral anticolonial. América latina.

Joeline Rodrigues de Sousa
Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil
E-*mail*: joelinersousa@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2071-5324

Márgara Millán Moncayo
Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM
E-*mail*: margara.millan@politicas.unam.mx
https://orcid.org/0000-0002-3135-4077

Recebido em: 07/04/2026
Aprovado em: 21/11/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111958

Abstract

Colonialism, education, and the struggle for a new hegemony: latin american translativity

Education constitutes a strategic field of hegemonic struggle in Latin America, a region whose social formation is marked by the interplay of capitalism, coloniality, racism, patriarchy, and dependency. The persistence of these structural determinants—compounded by the limitations of economistic and Eurocentric interpretations of Gramsci—justifies a "historical-critical translatability" of his categories. Such an approach is capable of grasping the region's specificities while recognizing the subaltern groups. This article aims to analyze the Gramscian conception of "integral education" and the the "organic intellectual" through of the philosophy of praxis, examining both the possibilities and the limitations that arise when these concepts are translated into the Latin American reality, as well as their contributions to the construction of a new hegemony. Methodologically, this is a theoretical-bibliographic study, guided by the historical-dialectical method of the philosophy of praxis. The analytical trajectory bridges Gramsci's pre-prison and prison writings—specifically his concepts of integral education, the unitary school, hegemony, the organic intellectual, the "Southern Question," and translatability—with Latin American social thought, as well as anti-colonial and anti-capitalist traditions, including revolutionary feminisms and Black and Indigenous epistemologies. Furthermore, it examines, from a historical-critical perspective, the experiences of "omnilateral" education developed by the Zapatistas and the Landless Workers' Movement (MST). The analysis demonstrates that integral education and the formation of organic intellectuals. It concludes that the construction of a new hegemony requires an educational project that is anti-colonial, anti-capitalist, and anti-patriarchal—one committed to collective autonomy, a plurality of ways of life, and human emancipation.

Keywords:
Translatability. Anti-colonial Integral Education. Latin America.

Resumen

Colonialidad, educación y la lucha por una nueva hegemonía: la traducibilidad latino-americana

La educación constituye un campo estratégico de disputa hegemónica en América Latina, cuya formación social está marcada por la articulación entre capitalismo, colonialidad, racismo, patriarcado y dependencia. La persistencia de estas determinaciones, así como de los límites de las interpretaciones economicistas y eurocéntricas de Gramsci, justifica la traducibilidad histórico-crítica de sus categorías, capaz de captar las particularidades de la región como los grupos subalternizados. El artículo tiene como objetivo analizar la concepción gramsciana de educación integral y de formación del intelectual orgánico a la luz de la filosofía de la praxis, examinando sus posibilidades y límites al ser trasladada a la realidad latinoamericana, así como sus contribuciones a la construcción de una nueva hegemonía. Se trata de una investigación teórico-bibliográfica, orientada por el método histórico-dialéctico de la filosofía de la praxis. El recorrido articula la lectura de los escritos de Gramsci, abordando categorías como educación integral, escuela unitaria, hegemonía, intelectual orgánico, Cuestión Meridional y traducibilidad—con el pensamiento social latinoamericano, anticolonial y anticapitalista, incluyendo los feminismos revolucionarios y las epistemologías negras e indígenas. Examina, desde una perspectiva histórico-crítica, las experiencias de formación omnilateral de los zapatistas y del Movimiento de los Sin Tierra (MST). El análisis concluye la educación integral y la formación de intelectuales orgánicos adquieren efectividad en la región cuando se vinculan a las luchas concretas de los subalternizados. La construcción de una nueva hegemonía exige un proyecto educativo anticolonial, anticapitalista y antipatriarcal, comprometido con la autonomía colectiva, la pluralidad de formas de vida y la emancipación humana.

Palabras clave:
Traducibilidad. Educación Integral anticolonial. América Latina.

1. Introdução

A educação na América Latina se constitui historicamente como um campo estratégico de disputa de projetos societários. Longe de ser um complexo neutro de transmissão de conhecimentos, ela opera como um terreno privilegiado de produção e reprodução de hegemonias, articulando-se diretamente às estruturas de poder que organizam a vida social. Como afirma Gramsci (2011, p. 399), "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", pois envolve direção intelectual e moral.

Nesse sentido, pensar a educação na região exige situá-la no interior de uma formação social marcada pelas contradições históricas que a forjaram, como a colonialidade, a lógica imperialista e a persistência de hierarquias sociais e raciais, de gênero e de classe que estruturam a modernidade latino-americana, como afirma Quijano (2000). A colonialidade não se restringe a um passado superado, mas permanece como lógica organizadora das relações sociais, onto-epistêmicas e políticas, operando por meio da deslegitimação de conhecimentos e saberes subalternizados e da imposição de uma racionalidade eurocentrada, como afirma Rivera Cusicanqui (2010; 2010a).

Nesse contexto, a educação desempenha um papel contraditório: pode reproduzir a ordem vigente, mas também pode constituir-se como espaço de resistência e transformação. O pensamento de Gramsci oferece ferramentas para compreender a educação como prática histórica inserida na luta pela direção da sociedade, especialmente por meio das categorias de hegemonia, questão meridional, intelectual orgânico e educação integral. O pensamento crítico latino-americano, por sua vez, historiciza essas categorias e evidencia as determinações coloniais, raciais e patriarcais que atravessam os processos de formação humana, no mesmo sentido que Gramsci realizou ao analisar a Questão Meridional italiana. Diante desse quadro, o problema que orienta o artigo pode ser assim formulado: como a concepção gramsciana de educação integral e de formação do intelectual orgânico pode ser traduzida para a realidade latino-americana, considerando as determinações históricas da colonialidade, do racismo, do patriarcado e do imperialismo, de modo a contribuir para a construção de uma nova hegemonia?

A relevância da investigação é teórico-política e histórico-pedagógica. No plano teórico, busca contribuir para a superação de leituras economicistas e eurocentradas de Gramsci, bem como, liberais e ornamentais, sem diluir a especificidade de suas categorias nem as converter em conceitos abstratos. No plano histórico, considera que a colonialidade, o racismo, o patriarcado e a dependência constituem determinações da formação social latino-americana e incidem sobre a produção, a circulação e a legitimação dos conhecimentos. No plano pedagógico e político, procura evidenciar experiências de formação, organização coletiva e produção de autonomia dos grupos subalternizados como dimensões da disputa por uma nova hegemonia.

O objetivo geral é analisar a concepção gramsciana de educação integral e de formação do intelectual orgânico à luz da filosofia da práxis, mediante sua tradução histórico-crítica para a realidade latino-americana, considerando as determinações da colonialidade, do racismo, do patriarcado e da dependência nos processos de formação humana e na luta pela construção de uma nova hegemonia. Como objetivos específicos, busca-se: examinar a relação entre educação integral, escola unitária, intelectual orgânico e hegemonia nos escritos de Gramsci; analisar as possibilidades e os limites da tradutibilidade dessas categorias para as condições histórico-sociais latino-americanas; e identificar, em diálogo com o pensamento anticolonial negro, os feminismos latino-americanos e as epistemologias indígenas, elementos para compreender a formação de intelectuais orgânicos anticoloniais e as experiências educativas vinculadas à construção de outra hegemonia.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, orientada pelo método histórico-dialético da filosofia da práxis. O percurso analítico articula leitura dos escritos pré e carcerários de Gramsci, com ênfase nos conceitos de educação integral, escola unitária, hegemonia, intelectual orgânico, questão meridional e tradutibilidade; interlocução crítica com autoras e autores do pensamento social latino-americano com a crítica anticolonial, antirracista, feminista e indígena; e a análise histórico-crítica das experiências coletivas para discutir processos de formação e autonomia. A tradutibilidade funciona como procedimento de atualização histórica das categorias, atento às diferenças entre contextos e à relação entre teoria e práxis.

2 Educação Integral nos Cadernos do Cárcere: formação omnilateral e crítica ao dualismo

A reflexão de Gramsci sobre a educação, especialmente no Caderno 12 que trata dos Intelectuais e a organização da cultura, insere-se em um projeto mais amplo de transformação social orientado pela superação das relações de dominação capitalista. A educação integral ou omnilateral ocupa um lugar central, sendo concebida como parte constitutiva da formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade.

A educação integral está intrinsecamente vinculada à concepção de formação omnilateral, ou seja, à constituição de indivíduos que desenvolvam de forma articulada suas capacidades intelectuais técnicas, humanistas e políticas, tal como Leonardo Da Vinci, que Gramsci tomou como modelo de formação de novo tipo com sua personalidade histórica. Tal concepção se contrapõe ao modelo educacional dualista que separam uma formação humanista destinada às elites e uma formação técnica voltada às classes subalternizadas[1].

[1] Que se fundam a partir da divisão social classista do trabalho e consolidação da propriedade privada, da qual emerge a escola como lugar do ócio, espaço destinado às classes dominantes. Para a compreensão do surgimento da Escola e sua processualidade histórica, conferir Educação e Luta de classes de Aníbal Ponce (2007); História da educação: da antiguidade aos nossos dias de Manacorda (2010).

Por isso, ele critica essa divisão ao demonstrar que a escola não é apenas um espaço de instrução, mas um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. A escola tradicional contribui para a manutenção da hegemonia burguesa ao restringir o acesso ao conhecimento crítico e ao limitar a formação intelectual das classes populares. Em contraposição, sua proposta de escola unitária delineada no Caderno 12, na esteira do que delineou Marx em seus escritos[2], busca integrar trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação que permita compreender e transformar a realidade social. Como Gramsci afirma,

> 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 repetir em todos os organismos de cultura, transformando-lhes e emprestando-lhes um novo conteúdo. (Gramsci, 2010, p. 40).

A educação integral ou omnilateral não se reduz a um ideal pedagógico abstrato, mas forja-se como prática política que tem sua constituição fundante no trabalho, mantendo sua autonomia relativa e determinação recíproca, como afirma Lukács (1968; 2010). Em sentido *lato* ou amplo, constitui a reprodução da humanidade e em sentido *stricto* ou restrito se articula aos conhecimentos produzidos, bem como às contradições, limites e possibilidades de cada época. Sua função não se limita à reprodução direta e mecânica do valor de troca, mas pode voltar-se preponderantemente à reprodução do valor de uso, que nesses termos seria garantir sua função ontológica, ou seja, "[...] produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 1995, p. 13). A educação integral ou omnilateral, como destaca Sousa (2014), trata-se de um projeto formativo orientado à emancipação humana e à construção da sociedade regulada[3].

Nas Cartas e no Caderno 12, Gramsci se contrapõe ao pragmatista escolanovista, pois ao reagir à escola tradicional, essa perspectiva desloca a centralidade do conteúdo para o método, como aponta Saviani (1995) na esteira do autor sardo. Gramsci defende uma educação práxica, em consonância com a lógica da filosofia da práxis, em que a práxis social seja o ponto de partida e o ponto de chegada com o objetivo de fomentar a transformação social na mesma medida que transforma os sujeitos. Por isso, se contrapôs tanto à Reforma Gentile - reforma educacional fascista, quanto a elementos escolanovistas introduzidos na proposta de Escola soviética, uma vez que entendia que estas bases esvaziavam o conhecimento historicamente produzido, indispensável à formação dos intelectuais

[2] Textos sobre educação e ensino. Campinas, S.P: Navegando, 2011.
[3] A sociedade regulada em Gramsci seria uma forma histórica de organização social em que o Estado desaparece porque absorvido pela sociedade civil, conforme a disciplina ético-política desenvolvida pelos intelectuais orgânicos e a expansão do autogoverno. Ver: Caderno 6, §12,82,88.

orgânicos. Pois esta nega o papel onto-histórico[4] revolucionário da educação, do professor e do conhecimento[5], tal qual podemos verificar nas reformas e diretrizes educativas contemporâneas sob a égide no neoliberalismo, do capital em crise, que segundo Saviani (2019), forjam as neopedagogias – neoescolanovismo, neotecnicismo – direcionadas, especialmente, aos países marginalizados do Sul Global, como projeto neolocolonial de renovação das formas de dominação e da colonialidade do poder e do saber, como aponta Quijano (2000).

3 Intelectual orgânico e filosofia da práxis: educação como organização política

Para Gramsci, todos os grupos sociais produzem intelectuais que organizam e difundem visões de mundo, contribuindo para a consolidação de projetos hegemônicos. O intelectual orgânico às classes subalternizadas emerge dos processos de organização e articula teoria e prática na construção de um projeto político coletivo de luta por uma nova hegemonia.

> Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (Gramsci, 2010, p. 15).

A crise orgânica que favoreceu a ascensão fascista também se desdobrou na crise da escola. Nesse sentido, que Gramsci propôs formar um intelectual de novo tipo, comprometido com a construção de uma hegemonia democrática que forje uma relação práxica democrática entre dirigentes e dirigidos – aqueles que controlam quem dirige -, em oposição ao intelectual burguês, cosmopolita e apartado das massas e grupos subalternizados. Para o autor, esse deveria ser um movimento de passagem molecular e orgânica de uma função à outra e não uma estrutura fixa de posição social de poder que termina por forjar e reproduzir a burocratização das relações.

A formação desses intelectuais está profundamente vinculada à educação e à construção da hegemonia, pois como afirma Gramsci (2011, p. 399), "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica". A filosofia da práxis, eixo estruturante do pensamento gramsciano, configura a inseparabilidade entre teoria e prática e recusa tanto o economicismo quanto o idealismo. Nessa esteira, que nos Cadernos 10 e 11 se dedica à crítica à Croce e a Bukharin e visa recuperar as classes e grupos subalternizados da passividade mórbida reconhecendo sua capacidade de ação criadora a partir de suas práxis sociais. A educação, nesse quadro, assume um papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e atuar na sua transformação.

[4] Para compreender as bases ontológicas da filosofia da práxis e a formação humana e seu viés historicista e dialético, ver: Sousa, Joeline R. As bases ontológicas da filosofia da práxis e formação humana. 2017. Tese. Universidade Federal Fluminense. Ver: Bases ontológicas da Filosofia da Práxis e a formação humana. v.3 n.3 (2018). Revista Práxis e Hegemonia Popular. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10663

[5] Para saber mais sobre a educação e propostas formativas que Gramsci enfrentou em seu tempo, como a Reforma Gentile, o escolanovismo e a educação soviética, conferir Sousa (2014).

Como destaca Freire (1987), a educação é sempre um ato político, podendo contribuir tanto para a domesticação quanto para a libertação. Em sintonia com Gramsci, compreende-se a educação como prática de organização política para além da escolarização que envolve processos de produção coletiva da consciência crítica, da vida social e da capacidade de direção histórica coletiva enraizada nos territórios.

Nesse sentido, ainda que com limites correspondentes ao seu contexto histórico e os parcos debates desenvolvidos na época sobre a questão colonial, que Gramsci critica a posição daqueles que defendem que os grupos subalternizados devam permanecer no berço da história. Tal como faz ao criticar o economicismo de Antonio Labriola, que defende o escravismo e o processo colonial sobre o "papuano", enquanto Gramsci defende o processo de tradutibilidade entre as diferentes ontologias e epistemologias para incentivar o desenvolvimento da autonomia dos grupos subalternizados como sujeitos da própria história[6], como um processo consciente educativo. Gramsci amplia a concepção do intelectual inserindo a concepção de orgânico porque articula a totalidade dialética do ser social como práxis nas suas diversas dimensões, que vai além e visa superar a cisão entre cabeça e mão ou cabeça e coração, afirmando que

> o erro intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado […] isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as […] não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. (Gramsci, 2011, p. 221-222).

Por isso que a concepção de partido em Gramsci, desenvolvida no Caderno 13, se configura como um intelectual coletivo, ou seja, como um espaço de aglutinação de forças, de formação, produção e reprodução de novas formas e condições de vida que, por estes termos desenvolvidos pelo marxista sardo, não podem reduzir-se à atuação política dentro do Estado burguês, mas atuar na construção efetiva da sociedade regulada desestruturando os elementos de sustentação do Estado para tornar desnecessária a sua existência.

É nesse espectro que, partindo da leitura concreta da situação concreta, compreendemos que na América Latina a função do partido se amplia ou deveria ser ampliada para a conformação do

[6] Apesar da visão de Gramsci apresentar um viés iluminista, tal qual Marx no início de sua trajetória, propõe uma mediação entre as formas de "ser" diferentes conforme as condições históricas de cada um ao afirmar "[…] se uma nação ou grupo social que atingiu um grau superior de civilização pode (e, portanto, deve) ´acelerar´o processo de educação dos povos e dos grupos sociais mais atrasados, universalizando e traduzindo de modo adequado a sua experiência […] porque induzirá os próprios papuanos a refletirem sobre si mesmos, a auto-educarem-se, na medida em que se sentirão apoiados por homens de civilização superior" (Gramsci, 2011, p. 86-87).

Antimoderno Príncipe [7], ao reconhecermos a existência dos grupos subalternizados e suas particularidades históricas, resultados das contradições da formação sócio-histórica singular imersa na lógica capitalista-colonial e, por isso, não se reduzem ao par histórico dialético proletário-campesino, mas à ampliação do sujeito revolucionário, como fez Mariátegui (2004) ao reconhecer, no Peru, o sujeito indígena como o sujeito revolucionário ou, como podemos seguir fazendo contemporaneamente, com o reconhecimento da organização anticapitalista dos diversos movimentos de trabalhadores e grupos subalternizados articulados que seguem em luta e resistência[8].

4 Questão meridional, colonialismo interno e imperialismo: a atualidade de Gramsci

Na América Latina, essas dinâmicas estão imbricadas com a colonialidade do poder e do saber estruturadas por hierarquias raciais e culturais, como afirma Quijano (2002). A permanência de formas de exploração que combinam modernidade e "arcaísmo" conforma um capitalismo que se configura pela subordinação imperialista, como asseveram Marini (2000) e Bambirra (1974) e a permanente atualização do patriarcado, como nos mostra Segato (2003).

A noção de colonialismo interno em Gramsci parte da Questão Meridional[9], na qual ele evidencia a existência de desigualdades estruturais entre Norte e Sul dentro de uma mesma formação social, fruto do *Risorgimento*, ou seja, do processo de unificação do Estado italiano que marginaliza o sul campesino como atrasado, como território de exploração de recursos e mão de obra barata, como vemos nos Cadernos 19 e 25 - intitulado *As margens da História – História dos grupos sociais subalternos*. Traduzindo para a América Latina, tais desigualdades se expressam na marginalização de populações negras e indígenas, na concentração fundiária e na reprodução de relações de exploração que remontam ao período colonial e seguiu e segue em continuidade na descontinuidade com a lógica imperialista. É desse modo que a subalternidade latino-americana, conforme Sousa (2022), não pode ser compreendida apenas como atraso econômico ou desigualdade regional, próprio destas regiões, mas como resultado do processo histórico de articulação das formas de dominação entre colonialismo, racismo e exploração de classe e patriarcado.

A Questão Meridional permite compreender a América latina como espaço de produção de uma subalternidade estrutural, no qual as relações de dominação econômica, racial e cultural se articulam. Como demonstram Fanon (2008), Césaire (2010) e Rivera Cusicanqui (2010; 2010a) o colonialismo não é um fenômeno menor ou do passado, mas constitutivo da modernidade capitalista.

[7] Ampliamos o conceito gramsciano de partido para Antimoderno príncipe como organização sócio-política para além do viés da classe trabalhadora abstrata e universal, alcançando os grupos subalternizados da América Latina que sofreram o processo colonial e seguem organizando-se de forma orgânica na luta por uma nova hegemonia baseado no Comum como princípio humano-político e o "mandar-obedecendo" como práxis social coletiva da organização da vida.
[8] MST, MTST, Movimento negro, movimento zapatista, entre outros.
[9] "Alguns temas da Questão Meridional" em 1926 pouco antes de ser preso pelo regime fascista e analisa como as classes dominantes do Norte mantém a hegemonia sobre as camadas subalternas do Sul.

Essa perspectiva amplia a leitura gramsciana do colonialismo interno, evidenciando que a hegemonia também se constrói a partir de hierarquias raciais e ditas civilizatórias, tal qual as desigualdades estruturais entre Norte e Sul, internas à situação e contexto italiano. Estas se traduzem nas dinâmicas estruturais e estruturantes da lógica do desigual-combinado de continuidade na descontinuidade do colonialismo nas relações políticas, econômicas e sociais internas de cada país latino-americano, com as dinâmicas externas imperialistas das relações com o Norte global, pois compreendemos que o colonialismo é parte constitutiva e substancial da formação de impérios e da lógica imperialista que segue vigente, tal como nos indica Dussel (2025), e do fascismo como indica Gramsci nas Teses de Lyon[10].

Estas relações conformam concepções de mundo e atravessam a educação e a produção do conhecimento. Dessa forma, Pablo González Casanova (1969), desde uma mirada latino-americana, amplia e atualiza o conceito gramsciano de colonialismo interno como continuidade da lógica colonial na organização das relações de dominação-direção de cada Estado-nação após suas independências profundamente enraizadas no racismo estrutural que reproduz a dicotomia campo-cidade, com a visão do urbano como moderno, superior, expressão do desenvolvimento e o campesino, indígena, como atrasado, inferior, marginalizado, feminizado. Essa dinâmica se articula como forma de exploração econômica com a exploração dos recursos naturais e mão de obra barata, bem como com a dominação cultural e ideológica com a imposição da cultura e língua dominante, apagamento das culturas e línguas locais e reprodução de ideologias que legitimam a dominação com a lógica positivista da ordem e progresso, modernização e desenvolvimento que se expressam nas formações subjetivas à adaptação das individualidades ao projeto pré-determinado e alienante do sucesso individualista como culminância da formação para a cidadania. Realizando assim, um amplo processo de epistemicídio e ontocídio, ou seja, a negação e o apagamento de formas de ser originárias, contrapostas à lógica capitalista, ou reduzindo-as a folclore[11].

Articulado à filosofia da práxis, o colonialismo interno pode configurar-se como coerção e consenso, operando tanto no plano material quanto simbólico. A educação se insere nessa disputa ao reproduzir hierarquias que levam a cabo o projeto neofascista colonial-capitalista – como ocorre atualmente – ou ao favorecer a crítica, a organização e a autonomia dos grupos subalternizados.

[10] "A coroação de toda a propaganda ideológica, da ação econômica e política do fascismo, é sua tendência ao "imperialismo" (Gramsci, Teses de Lyon, 1924).
[11] Ver §1 do Caderno 25, intitulado *Às margens da História*, em que Gramsci trata de Lazzarini.

5 Tradutibilidade: Gramsci fora da Europa e o problema da tradução histórica

A tradutibilidade em Gramsci permite pensar a relação entre concepções de mundo e práxis históricas distintas. Para o autor sardo, na esteira da filosofia da práxis, a tradutibilidade entre diferentes linguagens teóricas e políticas só é possível quando se reconhecem as condições concretas que lhe dão origem, pois "só na filosofia da práxis a "tradução" é orgânica e profunda, enquanto outros pontos de vista trata-se frequentemente de um mero jogo de esquematismos genéricos" (Gramsci, p. 185, 2011a).

Aplicar Gramsci à América Latina exige, portanto, um processo de tradução histórica que vá além de uma simples transposição conceitual mecânica. Trata-se de reelaborar suas categorias à luz das contradições específicas que estruturam a região marcada pela colonialidade, pela escravidão, pela violência, pelo racismo estrutural e pelo patriarcado.

A tradutibilidade é, portanto, um procedimento político e epistemológico que exige deslocar o eixo da análise para os sujeitos e experiências historicamente determinados, ou seja, os sujeitos subalternizados, e possibilita estabelecer uma relação crítica entre teoria e práxis.

O diálogo com o pensamento anticolonial e anticapitalista torna-se decisivo, como Lélia González (1988) e Ailton Krenak (2019) que evidenciam dimensões da realidade latino-americanas que não estão presentes na Europa meridional de Gramsci, especialmente no que se refere às relações entre raça, gênero, território, natureza e cultura.

A tradutibilidade, nesse sentido, não implica a diluição do pensamento gramsciano ou a perda do rigor teórico, mas sua radicalização historicista como único absoluto[12]. Ao ser confrontado com outras realidades históricas, neste caso a realidade latino-americana, o pensamento gramsciano se amplia, permitindo novas articulações e possibilidades interpretativas e a filosofia da práxis se reinscreve em um horizonte no qual a luta de classes se articula à luta anticolonial, antirracista, antipatriarcal e a re-existência dos povos. Trata-se de um movimento que reafirma a filosofia da práxis como método histórico aberto, capaz de reconhecer as ontologias e epistemologias imanentes à região e, assim, de se atualizar em um movimento *continuum* a partir das condições concretas da vida social.

Pensar a realidade latino-americana com Gramsci trata-se de um primeiro movimento de ampliação da perspectiva gramsciana em direção a uma visão anticolonial, sem abandonar o rigor de suas categorias. Marx na *Sagrada Família* inaugurou a tradução de filosofia em política, e política em economia. Em Gramsci, a tradução assume termos teórico-práticos de uma cultura, uma práxis social em outra, reconhecendo aproximações e possibilidade de articulação entre experiências de luta.

[12] Segundo Gramsci, no §27 do Caderno 11, "A filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização, a terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história".

A tradutibilidade das culturas nacionais em movimento de organização nacional-popular, ou seja, a concepção de Gramsci de nacional-popular[13], contrapõe-se à lógica colonial, pois significa uma organização da luta pela hegemonia a partir da perspectiva dos grupos subalternizados, que sofrem "continuamente a iniciativa dos grupos dominantes", como explica no Caderno 25 (Gramsci, 2011, p. 135)[14]. Traduzir a revolução implica não impor uma ideia de revolução de outro território, como um tipo weberiano, mas compreendê-la historicamente fundada na perspectiva dialética, ou melhor, expandir a dialética de forma ativa e sempre conforme o movimento e condições histórico-concretas da realidade.

A tradutibilidade na América Latina, que se vincula à luta por uma nova hegemonia, significa recuperar, dessa forma, as ontologias e epistemologias marginalizadas. Nesse sentido que cabe destacar a tradutibilidade da própria filosofia da práxis - o marxismo, que fora marginalizada na Europa - por representar as classes exploradas em seu contexto - para as ontologias e epistemologias dos povos originários explorados e marginalizados pelo processo capitalista colonial. Esse exercício exige a recuperação da memória histórica negada dos grupos subalternizados, considerando que o foco revolucionário da filosofia da práxis, assim como das ontologias e epistemologias originárias, é superar a centralidade do valor de troca – da lógica do mercado – com o valor de uso entendido como o mundo qualitativo da vida, a vida concreta, como afirma Echeverría (1998). Segundo Anderson (2025), Marx vai desenvolver esss perspectiva revolucionária e multilinear nos seus últimos anos de vida, quando busca analisar criticamente as sociedade comunitárias e a imposição do Estado-nação.

Neste sentido, concordamos com Nego Bispo (2023, p. 15) quando afirma que "um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio", pois é essa confluência que fortalece o rio revolucionário transformador da vida social. Pois não se trata de justapor saberes, mas compreender as possibilidades de construção de um projeto comum.

6 Pensamento anticolonial negro e a crítica radical da civilização colonial

A incorporação do pensamento anticolonial negro é decisiva para a tradutibilidade crítica de Gramsci em contexto latino-americano. Pois sua experiência histórica não abarca plenamente a

[13] Tradução política e cultural das massas ou grupos subalternizados em um projeto nacional com a organização da vontade coletiva nacional-popular.
[14] "A história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica destes grupos, existe a tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes" (Gramsci, 2011, p. 135).

dimensão colonial, racial e patriarcal [15] constitutiva da modernidade. É nesse ponto que as contribuições de Aimé Césaire (2020) e Frantz Fanon (2008) se tornam fundamentais.

Césaire (2020) demonstra que o colonialismo não é um desvio da civilização europeia, mas sua expressão mais brutal. Ao denunciar a barbárie colonial, o autor evidencia que a modernidade se constrói sobre a desumanização sistemática de povos colonizados, sua coisificação, e que "o fascismo nada mais é que o filho do colonialismo", a continuidade e culminância da lógica colonial aplicada aos homens brancos europeus, voltando-se contra seu próprio criador que experimentou a violência que o processo colonial empreendeu no Sul Global e, por isso, "a Europa é indefensável".

> […] o que ele não perdoa em Hitler não é o crime em si, é o crime contra o homem branco, é a humilhação do homem branco, é de haver aplicado à Europa os procedimentos colonialistas que atingiam até então apenas os árabes da Argélia, os coolies da Índia e os negros da África. (Césaire, 2020, p. 18).

Césaire (2020) amplia a concepção de formação do fascismo histórico para além da interpretação que é feita da leitura de Gramsci sobre o surgimento do fascismo como resultado de uma crise orgânica específica do contexto italiano, para uma lógica mais ampla e profunda da própria constituição histórica do capitalismo colonial. Fanon (2008), por sua vez, aprofunda a análise ao revelar os efeitos subjetivos da colonização, mostrando como esta produz alienação, inferiorização com a violência sistemática naturalizada e internalizada na consciência histórica dos sujeitos colonizados.

Essa crítica radical à civilização colonial amplia o horizonte da filosofia da práxis ao evidenciar que a luta de classes, em contextos coloniais, está estruturada nas formas de violência colonial e hierarquias raciais e culturais.

A educação pode reproduzir ou enfrentar essas formas de dominação. Por isso, a crítica anticolonial exige disputar a história e a memória, isto é, rever currículos, organização das instituições e critérios de legitimidade do conhecimento, visando reconhecer as histórias e produções intelectuais dos grupos subalternizados - negros, mulheres e indígenas - para a reconstrução de novas subjetividades rumo à emancipação. A formação do intelectual orgânico, nesse contexto, exige não apenas a compreensão das relações de classe, mas também a crítica à colonialidade do ser e do saber, assim como uma desconstrução da forma de ser patriarcal.

Esta disputa curricular deve alcançar a educação básica e superior, tradicionalmente centradas na narrativa eurocentrada burguesa capitalista cristã colonial patriarcal heteronormativa, como podemos verificar tanto no contexto mexicano quanto no brasileiro. Os ideais da modernidade

[15] O tema do patriarcardo não escapou a Gramsci. O autor sardo adiantou alguns pontos em sua crítica ao Americanismo e Fordismo que foram aprofundados e devidamente desenvolvidos pela teoria da reprodução social. Ver: Sousa, Joeline R. Gramsci, Luta de classes e a questão feminina. Revista Novos Rumos v. 60 n. 2 (2023). Disponível em https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/17550

capitalista são incorporados na educação básica e no papel do Estado através dos ideais de progresso e desenvolvimento que subordinam outros modos de vida, como aponta Echeverría (1995), e segue a noção de mestiçagem como uma ideologia[16] do Estado, conforme Rivera Cusicanqui (2010a). No México, após o período conservador que estigmatizou a população indígena como uma "raça" improdutiva e atrasada, desenvolveu-se a noção de mestiçagem como raça cósmica, uma versão que transcende as divisões para fundar uma civilização universal abstrata, nos termos de Vasconcelos (1925).

O indigenismo estatal no México é uma política de tutela e produtora da representação indígena a partir de interesses dominantes. É uma política de assimilação, na qual a história pré-hispânica é valorizada como a raiz da grande cultura que deu origem à nação, ao mesmo tempo que postula a integração desindianizante dos povos indígenas contemporâneos, conforme Bonfil Batalla (1987). O nacionalismo mexicano foi literalmente pintado pelo movimento muralista, no qual pintores como Diego Rivera, Siqueiros e Orozco, os dois primeiros ligados ao Partido Comunista, apoiaram o projeto de formação do Estado-nação mexicano sob a égide do mito da democracia racial, uma ideologia de "identidade nacional" do Estado, como também ocorreu no Brasil. Assim, a educação formal funciona como coesionadora da nação de Estado[17] conforme Echeveria (1980), realizando o necessário trabalho de homogeneização que é a base da cidadania.

No Estado brasileiro, este processo se forja a partir de um longo processo histórico marcado pelo colonialismo, escravidão, dependência econômica e o mito da democracia racial que operou e segue operando, como um ingrediente ideológico para encobrir essas contradições. Este mito se funda, sobretudo, com a conformação da República e a transição para o trabalho assalariado, momento no qual o Estado recebe os migrantes europeus que ocupam os postos de trabalho - que deveriam ter sido ocupadas pela população liberada da escravidão –, que opera o branqueamento da população e serve de base e justificativa para o projeto de nação que visava defender uma identidade nacional harmoniosa forjado pelo processo de miscigenação. Esta tecnologia ideológica de dominação vai ser teorizada pelo intelectual orgânico da burguesia, em *Casa Grande & Senzala,* Gilberto Freyre. Ele defende que o Brasil a miscigenação como integração, encobrindo a herança escravocrata numa dialética dos distintos de tipo crociano.

A negação dessas contradições invisibilizou estes sujeitos históricos dos currículos escolares e universitários. Estes organizaram-se em movimentos de luta por direitos e reconhecimento histórico e conseguiram disputar o senso comum - que reproduz a naturalização da neurose cultural brasileira,

[16] O termo utilizado por Cusicanqui (2010a) no original é ideologema que significa uma unidade mínima de sentido ideológico.
[17] O conceito de "nação de Estado" de Echeverria (1980) corresponde à ideia de nação burguesa ou a nação restaurada pelo Estado.

o eurocentrismo e a colonialidade do poder. Somente no primeiro governo brasileiro com bases nas organizações da classe trabalhadora, que estas lutas sociais conquistaram marcos como o reconhecimento de territórios dos povos originários e remanescentes quilombolas garantidos na Constituição Federal de 1998, bem como integrar nas escolas o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas com a Lei 10.639 sancionada em 2003 e a Lei 11.645 de 2008 que complementa a primeira lei ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Mas somente em 2025 com a Portaria MEC n˚ 537 de 24 de julho de 2025 foi criado o Programa Nacional Nego Bispo de Saberes Tradicionais que visa formar estudantes do ensino superior. Este Programa representa um avanço, pois retira do papel as leis aprovadas há quase 20 anos, mas sua forma, limitada a edital, não gera a transformação estrutural necessária dos currículos para tornar obrigatória a recuperação da História Integral dos grupos subalternizados como um projeto educativo.

De forma semelhante, as políticas atuais do Estado mexicano, sob a denominação de Quarta Transformação[18], estabelecem-se como um projeto central na educação. O modelo da Nova Escola Mexicana (NEM) busca ser o espaço para essa educação integral dentro do que poderia ser considerado uma mudança na hegemonia, segundo Gramsci. Contudo, articulada a partir de ideais abstratos como o humanismo mexicano, a educação integral e intercultural, obrigatória para estudantes de 0 a 23 anos, resulta em uma nova instrumentalização dos indígenas e afrodescendentes em um poderoso indigenismo renovado do Estado nos moldes de uma revolução passiva.

7 Raça, gênero, classe e natureza como chave pedagógica

Lélia González (1988) oferece uma chave decisiva para a compreensão da realidade latino-americana ao articular historicamente gênero, raça e classe. A categoria amefricanidade evidencia a centralidade das experiências sócio-históricas negras e indígenas na conformação da região. Ao tensionar o universalismo abstrato presente em muitas leituras marxistas, González (1988) evidencia que a luta de classes, na América Latina, não pode ser dissociada das dimensões raciais e de gênero, das condições concretas da existência dos sujeitos históricos.

Essa contribuição é particularmente relevante para o campo educativo, demonstrado a necessidade de enfrentar padrões eurocêntricos e incorporar as epistemologias e ontologias das populações negras e indígenas. Para avançar rumo a uma educação integral, nos moldes da escola unitária, comprometida com a emancipação humana em nosso território, devemos necessariamente estar comprometidos com a recuperação da *História dos grupos sociais subalternos*, como intitula

[18] Assim chamada para resgatar uma história marcada por momentos significativos na progressão da soberania e dos direitos do povo, simbolizados pela independência (1810-1821), pela Guerra da Reforma (1850-1861) e pela Revolução Mexicana (1910-1917).

Gramsci o Caderno 25, ou seja, com o reconhecimento e incorporação das epistemologias marginalizadas e a pluralidade de formas de conhecimento e de existência[19] dos grupos sociais historicamente subalternizados. A amefricanidade, nesse sentido, pode ser compreendida como expressão da tradutibilidade anticolonial que reinscreve a filosofia da práxis no contexto latino-americano. A partir dessa perspectiva, a formação do intelectual orgânico se amplia, pois trata-se, como afirma Sousa (2022), de formar sujeitos enraizados nas experiências concretas das classes subalternizadas, capazes de articular crítica social e reconhecimento das dimensões raciais e culturais de dominação.

Como afirma Galindo (2013), o anticolonialismo não pode se separar do antipatriarcado[20]. A contribuição fundamental dos feminismos situados para o sujeito da práxis converge em tornar visíveis as estruturas patriarcais que acompanham a dominação de classe e a marca colonial. Pois, a razão instrumental que domina a modernidade capitalista é fundamentalmente patriarcal, e dela também emerge a externalização, objetificação da natureza para fins de dominação que segue a lógica dualista – binária - moderna cartesiana.

Os movimentos de luta contemporâneos na região se concentram hoje na defesa dos territórios e da reprodução da vida. Millán (2025), ao denunciar o terricídio, evidencia como a lógica colonial empreendeu a destruição de ecossistemas e modos de existência, bem como a necessidade de uma práxis de cuidado com as sementes e as condições de reprodução da vida, diante da lógica cada vez mais predatória do agronegócio, dos megaprojetos e do extrativismo. As mulheres têm uma participação crucial também na tradutibilidade da ontologia não instrumental dos povos originários, que rejeita o excepcionalismo da espécie humana. Há, assim, uma convergência entre os feminismos anticapitalistas e anticoloniais[21] - que colocam a reprodução social no centro da reprodução das condições concretas da vida em suas múltiplas diversidades, na esteira do pensamento indígena - cuja ontologia, se contrapõe às dicotomias e axiomas da modernidade de ruptura no *continuum* vida-natureza.

[19] Tal como Marx, nos seus últimos dias se esforçou em fazer ampliando o espectro dos caminhos de construção da revolução (Anderson, 2025).

[20] "Não se pode descolonizar sem despatriarcalizar", de María Galindo e Mujeres Creando. O título deste livro busca provocar discussão e reflexão sobre o processo de descolonização empreendido pelo governo boliviano desde o governo do MAS, que não abordou a questão da despatriarcalização.

[21] O feminismo tem sido também o terreno de uma tradutibilidade constante, com os sujeitos de práxis polivalentes. O feminismo da crítica ao patriarcado teve que ampliar sua visão para compreender que este se enraiza e potencializa as outras estruturas de dominação. Em um exercício poliglota, os feminismos latino-americanos tem produzido conceitos como de corpo-território e a própria interseccionalidade.

8 Pensamento indígena contemporâneo e a crítica à colonialidade da vida

Ailton Krenak (2019) introduz um deslocamento fundamental na crítica à modernidade ao questionar os pressupostos do progresso, do desenvolvimento e da centralidade do humano na organização da vida social, evidenciando os limites civilizatórios do projeto capitalista moderno-colonial. A crítica de Krenak amplia a compreensão da hegemonia para além das relações estritamente político-econômicas para dimensões ontológicas e epistemológicas. Se, em Gramsci, a luta hegemônica, em seu contexto, envolve preponderantemente a disputa pela direção moral e intelectual da sociedade, em Krenak essa disputa se estende ao que significa viver e existir em comum, em bem viver, para além da alienação da lógica capitalista colonial.

A educação, nessa perspectiva, não se reduz à formação para o trabalho ou para a cidadania burguesa. Trata-se de repensar a própria concepção de formação humana, de ser e viver, recuperando a relação com a natureza, a coletividade e os modos de vida que resistem à lógica capitalista e colonial. Pois a formação humana, conforma Sousa (2018), deve ser compreendida como processo histórico que envolve não apenas a produção material da vida, mas também a construção de sentidos e formas de existência em sua totalidade.

Assim, o diálogo com o pensamento indígena amplia o horizonte da educação integral, deslocando de uma perspectiva produtivista burguesa para uma concepção centrada na vida, na totalidade do ser. Esse movimento de curvatura da vara não rompe com a filosofia da práxis, mas a radicaliza, ao incorporar dimensões que extrapolam os limites da tradição burguesa eurocentrada.

A modernidade sintetiza um conjunto de conceitos fundamentais do Iluminismo – razão instrumental, hierarquias e cisão entre humanidade e natureza - que se baseia no desenvolvimento contínuo da técnica. Para Echeverría (1995), a modernidade é uma totalização civilizatória que é configurada pelo capitalismo, mas é mais do que capitalismo, pois sua pretensão de superar os mitos institui uma narrativa que desqualifica ontologias e epistemologias dos grupos subalternizados. Nesse viés, Echeverría converge com Krenak.

> os efeitos contraproducentes do progresso quantitativo (extensivo e intensivo) e qualitativo (técnico) na produção, distribuição e consumo de bens são os que mais frequente e violentamente, torna o Homem um ser puramente destrutivo: destrutivo do Outro, quando este não se encaixa na Natureza ("como um conjunto de recursos para o humano"), e destrutivo de si mesmo, quando ele próprio é natural (material, corpóreo, animal) e não se encaixa naquilo que foi humanizado pelo trabalho técnico "produtivo"" (Echeverría, 1995, p. 139 – Tradução livre).

Echeverría (1995) expõe aqui uma das chaves que fazem da modernidade capitalista um modelo de morte, como afirmam hoje os movimentos dos povos originários em defesa do território. Neste texto, ele também expõe a heterogeneidade do desenvolvimento da modernidade capitalista, reconhecendo a impossibilidade de um desenvolvimento moderno-capitalista homogêneo, como

explica a teoria da dependência, mas sim a geração de diferentes subalternidades e periferias necessárias ao desenvolvimento global, como temos observado repetidamente.

Há outra parte destas teses que também nos conectam ao pensamento contemporâneo indígena e sua crítica à vida colonial, presente na ideia dos quatro *ethé* da modernidade capitalista, e na contradição central que os sustenta, está a que se estabelece entre valor e valor de uso. A centralidade e a interpretação do valor de uso por Echeverría (1995), como guia para o processo de reprodução social, aproximam-no das críticas formuladas hoje pelo pensamento indígena, assim como da ideia de que poderiam existir modernidades alternativas não totalizadas pelo valor.

No entanto, a "modernidade realmente existente" é, sem dúvida, aquela que torna predominante a separação Ser Humano/Natureza, na qual o homem é descrito com letra maiúscula porque representa o universal, sendo esse o universal do *ethos* realista, isto é, aquele que reifica a racionalidade instrumental, conforme Adorno e Horkheimer (1971), e objetifica tanto as diferenças de gênero e étnicas quanto a natureza. Para estes autores, a modernidade se presume de haver superado os mitos por haver fundado a razão científica como base onto-epistemológica dominante e acima de todas as outras ontologias e epistemologias dos grupos subalternizados – sobretudo indígenas, quando na realidade este é o grande mito da modernidade.

Como defende Krenak (2019), devemos recuperar nossa natureza humana ontológica, como compreensão do nosso ser como totalidade integral e integrada com ela, em contraposição à lógica binária, e assim, superar o descolamento da nossa humanidade da terra, promovido pela modernidade, da alienação de nosso ser da terra, para enfrentar o capitalismo destrutivo, a "máquina devoradora de mundos" e poder construir a humanidade que pensamos ser.

9 A práxis latino-americana como base da formação de intelectuais orgânicos anticoloniais

A relação histórico-crítica entre Gramsci, o pensamento anticolonial negro, as epistemologias indígenas e os feminismos nos permitem conceber a educação integral como uma práxis anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal. Trata-se de um processo coletivo de transformação, enraizado nas necessidades e possibilidades histórico-concretas da região. Nesse sentido, a educação integral deve ser entendida como práxis histórica situada ou determinada historicamente, orientada pela superação das estruturas de dominação que predominam neste território e articulam o capitalismo, colonialidade e patriarcado. Na esteira de Gramsci, a formação de uma nova hegemonia exige a construção de uma nova cultura, a partir das bases ontológicas da filosofia da práxis delineadas por Gramsci e a práxis dos grupos historicamente subalternizados.

Essa nova cultura - para além do universalismo abstrato – deve ser gerada em consonância com a formação do intelectual orgânico anticolonial capaz de compreender e articular as contradições

das lutas nacionais com as lutas internacionais e as correspondentes correlações de forças que assumem um papel estratégico. Trata-se de formar sujeitos capazes de articular as diferentes dimensões da luta social e contribuir para a construção de alternativas ao modelo dominante com consciência e organização coletiva.

A formação de intelectuais orgânicos na América latina, quando pensada a partir de uma perspectiva anticolonial, exige a tradutibilidade dos conceitos de Gramsci. Pois no contexto europeu em que Gramsci estava inserido, o intelectual orgânico emerge como expressão das classes em luta pela hegemonia, que atravessado pela Questão Meridional, seria a expressão unitária da relação campo e cidade, proletários e campesinos, isto é, os grupos subalternizados no contexto italiano da época. No contexto latino-americano, conforme Sousa (2022), essa formação deve necessariamente incorporar as determinações históricas da subalternidade da região, considerado o "não-ser" do "ser" moderno capitalista atravessada pela colonialidade e branquitude[22].

Nesse sentido, não se trata apenas de formar intelectuais vinculados às classes subalternizadas em termos econômicos, em viés economicista, mas sujeitos capazes de compreender e operar nas múltiplas dimensões da dominação estruturadas e estruturantes do tecido social latino-americano. A formação do intelectual orgânico anticolonial implica, portanto, um processo de atualização dos conhecimentos, do saber, do ser "sentipensante"[23] e da práxis política, no qual a produção do conhecimento está profundamente articulada às lutas concretas dos povos e grupos historicamente subalternizados. Esta perspectiva implica a conformação do antimoderno príncipe, ou seja, a defesa da ampliação da concepção de partido que parta da práxis da luta concreta dos movimentos dos grupos subalternizados, para além da lógica dogmática tradicional que visa impor-se de fora e de cima. O que significa, de resto, compreender e reconhecer a função social histórica dos movimentos já existentes como organização, formação, a dialética entre dirigentes e dirigidos, desenvolvimento da autonomia e personalidade histórica para atuar ativamente como filósofos da práxis, para forjar um intelectual orgânico coletivo e efetivamente democrático.

A hegemonia, conforme formulada por Gramsci, envolve a construção de uma direção moral e intelectual capaz de organizar consensos e orientar práticas sociais. No entanto, como asseveram Césaire (2010) e Fanon (2008), a dominação colonial opera também no plano da subjetividade, produzindo alienação e inferiorização, o que torna a formação de intelectuais orgânicos anticoloniais um processo inseparável da reconstrução da consciência histórica e recuperação da dignidade dos

[22] A branquitude não se refere estritamente à cor, mas se refere a uma atitude e disposição de reprodução da modernidade resultado do processo colonial que espraiou a ideia de superioridade de raça.
[23] O conceito de sentipensante foi desenvolvido pelo sociólogo colombiano Orlando Farls Borda, e se configura com a síntese do que Gramsci delineou nos Cadernos sobre a unidade necessária que o intelectual orgânico deveria constituir – saber e sentir para compreender.

sujeitos subalternizados para forjar suas personalidades históricas com a autonomia e protagonismo necessários para a construção de um projeto revolucionário genuinamente emancipatório.

A formação de intelectuais orgânicos anticoloniais não pode se restringir às instituições formais de ensino que em geral operam como aparelhos de reprodução da hegemonia dominante eurocentrada e enfrentam desafios significativos com a expansão da hegemonia liberal, a fragmentação do conhecimento e a despolitização dos processos formativos, dificultando a construção de uma consciência crítica. Desse modo, torna-se necessário reconhecer também os movimentos sociais, experiências de educação popular, coletivos político-culturais e práticas comunitárias, como espaços formativos nos quais se produzem saberes enraizados nas lutas sociais concretas dos grupos subalternizados.

A América Latina apresenta um rico conjunto de experiências que lutam por uma nova hegemonia e apontam para a possibilidade de construção de outros projetos educativos e sociais. As pedagogias populares, os movimentos indígenas, as experiências da educação do campo e as práticas autônomas constituem experiências vivas de formação de intelectuais orgânicos anticoloniais, na medida em que articulam produção e luta política, conhecimento e prática social. Destes, destacamos a experiência Zapatista no México e o Movimento Sem Terra no Brasil que guardam aproximações concretas com a formação humana omnilateral delineada por Gramsci partindo da realidade e necessidades de seus territórios latino-americanos.

As autonomias zapatistas[24] desenvolveram-se como um contraponto à lógica de totalidade do Estado-nação. Em seus trinta anos de história, essas comunidades trilharam diferentes caminhos organizacionais, desde um desafio direto ao Estado (1994-2000) com a intenção de uma refundação completa, até uma ruptura total com o Estado quando esse caminho se mostrou infrutífero. Desde o início, a educação fez parte do projeto zapatista. mesmo antes da revolta de janeiro de 1994, a formação política do zapatismo baseava-se, entre outros fatores, em uma revisão histórica que permitisse compreender o lugar que o Estado atribuía aos povos indígenas. Uma análise desses primeiros anos revela um exame crítico da representação dos povos indígenas e do lugar que a construção da nação lhes conferia. Essa crítica evidenciou não apenas a marginalização econômica e social, mas também a marginalização política à qual as comunidades indígenas eram — e ainda são — submetidas dentro da estrutura estatal. Assim, o antirracismo foi uma das questões centrais defendidas pelo movimento zapatista, impactando toda a população indígena do país e, de modo geral, a sociedade mexicana.

[24] O Exército Zapatista de Liberação Nacional se formou na região sudeste a partir da rebelião indígena contra os acordos neoliberais – tratado de livre comércio – que buscavam uma maior integração com a América do Norte e a exploração dos territórios. E desenvolveu formas políticas de autonomia e contestatória ao Estado burguês.

O movimento zapatista deixou sua marca internacionalmente, não apenas relançando críticas anticapitalistas, mas também prenunciando uma política que rompe com os marcos da democracia representativa burguesa, atualizando as formas de governança baseadas em assembleias e comunidades e destacando a importância da ação política das mulheres, conforme afirma Millán (2014), assim como com um projeto educacional centrado na autonomia.

Por sua vez, no contexto brasileiro, o Movimento Sem Terra – MST começou a ser gestado no final da década de 70 e culminou com sua fundação em 1984, como resistência à modernização da lavoura que encaminhava o espólio dos trabalhadores do campo em meio ao processo de luta pela redemocratização do país e ao ressurgimento das greves operárias que fomentaram a ampliação da luta por direitos no campo e na cidade. O movimento que este ano completou 42 anos[25] e, surgiu como continuidade da luta anticolonial pela terra e todos os processos de concentração fundiária[26] que estruturam a formação sócio-histórica brasileira, permanece vivo até hoje no Brasil. Herdeiro das lutas camponesas[27], o MST organizou-se sobre base popular construindo a produção e reprodução coletiva em seus territórios embasadas da solidariedade.

Segundo Stédile (2005), o movimento envolve famílias e diferentes sujeitos na produção e nas decisões coletivas fortalecendo relações igualitárias e de autonomia, com a organização coletiva que favorece a formação omnilateral dos seus intelectuais orgânicos e do movimento como intelectual coletivo. A educação do MST ultrapassa a distribuição de terras e articula soberania alimentar, produção sustentável e transformação social e, por isso, se organiza em torno do trabalho como princípio educativo, o estudo e a organização política, tal como defendia Gramsci no Caderno 12. Escola nos assentamentos, Escola Nacional Florestan Fernandes e parcerias com universidades integram formação técnica, intelectual, cultural e política, em unidade entre teoria e prática que articula realidade e lutas sociais e no campo, e se referenciam em diversos autores do cenário latino-americano e de perspectiva revolucionária na integração curricular.

A formação de intelectuais orgânicos anticoloniais na América Latina se apresenta como tarefa estratégica para a construção de um projeto emancipatório de acordo com as necessidades e possibilidades concretas da região. Trata-se de formar sujeitos capazes de disputar a hegemonia no plano político-econômico, mas também no campo cultural, epistêmico e civilizatório ou onto-histórico, contribuindo para a formação de uma nova forma de ser, fundada na igualdade, respeitando a pluralidade da diversidade de formas de vidas, como dizem os Zapatistas, “um mundo onde caibam muitos mundos”.

[25] Para conhecer mais da história e organização do MST, conferir: https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/
[26] No Brasil, a Lei de terras de 1850, ainda no período imperial, fortaleceu a concentraqção de terras por documentação forjada e e fortaleceu a base da desigualdade social e territorial que se reproduz até hoje.
[27] Ligas camponesas do Nordeste que foram duramente reprimidas pela ditadura, sobreviveram entre 1955 e 1964, lutando pela reforma agrária e melhores condições de vida.

Considerações finais – Por uma educação anticolonial e emancipadora

A análise desenvolvida neste trabalho nos permitiu evidenciar que a educação, na América Latina, constitui-se como um terreno estratégico da luta hegemônica, no qual se articulam as dimensões política, econômica, cultural e epistêmica da dominação e da resistência. A educação integra organicamente os processos de reprodução da colonialidade capitalista patriarcal do poder e do saber, ao mesmo tempo em que se apresenta como possibilidade concreta de sua superação.

Ao mobilizar o pensamento de Gramsci em diálogo com as tradições críticas latino-americanas – especialmente o pensamento anticolonial negro, os feminismos situados e as epistemologias indígenas, é possível sustentar que a concepção de educação integral ou omnilateral e de formação de intelectuais orgânicos só adquire plena efetividade na América latina quando traduzida historicamente às condições concretas da região. A tradutibilidade entendida como processo político e epistemológico, permite deslocar o eixo da análise para os sujeitos historicamente subalternizados, como fez Gramsci a partir da Questão Meridional, incorporando as determinações do racismo estrutural, do patriarcado, da dependência e da colonialidade como dimensões constitutivas da formação social latino-americana.

A luta por uma nova hegemonia na América Latina exige, portanto, a construção de um projeto educativo radicalmente anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal, não apenas crítico às formas tradicionais e contemporâneas de dominação, mas também a afirmação de outras ontologias e epistemologias que historicamente resistem à lógica da modernidade colonial. Trata-se de uma educação comprometida com a vida, com a coletividade, com a transformação das condições de existência, a recuperação da organicidade com a natureza como defendem os povos originários, que significa disputar o modo de produção e incorporar o movimento catártico ético-político de luta pela emancipação, sobretudo em tempos de ascensão neofascista imperialista colonial e colapso ambiental.

A formação de intelectuais orgânicos anticoloniais emerge como tarefa estratégica. Diferentemente de uma concepção restrita e academicista, essa formação deve estar enraizada nas práticas sociais concretas, nos territórios e nas lutas dos grupos subalternizados, articulando teoria e prática em uma perspectiva de práxis transformadora. Nesse horizonte, a escola e a universidade são espaços importantes, mas não exclusivos, sendo necessário reconhecer o papel fundamental dos movimentos sociais, das experiências de educação popular e das práticas comunitárias como espaços privilegiados de produção de conhecimento e de formação política e construção de novas formas de ser.

Ao ampliar a concepção gramsciana de intelectual orgânico a partir das determinações latino-americanas, evidenciamos que a construção de uma nova hegemonia não se reduz à disputa

institucional, mas envolve uma profunda reconfiguração cultural, epistêmica e civilizatória. Isso implica questionar os fundamentos da racionalidade moderna eurocentrada, recolocando no centro da reflexão a relação entre humanidade e natureza, a pluralidade de formas de vida e a centralidade da reprodução da vida em sua dimensão concreta. Destacamos que a práxis latino-americana contemporânea já apresenta experiências que prefiguram alternativas ao modelo dominante, demonstrando que a construção de uma educação emancipadora não é apenas um horizonte teórico, mas uma possibilidade histórica em curso, como produção de consciência crítica e construção coletiva de novos modos de vida social, "um mundo onde caibam muitos mundos".

Referências

ANDERSON, Kevin. **The late marxs revolutionary roads**: colonialism, gender, and indigenous communism. Londres: Verso, 2025.

BAMBIRRA, Vania. **El capitalismo dependiente latinoamericano**. México: Siglo XXI, 1974.

BONFIL BATALLA, Guillermo. **México profundo:** uma civilización negada. México: Secretaría de Educación Pública: CIESAS, 1987.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una teoria de la Modernidad/Colonialidad**: la descolonización epistemológica. Ciudad de México: Akal, 2025.

ECHEVERRÍA, Bolívar. Cuestionario sobre lo político. **Palos de la Crítica**, México, n. 1, 1980.

ECHEVERRÍA, Bolívar. Modernidad y Capitalismo **(**15 tesis). In: ECHEVERRÍA, Bolívar. **Las ilusiones de la modernidad**. México: UNAM: El Equilibrista, 1995. p. 133-197.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Sociología de la explotación**. México: Sigo XXI, 1969.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GRAMSCI, Antonio. A questão meridional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. A situação da Itália e as tarefas do Partido Comunista Italiano (PCI): Teses de Lyon. 1926. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1926/01/26.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: o Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 2.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialéctica del Iluminismo**. Buenos Aires: Editorial Sur. 1971.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras: 2019.
LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Texto para o Congresso Filosófico Mundial: Viena, 1968.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero**. História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIÁTEGUI, J. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

MARINI, Ruy Mauro. Dialéctica de la dependencia. In: MARINI, Ruy Mauro. **América Latina, dependencia y globalización**. Bogotá: CLACSO: Siglo del Hombre Editores, 2008. p. 107-149.

MILLÁN, Márgara. Alcances político-ontológicos de los feminismos indígenas. In: MILLÁN Margara (coord.). **Más allá del Feminismo:** caminos para andar**.** México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014. p. 119-144.

MILLÁN, Moira. **Terricídio.** Sabiduría ancestral para un mundo alternativo. Bajo Tierra ediciones, 2025.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo y América latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax Utxiwa:** uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limon. 2010a.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Violencias (re)encubiertas em Bolívia**. La Paz: La Mirada Salvaje. 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia:** ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SOUSA, Joeline R. As bases ontológicas da filosofia da práxis e formação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 3, n. 3, 2018.

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

SOUSA, Joeline R. **Gramsci, educação, escola e formação:** caminhos para a emancipação humana. Curitiba: Appris, 2014.

SOUSA, Joeline R. Gramsci, luta de classes e a questão feminina. **Novos Rumos**, Marilia, v. 60, n. 2, p. 103 -120, jul./dez. 2023.

STÉDILE, João P.; FERNANDES, Bernardo M. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

VASCONCELOS, José. **La raza cósmica**: misión de la raza iberoamericana. Madrid: Agencia Mundial de Librería, 1925.