



1150094433



FE

T/UNICAMP R618p

JEFFERSON VASQUES RODRIGUES

**A PRÁXIS EDUCATIVA ENTRE DIREÇÃO E BASE
NO PARTIDO REVOLUCIONÁRIO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE GRAMSCI**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão
de Pós-graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, como parte
dos requisitos para obtenção do título de Mestre
em Educação, na área de concentração de Filosofia

e História da Educação

Prof. Dr. Dario Florentini

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp

Matrícula: 21552-0

Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

CAMPINAS
2011

A DIREÇÃO

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

R618p Rodrigues, Jefferson Vasques, 1977-
A práxis educativa entre direção e base no partido
revolucionário: uma análise a partir de Gramsci / Jefferson
Vasques Rodrigues. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 2. Lenin, Vladimir Ilitch,
1870-1924. 3. Partidos comunistas. 4. Política e educação.
5. Consciência de classe. I. Silveira, Renê José Trentin. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-210/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês The educational praxis between direction and base in the
revolutionary party: a Gramscian analysis

Palavras-chave em inglês:

Gramsci, Antonio, 1891-1937

Lenin, Vladimir Ilitch, 1870-1924

Communist parties

Politics and education

Class consciousness

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Renê José Trentin Silveira (Orientador)

Dermeval Saviani

Marcos Francisco Martins

Data da defesa: 25/10/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: jeffvasques@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: A práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário: uma análise a partir de Gramsci

Autor: Jefferson Vasques Rodrigues

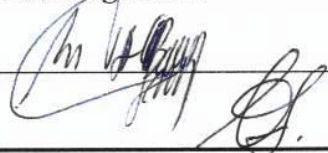
Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Jefferson Vasques Rodrigues sob a orientação do Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 / 10 / 2011

Orientador: 

Comissão Julgadora:



Campinas
2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória do revolucionário Antonio Gramsci, que mesmo preso praticamente até sua morte, de 1926 a 1937, seguiu lutando pela liberdade substancial da humanidade, escrevendo 33 cadernos que se tornariam uma das obras mais importantes do marxismo mundial: os Cadernos do Cárcere.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Renê José Trentin Silveira pela leitura cuidadosa e rigorosa do texto, pela paciência e confiança na orientação.

Agradeço aos membros titulares das bancas de qualificação e defesa, Professor Doutor Edmundo Dias (UNICAMP), Professor Doutor Dermeval Saviani (UNICAMP) e Professor Doutor Marcos Francisco Martins (UFSCAR), pelas leituras cuidadosas, pelas sugestões e questionamentos.

Agradeço aos membros suplentes das bancas de qualificação e defesa, Professor Doutor José Claudinei Lombardi (UNICAMP), Professor Doutor José Luis Sanfelice (UNICAMP), Professora Doutora Ana Maria Said (UFF) pela solicitude e disponibilidade.

Agradeço aos grandes camarás, Cristina Beskow e Denis Forigo, pelo companheirismo, mas, acima de tudo, por me conduzirem, nessa conjuntura difícil de crises, através de nossa pequena utopia, a produtora Camará Comunicação e Educação Popular.

Agradeço aos novos amigos da pós-graduação e a todos meus companheiros de luta e de vida que, direta e indiretamente, auxiliaram no “parto” desta dissertação, seja pela discussão direta do tema, seja pelo exemplo vivo de luta e resistência em tempos de barbárie e conformismo, seja pelo convívio, carinho e amor, ou, simplesmente, por me aturarem nos meus momentos de maior ansiedade e ranzinze.

Agradeço formalmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelos 24 meses de bolsa de Mestrado.

Agradeço a todos os trabalhadores e trabalhadoras que com seu trabalho permitem a existência de universidades públicas e de financiamento público para pesquisa, bases fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Que este estudo possa se reverter em instrumento de luta desses trabalhadores(as) contra o capital, para que, um dia, o acesso à educação de qualidade seja realmente universal.

Dialética das gêneses, crises e renascimentos

I

Por ti evitamos colocar o Partido nos altares.

*Porque nos ensinaste que o Partido
é um organismo que existe no cambiante mundo do real
e que sua enfermidade é semelhante a uma bancarrota.*

*Por ti sabemos, Lênin,
que o melhor berço do Partido
é o fogo.*

II

*Por ti compreendemos que o Partido pode aceitar qualquer
clandestinidade
menos a clandestinidade moral.*

*Por ti sabemos que o Partido se constrói
à imagem e semelhança dos homens
e quando não é à imagem e semelhança dos melhores homens
é necessário voltar a começar.*

(Roque Dalton em “Um libro rojo para Lenin”¹, tradução minha)

¹ “**Dialéctica del génesis, las crisis y los renacimientos** I. Por ti evitamos poner el Partido en los altares // Porque nos enseñaste que el Partido / es un organismo que existe en el cambiante mundo de lo real / y que su enfermedad ese semejante a una bancarrota // Por ti sabemos, Lenin, / que la mejor cuna del Partido / es el fuego. // II. Por ti comprendemos que el Partido puede aceptar cualquier clandestinidad / menos la clandestinidad moral. // Por ti sabemos que el Partido se construye / a imagen y semejanza de los hombres / y cuando no es la imagen y semejanza de los mejores hombres / es necesario volver a empezar” (Dalton, 2010, p. 208).

RESUMO

Partindo da compreensão de que, por determinações materiais e históricas, a direção partidária se apresenta como pólo teórico no papel de educador-dirigente, e a base partidária, como pólo prático no papel de educando-dirigido, busco analisar as características dessa relação dentro da estrutura organizativa do partido revolucionário (proposto originalmente por Lênin) e, conseqüentemente, a importância da práxis educativa nessa relação-eixo (dirigente-dirigido) para o processo revolucionário como um todo. Interessa avaliar as possibilidades de uma práxis educativa emancipadora entre esses dois sujeitos, em que se desenvolva a autonomia dos educandos (base/classe) e se garanta a educação do próprio educador (direção/partido). Para tanto, realizo uma pesquisa bibliográfica através do instrumental conceitual de Antonio Gramsci, abordando, no primeiro capítulo, a presença da práxis educativa no processo revolucionário como um todo; no segundo capítulo, o partido revolucionário como educador coletivo; e, no terceiro capítulo, o objeto desta pesquisa, a práxis educativa entre direção e base em seu interior. Por fim, avalio, de forma preliminar, o partido revolucionário e sua práxis educativa no Brasil atual. Ao final deste estudo, concluo pela vigência e validade dos princípios organizativos e educativos do partido revolucionário, apesar da conjuntura de crise que assola as organizações da classe. Também reafirmo a importância fundamental da práxis educativa entre direção e base, que pode potencializar, através da unidade dinâmica entre teoria e prática, o processo revolucionário, ou pô-lo em risco, se apresenta deformações que separam de forma estanque dirigentes (pólo teórico) e dirigidos (pólo prático).

Palavras-Chave: Antonio Gramsci; Partido Revolucionário; Educação Política; Processo de Formação de Consciência de Classe

ABSTRACT

Based on the understanding that, for historical and material determinations, the party leadership is presented as a theoretical pole in the role of educator-leader, and the party base, as a practical pole in the role of learner-followers, I analyze the characteristics of this relationship within the framework organization of the revolutionary party (originally proposed by Lenin) and, consequently, the importance of educational praxis that this relationship-axis (leader-follower) to the revolutionary process as a whole. I want to evaluate the possibilities of an emancipatory educational practice between these two subjects able to develop the autonomy of learners (base/class) and ensuring the education of the educator himself (leadership/party). For this purpose, I make a bibliographic survey through the conceptual instruments of Antonio Gramsci, covering in the first chapter, the presence of educational practice in the revolutionary process as a whole; the revolutionary party as a collective educator in the second chapter and, the object of this research, the educational praxis between leadership and base in the third chapter. Finally, I evaluate, on a preliminary basis, the revolutionary party and its educational praxis in Brazil nowadays. At the end of the study, I conclude the actuality and validity of educational and organizational principles of the revolutionary party, despite the context of crisis affecting class organizations. I also reaffirm the fundamental importance of the educational praxis between leadership and base, which can enhance, through the dynamic unity of theory and practice, the revolutionary process, or put it at risk if deformations separate and isolate leaders (theoretical pole) and followers (practical pole).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 I. A PRÁXIS EDUCATIVA NO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO	
1. Educação e revolução.....	27
1.1 Gramsci e a revolução.....	33
1.2 A práxis educativa em Gramsci.....	44
2. A práxis educativa em seu momento teórico: a formação política.....	51
3. A práxis educativa em seu momento prático: o processo de consciência.....	59
4. A práxis educativa revolucionária: uma nova cognoscibilidade.....	67
5. A práxis educativa revolucionária como hegemonia.....	74
 II. O PARTIDO REVOLUCIONÁRIO COMO EDUCADOR COLETIVO	
1. A importância da organização.....	85
2. O partido revolucionário como o partido moderno.....	88
3. A influência de Lênin na concepção de partido de Gramsci.....	89
4. A função do partido revolucionário.....	92
5. O partido revolucionário e o intelectual de novo tipo.....	98
 III. A PRÁXIS EDUCATIVA ENTRE DIREÇÃO E BASE	
1. A separação entre governante e governado.....	103
2. A unidade entre governante e governado.....	107
3. Coerção e consenso, espontaneidade e direção.....	113
4. As deformações na práxis educativa entre direção e base.....	119
5. O centralismo democrático e o “dilema da práxis educativa revolucionária”.....	124
 IV. APONTAMENTOS PRELIMINARES SOBRE A PRÁXIS EDUCATIVA DO PARTIDO REVOLUCIONÁRIO NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA	
1. É o fim do partido revolucionário?.....	133
2. É o fim da práxis educativa entre direção e base?.....	140
3. A práxis educativa do partido revolucionário na atual conjuntura brasileira.....	143
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
 REFERÊNCIAS.....	165

INTRODUÇÃO

Desde o fim da experiência socialista vivida pela extinta União Soviética, a teoria marxiana enfrenta cada vez mais intensos questionamentos. O falso silogismo, extensivamente explorado, de que o fracasso de uma das primeiras experiências socialistas da história invalidaria o pensamento revolucionário de Marx e Engels influenciou grande parte da sociedade e, em especial, da intelectualidade, o que se verifica pelo refluxo de pesquisas relacionadas a esse campo (cf. ANDERSON, 1992).

Ainda mais atacado que Marx, Lênin entraria para a história oficial dos vencedores associado à violência irracional e ao autoritarismo, deturpação que influenciaria não só as massas, como parcelas da própria esquerda. O pensamento leniniano, equivocadamente associado ao stalinismo, passava, assim, a ser visto preconceituosamente por boa parte de uma nova geração de ativistas e pesquisadores acadêmicos.

Não é difícil notar que a revolução socialista e o partido revolucionário encontram-se, em nossa época, mergulhados em amplo descrédito. Essa situação é, em grande medida, construída pela propaganda maciça de instituições de poder burguesas que criam e reforçam estereótipos acerca do marxismo, do leninismo e do processo revolucionário: utopias ultrapassadas guiadas pelo autoritarismo e pela centralização totalitária do poder, que se resguardam pela ação violenta de um Estado policial.

A disseminação dessa ideologia conservadora é facilitada pelo atual descenso² das lutas populares e socialistas, conjuntura em que os partidos comunistas se apresentam ora corrompidos pela disputa institucional do Estado - tornando-se, a exemplo dos partidos burgueses, meras legendas partidárias -, ora com pequena influência real sobre a vida de importantes setores da classe trabalhadora, devido à sua extrema fragmentação e incapacidade de unidade.

² No momento em que finalizo esta dissertação (meses finais de 2011), vem ocorrendo ao redor do mundo diversas manifestações e ocupações de praças do movimento dos “indignados”. Isso pode, aparentemente, contrariar a afirmação de que se vive um período de descenso das lutas populares e socialistas. Mas é importante observar que, quantitativamente, essas manifestações ainda estão aquém de grandes mobilizações históricas recentes da classe trabalhadora em luta. E, mais importante ainda, é necessário observar a qualidade dessas manifestações, ou seja, seu grau de organização e coesão programática que podem permitir maior duração e efetividade de sua luta. Nesse sentido, avalio que, apesar do levante mundial dos “indignados” representar um indicativo importante da crise econômica mundial a que o capitalismo vem nos conduzindo e do grau de indignação em especial da juventude, não parece ainda indicar, quantitativa e qualitativamente, uma reviravolta na tendência recessiva das lutas populares e socialistas.

Essa conjuntura contra-revolucionária esfacelou a influência comunista junto aos trabalhadores, abrindo espaço para que uma nova hegemonia se estabelecesse promovida por uma Nova Esquerda³, em que novos movimentos sociais, um novo sindicalismo e novos partidos, com sua “pluralidade” e novas formas “democráticas” de atuação, superariam a herança do marxismo e leninismo “ortodoxos” (cf. BRAZ, 2008). Essa nova hegemonia, que tem início na década de 1960 e se desenvolve no Brasil com a redemocratização, na década de 1980, estende sua influência até os dias de hoje, mesmo que com um discurso e que-fazer políticos adaptados para nosso momento. Ouvimos, com frequência, termos como: “esquerda light”⁴, “socialismo democrático”⁵ e “revolução cidadã”⁶.

O partido leninista, distorcido em seu sentido radical pela burguesia e estigmatizado pela Nova Esquerda, passaria a ser rechaçado por grande parte da juventude ativista, como pude vivenciar concretamente em meus anos de militância estudantil. Na base dessa negação do partido leninista, encontra-se a crítica a toda proposta organizativa que estabeleça relações verticais – ou seja, baseadas na distinção entre líderes e liderados, direção e base –, e qualquer espécie de centralismo. Acompanha esse questionamento da vanguarda (direções e lideranças), a

³ A Nova Esquerda (“New Left”) é um termo utilizado para se referir aos movimentos políticos de esquerda surgidos em vários países a partir da década de 1960. Eles se diferenciam dos movimentos de esquerda anteriores, que haviam sido mais orientados para um ativismo trabalhista, e adotam uma definição de ativismo político mais ampla, comumente chamada de ativismo social. Surge como tentativa de superar as formas “tradicionais” de organização política, valorizando novas pautas de reivindicação como dos grupos oprimidos (negros, mulheres, homossexuais, etc). Uma boa referência crítica à Nova Esquerda foi escrita por Marcuse (1973), após o Maio de 1968.

⁴ Expressão cunhada para indicar uma nova esquerda, não-ortodoxa, aberta ao diálogo com seus inimigos e ao pacto social. No Brasil, o PT (Partido dos Trabalhadores) é, hoje, um exemplo claro disso: abandona paulatinamente um discurso e práticas ligadas ao socialismo para adotar um discurso conciliador e práticas de pacto social (IASI, 2006; COELHO, 2005). Seu maior representante, o ex-presidente da república Luís Inácio da Silva (Lula), antes temido pela burguesia, é hoje chamado de “Lula-light”, ou ainda, “Lulinha paz e amor”.

⁵ O termo “socialismo democrático” é ainda disputado por diferentes discursos políticos. O sentido que me parece o mais generalizado, hoje, está associado ao discurso reformista, próprio da Nova Esquerda, como podemos observar na explicação de Tarso Genro, intelectual do Partido dos Trabalhadores: “Uma estratégia política socialista, conduzida por um partido de esquerda nos dias de hoje, deve recuperar os valores tradicionais da social-democracia pré-bolchevique e do socialismo democrático europeu e latino-americano – república, igualdade e afirmação de direitos – atualizá-los e vinculá-los aos interesses concretos e às demandas políticas dos grupos e classes sociais, para as quais o crescimento econômico e a distribuição de renda são uma necessidade ou uma exigência” (GENRO; WU, 2009, p. 3). E também: “O desafio principal colocado para o PT, hoje, é o de atualizar um programa de profundas reformas democráticas, que incidam sobre as atuais estruturas de poder no país e proporcionem o aprofundamento do processo democrático, a ampliação da cidadania e a efetiva republicanização do Estado brasileiro. Trata-se, pois, de militar para promover uma verdadeira modernização democrática Republicana do Brasil” (ibidem, p. 12). A democracia é, certamente, muito importante para a luta revolucionária, mas esta não pode ser assumida como valor universal ou horizonte político máximo, já que é uma forma própria da sociedade de classes. Sobre isso, ver Lênin (1980a, pp. 289-290).

⁶ A revolução vista não mais como ruptura radical das estruturas sociais, mas como aumento de participação do cidadão.

defesa da horizontalidade nas organizações revolucionárias, do espontaneísmo, assim como a supervalorização do saber popular, ou ainda, do saber produzido entre “iguais”. Não é à toa que a negação do partido é acompanhada, em sentido inverso, pela promoção – quase incondicional – dos “novos” movimentos sociais como os postos mais avançados da luta revolucionária. Essas posições apontam para uma retomada dentre os lutadores de esquerda, ainda que parcial, do ideário próprio do movimento anarquista⁷ e de uma práxis educativa libertária de tendência não-diretiva⁸.

São inegáveis as contribuições e os saudáveis questionamentos que tanto a Nova Esquerda quanto o Anarquismo trouxeram para a teoria e prática revolucionárias. A Nova Esquerda, assim como os movimentos revisionistas da teoria marxiana da década de 80 e 90, recuperaram e aprofundaram o terreno da mediação entre indivíduo e sociedade, “[...] pautando temas antes relegados como as questões de gênero, o papel da cultura e dos aspectos étnicos, assim como a dimensão psicológica do fenômeno da consciência” (IASI, 2006, p. 39). Esses intelectuais, buscando superar uma leitura mecânica e positivista de Marx, promovem, aparentemente com essa revisão, um possível revigoramento do pensamento marxista acerca da práxis educativa revolucionária, ou seja, acerca da constituição da subjetividade revolucionária.

⁷ O Anarquismo (do grego: "sem governantes") é uma filosofia política que engloba teorias, métodos e ações que objetivam a eliminação total de todas as formas de governo compulsório. De um modo geral, anarquistas são contra qualquer tipo de ordem hierárquica e, assim, preconizam as organizações libertárias. O anarquismo não busca disputar o poder político. Tem por princípio o antiautoritarismo e a ação direta, com grande ênfase na liberdade e na espontaneidade (WOODCOCK, 2005). Segundo Lênin (1980a, p. 299) em “O Estado e a Revolução”: “A distinção entre os marxistas e os anarquistas consiste em que (1) os primeiros, colocando como seu objetivo a completa supressão do Estado, reconhecem que este objetivo só é realizável depois da supressão das classes pela revolução socialista, como resultado de instauração do socialismo que leva à extinção do Estado; os segundos querem a supressão completa do Estado de um dia para o outro, sem compreenderem as condições da realização de tal supressão. (2) Os primeiros reconhecem a necessidade para o proletariado, depois de ter conquistado o poder político, de destruir inteiramente a velha máquina do Estado, de a substituir por uma nova, que consiste na organização dos operários armados, segundo o tipo da Comuna; os segundos, defendendo a destruição da máquina do Estado, têm uma idéia absolutamente confusa de *pelo quê* o proletariado a substituirá e *como* usará o poder revolucionário; os anarquistas negam mesmo o emprego do poder de Estado pelo proletariado revolucionário, a sua ditadura revolucionária. (3) Os primeiros exigem a preparação do proletariado para a revolução por meio do emprego do Estado moderno; os anarquistas negam isso”.

⁸ A *Pedagogia Libertária* advém de um projeto de sociedade fundado na autogestão e se caracteriza por abordar a questão pedagógica diante de uma perspectiva baseada na liberdade e igualdade, eliminando as relações autoritárias presentes no modelo educacional tradicional. A autogestão tanto pode ser assimilada numa perspectiva *não-diretiva* quanto *diretiva*. Segundo GALLO (1996): “O que diferencia as duas perspectivas de aplicação da autogestão pedagógica no contexto libertário é que enquanto a primeira toma a autogestão como um meio, a segunda a toma por um fim; em outras palavras, na “*tendência não-diretiva*” a autogestão é tomada como metodologia de ensino, enquanto que na “*tendência mainstream*” [diretiva] ela é assumida como o objetivo da ação pedagógica. Ou, ainda: educa-se pela liberdade ou para a liberdade.”

Contudo, a maioria dos autores desse movimento revisionista (assim como os da Nova Esquerda) afirma, também, a insuficiência da teoria marxiana para captar as dimensões subjetivas, portanto rompendo metodologicamente com o marxismo⁹ (Ibidem, p. 39), produzindo velhas novidades, associando-se a teorias pós-modernas (questionamento da perspectiva da totalidade e da racionalidade) que corroboram teses conservadoras como do Estado como espaço democrático, do fim das classes, do fim do trabalho e, até mesmo, do fim da história.

Todas essas posições teórico-práticas colocam em risco, a meu ver, a perspectiva revolucionária pela sedução a que é submetida boa parte da classe trabalhadora pelo discurso falsamente democratizante das “novas” organizações na construção de um “novo mundo possível”¹⁰, mas que não ousa romper com as estruturas do sistema capitalista.

É fato que a esquerda revolucionária mundial vive um período de reorganização teórica e prática, buscando compreender os erros dos processos revolucionários - em especial do processo russo - e a nova realidade capitalista baseada na reestruturação produtiva e no avanço neoliberal (cf. ANTUNES, 1999). No entanto, mesmo que o desenvolvimento do capitalismo mundial, hoje, encontre-se em um patamar diferente daquele vivido por Marx e Engels, em sua essência mantém-se a realidade da exploração do homem pelo próprio homem a partir da divisão social em classes, engendrada pela centralidade da contradição entre capital e trabalho (cf. ANTUNES, 1995).

No mesmo sentido, apesar da grande quantidade de críticas desferidas contra o pensamento de Lênin, este continua até os dias de hoje referência fundamental para a organização partidária marxista, mesmo quando se busca superá-lo, como afirma Vázquez (2007, p. 324): “Essas posições diversas [sobre as diferentes avaliações atuais da teoria leninista do partido] coincidem, não obstante suas divergências, no reconhecimento da vigência – em seus aspectos fundamentais – do modelo organizativo de Lênin”. E Vázquez (Ibidem, p. 324) continua: “Ninguém ofereceu, além de críticas e retoques, uma teoria que possa se confrontar seriamente com ela [teoria leninista de partido]”.

⁹ Para uma boa e rápida introdução acerca do método em Marx, sugiro Paulo Netto (2011).

¹⁰ “Um outro mundo é possível” é o lema do Fórum Social Mundial, evento que se enquadra dentro do movimento internacional altermundialista e que reúne ONGS, movimentos sociais e expoentes da Nova Esquerda. Apesar da importância e magnitude desse encontro, o “outro mundo”, apontado pelas forças majoritárias do Fórum, semelha a um mundo capitalista humanizado (cf. SOKOL, 2003), ou seja, a uma proposta política reformista de transformação lenta e gradual, sem rupturas com as estruturas capitalistas, como propõe a social-democracia.

É motivado por essa conjuntura, na qual se faz necessário um balanço da crítica feita pela burguesia e pela Nova Esquerda à teoria revolucionária marxista-leninista, que nasce a presente pesquisa. Dentro desse contexto, as reflexões de Antonio Gramsci – um dos maiores expoentes do pensamento revolucionário - tornam-se ponto de partida fundamental para se pensar a revolução nos dias de hoje. Gramsci absorve as bases do pensamento marxiano e leniniano e as renova ao aplicá-las de forma criadora à sua própria época. Reafirma a necessidade da revolução e do partido revolucionário, repensando a estratégia revolucionária para uma sociedade mais complexa do que a conhecida por Marx e Lênin. Não só por isso Gramsci é um autor fundamental, mas também porque debate ao longo de toda sua obra, de forma direta e indireta, a práxis educativa revolucionária, enfrentando um conjunto de temas que ainda hoje causam polêmica, como a relação entre dirigentes e dirigidos, coerção e consenso, direção e espontaneidade, o papel dos intelectuais e a produção do conhecimento.

Mas esta pesquisa não nasce motivada somente pela atual conjuntura teórico-política. O próprio processo de consciência pelo qual passei desde o início de minha militância até o presente momento conduziu-me a um conjunto de questionamentos acerca da importância das formas de organização política para a educação revolucionária (educação teórica e prática).

Iniciei minha militância através da ação como educador em projetos de extensão na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A partir da luta do movimento de extensão, que reivindicava o reconhecimento institucional de seus projetos por parte da universidade, engajei-me no movimento estudantil onde, por três anos, participei de lutas não só em defesa da educação pública, mas também em defesa das bandeiras políticas dos principais movimentos sociais, destacando-se as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Esse processo promoveu o amadurecimento político de um grupo de estudantes do qual fazia parte que, desejando levar sua intervenção para além do meio universitário, decidiu inserir-se como coletivo independente no Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar das severas críticas que já possuíamos acerca das linhas gerais tomadas pelo PT, que o conduziam para o amoldamento à ordem burguesa, acreditávamos que esse era o único espaço partidário possível para nossa militância. Através de uma campanha militante ao estilo do “PT das origens”, em 2004, elegemos um mandato parlamentar popular e socialista em Campinas, no qual atuei, por

um ano, como parte do conselho assessor. Com o escândalo do Mensalão¹¹ (esquema de compra de votos) em que o governo Lula se viu envolvido em 2005/2006, nossa permanência no PT tornou-se impossível. Já como membro da direção de nosso coletivo, conduzi nosso rompimento com o PT e ingresso no recém-fundado PSOL (Partido Socialismo e Liberdade).

No PSOL, pude participar das discussões que definiriam a organização e o programa partidários. Porém, desiludido com o fracionamento interno do partido, com sua acelerada aproximação da perspectiva teórica da Nova Esquerda e com a reprodução dos problemas que já observava no PT, afastei-me do PSOL. E, ainda, por divergências internas acerca da estrutura organizativa e das relações entre direção e base, rompo também com meu coletivo político. Dei início, então, a um momento avaliativo, buscando compreender com maior profundidade a práxis educativa responsável pela formação (ou deformação) da minha consciência militante, assim como os dilemas teóricos e organizativos que se apresentavam, e ainda se apresentam, para toda uma geração mergulhada na atual crise da esquerda, que apresenta sua mais clara expressão no amoldamento à ordem, na fragmentação e no isolamento dos partidos revolucionários. A presente pesquisa é parte desse processo de análise, crítica e autocrítica.

No presente estudo, examino as potencialidades e os riscos inerentes à práxis educativa dentro do processo revolucionário, em específico, na relação entre direção e base no partido revolucionário, tomando por referência o aparato conceitual gramsciano. A escolha desta relação específica como meu objeto foi motivada tanto pela constatação prática da relevância dessa relação em minha militância, como pela grande atenção que Gramsci devota a essa temática, como assinala Macciocchi (1977, p. 173): “A crítica ao burocratismo, em nome de uma nova concepção das relações partido-massas, dirigentes-dirigidos, no interior do partido, é um dado constante do pensamento gramscista, um fio condutor que vai muito mais além das opções políticas imediatas”. Além disso, a discussão sobre a práxis educativa entre direção e base possui a vantagem de concentrar em si as polêmicas importantes entre comunistas e a Nova Esquerda/anarquistas: verticalidade x horizontalidade nas organizações; saber popular (senso comum) x filosofia; espontaneidade x direção; e o papel do partido na educação da consciência revolucionária.

¹¹ Para ter uma visão sintética dessa crise, sugiro o item “Crise” de “A história do PT” em Secco (2011, pp. 214-233).

Assim, partindo da compreensão de que, por determinações materiais e históricas, a direção partidária se apresenta como pólo teórico no papel de educador-dirigente, e a base partidária, como pólo prático no papel de educando-dirigido, analiso, através do pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci, a estrutura organizativa do partido revolucionário – proposto originalmente por Lênin -, avaliando a potencialidade da práxis educativa estabelecida entre direção e base e os riscos de sua deformação. Permitiria, essa relação, o desenvolvimento da autonomia dos educandos (base), garantindo a educação do próprio educador (direção)? Em termos filosóficos, avalio de que forma o partido revolucionário permite uma relação dialética entre sujeito (partido) e o objeto (realidade sócio-política), entre teoria e prática, potencializando sua ação revolucionária enquanto “intelectual coletivo” da filosofia da práxis.

Para ajudar a guiar esta pesquisa, lanço a seguinte questão norteadora: como se desenvolve a práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário? Essa questão pressupõe a compreensão da importância educativa do partido no processo revolucionário, assim como da práxis educativa dentro do processo revolucionário como um todo.

Quanto à metodologia, esta pesquisa é essencialmente de natureza bibliográfica e fundamenta-se no pensamento de Antonio Gramsci, que dedicou grande parte de suas reflexões à temática da práxis educativa revolucionária, visando à construção de uma nova cultura e ideologia proletárias (hegemonia) para forjar a revolução socialista. Ironicamente, assim como os temas centrais de nossa discussão (partido revolucionário; práxis educativa entre direção e base) são postos em questão pela social-democracia, pela Nova Esquerda ou pelo movimento anarquista, também o pensamento de Gramsci é fonte de disputa por essas correntes políticas, tendo sido interpretado de formas distintas. Essa pluralidade de interpretações é facilitada pelo caráter assistemático de seu texto. Por isso, nesta pesquisa, faz-se também necessário esclarecer a qual Gramsci me reporto: um pensador marxista e leninista que buscou ao longo de toda sua vida, mesmo no cárcere, fortalecer a revolução socialista.

Minha atenção se volta especificamente para sua reflexão sobre o partido, a práxis educativa revolucionária e a relação entre intelectual e simples, dirigente e dirigido, na construção da hegemonia proletária. Portanto, analiso de forma mais aprofundada os Cadernos do Cárcere (com atenção especial para os cadernos 10, 11, 12 e 13) e lanço mão, pontualmente, de suas cartas do cárcere e dos escritos políticos anteriores ao período carcerário. Para facilitar e

aprofundar meu caminhar através das polêmicas em torno dos conceitos centrais gramscianos, recorro a um amplo leque de intérpretes e comentadores¹² de sua obra.

Realizo, também, incursões pontuais nas obras de Lênin para esclarecer elementos de contato entre a sua teoria do partido e a de Gramsci; na pesquisa de Mauro Iasi acerca do processo de formação de consciência; e em três artigos de Lukács sobre o potencial educativo e deformador da estrutura organizativa no partido revolucionário.

A maioria das pesquisas recentes que abordam a educação no partido enfoca sua reflexão no processo de transmissão de conhecimento revolucionário, ou seja, no *momento teórico da práxis educativa revolucionária* (momento que será abordado no capítulo I): Conceição (1999) realiza um levantamento histórico dos principais partidos políticos de extrema-esquerda no Brasil e estabelece relações entre suas matrizes político-ideológicas e a didática empregada no ensino da teoria revolucionária a seus militantes; Freitas (2005) analisa a reflexão de Lênin sobre educação escolar; Lima (2004) analisa a política de educação defendida pelo PT de 1989 a 1999; Pereira (1999, 2007) analisa, respectivamente, o funcionamento de uma escola de formação política do PT, focando em sua didática, e o Orçamento Participativo como espaço de formação política.

Ao contrário de algumas dessas pesquisas, não me proponho a estudar a pedagogia utilizada para o ensino das teorias revolucionárias, mas busco compreender a importância da dinâmica entre o *momento teórico e prático* da práxis educativa revolucionária, entre dirigentes e dirigidos, sujeitos fundamentais dessa relação. Um aspecto que me parece relevante nesta pesquisa e pouco abordado em estudos recentes é, justamente, a compreensão de como as relações que se estabelecem dentro do partido, norteadas por sua relação-eixo, a relação entre direção e base, são, por si mesmas, educativas, formadoras ou deformadoras da consciência de seus militantes.

Também são poucas as pesquisas recentes no campo da educação que estudam a práxis educativa em Gramsci vinculadas ao partido revolucionário, conforme proposto nesta pesquisa, e não apenas associada à educação escolar¹³: Martins (2008) examina o valor pedagógico e ético-político do conhecimento na filosofia de Gramsci e sua vinculação ao pensamento de Marx; Oliveira (2007) se propõe a entender como Gramsci observava a formação política, em

¹² Secco (2006), Bianchi (2008), Broccoli (1977), Gruppi (2000), Buci-Glucksmann (1980), Coutinho (1981, 1999), Dias (1996, 2000), Macciocchi (1977), Ragazzini (2005), Manacorda (2008), Badaró (2009), Del Roio (2005).

¹³ Ver Oliveira (2007), capítulo 2: “Redução da concepção gramsciana de escola à organização escolar formal”.

um curto período de sua juventude (1916 a 1920); e Freitas (2009) se debruça sobre o papel educativo do partido para Gramsci.

Há, ainda, um conjunto de pesquisas voltadas para o estudo das formas organizativas propostas por Lênin e as decorrências da utilização dessas formas para a constituição da consciência revolucionária. Essas pesquisas, nesse sentido, aproximam-se de nosso trabalho, mas não se referenciam em Gramsci. Lazagna (2002) analisa o papel do taylorismo no pensamento leniniano e como essa posição de Lênin interferiu no processo de transição russo; Martorano (2001) discute o posicionamento de Lênin acerca da formação da burocracia e da necessidade de controle da máquina estatal pelos trabalhadores; e Cardoso (2007) indica o predomínio, em Lênin, do princípio da especialização e do perfil militarizado das relações intrapartidárias, cujo fundamento remete à cisão entre direção política (Comitê Central) e execução de tarefas (base de militantes).

Essas poucas, mas interessantes pesquisas, ajudaram-me a compreender as atuais reflexões acerca da práxis educativa revolucionária no campo marxista envolvendo o partido. A pequena quantidade de estudos recentes acerca do recorte proposto fortaleceu a convicção de que esta pesquisa pode contribuir efetivamente para a recuperação de um eixo teórico de suma importância para a Filosofia da Educação: o da práxis educativa emancipatória no processo revolucionário (em especial, no interior do partido revolucionário). Esse tema recebe, atualmente, pouca atenção por parte dos “intelectuais de partido” e, também, está pouco presente nos estudos das áreas de Ciência Social e Ciência Política. Espero, portanto, que a presente dissertação possa contribuir para a luta concreta e para a retomada dessa discussão, estreitando as relações entre as áreas de Educação, Ciência Social e Ciência Política.

A fim de estudar o objeto em pauta, a práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário (capítulo III), analiso, anteriormente, a práxis educativa no processo revolucionário como um todo (capítulo I) e o partido revolucionário como educador coletivo (capítulo II). Portanto, realizo um movimento que parte da análise mais geral para a mais específica, buscando não perder as conexões vivas entre esses planos de abstração analíticos. É fundamental, justamente, compreender a importância da práxis educativa entre direção e base no processo revolucionário como um todo. Por fim, no quarto capítulo, aplico, de forma preliminar, as análises teóricas à realidade dos partidos revolucionários no Brasil de hoje. Devido às limitações próprias de uma dissertação de mestrado, não foi possível aprofundar de forma

adequada as análises históricas que permitiriam maior compreensão do desenvolvimento da teoria do partido revolucionário em Lênin e em Gramsci a partir das contradições e choques diretos decorrentes da luta de classes¹⁴.

No primeiro capítulo, em que analiso a presença da práxis educativa no processo revolucionário como um todo, identifico quatro momentos ou qualidades dessa práxis: 1) momento teórico ou processo de formação política; 2) momento prático ou processo de formação de consciência; 3) práxis educativa revolucionária produtora de novos conhecimentos e práticas (unidade dinâmica do momento teórico e prático); 4) práxis educativa revolucionária como hegemonia. Todos esses momentos da práxis educativa revolucionária se realizam, em termos gramscianos, entre o “intelectual” (educador) e “simples” (educando), seja em sua relação intrapartidária (direção-base), ou e em sua relação como sujeito coletivo (partido-classe; partido-massas), e nas interconexões entre esses dois âmbitos educativos (macro e microssocial). Neste primeiro capítulo, também, esclareço a qual Gramsci faço referência, já que há grande polêmica em torno das interpretações de seus conceitos mais importantes. Debruço-me, então, com a profundidade possível para este momento, sobre noções necessárias para a compreensão de sua visão de educação e revolução, como as de “hegemonia”, “sociedade civil”, “sociedade política”, “guerra de posição”, “guerra de movimento”, “intelectuais” e “simples”.

Tendo por certo que, para Gramsci, o partido revolucionário é o “moderno príncipe”, ou seja, o sujeito-coletivo fundamental dentro do processo revolucionário, analiso, no segundo capítulo, o partido revolucionário como educador/intelectual coletivo. Além de afirmar a importância da organização para a luta revolucionária (a partir de Lukács e Gramsci) e o partido revolucionário como a origem do partido moderno (Cerroni), debato as conexões entre a teoria do partido em Lênin e a função do partido revolucionário para Gramsci, sujeito coletivo capaz de forjar um “intelectual de novo tipo”.

No terceiro capítulo, analiso a relação-eixo dentro do partido revolucionário, qual seja, aquela que se estabelece entre direção e base, em sua dimensão educativa. Transponho a discussão de Gramsci acerca da tensão dialética entre direção e espontaneidade e da existente separação mas necessária unidade entre dirigentes e dirigidos para a práxis educativa entre direção e base no interior do partido. Observo, assim, a potencialidade revolucionária dessa

¹⁴ Para uma visão panorâmica do desenvolvimento teórico-histórico do partido revolucionário, indico o estudo de Braz (2008).

práxis educativa para a formação de novos dirigentes e para a produção de nova teoria e prática capazes de guiar o sujeito coletivo. Avalio também os riscos de deformação nessa práxis educativa (“dilema da práxis educativa revolucionária”), como os desvios no mecanismo do “centralismo democrático”, que podem gerar graves consequências para o processo revolucionário como um todo.

No quarto e último capítulo, retorno à realidade política brasileira que motivou originalmente esta pesquisa. Analiso, de forma embrionária, as organizações partidárias brasileiras atuais, tendo em vista a reflexão desenvolvida ao longo da presente pesquisa, questionando a validade e vigência do partido revolucionário e de sua práxis educativa. Afirmando, apesar da fragilidade das atuais organizações partidárias, a importância da forma partido revolucionário e da práxis entre direção e base, refutando as teses antipartidárias e concepções espontaneístas ou horizontalistas da práxis educativa revolucionária. Com a análise dos partidos revolucionários atuais, busco, mais do que conclusões taxativas, apontar possíveis caminhos de aprofundamento da pesquisa envolvendo a práxis educativa dos partidos revolucionários na conjuntura brasileira atual, de forma a auxiliar no debate para formação de um novo partido revolucionário à altura dos desafios que se apresentam.

Afirmar a vigência e a validade do partido revolucionário (de seus princípios organizativos) e da práxis educativa entre direção e base não significa negar a necessidade de atualização desse instrumento de acordo com a realidade da atual luta de classes no Brasil, tampouco se negar a repensar a justa dosagem pedagógica entre coerção e consenso, direção e espontaneidade, mais adequada para o momento de reorganização política que vivemos. Concluo reafirmando a importância fundamental da práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário para o processo revolucionário como um todo, ressaltando a importante contribuição de Gramsci para esse debate, autor que conseguiu criticar o marxismo positivado e mecanicista e negar os diversos e sedutores revisionismos, que perdem em seu desenvolvimento o essencial de Marx. A construção de um novo partido revolucionário no Brasil não pode se furtar a debater esse tema (práxis educativa entre direção e base) e esse pensador.

I. A PRÁXIS EDUCATIVA NO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO

Neste capítulo, analiso as diferentes formas, momentos ou qualidades da práxis educativa no processo revolucionário, tendo por referência o pensamento gramsciano. Para tanto, discuto inicialmente as concepções de práxis educativa e de revolução em Gramsci, assim como a importância da primeira para a segunda. Feito isso, decompõem a práxis educativa revolucionária nos seguintes momentos: 1) formação política dos indivíduos (momento teórico); 2) produção e difusão de uma nova cultura, ética e consciência social (momento prático); 3) produção de uma nova cognoscibilidade a partir do sujeito coletivo revolucionário (momento teórico-prático); 4) construção da “hegemonia” proletária. Todos esses momentos se interpenetram dialeticamente, sendo separados, aqui, apenas para fins de análise.

1. Educação e revolução

Proponho-me a analisar a práxis educativa no processo revolucionário, porque acredito na necessidade de superação do modo de produção capitalista pela construção do comunismo para evitar a barbárie e a auto-aniquilação da espécie humana. Por isso mesmo, minha pesquisa busca ser um instrumento teórico que contribua para a retomada e avanço da luta revolucionária, ainda que, na atual conjuntura, a revolução socialista seja amplamente atacada e desacreditada pelos intelectuais conservadores e progressistas.

Para compreender o papel das práticas educativas no processo revolucionário, é preciso, de início, estabelecer ao menos minimamente uma noção sobre o que é a revolução¹⁵. Há, certamente, grande confusão terminológica em torno do termo “revolução”, como nos alerta Fernandes (1981, pp. 8-9). A significação do termo acompanha não só as disputas históricas internas do movimento revolucionário, como também é apropriada pelos intelectuais conservadores, sendo mistificada e desfigurada de seu conteúdo original. Um exemplo clássico

¹⁵ Não é foco de nossa pesquisa aprofundar o debate sobre o que é o processo revolucionário. Sugiro a leitura do pequeno, mas interessante livro de Florestan Fernandes, “O que é revolução” (FERNANDES, 1981).

dessa apropriação, no Brasil, é a denominação do golpe civil-militar de 1964 de “revolução” pelos golpistas e intelectuais com eles comprometidos.

Partindo da tradição marxista, entendo que a revolução comunista é uma transformação radical da estrutura econômica e social capitalista, levada a cabo pelo proletariado, em que são extintas a divisão social em classes, a propriedade privada dos meios de produção e o Estado. A revolução comunista, ou proletária, apresenta algumas características que a diferencia das outras revoluções, como argumenta Mandel (1979, pp. 10-12): é a única revolução da história conduzida pela “mais baixa classe da sociedade” (Ibidem, p. 10); é a primeira revolução planejada e consciente da história humana, que busca transformar radicalmente a estrutura social extinguindo a divisão em classes, revolucionarizando todas as relações sociais (portanto, não se trata, apenas, de trocar o poder estatal de mãos); e, por fim, a revolução proletária só pode tornar-se vitoriosa caso se desenvolva como revolução mundial, mesmo que se originando da especificidade de revoluções nacionais.

Uma confusão corrente é igualar o processo revolucionário à tomada do poder¹⁶. A tomada do poder das mãos da burguesia pela classe trabalhadora é apenas um passo, ainda que fundamental, pelo qual se inicia a transição do capitalismo ao comunismo. Para que a revolução seja realmente proletária é necessário que o processo de transição se desenvolva totalmente, revolucionarizando as relações sociais. Buscando ressaltar a complexidade de se realizar o processo revolucionário, Gramsci apresenta, em uma bela passagem, as condições para se considerar uma revolução verdadeiramente proletária:

1) a revolução não é necessariamente proletária e comunista quando se propõe e consegue derrubar o governo político do Estado burguês; 2) não é proletária e comunista nem mesmo quando propõe e consegue aniquilar as instituições representativas e a máquina administrativa através das quais o governo central exerce o poder político da burguesia; 3) tampouco é proletária e comunista quando a vaga da insurreição popular põe o poder nas mãos de pessoas que se digam (e sejam sinceramente) comunistas. A revolução é proletária e comunista

¹⁶ “Tomar o poder” não é uma expressão clara conceitualmente, mas a mais difundida. Por isso opto por utilizá-la: por ser expressão de uso corrente em Marx, Engels e Lênin. Com “tomada do poder” faço referência ao processo de assunção do poder político do Estado pelo proletariado com a implementação da ditadura do proletariado, momento fundamental para dar início à transição socialista, como afirma Lênin (1980b, p. 241, grifo meu) no seguinte trecho de “O Estado e a Revolução”: “No Manifesto Comunista faz-se o balanço geral da história, que obriga a ver no Estado o órgão de dominação de classe e conduz à conclusão necessária de que o proletariado não pode derrubar a burguesia sem ter **conquistado primeiro o poder político**, sem ter alcançado a dominação política, sem ter transformado o Estado em ‘proletariado organizado como classe dominante’, e que este Estado proletário começará a extinguir-se logo após a sua vitória [...]”.

somente quando ela é liberação das forças produtivas proletárias e comunistas que se vinham elaborando no próprio seio da sociedade dominada pela classe capitalista; só é proletária e comunista na medida em que consegue favorecer e promover a expansão e a organização de forças proletárias e comunistas capazes de iniciar o trabalho paciente e metódico, necessário para construir uma nova ordem nas relações de produção e de distribuição, uma ordem na qual se torne impossível a existência da sociedade dividida em classes e cujo desenvolvimento sistemático, por isso, tenda a coincidir com um processo de esgotamento do poder de Estado, de dissolução sistemática da organização política de defesa da classe proletária, que se dissolve como classe para se tornar humanidade (GRAMSCI, 2004b, pp. 377-378, “Duas revoluções” em *L'Ordine Nuovo* de 03/07/1920).

Observa-se, portanto, que o processo revolucionário é extremamente complexo e demanda uma enorme capacidade organizativa, educativa, reflexiva e prática de toda a classe trabalhadora e, em especial, de sua camada mais desenvolvida.

Mas não é essa a visão de revolução difundida pela classe dominante e absorvida pelas massas. A revolução comunista é associada pelo senso comum exclusivamente à violência, ao despotismo e ao irracionalismo. Essa percepção não está de todo errada, já que, de fato, todo processo revolucionário implica em ruptura e transformação radical do modo de produção, o que, certamente, promove choques violentos entre a classe revolucionária, que não consegue mais suportar a vida nos moldes miseráveis em que se apresenta, e a classe conservadora, que busca, com todo seu poder econômico e social, manter o essencial das relações sociais de produção, ou seja, manter seu poder. Mas há exageros e deturpações nessa visão tradicionalmente aceita. A supervalorização da violência impede que se observe um fator estruturante do processo revolucionário: a práxis educativa revolucionária.

Essa última afirmação pode soar como um contra-senso tanto para o pensamento crítico - que possivelmente a observará como idealista -, como para o senso comum, alicerçado na crença de que a revolução é absoluta violência. Por isso mesmo, deixo claro, desde já, que ao dizer que a práxis educativa revolucionária é um fator estruturante do processo revolucionário não reafirmo, como mito, a concepção idealista de que a educação por si só transforma o mundo. Tampouco nego a inevitável violência, própria de um processo revolucionário que busca retirar todos os poderes da classe dominante. Mas a violência necessária dos revolucionários diferencia-se da violência conservadora, praticada pela burguesia:

[...] a violência burguesa é ilimitada e determina sempre novas condições de violência, porque é violência de poucos contra a extraordinária maioria do povo trabalhador [...]. [A] violência dos socialistas revolucionários é a violência necessária para expelir os bandidos, para reduzi-los à impotência e submetê-los à lei comum do trabalho. É violência transitória, porque da extraordinária maioria contra poucos, hoje fortíssimos apenas porque de posse do governo e porque tem a possibilidade de organizar com seu dinheiro dezenas e centenas de carabineiros e guardas reais (GRAMSCI apud DIAS, 2000, p. 126, *L'Ordine Nuovo* de 16/11/1919).

Certamente, há violência no processo revolucionário, mas esta não é o objetivo da luta revolucionária, nem seu elemento fundamental, tampouco a qualidade dessa violência se assemelha a realizada pela burguesia. Portanto, ao contrário do que é difundido, não é a violência mas a *práxis educativa revolucionária* elemento fundamental e estruturante da revolução.

A revolução comunista nasce da conjunção de condições objetivas e subjetivas (cf. MARX, 1985). A necessidade de condições objetivas nos mostra que não é suficiente apenas a vontade revolucionária para realizar uma revolução, pois um período revolucionário se apresenta quando a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as estratificadas relações sociais de produção atinge tensão máxima, momento em que as classes dominadas não suportam mais viver nas condições miseráveis em que se encontram e as classes dominantes não conseguem assegurar sua hegemonia.

No entanto, essa dependência de certas condições objetivas não faz da revolução comunista um processo inevitável, que se desenvolve por si mesmo, mecanicamente. É fundamental a construção de condições subjetivas que permitam a revolta das massas, a organização do proletariado e a tomada de consciência revolucionária por parte desse proletariado, ou seja, a passagem de uma consciência econômico-corporativa (consciência reivindicatória e presa às necessidades de seu grupo), para a consciência de classe (momento em que a classe organizada estabelece um programa de reivindicações não só econômicas, mas políticas), até a consciência revolucionária (em que, já em contato com a teoria revolucionária, trava-se a luta pela superação do sistema capitalista). Tanto esse processo de formação da consciência como o de absorção da teoria revolucionária são momentos da *práxis educativa revolucionária*.

É, portanto, a *práxis educativa revolucionária* fator fundamental na construção das condições subjetivas da revolução, formando - a partir de método, teoria e práticas revolucionárias - os sujeitos revolucionários que agirão sobre as condições objetivas, buscando

catalisar a revolução. Refiro-me, aqui, à *práxis educativa* como processo que transcende a educação escolar¹⁷, configurando-se como ação fundamental do ser humano sobre a natureza, sobre a realidade, buscando compreendê-la e transformá-la, compreender-se e transformar-se. Designo a *práxis educativa* como *revolucionária* quando essa se guia por um projeto de emancipação que, em seu devir, promove a unidade entre teoria e prática, entre educadores/dirigentes e educandos/dirigidos, pondo fim à separação, própria da divisão social em classe, entre trabalho intelectual e manual. Portanto, a *práxis educativa revolucionária* está organicamente atrelada a um projeto de superação do modo de produção capitalista.

Marx e Engels desenvolveram um método revolucionário, o materialismo histórico dialético, que permite a análise científica do desenvolvimento histórico da humanidade e do sistema capitalista, apresentando a necessidade da revolução comunista através de seu sujeito revolucionário, o proletariado. Mas, entre o sujeito revolucionário e a teoria revolucionária há um dilema eminentemente educacional e organizativo não solucionado, mas apenas esboçado na obra marxiana. Marx e Engels não explicitaram, ao longo de seus estudos, qual tipo de relação seria estabelecida entre os dirigentes, a base militante, o partido comunista e o povo em geral, nem como ocorreria a constituição da consciência revolucionária e, conseqüentemente, como se efetivaria concretamente o processo revolucionário.

No que diz respeito à organização política, Marx e Engels sempre mostraram sua necessidade para poder impulsionar a *práxis revolucionária*. [...] No entanto, não obstante as referências que podemos encontrar nesse ponto ao longo da obra de Marx, não se pode dizer que exista nela uma teoria do partido, e menos ainda do partido único da classe operária. Isso se explica, em primeiro lugar, por que o decisivo para ele é a classe como protagonista revolucionário fundamental e, em segundo lugar, por que os partidos operários – assim, no plural – apenas expressam diversos níveis de consciência e ação da própria classe. Marx não se preocupou, em conseqüência, em elaborar princípios organizativos com validade universal (VÁZQUEZ, 2007, p. 318).

¹⁷ Com “transcende a educação escolar” busco salientar que a *práxis educativa* não ocorre exclusivamente como prática educativa escolar, tampouco está limitada ao espaço escolar. Mas, nem por isso, a *práxis educativa* deixa de ser influenciada pela educação escolar, forma mais desenvolvida de educação na sociedade em que vivemos, tampouco está isenta dos dilemas filosóficos e pedagógicos observados e historicamente debatidos por aqueles que pensam e fazem a educação escolar. Contudo, me parece inegável que a *práxis educativa* desenvolvida pelas organizações políticas da classe trabalhadora (sindicatos, movimentos, partidos) encontra, potencialmente, maior possibilidade para se realizar enquanto *práxis educativa revolucionária* (unidade entre teoria e prática), já que se desenvolve, nesses espaços, com menor (ou quase nula) intervenção direta do Estado em seus conteúdos e didáticas (o que não significa que não haja, nas organizações, também inúmeras limitações, como o amadorismo e a baixa profissionalização dos formadores políticos).

Marx confiava muito no potencial da classe operária, um “‘proletariado puro’, já constituído historicamente como classe revolucionária e, como tal, tanto em seu saber como em seu agir, não contaminado ideologicamente por seu antagonista: a burguesia” (VÁZQUEZ, 2007, p. 312). Essa confiança fez com que Marx não considerasse que a classe trabalhadora precisaria de “uma instância exterior para elevar-se à consciência de seu ser e organizar-se e atuar conforme esse ser” (Ibidem, p. 312).

Apropriando-se das observações esparsas de Marx e Engels sobre o assunto, coube a Lênin, no início do século XX, diante de uma classe trabalhadora enfraquecida e ideologicamente hegemonizada por uma forte burguesia, a elaboração teórico-prática de “um partido de novo tipo” (LÊNIN, 1975), sintetizando os traços gerais da teoria da revolução e do partido revolucionário, desenvolvendo uma “pedagogia histórica” (MANDEL, 1979, pp. 71-80) que busca solucionar o problema da transformação da consciência de classe potencial, sindical, em consciência de classe real, política e revolucionária.

Reafirmo, portanto, que a revolução comunista – segundo o pensamento de Marx e Lênin - é um processo longo de superação ativa e consciente do modo capitalista de produção ancorado no processo de educação e auto-educação emancipadora da classe trabalhadora (e de toda a humanidade) catalisado por suas organizações de vanguarda. Logo, a práxis educativa revolucionária é um processo concomitante de educação e auto-educação da classe trabalhadora e das massas, mediada por suas organizações revolucionárias.

Gramsci, assim como Lênin, despende grande energia reflexiva para melhor compreender e fazer avançar essa “pedagogia histórica” que permite a educação e auto-educação da classe trabalhadora na realização do processo revolucionário. Mas, diferentemente de Lênin, o pensamento de Gramsci acerca da revolução e da práxis educativa é cercado de grandes polêmicas e diferentes interpretações. Por isso mesmo, antes de discutir as formas ou momentos da práxis educativa revolucionária a partir de Gramsci, é necessário esclarecer a que leitura, acerca do papel da educação e da revolução nesse autor, me vinculo.

1.1 Gramsci e a revolução

Para melhor nos localizarmos no desenvolvimento do pensamento de Gramsci, apresento uma periodização, conforme Coutinho (1999), do desenvolvimento de seu pensamento em quatro momentos em que transformações no contexto histórico determinaram mudanças de ênfase ou de qualidade em sua reflexão. O primeiro período, de formação juvenil, ocorre entre 1910 e 1918, momento em que Gramsci já devota grande atenção ao trabalho cultural e de educação; o segundo período abrange o *biennio rosso*¹⁸ (1919-1920), quando Gramsci, influenciado pelo clima otimista da revolução socialista na Rússia (1917), desenvolve intenso trabalho junto aos conselhos de fábrica, buscando preparar o caminho da revolução na Itália; o terceiro momento abrange a ascensão do fascismo (1921-1926), período em que Gramsci busca entender os motivos do fracasso das revoluções no Ocidente; e, por fim, o quarto momento ou período carcerário (1926-1937) em que Gramsci pode desenvolver uma reflexão mais afastada dos fatos políticos imediatos, mas não menos dirigida pela análise concreta de situações concretas. Ressalto que esta divisão não visa a estabelecer possíveis rupturas entre um jovem e um maduro Gramsci, apenas nos situam quanto ao contexto e nos esclarecem sobre os rumos de aprofundamento da reflexão gramsciana derivados, em alguma medida, da conjuntura histórica e/ou pessoal vivida pelo filósofo. Acredito, assim como Dias, que:

A propalada descontinuidade entre o Gramsci dos Conselhos de Fábrica e dos Cadernos do Cárcere é uma falsa questão. Entre os textos em que Gramsci trabalha a atualidade da revolução e aqueles em que faz a reflexão sobre as razões da não realização da virtualidade revolucionária do biennio rosso e aqueles da época marcada pelo predomínio fascista, vale dizer, em que ele repensa as práticas revolucionárias nos países capitalistas de institucionalidade condensada sob a predominância imperialista, não há uma ruptura. A temática central permanece. A forma como são trabalhados os conceitos é a mesma. Obviamente atualizam-se categorias, constroem-se novas. Mas o fio que perpassa toda a obra é o mesmo: a capacidade orgânica das classes trabalhadoras construir uma nova *civiltà*. (DIAS, 1996, p. 107).

¹⁸ O “*biennio rosso*” (biênio vermelho) foi um curto período da história da Itália (1919-1920) em que a revolta popular, através dos conselhos de fábrica e de suas greves, ameaçaram a ordem institucional, principalmente, no norte do país, expressivamente em Turim.

Mesmo não havendo rupturas em seu pensamento, o fracasso da revolução na Itália (fim do *biênio rosso*) e em outros países do Ocidente provocou em Gramsci um longo processo de autocrítica que alterou profundamente a qualidade de suas reflexões até o fim de sua vida.

Em um primeiro momento, o pensamento gramsciano está vinculado ao ascenso das lutas operárias em diversos países, inclusive na Itália, após a revolução bolchevique na Rússia em 1917. A recepção das notícias de outubro somada à observação do fortalecimento do movimento operário em Turim, expresso em diversas greves em 1919 e 1920, favoreceram a radicalização de seu pensamento. Durante esse período, os operários, através de seus conselhos, assumiram o controle de diversas fábricas. Gramsci via nisso um paralelo com o processo de formação dos *soviets*¹⁹ na revolução russa, o que o levou a defender que o Partido Socialista Italiano (PSI), do qual fazia parte, deveria urgentemente organizar as massas para a tomada imediata do poder:

[...] o Partido deve lançar um manifesto no qual a conquista revolucionária do poder político seja colocada de modo explícito, no qual o proletariado industrial e agrícola seja convidado a se preparar e se armar e no qual sejam indicados os elementos das soluções comunistas para os problemas atuais, ou seja, controle proletário sobre a produção e a distribuição, desarmamento dos corpos mercenários armados, controle dos municípios exercido pelas organizações operárias (GRAMSCI, 2004b, pp. 360-361, “Para uma renovação do partido socialista” em *L’Ordine Nuovo* de 8/05/1920).

Mas o clamor de Gramsci e do grupo formado ao redor de *L’Ordine Nuovo*²⁰ não foi ouvido pelo PSI, que já dava sinais de sofrer a influência do reformismo da II Internacional²¹.

¹⁹ Os Conselhos Operários ou Soviétos foram corpos deliberativos constituídos de operários ou membros da classe trabalhadora que regulavam e organizavam a produção material de um determinado território, setor ou indústria. Surgiram, pela primeira vez, nos levantes de 1905 na Rússia, reaparecendo durante a revolução de 1919, tendo papel decisivo na construção de um duplo poder que fortaleceu a derrubada do poder burguês.

²⁰ *L’Ordine Nuovo* foi um periódico semanal italiano, fundado em 1º de maio de 1919, por Antonio Gramsci e mais alguns jovens intelectuais socialistas de Turim, como Palmiro Togliatti, Angelo Tasca e Umberto Terracini. Nas palavras de Gramsci: “[...] *L’Ordine Nuovo* tornou-se, para nós e para os que nos seguiam, ‘o jornal dos Conselhos de Fábrica’. Os operários amaram *L’Ordine Nuovo* (e podemos afirmar isso com íntima satisfação). E por quê os operários amaram *L’Ordine Nuovo*? Porque, nos artigos do jornal, encontraram uma parte deles mesmos, a melhor parte deles mesmos. Porque sentiam que, nos artigos de *L’Ordine Nuovo*, estava presente a mesma indagação que eles se faziam: ‘Como podemos nos tornar livres? Como podemos nos tornar nós mesmos?’ Porque os artigos de *L’Ordine Nuovo* não eram frias arquiteturas intelectuais, mas brotavam de nossa discussão com os melhores operários, elaboravam sentimentos, vontades e paixões reais da classe operária de Turim, que tinham sido experimentados e provocados por nós. E porque os artigos de *L’Ordine Nuovo* eram quase como uma ‘tomada de consciência’ de eventos reais, vistos como momentos de um processo de íntima libertação e auto-expressão da classe” (GRAMSCI, 2004b, p. 404, “A Rússia, a potência mundial” em *L’Ordine Nuovo* de 14/08/1920).

²¹ O reformismo ou a social-democracia é uma ideologia política criada no fim do século XIX por partidários do marxismo que acreditavam que a transição para uma sociedade socialista poderia ocorrer sem uma revolução, mas

Logo, o PSI não assume a liderança do movimento grevista. Assim, em 1921, já com o movimento das fábricas derrotado, Gramsci abandona o PSI e cria, junto a outros camaradas, o PCI (Partido Comunista Italiano). Com a criação do PCI, abre-se um novo momento histórico na conjuntura da luta revolucionária italiana, assim como um “novo” momento de reflexão teórica para Gramsci que, agora, busca entender os sentidos da derrota das greves, da dissolução dos conselhos de fábricas e do arrefecimento do PSI.

A partir de 1923, ao tentar compreender o fracasso da revolução socialista na Itália e em outros países do Ocidente, Gramsci começa gradativamente a apreender as diferenças na constituição desses Estados se comparados aos do Oriente, como o Estado russo. Empenha-se, então, no estudo da constituição da sociedade italiana moderna e de suas organizações civis que sustentavam o aparelho estatal. Já em 1924, partindo de observações de Lênin sobre a maior dificuldade de conquista do poder nas sociedades capitalistas avançadas, Gramsci formularia pela primeira vez a idéia de uma “[...] diferença estrutural entre as formações econômico-sociais do ‘Ocidente’ e do ‘Oriente’, com a necessária consequência de que é preciso elaborar estratégias que levem em conta e se adéquem a essa diferença” (COUTINHO, 1999, pp. 63-64). E, em carta a Togliatti, em fevereiro de 1924, enuncia claramente:

A determinação, que na Rússia era direta e lançava as massas às ruas para o assalto revolucionário, complica-se na Europa Central e Ocidental em função de todas estas superestruturas políticas, criadas pelo maior desenvolvimento do capitalismo; torna mais lenta e mais prudente a ação das massas e, portanto, requer do partido revolucionário toda uma estratégia e uma tática bem mais complexas e de longo alcance do que aquelas que foram necessárias aos bolcheviques no período entre março e novembro de 1917 (GRAMSCI, 2004c, p. 183-184, “A Togliatti, Scoccimarro e outros” em *Lettere 1908-1926* de 9/02/1924).

A partir desse processo de reflexão e comparação, Gramsci conclui que o processo revolucionário nos Estados de maior complexidade (Estados do Ocidente) exigiria a atualização da teoria da revolução e, conseqüentemente, da teoria da práxis educativa revolucionária. Não há

por meio de uma evolução democrática. A ideologia social-democrata prega uma gradual reforma legislativa do sistema capitalista, a fim de torná-lo mais igualitário, geralmente tendo em meta uma sociedade socialista. Divergências sobre o posicionamento acerca da Primeira Guerra Mundial promoveram o “racha” entre comunistas e reformistas que conviviam na Segunda Internacional Comunista (organização mundial de partidos comunistas). Desde então, a Segunda Internacional passou a ser hegemônica pelos reformistas.

uma descontinuidade entre o pensamento gramsciano de 1923-1926 (motivado por essa atualização teórico-política) e seu pensamento posterior, desenvolvido no cárcere :

Contrariamente a numerosos intérpretes que insistiram na descontinuidade existente entre o Gramsci dirigente político dos anos de 1923-1926 (para não falar de *Ordine Nuovo...*), [...] e o Gramsci dos *Cadernos do Cárcere*, parecemos pelo contrário que o trabalho da prisão tem sua origem profunda na “grande reviravolta” do ano de 1923, na reflexão política autocrítica que ele inicia (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 243).

Portanto, a reflexão sobre a derrota das revoluções nos Estados ocidentais, a cooptação do Partido Socialista Italiano e a insuficiência dos conselhos como órgãos revolucionários capazes de assumir as tarefas gerais de construção de um novo Estado constituem um momento importante que irá demarcar todo o resto do pensamento gramsciano. A chave desse momento encontra-se em sua atualização do papel do Estado moderno e do partido na construção da hegemonia.

Porém, muitos estudiosos de Gramsci interpretam esse momento autocrítico como uma ruptura com o pensamento de Marx e Lênin e, conseqüentemente, como uma ruptura com a necessidade da tomada do poder e com a primazia do partido revolucionário como principal organização de luta da classe trabalhadora. Essa avaliação²² coloca Gramsci, em última análise, ombro-a-ombro com a social-democracia. Através do aprofundamento da análise do conceito de Estado em Gramsci, que será feita a seguir, espero evidenciar exatamente o contrário.

Os estudos sobre o Estado realizados por Marx e Lênin concentram-se em sua ação como aparelho repressivo e dominador, portanto, como organismo social que compreende as forças de segurança e ordem (o exército e a polícia), a administração (governo) e os mecanismos legislativos e judiciários. Gramsci enfatizará outro aspecto do Estado em suas reflexões, “ampliando” essa compreensão estrita do Estado, mostrando que sua ação não se limita à coerção, agindo como organizador da “hegemonia”. Para Gramsci, o Estado é um organismo educador e formador:

²² Uma leitura, grosso modo, liberal de Gramsci pode ser encontrada em Bobbio (1999). Exemplos desse tipo de pensamento podem ser vistos, também, em: D. Losurdo em “Antonio Gramsci dal liberalismo al ‘comunismo critico’”. Roma: Gamberetti, 1997, cap. 1; Marcello Montanari, “‘Introduzione’ a A. Gramsci, Pensare la democrazia. Antologia dai ‘Quaderni del carcere’”, Turim, Einaudi, 1997, p. XI e XXXVII.

[...] cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção (GRAMSCI, 2002, CC 13, §7, p. 23).

Portanto, fazem parte do Estado todos os “aparelhos privados de hegemonia”²³ (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §12, p. 320) que atuam na elaboração e difusão da ideologia da classe dominante. É importante perceber que a distinção entre “público” e “privado”, dirigido a esses aparelhos, é uma distinção puramente jurídica que não muda seu papel na construção da hegemonia. Públicas ou privadas, as instituições do Estado continuam funcionando como organizadoras, educadoras e dirigentes da classe dominante, assumindo até mesmo a função de um partido, ainda que mais difuso, ao arregimentar um “exército” ideológica e culturalmente preparado para agir.

Com o amadurecimento das sociedades modernas, o Estado ampliou seu raio de ação em direção à sociedade civil através de diversas instituições. Portanto, ao contrário do Estado russo de 1917, extremamente concentrado ao redor do aparelho de governo, os Estados ocidentais modernos fincaram postos avançados de defesa na sociedade civil, responsáveis pela construção da hegemonia burguesa e pela dispersão de sua ideologia. Isso obriga os revolucionários a uma “guerra” mais lenta, na qual, inicialmente, deve-se fortalecer a disputa pela hegemonia para um posterior avanço e conquista do aparelho de governo. A partir desse entendimento, Gramsci desenvolve o conceito de “Estado integral”, ou seja, de que o Estado é formado pelo “aparelho de governo”, também chamado por Gramsci de “sociedade política”, e pelos “aparelhos privados”, ou “sociedade civil” (GRAMSCI, 2007, CC 06, §137, pp. 254-255). Não se deve tomar essa distinção de forma mecânica, já que as duas “sociedades”, a política e a civil, se entrelaçam. Tampouco se deve dicotomizar a relação, associando coerção exclusivamente à sociedade política e, o consenso, à sociedade civil. Bianchi desfaz essa leitura restrita ao analisar trechos dos Cadernos em que Gramsci identifica, também, coerção na sociedade civil e consenso na sociedade política: “Fazendo um uso mais literário do que literal dos conceitos é possível afirmar que na sociedade civil o consenso é ‘hegemônico’, enquanto que na sociedade política é a

²³ Macciocchi (1977, p. 183) afirma que Gramsci utiliza “aparelho” e “hegemonia” em um contexto teórico inteiramente novo: fala em “hegemonia no aparelho político”, em “aparelho hegemônico político e cultural das classes dominantes”, em “aparelho privado de hegemonia” ou sociedade civil.

coerção. Ou seja, os espaços institucionais de exercício das funções de direção e dominação não são exclusivas” (BIANCHI, 2008, p. 215).

A função do Estado para Gramsci não se contrapõe ao núcleo das concepções de Marx e Lênin. Trata-se de, partindo do desenvolvimento teórico desses autores sobre o Estado, atualizá-lo a um novo contexto histórico, com novas bases materiais, o que lhe permitiu aprofundar a análise da anatomia do Estado, trazendo à tona questões inéditas ou que pouco se apresentavam nos períodos anteriores. Portanto, independentemente dessa atualização da teoria do Estado, este continua sendo para Gramsci, assim como para Marx e Lênin, um instrumento fundamental de dominação de classe.

Marx e Lênin viveram em um período em que o Estado era, quase exclusivamente, o aparelho de governo portador do poder de coerção. Num primeiro momento, Gramsci compartilha esse pensamento. Mas, com o fracasso das greves de Turim e das revoluções nos Estados do Ocidente, percebe o prolongamento da ação e influência do Estado através de instituições da sociedade civil desenvolvida:

No Oriente o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; No Ocidente havia entre o Estado e a sociedade civil um justa relação, e ao oscilar do Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas (GRAMSCI, 2007, CC 07, §27, p. 262).

Por isso mesmo, “Gramsci não inverte nem nega as descobertas essenciais de Marx, mas ‘apenas’ as enriquece, amplia e concretiza, no quadro de uma aceitação plena do método do materialismo histórico” (COUTINHO, 2003, p. 123).

A disputa pela hegemonia determinaria a necessidade de uma forma de luta específica que Gramsci denominou, a partir da observação das táticas militares, de “guerra de posição”, que não se contrapõe à “guerra de movimento”, ou seja, à tomada direta do poder. Esses dois tipos de “guerra” se complementam: a primeira se dá de modo processual, compatível com o tempo político-pedagógico e, a segunda, ocorre no tempo político-militar. A educação das massas para a elevação de sua consciência serve de suporte à tomada do poder. O mérito de Gramsci está em perceber que, na conjuntura em que vivia: “[...] a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz” (GRAMSCI, 2002, CC 13, §7, p. 24).

Apesar da importância atribuída por Gramsci à “guerra de posição” nos Estados ocidentais, ele não abandona a perspectiva da “guerra de movimento”, como interpreta Coutinho (1999, p. 149), que observa no adensamento da sociedade civil o aumento de participação política, o que excluiria a “guerra de movimento” nos “Estados democráticos modernos” (Ibidem, p. 149). Com base em uma análise rigorosa dos Cadernos do Cárcere, Bianchi critica a positividade que Coutinho atribui ao “Ocidente”, ou seja, aos “Estados democráticos modernos”, já que em Gramsci “uma sociedade civil burguesa mais densa e complexa pode, também, significar (e freqüentemente significa) uma expansão dos aparelhos privados e controle e passivação das classes subalternas” (BIANCHI, 2008, pp. 197-198).

Pode-se verificar a permanência da “guerra de movimento” dentro do quadro de estratégias de Gramsci a partir de sua reflexão acerca dos momentos da correlação de forças: 1) há um primeiro momento em que as forças sociais estão estritamente ligadas à estrutura objetiva, portanto um momento econômico-corporativo; 2) há um segundo momento em que o central é a dinâmica das forças políticas, graus de consciência e organização; 3) e, por fim, mas não menos decisivo, há o momento militar ou político-militar (GRAMSCI, 2002, CC 13, §17, pp. 40-43). Para Gramsci, “[...] o desenvolvimento histórico oscila continuamente entre o primeiro e o terceiro momento, com a mediação do segundo” (Ibidem, §17, p. 43). Fica evidente, portanto, como a “guerra de movimento”, ou o “momento político-militar”, continua presente como aspecto essencial para o processo revolucionário.

A elaboração do conceito de “guerra de posição” é fruto da complexificação do desafio revolucionário decorrente da ampliação do poder de ação do Estado nos países do Ocidente, o que exige uma reformulação estratégica que permita a tomada do poder desse novo “Estado integral”, ou seja, passando por momentos mais amplos e profundos de disputa hegemônica no plano político e econômico-corporativo. É a partir da análise conjuntural que se deve equacionar a quantidade de energia dispensada em cada tipo de guerra e em que momento investir essa energia. Segundo Fontana:

[...] cada termo das díades de Gramsci [coerção-consenso, guerra de movimento-guerra de posição; sociedade civil-sociedade política; etc] [...] pressupõe o outro, de tal modo que o emprego de um depende do emprego do outro. Desse modo o problema reside na determinação empírica das proporções em que cada face das díades se manifestam em cada situação histórica concreta (FONTANA In: COUTINHO, 2003, pp. 119-120).

A estrutura maciça dos Estados modernos, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra (GRAMSCI, 2002, CC 13, §7, p. 24). Assim, não há exclusão de uma ou de outra forma de luta, sendo esta determinada pelo estágio de desenvolvimento da democracia liberal e pela correlação de forças na luta de classes em cada país.

Gramsci, ao longo de toda sua reflexão, não abandona sua convicção quanto à necessidade da tomada do poder como parte do processo revolucionário, apenas desloca gradativamente suas preocupações para as necessidades concretas de sua época: o Estado moderno ocidental e o papel da “sociedade civil” na construção do poder da classe dominante. Percebe a dificuldade de realizar a tomada direta do aparelho de governo, assim como ocorreu na Rússia, pois a sociedade civil italiana, muito mais desenvolvida que a imatura sociedade civil russa, agiria como trincheira contra-revolucionária, dificultando enormemente, ou mesmo impedindo a realização plena do processo revolucionário. Gramsci nota, portanto, a necessidade da construção de uma “ideologia proletária”, ou cultura proletária, que, difundida, pudesse conformar a “hegemonia proletária”, passo fundamental para a realização do processo revolucionário.

Tampouco há qualquer abandono do partido, por parte de Gramsci, como principal agente catalisador do processo revolucionário. Há apenas uma adaptação de sua função à nova estratégia revolucionária. Não bastaria ao partido criar as condições para a tomada do poder no momento da crise de hegemonia da classe dominante; caberia também a ele atuar como agente educativo desde antes da tomada do poder, buscando tornar-se força dirigente. O partido revolucionário deve atuar como “intelectual-coletivo” na formação das massas, fortalecendo a hegemonia da classe proletária ainda imersa na sociedade capitalista, abrindo assim caminho para a tomada do poder. A classe proletária deve:

[...] tornar-se uma classe dirigente antes mesmo de ser uma classe dominante, impor sua própria direção intelectual e moral, desagregar o bloco ideológico superestrutural do adversário e fazer explodir suas contradições para fazer avançar a nova visão revolucionária; criar um novo sistema hegemônico capaz de destruir a retaguarda do inimigo, essas “trincheiras”, essas “casamatas”, essas “fortalezas” e esses campos encravados no próprio coração da sociedade civil (MACCIOCCHI, 1977, p. 160).

Gramsci ataca frontalmente os fatalistas e economicistas que acreditam que as contradições inerentes ao capitalismo “empurrarão” a classe trabalhadora para um processo revolucionário. Sabe a importância do desenvolvimento das condições subjetivas através da práxis educativa revolucionária, estabelecendo uma relação orgânica entre a reflexão e a luta concreta, visando à construção da hegemonia proletária e a tomada do poder.

É certo que Gramsci é um dos pensadores marxistas que mais se dedicou à questão da cultura e da educação. Mas é importante entender que essa preocupação está sempre conectada à análise das condições objetivas do modo de produção capitalista. Gramsci busca compreender a organização da cultura e o universo ideológico a partir das determinações histórico-sociais necessárias para revolução socialista. Entende, assim como Marx e Lênin, que os indivíduos se formam politicamente ao lutarem contra as condições alienantes em que vivem, quando se reconhecem como membros de uma mesma força hegemônica. É na ação coletiva e histórica de transformação que se dá a síntese dialética entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática, na qual intelectuais e “simples” constituem um bloco histórico, uma força hegemônica capaz de realizar a revolução. Gramsci entende que essa práxis política e educativa só pode ser mediada por um ser-coletivo, sendo o partido revolucionário potencialmente o melhor educador coletivo entre as organizações políticas.

Ao longo de sua trajetória pré-carcerária, o marxista italiano gradativamente assimila, ainda que por contato indireto, as idéias centrais do pensamento de Lênin acerca do partido, de sua práxis educativa e de sua ação hegemônica. No cárcere, o aprofundamento dessa reflexão leva a uma superação dialética dos conceitos-chave de Lênin, ou seja, conserva o que há de essencial na reflexão do líder bolchevique e a atualiza e a amplia de acordo com a realidade vivida nos Estados ocidentais. Segundo Coutinho:

É porque foi leninista que Gramsci pôde realizar esse movimento de superação, do mesmo modo como só por ter sido o mais conseqüente marxista de seu tempo é que Lênin foi capaz de renovar e atualizar, em pontos decisivos, a herança de Marx e Engels (COUTINHO, 1999, p. 85).

Por isso, faço coro ao posicionamento de Coutinho (1999, p. 85) que nega uma leitura, infelizmente muito difundida, de que Gramsci é uma alternativa ao leninismo. Essa leitura reforça a caricatura costumeiramente propagada sobre o ideário de Lênin (autoritarismo, revolução

violenta e irracional, hierarquização estratificada, vanguardismo e substituísmo) e também sobre o ideário de Gramsci (dialogicidade, revolução pacífica e gradativa, horizontalidade, basismo e supervalorização da participação popular).

Repito, portanto, que a autocrítica de Gramsci a partir de 1923 não implica rupturas. Há, sim, um movimento mais radical, desse momento em diante, de aprofundamento de sua reflexão teórica anterior. Segundo Coutinho (1999, p. 81) há uma relação dialética de superação/conservação entre a produção teórica anterior ao cárcere e durante ele: “as reflexões carcerárias, graças ao tratamento ‘fur ewig’²⁴, elevam a um nível superior os elementos sistemáticos contidos nos escritos anteriores”.

Com os conceitos de “hegemonia”, “Estado integral” e “guerra de posição”, Gramsci constrói uma nova estratégia revolucionária a partir do arcabouço teórico da filosofia da práxis, constituído por Marx, Engels e Lênin. A preocupação central de Gramsci ao longo de toda sua obra (desde sua entrada no PSI, passando pela criação do novo partido - o PCI -, até suas reflexões no cárcere) é a construção de uma nova sociedade, a sociedade comunista, a partir da revolução proletária. Dias reforça esta compreensão quando diz:

Do nosso ponto de vista, a reflexão central de Gramsci é a necessidade de se pensar historicamente a questão da revolução socialista na Itália: de pensar a prática concreta do Partido Socialista Italiano como *Estado em potência*, como antagonista do Estado capitalista, como embrião de uma nova forma estatal. É, pois, ao pensar o Estado, como instituição conflitiva e contraditória, que Gramsci pode colocar a questão da dominação ideológica da burguesia sobre as classes subalternas. A questão da construção de uma ideologia própria para o proletariado é então fundamental, graças à qual esta classe pode libertar-se. E não apenas isto: graças a ela é possível que, pensando-se a si mesma como classe, e como classe tendente a construir uma nova sociedade, coloque a questão da libertação de todas as classes subalternas, oprimidas e exploradas (DIAS, 2000, pp. 16-17).

Marx, Lênin e Gramsci não se opõem. Reconheço o vínculo essencial entre Gramsci e Lênin e entendo que o filósofo sardo absorve o núcleo central do pensamento de Marx²⁵,

²⁴ “Fur ewig” é um termo que Gramsci empresta de Goethe e que significa “para sempre”. Em carta enviada do cárcere à Tânia, de 19 de março de 1927, Gramsci demonstra o desejo de realizar um estudo “fur ewig”, ou seja, com maior profundidade, em que o caráter teórico não estivesse atrelado aos acontecimentos imediatos da conjuntura, mas à análise do desenvolvimento histórico das forças sociais (GRAMSCI, 2005a, p. 128).

²⁵ Para um estudo mais aprofundado da conexão filosófica de Gramsci com o marxismo originário, ver Martins (2008).

mantendo assim o essencial desses pensadores à medida que os renova, quando os utiliza como instrumental para compreender o desenvolvimento das determinações sócio-históricas em seu próprio momento.

1.2 A práxis educativa em Gramsci

A temática pedagógica ocupa uma posição de grande destaque, senão central no pensamento gramsciano, “[...] articulando-se, seja como interesse educativo imediato no nível individual ou 'molecular', seja como luta política pela organização da cultura de massa” (MANACORDA, 2008, p. 28). Gramsci é um dos pensadores marxistas que mais atenção devotou à práxis educativa no processo revolucionário, qualificando-a como “[...] o máximo problema de classe” (GRAMSCI apud DIAS, 2000, p. 73, “La prima pietra” em *Cronache Torinesi* de 09/12/1916). Por isso mesmo, todo processo educativo, para ser realmente emancipador, deve estar vinculado ao ponto de vista da classe proletária, que é a que permite a avaliação mais ampla e totalizante dos processos sociais.

Por isso, parto da concepção de que as relações educativas em Gramsci não podem ser resumidas ao âmbito da educação escolar formal, pois a reflexão de Gramsci sobre educação tem sempre como objetivo pensar a práxis educativa na formação de novas sociabilidades, tendo em mente a instauração de uma sociedade comunista:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolásticas’²⁶, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos do exército (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §44, pp. 399-400).

²⁶ O termo original utilizado por Gramsci é “scolastici”, que comporta dois sentidos: “escolares” ou “adepto da escolástica”, doutrina filosófica da Idade Média. Pelo contexto, a melhor tradução, neste caso, seria “escolares”.

A educação para Gramsci está intimamente associada à noção de práxis anunciada por Marx, em que a modificação da natureza do homem decorre de sua ação sobre a natureza e sobre as relações sociais. Esse é o processo educativo: apreender, a partir da ação sobre a realidade, as transformações ocorridas (tanto no meio como no ser agente) na busca por validar hipóteses e teorias sobre o real. Por isso mesmo, todo ser humano é um agente da práxis educativa, pois age sobre o meio e reflete sobre sua ação, transformando-se e transformando-a. Nesse sentido, todo ser humano é um educador, é um “filósofo”, ainda que não ocupe a função especializada de filósofo:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2006, CC 12, §3, pp. 52-53).

O espaço educativo não se restringe, portanto, a um espaço específico e nem a um momento estipulado. Todos estamos a todo o momento educando ou sendo educados e dirigidos pelo meio em que vivemos, pelos aparelhos hegemônicos da burguesia, pelas pessoas ao nosso redor. Nessa concepção, o mestre não é apenas o professor lotado na escola, mas todo aquele que representa a consciência crítica da sociedade e assume a missão de “mediador entre a sociedade global e a personalidade do jovem em desenvolvimento, apóie e estimule o processo de evolução histórica buscando um equilíbrio dinâmico e dialético entre a pressão social e a autonomia individual” (LOMBARDI apud TAVARES DE JESUS, 1989, p. 93).

Gramsci compreende a relação pedagógica para além de seu sentido usualmente assumido, concebendo-a como experiência coletiva de emancipação que ocorre através de diversas instituições mediadoras: “Gramsci logo irá colocar, [...] ao lado das organizações políticas e sindicais como órgãos de hegemonia imediatamente política, também todas as outras instituições educativas de consenso, e entre essas, a escola” (MANACORDA, 2008, p. 125). Para mostrar a amplitude das instituições consideradas educativas por Gramsci, basta citar que este via o próprio Estado como educador, assim como considerava educativas as iniciativas de Henry Ford para adequar a nova sociedade americana aos padrões de produção que nasciam em suas

fábricas, processo este que o autor nomeia de “americanismo” (GRAMSCI, 2001, CC 22, §1, p. 239).

Isto não implica dizer que Gramsci não se preocupava de todo com o espaço formal da sala de aula, em que há um especialista educador devotado a desenvolver um processo educativo planejado. Tampouco reduziu a importância da transmissão da cultura universal acumulada pela humanidade, que se realiza através do sistema escolar, para a formação dos militantes, apesar de todos os problemas que essa forma de educação apresenta sob a direção da classe dominante burguesa via Estado. Busco, somente, compreender o foco de sua reflexão educativa a partir do entendimento geral de seus objetivos teóricos e práticos que estão, como já apontei, relacionados ao processo revolucionário.

Assim, Gramsci, quando pensa a práxis educativa, compreende ao mesmo tempo a impossibilidade de se efetivar, sob a égide do capitalismo, uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, mas também vislumbra a possibilidade de se aproveitar das contradições do sistema para que ações educativas, desenvolvidas no escopo de um movimento revolucionário (importante que se frise isso), contribuam para a formação de um ser humano “novo”, mesmo que em germe, apto a levar adiante as tarefas revolucionárias de construção do comunismo.

Portanto, a escola não é em si mesma revolucionária, já que essa instituição apresenta-se, apesar das contradições que permitem certo grau de disputa interna, como aparelho privado da hegemonia burguesa. A possibilidade de disputa das políticas públicas para a educação acompanha, em grande medida, os movimentos da luta de classes e o grau de apropriação da luta educacional pelo movimento revolucionário. Quando Gramsci se dirige em sua análise à escola formal, tem sempre em mente sua conexão ao movimento revolucionário, possibilitando o fortalecimento da hegemonia proletária ao preparar, ainda no capitalismo, as bases para a “escola unitária”²⁷, plenamente realizável apenas numa sociedade em que a divisão em classes tenha sido superada. O movimento revolucionário deve, portanto, incluir em seu programa estratégico um

²⁷ Não é o objetivo desta pesquisa aprofundar o conceito de “escola unitária” em Gramsci. Para a presente discussão, acredito que o trecho a seguir pode ilustrar suficientemente o sentido dessa expressão: “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §2, p. 49). Para quem desejar compreender melhor esse conceito, vale a leitura de todo o segundo parágrafo do 12º Caderno do Cárcere.

projeto educacional que tensione o atual sistema escolar burguês para além de seus limites, articulando de forma dinâmica a luta por reformas ao processo revolucionário:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 40).

Portanto, a escola ocupa sim um papel importante no processo revolucionário. Mas, para que essa instituição possa desenvolver plenamente o “princípio unitário” de que fala Gramsci, tornando-se a “escola unitária”, faz-se necessário um movimento revolucionário que, carregando já em si, ainda que de forma precária e embrionária o “princípio unitário” (a unidade entre teoria e prática que a escola pouco pode aprofundar sob o jugo do Estado capitalista), ponha em marcha a tomada do poder, passo inicial fundamental do processo revolucionário.

Para entender como Gramsci observa a práxis educativa dentro do processo revolucionário, é interessante também compreender como ele observa o potencial histórico do ser humano: “O que é o homem?”. A certa altura dos Cadernos do Cárcere, Gramsci (2004a, CC 10, §54, pp. 411-413) se recoloca essa pergunta, pedra fundamental de toda a filosofia, para logo em seguida reformulá-la, desviando-se de sua armadilha filosófica. Gramsci entende que qualquer resposta à pergunta “O que é o homem?” não poderia deixar de ser genérica e a-histórica, apresentando o ser humano como portador de uma natureza, de uma essência. Por isso mesmo, considera que quando nos fazemos essa pergunta estamos, na verdade, buscando compreender o que pode o homem se tornar, ou seja, se somos capazes de, a partir de nossa vontade, controlarmos nossas vidas, tornando-nos “criadores de nós mesmos”, ou se, ao contrário, estaríamos fadados a um ingovernável destino desconhecido, a uma natureza previamente estabelecida.

O ser humano, ao longo de sua história, vem construindo respostas possíveis a essa pergunta fundamental. Uma dessas respostas, a qual Gramsci despense considerável energia crítica, é a oferecida pela religião e, especificamente, pelo catolicismo, que postula o ser humano como um ser limitado a sua individualidade. Para o catolicismo, e segundo Gramsci para todas as filosofias produzidas até agora (com exceção da filosofia da práxis), a individualidade é o centro e a totalidade do ser. Assim, a origem do mau funcionamento da sociedade estaria localizada no

indivíduo. Por isso mesmo, para essa forma de pensar, o próprio indivíduo é o lócus da transformação, visão que, para Gramsci, está profundamente equivocada e deve ser revolucionada.

A individualidade é extremamente relevante, mas não é o único elemento responsável pela construção social e histórica, já que o ser humano como ser social, como ser histórico, é um processo de relações ativas e se constrói em relação com os outros, “[...] o homem é um processo, precisamente, o processo de seus atos” (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §54, p. 412).

Gramsci afirma que a humanidade que se expressa em cada individualidade é constituída por três aspectos: 1) pelo próprio indivíduo; 2) por outros homens; 3) e pela natureza (Ibidem, CC 10, §54, p. 413). A relação com esses dois últimos aspectos é mediada por um conjunto de relações sociais e formas de pensar constituídas historicamente através do trabalho e da técnica. Os elementos da individualidade, portanto, tem sua unidade dialética nas relações sociais concretas que o homem estabelece na produção de sua existência.

Assim, para transformar a si mesmo é necessário agir sobre essas relações sociais que constituem a individualidade, é necessário agir “para fora” e não apenas concentrar-se numa superação transcendente via exclusivo trabalho sobre sua própria individualidade (conforme pregam as religiões, o catolicismo e, também, diversas ideologias modernas que defendem a educação e o autoconhecimento como panacéia redentora). Portanto, para transformar a si mesmo é necessário transformar o ambiente, é necessário ser político.

Construir uma personalidade, nessa perspectiva, seria tomar consciência do conjunto das relações sociais que constituem a individualidade e sua concepção de mundo e, mais que isso, tomar consciência da historicidade dos processos que constituem as relações sociais atuais das quais se faz parte, compreendendo geneticamente seu movimento de formação para agir, então, sobre a realidade (e, portanto, sobre si), escolhendo que relações sociais (portanto, que personalidade) se deseja forjar. Mas, qual seria o poder de transformação de uma vontade individual diante desse conjunto gigantesco de relações sociais historicamente constituídas? Seria realmente possível que o ser humano transforme a si mesmo e a seu ambiente?

Gramsci responde que sim, desde que essa ação seja coletiva, que o indivíduo se associe a todos que desejam a mesma transformação, constituindo assim uma vontade coletiva. São muitas as possíveis sociedades através das quais o ser humano pode se realizar, ou seja, o ser humano, através da ação coletiva, pode construir seu futuro, a forma de sociabilidade que desejar, desde

que dentro, obviamente, do horizonte de possibilidades que o desenvolvimento das forças produtivas permitirem. A tomada de consciência das relações sociais, nas quais se está imerso, é o início de um processo de mudança. O conhecimento é, portanto, poder. Conhecimento que se produz não apenas pela compreensão histórica das transformações das relações sociais, mas pela ação transformadora sobre a realidade: “Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante” (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §54, p. 413).

O que Gramsci está nos dizendo tem relação profunda com o conceito de *práxis*, princípio fundamental da teoria marxiana: assim como a sociedade produz o homem, este também produz a sociedade. É através da ação e do conhecimento produzido a partir da interação entre sujeito e objeto, através da unidade entre teoria e prática, que se pode buscar apreender o real e transformá-lo. A *práxis* é categoria central nas filosofias marxiana e gramsciana para a construção do conhecimento, para o processo de formação da consciência e, conseqüentemente, para a atividade educativa. O conceito de *práxis* rompe com o idealismo e com o materialismo vulgar, explicitando a relação dialética entre teoria e prática, sujeito e objeto, na produção do conhecimento. A *práxis* é o fundamento da relação do homem com a natureza e com os outros homens. É a partir da *práxis* que Marx demarca sua concepção de objetividade:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a *citerioridade*²⁸ de seu pensamento. A disputa entre a efetividade ou não-efetividade do pensamento isolado da *práxis* – é uma questão puramente escolástica (MARX, 1978, p. 51).

Não se deve entender essa afirmação como adesão ao empirismo. A verificação da objetividade do pensamento através da prática social deve ser feita distinguindo-se essência de aparência. É preciso avaliar o desenvolvimento e o processo de constituição do objeto estudado para que se possa, através da prática social, validar a teoria. Em outros termos, a prática social é o critério da verdade, mas não de forma mecânica e imediata. É preciso realizar a constante articulação entre o particular e o universal; é preciso observar o fenômeno em seu movimento de

²⁸ O termo "*citerioridade*" foi criado a partir do adjetivo "*citerior*" que significa "que está do lado de cá", "mais perto de nós", "do nosso lado".

entificação, buscando superar a percepção de sua mera existência e atingir a essência do objeto, seu sentido objetivo, movimentar-se do concreto empírico para o concreto pensado²⁹.

É pela práxis que o ser humano transforma o seu entorno, cria formas de relacionamento humano (cultura) e cria a si mesmo. A práxis, portanto, está intimamente ligada ao processo educativo, compreendendo educação como produção de conhecimento sobre a natureza e sobre si e transmissão desse conhecimento em forma de cultura. O elemento central da práxis é a unidade entre teoria e prática, que estabelece a produção do conhecimento não só como gesto de interpretação da realidade, mas como transformação-interpretação, já que a relação dialética sujeito-objeto pressupõe que a teoria se transforma em contato com a realidade, assim como a realidade se transforma sob a ação humana guiada pela teoria.

Não é a toa que Gramsci utiliza o termo “filosofia da práxis” no cárcere para se referir ao marxismo. Mais do que um recurso para burlar a censura, Gruppi (2000, p. 71) defende que Gramsci o faz para enfatizar sua defesa do marxismo originário como práxis transformadora, que confirma na práxis suas teorias, sublinhando a unidade entre teoria e ação, sujeito e objeto.

A filosofia da práxis não estabelece primazia ao sujeito do conhecimento ou ao objeto estudado, mas a relação dialética entre sujeito e objeto.

Objetivo significa sempre “humanamente objetivo”, o que pode corresponder exatamente ao “historicamente subjetivo”. [...] Conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devenir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devenir, também a objetividade é um devenir, etc (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §17, p. 134).

No trecho acima, Gramsci não está negando a existência da objetividade, apenas afirma que a realidade objetiva não existe por si mesma, mas em relação histórica com o ser humano que a transforma. Combate, portanto, a idéia da natureza como algo pronto e acabado: “Para a filosofia da *práxis*, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da

²⁹ “O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento, e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem aí que se mover no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade e, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1995, p. 30).

matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §17, p. 175).

A unidade entre teoria e prática, objetividade e subjetividade, serve a Gramsci para delinear uma série de conceitos científicos úteis para interpretar o mundo que lhe era contemporâneo (“hegemonia”, “bloco histórico”, “novo senso comum”, “conformismo” de massa em sua ligação com novas formas individuais e coletivas de liberdade), bem como sua visão de homem: “O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §48, 406).

Esse “bloco histórico”, essa unidade defendida por Gramsci entre elementos individuais (subjetivos) e coletivos ou de massa (objetivos), encontraria nos organismos coletivos espaço adequado para se desenvolver como experiência histórica. De todos esses organismos coletivos, veremos no próximo capítulo como Gramsci aponta o partido revolucionário como organismo que apresenta as melhores condições para o desenvolvimento dessa unidade histórica.

Entendo que, para Gramsci, a compreensão crítica de si, a realização do inventário de si, o conhece-te a ti mesmo, só pode ser realizado a partir do **ser-coletivo**, como práxis educativa revolucionária (ação e reflexão coletiva), através da qual se constrói a hegemonia proletária nos campos da ética, da política e do conhecimento elaborado e se a transforma em concepção de mundo (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 103).

Por tudo que foi dito, apesar da importância da educação escolar pública para a formação da consciência crítica e científica dentro de um projeto de luta revolucionária, considero como “práxis educativa revolucionária”, para o recorte específico desta pesquisa, aquela que é conduzida por organizações políticas da classe trabalhadora, visando à formação da consciência revolucionária (especialmente, de um destacamento de vanguarda dessa classe) para a construção do processo revolucionário. A práxis educativa realizada através do partido revolucionário (entre seus membros e como relação do partido, enquanto educador coletivo, com a classe e com o ambiente) é a que mais se aproxima, dentro das limitações e contradições do capitalismo, de uma educação para a formação omnilateral do ser humano, pois demanda uma práxis educativa coletiva e unitária que busca a elaboração de uma nova cultura e economia superiores e universais que superem a contradição central do capitalismo, permitindo o desenvolvimento das forças históricas.

Por isso mesmo, analiso, a seguir, a práxis educativa revolucionária tendo por base os organismos coletivos da classe trabalhadora, decompondo-a, para fins de análise, em quatro momentos ou qualidades: 1) a práxis educativa em seu momento teórico, ou seja, a formação política relacionada ao processo de compreensão crítica da sociedade e de si, conduzindo à assunção consciente de uma visão de mundo coerente; 2) a práxis educativa em seu momento prático, ou seja, como processo de formação de consciência de classe a partir da ação coletiva em que novas práticas, valores e uma nova cultura e ética são introjetadas e compartilhadas; 3) a práxis educativa revolucionária, ou seja, a unidade da práxis educativa em seu momento teórico-prático exercida através de um organismo coletivo, promovendo uma nova cognoscibilidade que gera novo conhecimento e novas práticas; 4) a práxis educativa como processo de construção da hegemonia proletária, ou seja, a práxis educativa revolucionária guiada por um projeto global de auto-educação emancipatória.

2. A práxis educativa em seu momento teórico: a formação política

Restrinjo, nesta pesquisa, a concepção de formação política ao processo educativo de caráter intelectual que promove a compreensão crítica da sociedade e de si mesmo - em sua historicidade - através da realização do “inventário” do “senso comum”, do qual se parte, para constituir, então, uma concepção coerente de mundo, uma “filosofia”. O momento teórico da práxis educativa revolucionária é conduzido em e por organizações políticas da classe trabalhadora em diferentes níveis de aprofundamento.

A formação política, ou o momento teórico da práxis educativa no processo revolucionário, possui como elemento predominante é a teoria e o processo educativo é de caráter intelectual. Não se deve aferir disso que não haja prática envolvida nesse momento da práxis educativa, o que obviamente seria impossível. A práxis educativa em seu momento teórico pode, basicamente, ser sintetizada para fins de análise em duas atividades principais: 1) o processo de transmissão ou ensino da teoria revolucionária, que ocorre em espaços formais (ou seja, aprovados oficialmente pela organização) ou informais, dentro da organização política ou em relação desta com as massas, e em diferentes graus de aprofundamento teórico (da agitação e propaganda política junto às massas até as escolas de quadros no interior da organização); 2) o

processo de produção ou pesquisa da teoria revolucionária, que ocorre em espaços formais ou informais de debate, dentro da organização ou em relação desta com as massas, e em diferentes graus de aprofundamento teórico (desde debates junto aos movimentos reivindicatórios até reuniões de células organizativas e congressos no interior de um partido revolucionário). Por mais que se saiba que a produção de novo conhecimento muitas vezes é fruto de trabalho intelectual “individual” (síntese de um conjunto de conhecimentos anteriormente absorvidos), para que se torne conhecimento social útil ao organismo coletivo precisa, necessariamente, passar por espaços de debate coletivo. Nesse sentido, considero que reuniões de célula, assembléias, congressos são espaços privilegiados de produção social do conhecimento revolucionário dos sujeitos coletivos.

Para compreender melhor a práxis educativa revolucionária em seu momento teórico, detenho-me nos sujeitos dessa práxis, “intelectuais”-dirigentes e “simples”-dirigidos, e no processo que permite que o simples, como educando, em contato com o intelectual-educador, realize o “inventário” do “senso comum” em que está inserido e possa encontrar os núcleos de “bom senso” e construir, mediatizado por um organismo coletivo orgânico à classe trabalhadora, uma concepção de mundo coerente, uma “filosofia”, tornando-se assim “intelectual orgânico” de sua classe. “Intelectual”, “simples”, “senso comum”, “bom senso”, “inventário”, “filosofia” são elementos conceituais da reflexão gramsciana sobre o momento teórico da práxis educativa que demandam um maior aprofundamento teórico.

Gramsci toma os intelectuais (individuais ou coletivos) como sujeitos centrais da práxis educativa revolucionária e, por isso mesmo, dedica grande parte de seus estudos carcerários à compreensão do seu papel na sociedade. Para Gramsci, os intelectuais desempenham uma função importante no processo da reprodução social, pois ocupam espaços de decisão prática e elaboração teórica acerca do funcionamento da sociedade, movidos por conexões com interesses das classes “essenciais” da sociedade, ou seja, aquelas que desenvolvem uma função essencial na produção econômica.

Para Gramsci, todos os seres humanos são intelectuais, por mais que no modo capitalista de produção haja uma divisão brutal entre os que pensam/organizam a produção da vida e os que a realizam. Taylor³⁰ chamava os trabalhadores braçais de “gorilas amestrados”, constatando, a

³⁰ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi um engenheiro mecânico estadunidense, considerado o “Pai da Administração Científica” por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial (cf. FAIRCHILD, 1963, p.

sua maneira, a drástica divisão que o trabalho no sistema capitalista gera, fazendo do trabalhador um executor de tarefas mecânicas e repetitivas. Porém, mesmo essas tarefas mecânicas exigem certo grau de compreensão e reflexão sobre seu trabalho, sobre a sociedade e seus dilemas.

Mais importante ainda é a constatação de que todo trabalhador reflete e filosofa, mesmo que de forma pouco organizada ou pouco consciente, sobre sua vida e sobre a sociedade. Todos são filósofos-intelectuais na medida em que aderem, de forma mais ou menos consciente, a determinadas concepções de mundo expressas através da linguagem, do senso comum, do bom senso e do folclore ou “filosofia popular” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §3, p. 52-53).

Mesmo entendendo que todos, em alguma medida, são intelectuais, nem todos ocupam a função especializada de intelectual. Utilizando a analogia de Gramsci: muitos conseguem fritar dois ovos, mas nem todos exercem a função específica de cozinheiro (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 18). O intelectual em sentido estrito, portanto, seria aquele que desempenha uma função específica na sociedade, elaborando e organizando a concepção de mundo adequada aos interesses de determinado grupo social. Todo intelectual, para Gramsci, é a emanção - mesmo que mediada e, conseqüentemente, com relativa autonomia - dos interesses de certo grupo econômico, de certa classe. O empresário capitalista, por exemplo, cria o técnico da indústria e os cientistas da economia política, assim como a aristocracia fundiária produziu os eclesiásticos como sua camada intelectual. O intelectual não paira acima da luta de classes, como costumeiramente se entende, não se constitui como grupo independente. Ele está sempre “a serviço”, mesmo que não tenha consciência de seus vínculos de interesse e até mesmo se apresente como “neutro”.

Os intelectuais devem promover a coesão das idéias da classe ou grupo social para quem estão a serviço, funcionando como consciência necessária de seu papel econômico, social e político. Contudo, além disso, devem também organizar o consenso de outros indivíduos de outros grupos sociais em torno de suas idéias. Para além das atividades econômicas essenciais para a produção de certa classe social como dominante, é necessário que essa mesma classe consiga, em alguma medida, interferir nas esferas sociais e políticas, organizando as massas de tal forma a favorecer o conjunto de seus negócios e ampliar o poder de sua classe ou grupo (reprodução).

131). Seu modelo industrial ficou conhecido como “Taylorismo”. Gramsci devotará grande atenção ao processo educativo pelo qual a forma de produção taylorista conforma a sociedade americana a uma nova hegemonia (“americanismo”) (cf. FAIRCHILD, 1963, p. 131).

Aprofundando sua análise sobre essa temática, Gramsci distingue dois tipos de intelectuais: os orgânicos e os tradicionais. Os intelectuais tradicionais estão ligados às classes que já desapareceram, que já perderam seu papel como classe “essencial”. Por isso mesmo, tais intelectuais desenvolvem, em geral, um conjunto de idéias retrógradas, desconectadas do desenvolvimento social e econômico vigentes. Os intelectuais tradicionais, por não se identificarem com as classes essenciais (classes fundamentais para a economia e sociedade atuais), buscam se vincular a uma tradição de pensamento que supostamente se desenvolveu ao longo de toda a história de forma autônoma:

Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com "espírito de grupo" sua ininterrupta continuidade histórica e sua "qualificação", eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 17).

Já os intelectuais orgânicos são emanados das classes econômica e socialmente “essenciais”, ou seja, daquelas que cumprem papel fundamental no processo produtivo da sociedade atual, como a classe burguesa e a classe proletária no sistema capitalista. As classes “essenciais” precisam elaborar e ampliar rapidamente sua camada de intelectuais orgânicos no esforço de conquistar ideologicamente os intelectuais tradicionais. Sua luta pelo domínio econômico, social e político depende dessa capacidade:

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 19).

É importante ressaltar que Gramsci busca fugir da determinação apenas sociológica dos intelectuais, o que acabaria impondo uma classificação por origem e não por função social: intelectuais do meio rural seriam taxados, em uma análise meramente sociológica, de “tradicionais”, enquanto, os do meio urbano, de “orgânicos”, classificação que se constitui, como diz o filósofo, em um “preconceito de casta” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 21). É preciso aproximar-se do concreto e, para isso, deve-se entender a função de um intelectual na organização da dominação social, entender sua vinculação dinâmica com a luta de classes. Logo,

é preciso analisar sua posição dentro do modo de produção, mas também sua situação, ou seja, seu movimento próprio quando do choque entre as classes.

Para uma melhor compreensão do papel concreto dos intelectuais e de seu grau de organicidade aos grupos de origem, Gramsci (2006, CC 12, §1, pp. 24-25) identifica gradações entre os intelectuais, a depender da sua localização na superestrutura social, a qual pode se dar em dois grandes planos iniciais: o da “sociedade civil”, responsável predominantemente por organizar o consenso, a “hegemonia” do grupo dominante entre as massas; e o plano do “aparelho de estado”, espaço de comando direto responsável por garantir, em última instância, a coerção para grupos não-consensuados ou pela intervenção direta em momentos de crise (mas também relacionado, de maneira global, à construção da hegemonia e do consenso). Dentre os intelectuais desses dois planos superestruturais, podemos distinguir ainda, seguindo o paralelo de Gramsci com as hierarquias militares, os intelectuais de “patente” mais elevada, “oficiais superiores”, criadores da ciência, arte, filosofia, e os “oficiais subalternos”, meros reprodutores do que é criado. Gramsci destaca grande importância aos “cabos e sargentos”, intelectuais que ocupariam uma posição intermediária entre os “oficiais superiores e inferiores”, servindo como elo de coesão fundamental. Todos esses intelectuais cumprem funções organizativas e conectivas: os intelectuais da “sociedade civil” desenvolvem, primordialmente, o consenso “espontâneo” e os do “aparelho de estado”, além do consenso, a coerção legalizada (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 25).

Todos aqueles que não se apresentam como intelectuais, em estrito senso, são identificados por Gramsci como os “simples”, que assumem pra si um conjunto difuso e heterogêneo de idéias, o “senso comum”. Todos compartilham alguma visão de mundo que orienta, mesmo que de forma não consciente, suas ações. Todos são, sempre, segundo Gramsci (2004a, CC 11, §12, p. 94), “homens-massa” vinculados por certa concepção de mundo que, inicialmente, é imposta pelo meio externo e caracteriza-se como um conjunto de idéias fragmentárias, uma colagem bizarra de diversas formas de pensar, de sentir, de se portar, misturando elementos do mais moderno ao mais arcaico pensamento. Este é “senso comum”, uma “filosofia espontânea”, quase inconsciente, absorvida de forma passiva, construída a partir de um conjunto de relações sociais pré-existent (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, , p. 93). Senso comum, nas palavras de Gramsci:

[...] é a ‘filosofia dos não filósofos’, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. [...] Seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ela é a filosofia” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §13, p. 114).

O indivíduo diante do senso comum pode aceitá-lo passivamente, participando dessa concepção de mundo, dessa “colcha de retalhos” de concepções, ou, ao contrário, pode questioná-lo criticamente, desenvolvendo uma “filosofia” que se caracteriza por possuir uma concepção coerente e unitária de mundo. Para realizar esse último movimento, passo inicial e fundamental é analisar a própria concepção de mundo, o conjunto de idéias desagregadas que constituem o “conformismo” do qual se faz parte, ou seja, realizar seu “inventário”. A partir da elaboração desse “inventário” é possível identificar os “núcleos sadios do senso comum”, ou seja, o “bom senso”, para construção de uma verdadeira “filosofia” (Ibidem, CC 11, §12, p. 98).

Sempre estamos, segundo Gramsci, vinculados a algum conformismo, seja na esfera do senso comum, seja na da filosofia. Logo, a própria filosofia torna-se, quando massivamente disseminada, um novo patamar de conformismo sobre o qual a ciência deve continuamente avançar. Não há, segundo Gramsci, uma compreensão definitiva do real, mas sempre uma aproximação teórica que busca a maior unidade e coerência possível com a prática real, com a estrutura social. Portanto, não há intelectuais que tudo sabem. Tampouco é possível a existência do simples que nada sabe, já que no ‘senso comum’ existia “uma certa dose de ‘experimentalismo’ e de observação direta da realidade, ainda que empírica e limitada” (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §48, pp. 402-403).

Gramsci não observa o senso comum como algo antagônico à filosofia. Todo senso comum possui núcleos sadios de bom senso, até porque é justamente constituído por elementos de filosofias coerentes, mas que se encontram fragmentadas e bizarramente unidas, criando um todo incoerente. É justamente partindo da crítica do senso comum, ao se fazer o inventário ideológico do que nos constitui, que poderemos absorver e desenvolver uma visão de mundo coerente. Assim, torna-se evidente “[...] por que não é possível a separação entre a chamada filosofia ‘científica’ e a filosofia ‘vulgar’ e popular, que é apenas um conjunto desagregado de idéias e de opiniões” (GRAMSCI, 2006, CC 11, §5, p. 98).

A filosofia da práxis deve realizar, inicialmente, a crítica do senso comum, ou seja, não se trata de introduzir uma ciência “nova”, de fora, nas massas, mas de tornar crítica uma elaboração

já existente, conduzindo-os a uma concepção de vida superior. Posteriormente, deve realizar a crítica da filosofia dos intelectuais tradicionais como culminância de desenvolvimento do senso comum expresso através de filósofos individuais. Assim como Gramsci não vê senso comum e filosofia como elementos antagônicos, tampouco observa, assim, a relação entre o simples-dirigido e o intelectual-dirigente. Por isso mesmo, critica Bukharin³¹ que os antagoniza, contrapondo dois ambientes: o da filosofia espontânea das massas e o da filosofia superior. Ao não desenvolver tarefa alguma de mediação, Bukharin reforça a teoria dos dois povos³² e coloca-se, assim, fora da relação educativa (BROCOLLI, 1977, p. 103). Isso não implica que Gramsci supervalorize o senso comum e o “simples”, equiparando-os ao intelectual e à filosofia. Assim como rejeita a subalternidade permanente do “simples”, rejeita também “a psicologia das massas, dos comportamentos irracionais”, realizando, portanto, uma “relativa rejeição da teoria dos dois povos” (RAGAZZINI, 2005, p. 60). A situação dos “dois povos” existente, hoje, na sociedade capitalista, ou seja, a separação entre intelectuais e simples, dirigentes e dirigidos, é para Gramsci definitivamente uma situação dada, mas não eterna ou natural, muito menos desejável. É uma situação a ser transformada através da práxis educativa revolucionária em seus diferentes níveis e, definitivamente, pela implantação do comunismo.

Para Gramsci, a difusão de uma concepção de mundo coerente para as massas é muito mais importante do que o desenvolvimento de idéias avançadas que ficam presas a um restrito grupo de intelectuais. Uma vez realizada a difusão massiva da filosofia, a próxima grande questão é identificar como essa filosofia pode se manter organicamente ligada às massas, sem que os intelectuais-filósofos se afastem dos “simples”, que compartilham dessa ideologia; ou seja, como se pode manter a unidade orgânica do bloco social amalgamado por determinada ideologia. E mais: como pode uma filosofia, uma visão de mundo coerente e unitária, tornar-se um “novo senso comum”, ou seja, ser absorvida pelas massas, permitindo que “[...] uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade”? (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 96).

³¹ Nicolai Bukharin ingressou no Partido Operário Social-Democrata Russo em 1906, na ala Bolchevique. Foi um dos teóricos marxistas mais destacados, além de jornalista e de colaborador próximo de Lênin a partir de 1912. Gramsci critica o materialismo vulgar de Bukharin em que a técnica determina o desenvolvimento histórico, estabelecendo uma relação mecânica com a superestrutura política (cf. BOTTOMORE, 1983, p. 37).

³² A teoria dos dois povos parte do pressuposto de que há uma separação natural e não reversível entre povos superiores e inferiores.

A resposta para essa importante indagação encontra-se, para Gramsci, na práxis educativa revolucionária e, portanto, na busca pela unidade entre teoria e prática, manifesta na relação orgânica entre intelectuais e simples, em um processo que permita regular, através de um organismo coletivo, a ascensão do “simples” a intelectual, buscando a construção da “autonomia histórica”, ou seja, de uma autonomia construída a partir da vontade coletiva, através da compreensão crítica do real e da intervenção emancipadora (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 95).

Na relação com os “simples”, a filosofia da práxis não busca mantê-los em seu nível de consciência, como faz a Igreja em sua relação com as massas, mas busca estabelecer uma práxis educativa que permita que esses desenvolvam uma concepção superior, com intuito de “forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 103).

Gramsci entende que essa tarefa só pode ser realizada por um intelectual coletivo, um educador coletivo que atua na realidade, constituindo, nessa práxis, uma ética, política e ideologia capaz de educar os modos de pensar e agir de seus integrantes e das massas. Para Gramsci, o partido revolucionário é, dentre todas as organizações políticas emanadas da classe trabalhadora, o sujeito coletivo que melhor pode desenvolver esse papel de intelectual-educador coletivo:

Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, isto é, em que funcionam quase como “experimentadores” históricos de tais concepções. Por isso, pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias, isto é, o crisol da unificação de teoria e prática entendida como processo histórico real (GRAMSCI, CC 11, §12, p. 105).

Para Gramsci, todo membro do partido é um intelectual, já que ao ingressar nessa organização política está ocupando uma função dirigente, isto é, apresenta-se como organizador e educador das massas. Ao ingressar no partido, os elementos de um grupo econômico específico buscam superar seu momento corporativo ao se filiarem a questões e ações de caráter global. Gramsci chega mesmo a defender que o novo intelectual, necessário para a práxis educativa revolucionária, é justamente o intelectual membro do partido revolucionário, que se distingue do antigo intelectual por sua inserção “na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’”, tornando-se dirigente (especialista e político) e não apenas especialista,

como no modelo tradicional (GRAMSCI, 2006, CC 12, §3, p. 53). Gramsci considera todos os membros do partido como intelectuais, mas não se furta em diferenciar os dirigentes dos dirigidos, ou seja, em demarcar que há diferentes graus de desenvolvimento intelectual no interior da organização. Partindo dessa constatação, aplico a relação intelectual-simples, desenvolvida por Gramsci, também aos membros do partido, por mais que saiba que o “simples”, nessa relação, é também um intelectual, em alguma medida.

Em resumo, o momento teórico da práxis educativa envolve a formação política de intelectuais (individuais e coletivos) por meio das atividades de transmissão e pesquisa da teoria revolucionária realizadas entre dirigentes-educadores e dirigidos-educandos, promovendo a realização do “inventário” do “senso comum” e a constituição de uma visão de mundo unitária e coerente capaz de guiar a ação revolucionária.

3. A práxis educativa em seu momento prático: o processo de consciência

A práxis educativa no processo revolucionário não ocorre apenas pela transmissão ou pesquisa intelectual da teoria revolucionária, mas é também constituída pelo processo de formação de consciência, que se dá a partir da interiorização das relações desenvolvidas na prática coletiva contra a ordem burguesa, estabelecendo diferentes níveis de consciência que, por sua vez, espelham diferentes níveis de relação com a realidade (de uma consciência mais fragmentária a uma mais sintética e universalizante).

O momento prático da práxis educativa revolucionária é aquele em que o processo educativo decorre da própria prática, através de ações e relações que se estabelecem dentro, ou de dentro pra fora do organismo coletivo, em espaços formais (estabelecidos oficialmente pela organização política) ou informais, e que promovem a absorção de valores, de formas de agir, de condutas, enfim, de toda uma cultura própria da luta revolucionária. O momento prático da práxis educativa revolucionária, assim como o momento teórico, constitui-se como: 1) transmissão de práticas já existentes aos novos militantes, que assim absorvem a cultura da organização e valores a ela inerentes; 2) produção de novas práticas absorvidas pela organização a partir da ação espontânea das bases partidárias e das massas. Bettelheim ressalta a importância desse último aspecto ao refletir especificamente sobre um dos organismos políticos produzidos pela classe

trabalhadora, o partido revolucionário, em sua necessidade de se colocar em contato com a realidade dos trabalhadores e com as práticas nascidas dessa realidade:

A experiência histórica mostra que um dos papéis essenciais e insubstituíveis de um partido revolucionário é o de contribuir para **o florescimento de práticas proletárias**. Para isso, ele deve apoiar-se, a todo o momento, no amadurecimento das contradições de classes, levando em conta todos os aspectos dessas contradições (BETTELHEIM, 1976, p. 225, grifo meu).

A seguir, analiso a visão de Gramsci sobre o processo de consciência, tendo como base comparativa os estudos de Iasi (2001; 2002; 2006)³³. Utilizo, inicialmente, uma pequena história fictícia para ilustrar, ainda que de maneira caricata³⁴, o processo de consciência.

Imagine um professor universitário. Renomado. Especialista em Marx. Quando está na sala de aula, fala com paixão da luta e da revolução. Certo dia, e esse dia sempre chega, o professor é cobrado a se movimentar em defesa de sua categoria. Ele, de início, desconversa, tenta arranjar um compromisso de última hora e, por fim, argumenta que sua contribuição para a luta se dá mesmo na sala de aula.

Imagine, agora, um trabalhador de chão de fábrica. Desconhecido. Especialista em torno. Age com convicção acompanhando cada movimentação da classe sempre que ela se põe em movimento. É capaz de por em risco seu salário, que sustenta esposa e 3 filhos, em nome da luta coletiva. É analfabeto.

Quando se fala em formação de consciência, a maioria dos militantes de esquerda logo imagina árduas horas de estudo dos clássicos da literatura revolucionária, debates acalorados, cursos e palestras (elementos constitutivos do momento teórico da práxis educativa). A conscientização, em geral, é relacionada ao processo consciente e racional de absorção de

³³ O processo de consciência é um dos temas mais polêmicos e “pantanosos” dentro do debate teórico da esquerda. Toda uma linhagem de marxistas (como os da Escola de Frankfurt) se enveredou por essa temática buscando, em alguma medida, contrapor-se a uma leitura positivista de Marx. Muitos, nesse intuito, acabaram por romper definitivamente com as elaborações de Marx, ora negando a possibilidade de uma consciência de classe, ora decretando o fim da centralidade do trabalho na formação da consciência coletiva. Mas resiste uma certa produção intelectual que, sem se deixar enfeitiçar pelo canto da sereia pós-moderna, critica o marxismo vulgar e positivista. Mauro Iasi é um desses intelectuais que, no intuito de estudar o processo de consciência, retoma o pensamento de Marx e a radicalidade de seu método dialético, estudando o processo de consciência através da análise de trajetórias de militantes e organizações políticas e pela reflexão original sobre os pensamentos de Marx, Lukács, Gramsci, Freud e Sartre.

³⁴ Opto, na história ficcional, por situações extremas e caricatas para tornar mais claro o elemento de determinação no processo de consciência. Mas, na vida real, essa determinação sofre mediações, contradições e influências de diversas outras variáveis.

informações e teorias críticas. Seguindo essa lógica, se um militante adquire conhecimento revolucionário (“aceitou Marx”), sua consciência se tornaria, doravante, revolucionária (“está salvo!”). Como explicar, a partir dessa concepção, as ações dos personagens do exemplo inicial? O que determina, em última instância, a consciência de um indivíduo e, conseqüentemente, sua ação?

Mauro Iasi, partindo de Marx, Gramsci e Lukács, nos mostra que a ideologia não é o elemento determinante na formação da consciência (apesar de cumprir importante papel na produção do senso comum). A consciência é constituída, segundo Iasi (2006), pela interiorização do conjunto das relações vividas pelo indivíduo. Em outras palavras, o que o indivíduo faz e como faz o constitui. Invertendo o famoso ditado, pode-se dizer que os meios justificam seus fins, isto é, o processo e suas mediações determinam, em grande medida, a qualidade do que se obtém ao final. Simplificando grosseiramente e tendo em mente a relação dialética existente entre estrutura e superestrutura, arrisco dizer que a ideologia seria um telhado que se encaixa sobre uma estrutura (conjunto de relações sociais estabelecidas) que vai sendo constituída desde o nascimento do indivíduo. Essa estrutura é formada pelo conjunto de padrões comportamentais e valores absorvidos ao longo das relações vivenciadas pelo indivíduo.

Portanto, poderíamos – como no exemplo inicial – encontrar uma pessoa (o professor) com um conjunto de idéias revolucionárias (“telhado”) mal encaixadas numa estrutura conservadora de relações (“alicerces e paredes da casa”, conforme essa metáfora). A pressão do mundo real (necessidade de fazer greve) trouxe à tona esse desencaixe, expondo a situação contraditória vivida pelo professor. Caso este se coloque em movimento junto com os grevistas, essa estrutura conservadora (o conjunto de suas relações conservadoras espelhadas em sua consciência) poderia começar a ser transformada.

Iasi parte da concepção de consciência de Marx e Engels, como “[...] antes de mais nada, mera conexão limitada com as outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente” (MARX e ENGELS apud IASI, 2001, p. 14); ou seja, da consciência como formada pela interiorização das relações sociais vividas pelo indivíduo. Gramsci, segundo Ragazzini (2005), observa o processo de consciência de forma similar: a consciência crítica é a realização do movimento da individualidade - resultante imediata do conjunto de relações vividas – buscando constituir uma personalidade enquanto consciência operada, ou seja, como ação que

busca coletivamente modificar as relações em que está inserida e que são vivenciadas como opressoras e dominadoras.

Partindo dessa concepção de consciência, pode-se compreender como se dá o processo de formação da consciência conservadora (do indivíduo burguês) e da consciência revolucionária. Assim como a ordem burguesa é reproduzida na subjetividade dos indivíduos através das relações (familiares, escolares, fabris), também através da vivência de relações contra essa mesma ordem, proporcionada pela militância política partidária, por exemplo, o indivíduo constitui, ainda que em germe, uma nova subjetividade, readquirindo a possibilidade de se ver e agir enquanto ser social, ou seja, como ser humano dependente das relações sociais (rompendo a ilusão do indivíduo atomizado, falsamente independente e livre) e capaz de transformá-las coletivamente (rompendo a ilusão da imutabilidade da realidade social).

Para Iasi, é no seio da família burguesa (cuja forma e funcionamento é determinada, anteriormente, pelas relações de produção) que a ordem burguesa primeiramente se produz na subjetividade, onde se cria o “indivíduo”, essa consciência atomizada, falsamente independente e alienada. As restrições sociais (histórica e socialmente construídas), mediatizadas pelos pais, através de um jogo de opressão e chantagem emocional, são internalizadas pela criança como valores, normas e padrões de conduta, como nos explica: “A cada passo, o novo ser vai criando a base sobre a qual estrutura seu psiquismo e sua personalidade, ao mesmo tempo em que se amolda à sociedade da qual está interiorizando as relações e formando, a partir delas, a consciência de si e do mundo” (IASI, 2001, p. 17). Encontra-se a mesma percepção em Gramsci quando afirma que a consciência da criança “não é algo ‘individual’ (e tanto menos de individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais pelas quais se liga à família, à vizinhança, ao povoado, etc” (GRAMSCI, 2002, CC 12, §2, p. 44). Só posteriormente, a ideologia burguesa – mais bem articulada na escola e pelos meios massivos de comunicação – se assentará sobre esse conjunto profundo de relações alienadas, formando o senso comum.

É essa relação “posterior” da ideologia que permite vivenciarmos situações em que um conjunto de novas relações estabelecidas entra em choque com a ideologia antiga, expondo contradições. Segundo Iasi (2006), essa contradição ocorre pois a consciência se manifesta em movimento, é contínuo processo. Assim o é porque reflete as relações objetivas com o mundo, que se transformam continuamente (por mais que um dos discursos difundidos pela classe

dominante queira nos fazer crer que o mundo é o mesmo desde que surgiu e que a história não existe mais). Quando as relações vividas contrariam a ideologia, surge então uma contradição na consciência do indivíduo. Toda essa dinâmica pode ser observada nesta longa, mas interessante, reflexão de Gramsci:

Com efeito, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre frequentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra se manifestando na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé. A má-fé pode ser uma explicação satisfatória para alguns indivíduos considerados isoladamente, ou até mesmo para grupos mais ou menos numerosos, mas não é satisfatória quando o contraste se verifica nas manifestações vitais de amplas massas: neste caso, ele não pode deixar de ser a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 96-97).

Gramsci entende que é a filosofia contida na ação do indivíduo, em sua política, aquela que representa sua verdadeira concepção de mundo, já que parte das relações concretas que estabelece e, por isso mesmo, constitui sua consciência. Retomando o exemplo fictício anterior, por mais que o operário apresente elementos de um discurso conservador (quando tenta explicar suas ações, por exemplo), sua prática junto aos companheiros de trabalho evidencia sua consciência de classe, o que pode – a depender das relações que estabeleça com seu grupo – transformar seu discurso: "[...] opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo social de ser" (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 106). O professor, por sua vez, por mais que apresente um discurso marxista e revolucionário, evidencia em sua relação diante da greve uma consciência conservadora, reflexo provável de suas práticas ajustadas à ordem burguesa, mantendo seu assujeitamento. Com esse exemplo não quero, de forma alguma, fazer apologia do ativismo em detrimento do estudo teórico. Apenas evidencio como o movimento de formação da consciência possui relativa autonomia com relação ao movimento de formação intelectual e que, em última instância, as ações dos indivíduos são

guiadas pelo conjunto de valores e condutas interiorizadas a partir de práticas e relações grupais, ou seja, pela sua consciência. Gramsci ao discutir o papel do elemento intelectual (conhecimento) como fator na difusão de novas concepções de mundo afirma que:

A forma racional, logicamente coerente, a perfeição do raciocínio que não esquece nenhum argumento positivo ou negativo de certo peso, têm a sua importância, mas está longe de ser decisiva; ela pode ser decisiva apenas secundariamente, quando determinada pessoa já se encontra em crise intelectual, oscila entre o velho e o novo [...] (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 108).

Para ele, “O elemento mais importante, indubitavelmente, é de caráter não racional: é um elemento de fé” (Ibidem, CC 11, §12, p. 109). Essa fé, para Gramsci, está justamente relacionada à formação da consciência, ao conjunto de novas relações estabelecidas e valores interiorizados, ou seja, ao terreno ético-cultural.

A consciência só se põe em movimento mediante uma contradição. Uma contradição, como a impossibilidade de viver com o salário que se recebe (portanto, quebrando a idéia de que “trabalhando tudo se consegue”), pode se manifestar na consciência e na ação do trabalhador como rebeldia isolada, como angústia, ou ainda, como autodepreciação, quando vivenciada isoladamente. Com essa contradição, tem início uma contestação difusa, uma vontade de novas formas de se relacionar com a situação. Esses novos valores e padrões de ação só podem ser vivenciados em um grupo de novo tipo, que se contraponha à ordem estabelecida. Caso o trabalhador veja sua rebeldia espelhada em outros que vivem a mesma contradição, pode ter início um movimento de luta conjunta para a superação do problema. O engajamento (e, em geral, o abandono da militância) se dá, em geral, pela empatia, pela conexão prática e ética com outros que se colocam em movimento diante da mesma contradição vivida.

O conjunto das práticas desse grupo, das “novas” relações coletivas que se estabelecem contra a ordem, abre a possibilidade para a formação de uma “nova” consciência. Portanto, assim como através das relações familiares a ordem burguesa foi reproduzida na subjetividade dos indivíduos, também ocorre que, através de novas relações contra essa mesma ordem (grupo reivindicatório), essa primeira forma de consciência – alienada – pode ser vivenciada como contraditória e, portanto, superada, ocorrendo um salto de qualidade de consciência. Importante ressaltar que o processo de consciência se opera por continuidades e descontinuidades e que,

portanto, não há uma progressão linear no desenvolvimento da consciência. A superação é, pois, sempre parcial e contraditória.

Em grupo, o potencial transformador do ser social é readquirido. O mundo não mais é, está sendo: "Mas, quando o 'subalterno' se torna dirigente e responsável pela atividade econômica de massa [...] opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo social de ser" (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 106). Gramsci parece captar bem, no trecho a seguir, o momento da contradição, quando pode ocorrer o movimento da consciência (salto de qualidade) ou sua estagnação, caso o indivíduo não encontre um conjunto de relações diferenciadas, "novas", em que se espelhar:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 103).

A contradição presente na consciência do trabalhador é apresentada por Gramsci como o choque entre uma "filosofia implícita" em seu agir (consciência) e uma "filosofia verbal" (conhecimento), absorvida sem reflexão (senso comum). O organismo coletivo é o espaço que permite depurar essas contradições, tornando-as claramente visíveis, permitindo a compreensão crítica de si mesmo através do choque de "hegemonias", ou, em outros termos, pelo choque de práticas e formas de pensar incoerentes com outra cultura e visão de mundo coerentes.

Para Gramsci, o processo de formação da consciência de um militante revolucionário passa por três momentos distintos na construção da hegemonia: 1) o primeiro momento é *econômico-corporativo*, vinculado às lutas imediatas de uma dada categoria (comerciante, professor, metalúrgico, etc.) e que conforma o plano ético; 2) o segundo momento ocorre quando se cria um vínculo de solidariedade com um grupo social mais amplo, exigindo do Estado transformações que permitam igualdade jurídica, conformando o plano político; 3) o terceiro momento se dá quando se adquire a consciência de classe e conhecimento filosófico mais aprofundado, isto é, quando o indivíduo compreende a necessidade do comunismo (plano filosófico) (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §15, p. 103-104). Só neste último momento mais

complexo da consciência é que as ideologias “se transformam em ‘partido’”, propondo uma nova concepção integral de vida, buscando criar sua hegemonia (GRAMSCI, 2002, CC 13, §17, p. 41).

Iasi (2006) também divide o processo de consciência em três momentos, ou três formas de consciência. As restrições sociais, mediatizadas pelos pais através de um jogo de opressão e chantagem emocional, são internalizadas pela criança como valores, normas e padrões de conduta. É assim, portanto, que a criança enraíza em seu psiquismo as principais características da primeira forma de consciência (consciência alienada), que possui essencialmente as seguintes características: a percepção da parte como todo (ultrageneralização); naturalização (“sempre foi e sempre será”); e a satisfação de suas necessidades controlada por outro. Quando as relações vividas contrariam a ideologia que as explica, surge então uma contradição na consciência do indivíduo. A primeira forma individual de manifestação dessa contradição é a revolta difusa. Por ser difusa, essa revolta tende a não se concretizar, voltando-se contra o próprio trabalhador, gerando doenças e tensões psíquicas.

Em certas circunstâncias, o indivíduo revoltado vê em outras pessoas sua própria contradição, o que permite uma inicial superação da alienação. A pré-condição para essa superação é o grupo. A ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar. Vislumbra-se a possibilidade de não apenas se revoltar contra as relações predeterminadas, mas de alterá-las. Questiona-se o caráter natural dessas relações e, portanto, de sua inevitabilidade. A ação dirige-se, então, à mobilização dos esforços do grupo no sentido da reivindicação, da exigência para que se mude a manifestação da injustiça. Esta se conformaria, segundo a terminologia gramsciana, o “plano ético”, se a reivindicação é de caráter econômico-corporativo, ou, o “plano político”, caso essa reivindicação se dê em termos políticos mais amplos.

No entanto, o proletariado, ao se assumir como classe, afirma a existência do próprio capital. Cobra desse uma parte maior da riqueza produzida por ele mesmo. A consciência ainda reproduz o mecanismo pelo qual a satisfação do desejo cabe ao outro. Agora, ela manifesta o inconformismo e não a submissão, reivindica a solução de um problema ou injustiça, mas quem reivindica ainda reivindica de alguém. Ainda é o outro que pode resolver os problemas.

Essas mesmas contradições podem conduzir a um novo patamar: a busca da compreensão do funcionamento da sociedade para transformá-la (“plano filosófico”). Compreendendo a necessidade de superação do sistema como um todo, o trabalhador passa a lutar não por sua classe apenas, mas por toda a humanidade, buscando o fim das classes. A consciência de classe

revolucionária é fruto dessa dupla negação: primeiro nega o capital e depois a si mesmo, enquanto classe.

A vida cobra do militante revolucionário uma postura para a qual não foram internalizadas estruturas prévias para sua realização. Ao contrário, toda a bagagem psíquica, cultural e moral está estruturada para agir contra a postura exigida pela nova consciência que tenta se desenvolver. A realidade objetiva também pode não reunir condições materiais para uma superação revolucionária (condições objetivas). Sob essa contradição, o militante tem diferentes caminhos a trilhar. Pode buscar mediações políticas (partido revolucionário, por exemplo) que construam junto à classe os elementos que Lênin denominava de “condições subjetivas”, ou, diante de insucessos nessas tentativas, caminhar para ansiedade e depressão e/ou cooptação.

Tendo em vista, por fim, a importância das relações contra a ordem burguesa para o processo de formação da consciência revolucionária, que se materializam em práticas coletivas estruturadas por organismos coletivos, ressalto a igual importância da estrutura organizativa já que condensa o conjunto das relações internas dos organismos coletivos. Nesse sentido, Bettelheim, a partir da análise sobre as transformações do partido bolchevique ao longo do processo de transição russo, diz:

A multiplicação de certo tipo de tarefas administrativas contribui também para modificar profundamente as condições de existência dos quadros do partido encarregados dessas tarefas e para transformar sua concepção de mundo, pois são, em última instância, as condições de existência que determinam a consciência (BETTELHEIM, 1976, p. 283).

Portanto, o momento prático da práxis educativa revolucionária, ancorado na estrutura organizativa dos organismos coletivos, ao contrário do que normalmente se imagina, tem peso determinante para a efetividade revolucionária da organização, justamente por ser elemento fundamental no processo de formação da consciência revolucionária.

4. A práxis educativa revolucionária: uma nova cognoscibilidade

A práxis educativa no processo revolucionário, conduzida em e por organismos coletivos, foi separada em seus dois momentos, o teórico e o prático, para fins de análise. Entendo, como Gamboa, que:

É na relação com a prática que se inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Se existe, é como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a sua existência (GAMBOA, 2007, p. 47).

Portanto, toda práxis ocorre enquanto prática e possui uma teoria que norteia essa prática. Mas isso não implica que a relação entre teoria e prática se estabeleça de forma dinâmica, complementar e conscientemente conectada (unidade entre teoria e prática). O momento teórico e prático da práxis educativa podem se autonomizar, perdendo sua conexão complementar consciente, fazendo com que o sujeito coletivo seja conduzido por um dos momentos da práxis educativa preponderantemente (e não pela interação dinâmica e equilibrada entre os dois momentos). Para que a práxis educativa seja revolucionária, devem haver mecanismos organizacionais, nas relações internas e externas do organismo coletivo, que promovam e garantam a máxima unidade³⁵ possível: 1) entre as atividades de transmissão e produção do conhecimento tanto no momento teórico como no momento prático da práxis educativa no processo revolucionário; 2) e entre o momento teórico e prático da práxis educativa do sujeito-coletivo com o ambiente, ou seja, entre o pólo teórico da organização, formado pelos dirigentes/educadores, e o pólo prático, constituído pelos dirigidos/educandos.

O termo “pólo” é, aqui, utilizado como sinônimo de lócus, espaço virtual determinado por um conjunto de relações específicas no interior das organizações políticas voltadas, tendencialmente, para especialização teórica, no caso da direção (pólo teórico), e prática, no caso da base das organizações (pólo prático). Importante lembrar que os dirigentes, em geral, são militantes profissionais liberados para realizar sua função intelectual, para ocupar a função de direção da organização. Eis como Gramsci os descreve:

O elemento de coesão principal, que centraliza no campo nacional, que torna eficiente e poderoso um conjunto de forças que, abandonadas a si mesmas, representariam zero ou pouco mais; este elemento é dotado de força altamente coesiva, centralizadora e disciplinadora e também (ou melhor, talvez por isso mesmo) inventiva, se se entende inventiva numa certa direção, segundo certas linhas de força, certas perspectivas, certas premissas. Também é verdade que, por si só, este elemento não formaria o partido, mas poderia servir para formulá-

³⁵ É importante lembrar que a unidade entre teoria e prática é um devir que só pode realizar-se plenamente com a superação do capitalismo e a constituição do comunismo, momento em que a separação entre os que pensam e os que fazem será desfeita de seu caráter de classe.

lo mais do que o primeiro [membros da base partidária] (GRAMSCI, 2002, CC 14, §70, p. 317).

A base, por sua vez, não é constituída, em geral, por militantes profissionais, ou seja, sua militância só é possível no tempo não consumido pelo trabalho, o que torna mais lento e difícil seu processo de formação intelectual. Por outro lado, a convivência direta com as contradições do mundo do trabalho e com o desenvolvimento direto das lutas sociais provê a base partidária de um conjunto de experiências vivas das quais a direção está mais, ou totalmente, afastada. A apresentação de Gramsci sobre o militante de base não deixa espaço para idealismos do tipo romântico acerca de sua potencialidade:

Um elemento difuso comum, de homens comuns, médios, cuja participação é dada pela disciplina e pela fidelidade, não pelo espírito criativo e altamente organizativo. [Que] sem eles o partido não existiria, é verdade, mas também é verdade que o partido não existiria ‘somente’ com eles. Eles constituem uma força na medida em que existe quem os centraliza, organiza e disciplina; (...) Não se nega que cada um desses elementos possa se transformar numa das forças de coesão, mas falamos deles exatamente no momento em que não o são nem estão em condições de sê-lo, e, se o são, apenas o são num círculo restrito, politicamente ineficiente e inconseqüente (GRAMSCI, 2002, CC 14, §70, pp. 316-317).

É pela unidade dessas especializações, unidade entre teoria e prática, que se pode constituir um sujeito coletivo, como o partido revolucionário. Ou, como diz Bensaid e Nair (1972, p. 23, tradução própria): “A tarefa do partido consiste em equilibrar os dois pólos complementares entre os quais se move: a compreensão teórica do processo de produção, do papel do proletariado, da revolução, por um lado, e o nexos concreto com as lutas cotidianas dos operários, por outro. Nesse duplo apoio se baseia sua estratégia”. Esse equilíbrio entre os dois pólos, entre esse duplo apoio, gera e, ao mesmo tempo é catalisado, por um terceiro elemento intermediário que: “[...] articule o primeiro com o segundo elemento, que os ponha não só em contato físico, mas moral e intelectual” (GRAMSCI, 2002, CC 14, §70, p. 317). Considero esse terceiro elemento, ou dirigente intermediário, como membro também da direção da organização política. Para cada tipo de organização, segundo Gramsci, há proporções mais adequadas entre esses três elementos, que permitem sua maior eficiência (GRAMSCI, 2002, CC 14, §70, p. 317). As organizações de massas possuem em maior número o elemento de base, enquanto as organizações de vanguarda, ou de quadros, os dois outros elementos dirigentes.

Gramsci também aponta a necessidade, para fins analíticos, dessa polarização entre pólo teórico e pólo prático ao estabelecer o paralelo entre unidade de teoria e prática e unidade de intelectual e simples:

De resto, a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 2004a, CC 11, § 12, p. 100).

A existência desses dois pólos não significa estratificação intrapartidária. É, justamente, a passagem contínua de militantes do pólo prático ao pólo teórico, e vice-versa, mediados por um conjunto de relações intermediárias, através da práxis educativa revolucionária, que permite a constituição de um sujeito coletivo revolucionário, de caráter vivo e dinâmico. Reconstituir essa unidade entre esses dois pólos é um dos objetivos fundamentais do processo revolucionário para o proletariado, processo de unificação que deve ter início antes mesmo da tomada do poder, ainda que nesse momento, apresente-se de forma ainda limitada devido à divisão da sociedade em classes:

Unidade, ainda que relativa entre teoria e prática existe na classe dominante. Mas o que caracteriza as classes subalternas é precisamente a falta dessa unidade entre ação e teoria. Essas classes permanecerão sempre subalternas até o momento em que não progredir o processo de unificação entre ação e teoria, entre política e filosofia (GRUPPI, 2000, p. 69).

É, igualmente, importante frisar que os dirigentes também participam das práticas e ações do partido, assim como os militantes de base, pertencentes ao pólo prático, pensam e elaboram. O termo “pólo” apenas indica uma especialização das relações sociais intrapartidárias e não a anulação de aspectos fundamentais desses seres políticos (apesar do risco de deformação na práxis educativa entre direção e base estar sempre presente, como analiso no terceiro capítulo). E, ainda, é preciso ter em mente que existem gradações internas em cada um dos pólos que constituem uma importante camada intermediária, fundamental para a práxis educativa entre dirigente e dirigido. Esse grupo intermediário permite constatar, justamente, a qualidade da dinâmica formativa interna de uma organização revolucionária.

Assim como, para fins de análise, faz-se importante a separação entre o pólo teórico (dirigentes) e o prático (dirigidos), é importante reconhecer que os dirigentes assumem, também, a função de educadores na relação com os dirigidos (ou educandos). Concordo com VÁZQUEZ (2007, p. 149) quando este afirma que não há educadores que não requeiram ser educados e que, portanto, na tarefa de transformação social, “[...] os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de ‘educadores e educandos’”. Toda esta pesquisa se constrói em torno dessa possível práxis educativa revolucionária que permite a mútua educação entre dirigente e dirigido. Porém, faz-se necessário diferenciar, aqui, educador de educando, já que recai sobre o primeiro a responsabilidade de condução da práxis educativa, entendendo a teoria (que se consubstancia no pólo teórico-dirigente da organização política) como guia para ação coletiva.

A unidade entre dirigentes e dirigidos no momento teórico da práxis educativa no processo revolucionário pode se estabelecer pela ação complementar e dinâmica, dentro do organismo coletivo, entre a transmissão e a produção da teoria revolucionária. É justamente o acúmulo de conteúdos revolucionários absorvidos no processo de transmissão da teoria que permite e potencializa a participação real e ativa no espaço de pesquisa/produção da teoria revolucionária (reuniões, congressos, etc). Inversamente, é a abertura para o debate no processo de pesquisa da teoria revolucionária que permite a absorção do fluxo dinâmico da existência, ou seja, possibilita a reformulação e atualização da teoria.

Iasi (2007, p. 163), referindo-se à práxis educativa da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e do PT (Partido dos Trabalhadores) influenciados fortemente pela concepção de educação dos grupos de base popular no interior da Igreja Católica (marcada, por sua vez, por uma pedagogia não-conteudista), aponta a problemática da tensão entre transmissão e pesquisa do conhecimento: “Até que ponto a preocupação em resgatar o contexto concreto e as necessidades e anseios dos grupos específicos, com os quais se vai trabalhar, não teria relativizado por demais os conteúdos e a precisão das categorias a serem trabalhadas?”. Iasi se questiona acerca de uma possível predominância da atividade de pesquisa/produção do conhecimento (abertura para as “necessidades e anseios dos grupos”) em detrimento da atividade de transmissão (“conteúdos e precisão das categorias”). O autor mesmo confirma essa perigosa situação:

Podemos, citar por exemplo, algumas atividades no campo da CUT e do PT, em que a intenção louvável, de se estudar as formulações e as resoluções de um encontro ou um congresso não oferece nenhum patamar teórico ou histórico que balizasse tal reflexão. Como seria possível a um militante compreender de fato uma definição pela disputa de hegemonia sem manejar relativamente bem o conceito de classe e de Estado? Como seria possível a um sindicato refletir verdadeiramente sobre “práticas e concepções sindicais” sem conhecer, ainda que de forma geral, as lutas sindicais no Brasil? (IASI, 2007, p. 163).

O militante de base/educando que se faz predominantemente receptor na prática da transmissão da teoria revolucionária, é tão mais ativo e autônomo na práxis geral de sua organização quanto maior for a abertura para sua intervenção na prática de pesquisa e produção de conhecimento (assembléias, reuniões de célula, congressos), onde pode fazer-se sujeito, podendo determinar, inclusive, os métodos e programas dos cursos de formação. Ao mesmo tempo, essa intervenção na prática de produção do conhecimento é de maior qualidade quanto melhor for a prática de transmissão da teoria revolucionária, garantindo-lhe conteúdo suficiente para compreender os debates e intervir.

É, portanto, a complementaridade dessas duas atividades (transmissão e pesquisa da teoria revolucionária), guiadas por práticas pedagógicas apropriadas, que permite o desenvolvimento pleno e dinâmico do momento teórico da práxis educativa revolucionária, suficiente para o bom funcionamento da formação teórica da organização.

O mesmo acontece com a relação entre dirigente/educador e dirigido/educando quanto ao momento prático da práxis educativa no processo revolucionário: a disciplina, ou seja, a obediência por parte do militante/educando a um conjunto de práticas, valores e à cultura interna já estabelecidos pela história de ação da organização, é essencial para que ela funcione como um sujeito coletivo coeso e realize os fins planejados; mas, inversamente, é fundamental que haja flexibilidade, abertura e “porosidade” suficiente na organização, permitindo que novas práticas, valores e cultura interna eclodam e possam ser experimentados e absorvidos a partir do contato com as inovações práticas da militância de base ou das massas.

Por fim, a unidade do momento teórico e prático na práxis educativa revolucionária do sujeito coletivo, ou seja, a unidade entre o educador-coletivo (a organização política) e o ambiente (a classe, as massas), só é possível através da unidade entre direção e base do organismo coletivo como um todo, ou seja, pela capacidade da organização política: 1) interpretar a realidade a partir das contradições práticas vivenciadas pela base militante em contato com o

ambiente, em conjunção com a o acúmulo teórico de seus dirigentes; 2) agir sobre o ambiente de forma coesa, retroalimentando, com novas informações e práticas, o próprio sujeito coletivo; 3) nessa práxis contínua entre teoria e prática, educar-se enquanto sujeito coletivo, educar o ambiente (classe, massas), educar sua base militante, transformando seus integrantes em novos dirigentes, e reeducar os dirigentes. Assim se estabelece a práxis educativa revolucionária, fazendo da organização um intelectual ou educador coletivo que produz em sua práxis um novo conhecimento, uma nova prática, novos valores e nova cultura.

A unidade dos pólos teórico e prático, amalgamando, “grosso modo”, pensar e sentir, acúmulo teórico-histórico e vivência direta das contradições da conjuntura, reflexão e ação³⁶, propicia a unidade entre o momento teórico e o prático do sujeito coletivo, permitindo uma práxis educativa de qualidade revolucionária, essencial para o sujeito coletivo em sua práxis política revolucionária. Quando isso ocorre, o organismo coletivo torna-se uma “máquina” que através de uma nova cognoscibilidade - ou seja, através de uma forma de produção de conhecimento que rompe, pela teorização e ação coletivas, com a separação entre fazer e pensar, constituindo um ser coletivo revolucionário -, produz novo conhecimento e novas relações, que antecipam, de forma ainda contraditória, uma nova sociabilidade (comunismo).

Gramsci, nesse sentido, afirma que Lênin fez progredir efetivamente a filosofia na medida em que realizou um aparelho hegemônico capaz de unir a doutrina teórica e a prática política, criando um novo terreno ideológico e permitindo a reforma das consciências e dos métodos de conhecimento (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §12, p. 320). Portanto, o princípio teórico-prático da hegemonia possui um alcance gnosiológico, permite a produção de novo conhecimento (teoria), novas relações, moral e cultura (prática). O sujeito coletivo, ao realizar a práxis educativa revolucionária nas relações que estabelece (direção-base, partido-classe, partido-massas, partido-ambiente), possui maior potencial de produzir conhecimento objetivo para operar sobre a realidade.

³⁶ Friso, novamente, que essas polarizações são apenas maneiras didáticas de analisar a questão. Obviamente, a base militante não é apenas sentimento, assim como a direção não é exclusivo pensar. Quando me refiro a esses lócus como pólos (direção como pólo teórico e base como pólo prático), busco, tão somente, evidenciar uma tendência estruturante dessas posições, ou melhor, dessa relação. Há todo um conjunto intermediário de posições e relações entre direção e base que funciona como mediação dinâmica entre os dois pólos. Chamo esse conjunto intermediário, conforme a distinção gramsciana, de direção intermediária, ou “sargentos”, sujeitos fundamentais no processo de conexão entre direção e base.

Conforme Gramsci (2004a, CC 11, §15, p. 134), a objetividade do conhecimento, sua verdade, não é extra-histórica, extra-humana e, por isso, uma essência imutável. Ela é extra-individual. É a subjetividade individual que é eliminada do conhecimento “verdadeiro” e não a subjetividade humana em geral. O conhecimento não está separado da práxis histórica coletiva. O objetivo é o universal subjetivo, é a subjetividade humana. O sujeito coletivo revolucionário é, portanto, o que está mais próximo de poder, em sua luta pela superação do capitalismo, reconstituir o ser coletivo, afirmando a necessidade da humanidade se realizar em sociedade. Essa potencialidade reside, essencialmente, na unidade entre teoria e prática. Disto decorre a importância do problema pedagógico que para Gramsci ocupava papel fundamental no processo revolucionário, como nos diz Macciocchi:

De outra forma, de tudo que se veio expondo até aqui deveria resultar que é justamente o problema pedagógico o que permite a Gramsci recuperar a unidade do real no modo original da filosofia da práxis. Ou seja, é a necessidade de uma contraposição dialética inicial entre dois termos (teoria-prática, intelectuais-massas, dirigentes-dirigidos, mestre-aluno) que permite encaminhar-se até um processo de recondução à unidade. E temos visto que não só individualiza os termos, como que termina diretamente por estruturá-los de um modo mais complexo (MACCIOCCHI, 1977, p. 287).

A práxis educativa revolucionária só faz sentido em um organismo coletivo que tem na superação do capitalismo e implantação do comunismo seu objetivo final. Por isso, faz-se necessário compreender a práxis educativa no processo revolucionário como elemento fundamental da construção da hegemonia proletária, ou seja, como elemento da educação transformadora individual mas, também, cada vez mais coletivizada das massas, como construção da hegemonia.

5. A práxis educativa revolucionária como hegemonia

É possível ler a obra gramsciana a partir de vários prismas, tanto por seu profícuo arsenal de conceitos, quanto pelo caráter assistemático de seu texto. A discussão em torno de qual seria o eixo da reflexão gramsciana, especialmente em sua obra carcerária, permanece viva. De acordo com alguns intérpretes (SECCO, 2006; MACCIOCCHI, 1977; BROCCOLI, 1977; GRUPPI,

2000)³⁷, o conceito de “hegemonia” é a contribuição essencial de seu pensamento, elemento norteador em torno do qual se desenvolvem seus esforços teóricos: “Os dezesseis temas anunciados nos Cadernos do Cárcere parecem totalmente desarticulados, mas o critério teórico-metodológico que inspira todos eles é um só: o conceito de hegemonia” (SECCO, 2006, p. 47).

Em Gramsci, a centralidade do conceito de “hegemonia” deriva diretamente da importância da temática da práxis educativa revolucionária em sua obra, já que a hegemonia se constitui como desenvolvimento superior que coesiona sua reflexão acerca das relações educativas entre intelectual e simples, partido e classe, líder e liderado, ambiente e sujeito, Estado e sociedade. Segundo Gruppi, o termo hegemonia:

[...] deriva do grego eghestai, que significa "conduzir", "ser guia", "ser líder"; ou também do verbo eghemoneuo, que significa "ser guia", "preceder", "conduzir", e do qual deriva "estar à frente", "comandar", "ser o senhor". Por eghemonia, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si (GRUPPI, 2000, p. 1).

A interpretação do conceito de “hegemonia” em Gramsci ainda gera grandes divergências. Apesar disso, é possível entendê-lo como profundamente ligado a todo o projeto de sociedade desenvolvido e almejado por Gramsci, ou seja, ao projeto de superação do sistema capitalista e implantação do comunismo, tendo no organismo coletivo partidário o agente central catalisador da transformação. Por isso mesmo, é impossível visualizar a questão da hegemonia descolada das reflexões de Gramsci sobre o partido, o ser-coletivo que ocupa na sociedade civil o mesmo papel do Estado e que pode, através da unidade entre teoria e prática, formar um bloco histórico com força hegemônica. Em outras palavras, compreender o conceito de hegemonia em Gramsci é, ao mesmo tempo, entender a atuação do partido político enquanto intelectual coletivo capaz de guiar e ser guiado pela classe proletária para a construção da revolução.

³⁷ “O conceito de hegemonia representa a contribuição essencial de Gramsci ao marxismo e sua contribuição mais decisiva, até o momento, à luta de classes revolucionária [...]” (MACCIOCCHI, 1977, p. 146); “Antonio Gramsci, sem nenhuma dúvida, foi o teórico marxista que mais insistiu sobre o conceito de hegemonia [...]” (GRUPPI, 2000, p.1); “O que aflora é o desejo de superar a antinomia entre filosofia inferior e filosofia, entre senso comum e filosofia; definitivamente, assegurar as possibilidades de transformação da história, de instrumento de condicionamento em instrumento de liberação. E aqui está a centralidade do tema pedagógico em Gramsci: o instrumento que derrota a história e permite ao homem apropriar-se dela e criá-la é a hegemonia, entendida como relação pedagógica” (BROCCOLI, 1977, p. 263, tradução minha).

Hegemonia não se restringe, como comumente se pensa no senso comum gramsciano, à conquista da maioria dos corações e mentes. Essa concepção³⁸ está vinculada a uma visão liberal de disputa do aparato representativo burguês, na qual a maioria, através do voto, ou a maioria dos parlamentares, decide os rumos políticos do Estado. Quando Gramsci fala da construção da hegemonia, ressalta a importância de amalgamar a própria classe trabalhadora em torno de um programa revolucionário, assim como conquistar áreas de influência ideológica e cultural junto às massas. É, portanto, problemática a utilização do conceito de hegemonia de Gramsci para legitimar a adequação de uma estratégia revolucionária a uma reformista, em que, acreditando-se na democracia como valor universal³⁹, assume-se a disputa de espaço e poder dentro das instituições da sociedade civil como horizonte possível de transformação. Sobre as limitações e perigos da democracia, Lênin nos legou algumas valiosas observações com as quais Gramsci, certamente, concordava:

A democracia tem uma importância enorme na luta da classe operária contra os capitalistas pela sua libertação. Mas a democracia não é de modo nenhum um limite intransponível, mas apenas uma das etapas no caminho do feudalismo para o capitalismo e do capitalismo para o comunismo. Democracia significa igualdade. [...] Mas democracia significa apenas igualdade formal. [...] A democracia é mais uma forma de Estado, uma das suas variedades. E, conseqüentemente, ela representa em si, como qualquer Estado, a aplicação organizada, sistemática, da violência sobre as pessoas (LÊNIN, 1980a, pp. 289-290).

A construção da hegemonia proletária deve estar sempre centrada na construção da autonomia histórica da classe e, portanto, na construção dos próprios instrumentos de hegemonia (como seus próprios jornais, suas próprias organizações políticas, suas “escolas” de quadros, etc). Com isso não nego a importância da disputa das instituições da sociedade civil ou do parlamento em conjunturas específicas. Enfatizo, apenas, que esse não é o elemento central dentro da problemática da hegemonia em Gramsci.

O conceito de hegemonia está profundamente marcado pela aspiração revolucionária de Gramsci. A revolução é um processo que se inicia no interior da sociedade capitalista, como disputa pela hegemonia, e continua com a tomada do poder e revolucionarização do modo de

³⁸ Essa leitura de Gramsci pode ser encontrada em Coutinho (1981).

³⁹ Carlos Nelson Coutinho é um dos mais importantes representantes desse pensamento no Brasil, sendo autor do polêmico: “A Democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil”, ver Coutinho (1980).

produção, combinando conquista ideológica e conquista político-econômica, como compreende também Gruppi a partir de sua leitura de Gramsci: “(...) a hegemonia do proletariado representa a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e, também, de uma nova orientação ideológica e cultural” (GRUPPI, 1978, p. 2).

O conceito de “hegemonia” é resultante, em parte, da análise de Gramsci das derrotas das iniciativas revolucionárias na Alemanha, Áustria e Hungria e do fracasso dos levantes de Turim, assim como de seus estudos sobre o processo revolucionário russo e a constituição da hegemonia burguesa na Europa Ocidental, em especial do processo italiano, como observado no item 1.1 acerca do conceito de “Estado integral” e “guerra de posição”. Gramsci compreende a especificidade das sociedades complexas ocidentais, onde a sociedade civil é bem mais estruturada do que nos Estados orientais, como a Rússia. Essa complexidade impõe a busca por “novas” estratégias revolucionárias que, considerando as relações de dominação e direção implementadas pela burguesia através da “sociedade política” e das instituições da “sociedade civil”, possuam como eixo fundamental a construção da “hegemonia” proletária, ou seja, estratégias que considerem os aspectos de dominação e direção em proporções adequadas à nova conjuntura.

Entendo, como Buci-Glucksmann (1980, p. 229), que Gramsci “[...] recupera explicitamente o conceito teórico-prático de hegemonia, tomado de Lênin”. Alguns intérpretes irão se opor a essa influência, alegando que a “hegemonia” é um conceito puramente gramsciano, como Boggs (1976) mencionado por Secco (2006, p. 45), subestimando, assim, a importância da hegemonia para o líder bolchevique, ou atribuindo a esse conceito – em Lênin – aspectos apenas coercitivos. Outros, como Gruppi (2000, p. 5), reconhecem a influência essencial do conceito de hegemonia desenvolvido por Lênin, em Gramsci, afirmando que este último compreendia o “princípio teórico-prático da hegemonia” como o campo onde se encontra a “contribuição teórica máxima de Ilitch [Lênin] à filosofia da práxis” (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §12, p. 320). Gramsci chega a dedicar um artigo no *L'Ordine Nuovo* ao líder russo, quando de sua morte, em que explicita sua vinculação teórica:

Em que consiste sua [de Lênin] originalidade política e sua principal característica? O bolchevismo é o primeiro movimento, na história internacional das lutas de classe, a ter desenvolvido a idéia da hegemonia do proletariado, e a

ter posto em prática os principais problemas revolucionários abordados por Marx e Engels através de seu projeto teórico (GRAMSCI apud MACCIOCCHI, 1977, p. 84, *L'Ordine Nuovo* em 15/03/1924).

Buci-Glucksmann (1980, pp. 232-233) apresenta um paralelo entre a evolução do conceito de hegemonia em Lênin e em Gramsci, apontando que o problema da construção da hegemonia foi fundamental para Lênin ainda antes da revolução - enquanto instrumento de conquista do poder político -, como também após a tomada do poder na construção de uma nova sociedade. Antes da revolução bolchevique, o conceito de hegemonia para Lênin estava associado à capacidade do proletariado para dirigir a revolução democrático-burguesa de 1905, direção, portanto, que se estabelece num contexto de aliança de classes. Gramsci assim também entende, inicialmente, o conceito de hegemonia em seus textos de 1924 no *L'Ordine Nuovo*. Mas, após a Revolução de Outubro, Lênin amplia o significado do conceito, partindo da experiência da classe proletária no poder. A hegemonia, nesse novo contexto, deve garantir a direção ideológica e política do proletariado sobre o conjunto da sociedade, que se estabelece numa relação dialética e orgânica entre a vanguarda proletária no poder de Estado e a classe. Portanto, hegemonia não se reduz à coerção (ditadura do proletariado) sobre a burguesia, mas abrange a direção da sociedade, visão que também é desenvolvida por Gramsci no período carcerário. A hegemonia tampouco se confunde com o poder estatal, podendo se desenvolver antes da tomada do poder. Após essa, é fundamental que o proletariado, que se estabeleceu como classe dominante, mantenha-se também como classe dirigente. Portanto, concordamos com Macciocchi (1977, p. 158) ao afirmar que a hegemonia para Lênin não está associada apenas à dominação e violência. A essência profunda da ditadura do proletariado reside na organização e na disciplina da fração avançada dos trabalhadores, de sua vanguarda, de seu único dirigente: o proletariado.

A ditadura do proletariado, no senso comum e para muitos intelectuais, está associada apenas à coerção. Mas, poderia existir um Estado que se mantivesse exclusivamente com mecanismos coercitivos? Ou, então, apenas com mecanismos não-coercitivos (consensuais, segundo a terminologia gramsciana)? Seria Lênin defensor da ditadura do proletariado, enquanto Gramsci seria o arauto dos processos democráticos? Acredito que, para todas essas perguntas, a resposta é não.

As diferenças entre os dois pensadores acerca da conceituação de Estado apresentam-se como resultado de diferentes ênfases sobre um ou outro aspecto da ditadura de classe, entendida

sempre como articulação complexa entre direção político-ideológica e coerção. Nenhum Estado poderia se sustentar permanentemente apenas através da coerção, da mesma forma, nenhum Estado, por mais democrático que seja, pode abrir mão de utilizar amplamente os mecanismos repressivos de que dispõe para manter a ordem estabelecida, ou seja, para impedir que o poder da classes dominante (e, portanto, dominadora do Estado) seja ameaçado.

A diferença na tônica entre coerção e consenso, no pensamento de Lênin e Gramsci, é fruto dos diferentes momentos históricos nos quais se inseriram uma e outra produção teórica. Lênin escreveu os seus principais trabalhos sobre o Estado e, portanto, sobre a ditadura de classe num período bastante próximo do assalto ao poder na Rússia, em plena efervescência revolucionária na Europa, inserido em um contexto de acirramento da luta de classes. Além disso, Lênin encontrava-se em meio a um acalorado debate entre as alas esquerda e direita do partido bolchevique. Esta última negava categoricamente o papel da violência revolucionária nos processos de transição socialista, assim como negava a necessidade de implantação de uma ditadura do proletariado. Tudo isso levou Lênin a concentrar, nesse momento, as suas atenções no problema do Estado como instrumento de coerção nas mãos de uma classe, em detrimento dos papéis de educador e de dirigente, frisados em algumas obras anteriores e posteriores a 1917. Lênin, em “O Estado e a Revolução”, já após a tomada do poder, apresenta o Estado de transição como grande educador:

Educando o partido operário, o marxismo educa a vanguarda do proletariado, capaz de tomar o poder e de conduzir todo o povo ao socialismo, de dirigir e de organizar uma nova ordem, de ser o educador, o dirigente e o chefe de todos os exploradores e explorados na obra da organização da sua vida social, sem a burguesia e contra a burguesia (LÊNIN, 1980a, p. 239).

Estas características conviveriam, lado a lado, com o exercício da coerção sobre o que restou das classes exploradoras, retiradas do poder do Estado. Em “Esquerdismo, doença infantil do comunismo”, Lênin (1980c, p. 295) reforça o papel de educador-dirigente que cabe ao Estado proletário: "A Ditadura do Proletariado é uma luta tenaz, cruel e terrível, violenta e pacífica, militar, econômica, pedagógica e administrativa, contra as forças da tradição da velha sociedade" e continua: "sob a Ditadura do Proletariado, será preciso reeducar milhões de camponeses e pequenos proprietários, intelectuais burgueses, subordinando todos à direção do proletariado" (LÊNIN, 1980c, p. 347).

Gramsci, por sua vez, aprofundou sua concepção de hegemonia no momento de recuo da revolução européia e de avanço do nazi-fascismo. Além disso, o próprio entendimento de que o Estado seria um instrumento de coerção de uma classe sobre a outra já estava por demais consolidado no interior do movimento comunista internacional, a ponto de se tornar o único aspecto a ser considerado. Este foi, sem dúvida, o reflexo de uma leitura dogmática e a-histórica dos textos do próprio Lênin. Gramsci buscou, justamente, resgatar as contribuições de Lênin e aprofundá-las. Sem discordar de que o Estado é, fundamentalmente, um instrumento de coerção de uma classe, dedicou seu estudo a outro aspecto: o Estado enquanto dirigente e educador, buscando compreender o papel que a cultura, a ideologia e os organismos de hegemonia desempenhavam neste processo.

Gramsci compreendeu que, para a realidade dos Estados ocidentais, a produção e a reprodução das relações sociais - e políticas - não podiam se dar, exclusivamente, através da coerção; elas se davam de múltiplas e complexas formas, nas quais as ideologias jogavam um papel decisivo. Para Gramsci, o Estado seria "hegemonia encouraçada de coerção" (GRAMSCI, 2002, CC 6, §88, p. 244). Era preciso superar as teses simplistas que imperavam no seio da III Internacional e ele, com a ajuda de Lênin, em certo sentido, as superou (teses como a do Estado como aparelho exclusivamente coercitivo).

Assim como o Estado não é apenas uma máquina coercitiva, mas também responsável pelo consenso, em sentido inverso, a hegemonia não está relacionada apenas ao consenso, ao convencimento, mas também à função coercitiva. Estado e organizações revolucionárias são aparelhos de hegemonia que devem mediar a aplicação da coerção e do consenso de acordo com o momento político. A ação do partido revolucionário na construção da hegemonia proletária, num primeiro momento se faz a partir de sua capacidade diretiva do processo revolucionário para, num segundo momento, com a tomada do poder, desenvolver sua função coercitiva junto à classe derrubada (burguesia). Aí, então, a classe proletária além de hegemônica faz-se também dominante. Vejamos como Gramsci coloca a questão:

o critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos: como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o

poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser ‘dirigente’ (GRAMSCI, 2002, vol. 5, p. 62).

Apesar de Gramsci dirigir sua atenção para o momento ideológico, cultural e moral da crise revolucionária (enquanto Marx a vê como crise da estrutura econômica), não esquece, o marxista sardo que a crise é sempre do bloco histórico, formado pelo amálgama de estrutura e superestrutura. Gramsci, portanto, observa a crise na totalidade do processo social, agregando às bases fundamentais da análise de Marx (sua anatomia da estrutura social tão necessária em sua época para combater o idealismo) seu conceito de hegemonia vinculado ao de bloco histórico (GRUPPI, 2000, p. 79-80). Gramsci, definitivamente, não é um pensador da cultura, tampouco hegemonia significa uma via de transformação pacífica através de reformas superestruturais. O conceito de hegemonia de Gramsci não traz em si, embutido, o abandono da tomada do poder enquanto ação “violenta” necessária para dar início ao processo de transição socialista. O processo de hegemonia abarca, em seu movimento de construção, momentos de convencimento e momentos de coerção. O que Gramsci faz, portanto, é chamar a atenção para a diferente constituição do Estado italiano e de outros Estados ocidentais, se comparados ao Estado russo de 1917. Essa diferença, segundo Gramsci, obriga a um trabalho mais demorado de educação das massas, um patamar mínimo de influência ideológica sobre a sociedade civil, como pré-requisito para o desenvolvimento de qualquer ação mais direta. Caso isso não ocorra, o poder tomado de assalto pode rapidamente ser recuperado através da ação da burguesia entrincheirada em suas instituições de hegemonia na sociedade civil.

Mas o conceito de hegemonia não está apenas vinculado às questões macroestruturais, às disputas macropolíticas, como apresentado até agora. Esse conceito, da forma como é utilizado por Gramsci, igualmente se aplica às questões da conformação do sujeito, sejam individuais ou organismos coletivos. Poder-se-ia até mesmo dizer que em um único indivíduo está estabelecida uma relação de hegemonia, pois Gramsci (2004a, CC 10, §48, pp. 406-407) afirma que o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente objetivos (de massa ou materiais) e subjetivos ou individuais. A constituição da personalidade individual está dialeticamente atrelada à constituição de uma personalidade histórica de classe, em que a transformação individual vincula-se à transformação das relações sociais nas quais o indivíduo encontra-se preso. Nem o indivíduo, nem a sociedade podem ser tomados como suficientes e/ou totalizantes, o que desbanca tanto as teorias idealistas de transformação via mudança individual

(religião, educação como salvação, etc), como as teorias mecanicistas que pregam a transformação da sociedade sem, necessariamente, passar por transformações éticas e culturais dos indivíduos.

Como afirma Ragazzini (2005, p. 66), ambos, sociedade e indivíduo, para Gramsci, são “[...] agregados complexos e relacionais”. Portanto, “[...] teoria da personalidade e teoria da sociedade devem ser congruentes” (Ibidem, p. 66). Pode-se ler na obra gramsciana, ainda conforme Ragazzini (2005, p. 31), duas linhas de atenção temática e teórica: “[...] uma que confronta os macroproblemas sociais e as suas conexões (da história à política, à sociologia, à economia etc.) e outra que confronta os microproblemas individuais e as conexões com os macroproblemas sociais”.

Essa íntima conexão entre os macro e microproblemas, os processos de mútua relação e transformação estabelecidos entre indivíduo e sociedade, recebem de Gramsci o nome de processos “moleculares”. Claro que essa passagem do micro ao macro, e vice-versa, dá-se através de um conjunto de relações mediadoras conflitantes. Ragazzini nos ajuda a entender, de forma mais detalhada, a significação desse termo-chave na obra de Gramsci que, segundo ele, não chega a se constituir como categoria, mas como código lingüístico-conceitual que expressa as linhas de tensão em processo entre esses dois pólos (macro e micro):

Molecular é, para Gramsci, a característica de um processo de transformação. Na organização do discurso gramsciano, molecular exprime algumas (não todas) modalidades de transformação e conexão entre personalidade individual-homem social-sociedade. Melhor ainda: indica os processos que, por acumulação de modificações, transbordam em um âmbito – por assim dizer – e produzem efeitos em um âmbito maior; assim, da personalidade individual ao homem social, do homem social à sociedade. O processo pode ser considerado em outro sentido, reconstruindo as passagens do social ao individual (RAGAZZINI, 2005, p. 61).

Portanto, hegemonia é a capacidade de direção intelectual e moral que um grupo social tem sobre outros grupos sociais, mas que, se analisada molecularmente, apresenta-se como práxis educativa entre indivíduos ou entre organismos coletivos e indivíduos. Toda relação de hegemonia é, para Gramsci, necessariamente uma relação pedagógica que pode ocorrer em diversos níveis (entre intelectuais e simples; entre educador coletivo e ambiente; entre direção e base) e que coloca agentes dirigentes e dirigidos (individuais ou coletivos) num contexto de recíproca assimilação.

Na práxis educativa própria da construção hegemônica, o educador-dirigente deve necessariamente colocar-se também como educando, buscando continuamente mudar a si próprio, entendendo que para isso precisa agir sobre o complexo das relações nas quais está inserido. Nesse sentido, a construção da personalidade do militante revolucionário está relacionada à crítica de si e à crítica da sociedade à medida que age sobre ela (como parte de um organismo coletivo), estabelecendo relações que vão contra a ordem, constituindo, assim, um conjunto de “novos” valores, relações, uma “nova” moral e cultura, forjando uma consciência revolucionária.

Concordo com Gruppi (2000, p. 33) quando afirma que há um conceito teórico e prático que funciona como elo essencial para a formulação da teoria de hegemonia por Gramsci: o partido revolucionário. É à medida que aprofunda sua concepção de partido revolucionário, influenciado por Lênin, que Gramsci desenvolve de forma mais acabada seu conceito de hegemonia.

O partido revolucionário é o centro propulsor que amalgama de forma dinâmica a construção de um bloco histórico novo, em que a práxis coletiva torna-se revolucionária ao permitir a unidade entre indivíduo-subjetividade e massas-objetividade, entre construção da personalidade individual e a de classe, em que se pode criticar a concepção imposta às classes subalternas (em termos teóricos e práticos) a fim de constituir uma nova concepção, promovendo de forma dinâmica a unidade entre teoria e prática, entre a política e a filosofia. É esse elo “molecular”, o partido revolucionário enquanto agente educador, ou seja, hegemônico, que estudarei com maior profundidade no próximo capítulo.

II. O PARTIDO REVOLUCIONÁRIO COMO EDUCADOR COLETIVO

As relações educativas estão presentes em todos os tipos de partido, mas apresentam-se como radicalmente necessárias aos partidos de caráter revolucionário, já que a formação da consciência revolucionária é essencial para a constituição do sujeito revolucionário assim como o desenvolvimento da teoria revolucionária é para a correta análise da realidade. Em um artigo intitulado “O partido comunista”, publicado em *L’Ordine Nuovo* em 04 de setembro de 1920, Gramsci (2004c, p. 419), apresenta o partido comunista como “o instrumento e a forma histórica do processo de libertação interior pela qual o operário passa de *executor* a *iniciador*, deixa de ser *massa* para se tornar *líder e guia*, deixa de ser braço para se tornar cérebro e vontade”. É através desse olhar que analiso, neste capítulo, o papel educativo do partido revolucionário, aproveitando-me de contribuições pontuais de Lukács (In: FORNAZIERI, 1987a, 1987b, 1987c), acerca da importância da teoria da organização, e de Cerroni (1982), que defende o partido comunista como protótipo do partido moderno.

1. A importância da organização

Lukács (In: FORNAZIERI, 1987a, p. 80) afirma ser a organização revolucionária “[...] o mais profundo problema intelectual do desenvolvimento revolucionário” e, ao mesmo tempo, uma das questões teóricas menos estudadas, constituindo verdadeiro “ponto cego” dentro do corpo da teoria revolucionária marxista. A temática da organização, especialmente a da organização revolucionária, é a que mais tempo se manteve numa “espécie de penumbra utópica” (Ibidem, p. 39).

Lênin foi o primeiro pensador marxista a devotar enorme atenção às questões organizativas. Em seu discurso proferido no dia 18 de março de 1919, em memória de Iakob Mijailovich, secretário-geral do partido bolchevique, Lênin aponta a violência revolucionária como necessária, mas pontual, já que só em determinados momentos do processo revolucionário sua utilização é legítima. Muito mais importante e de caráter permanente é a organização dos

trabalhadores, constituindo-se como “[...] o atributo mais essencial na revolução, bem como pressuposto de sua vitória...” (LÊNIN In: FELLIPE, 2006, p. 203).

Hoje, décadas após a morte de Lênin e Lukács, ainda são poucos os estudos sobre as formas organizativas revolucionárias. As questões organizativas continuam sendo consideradas como secundárias diante dos debates sobre a conjuntura política, estratégias e táticas. A organização é tratada como uma questão meramente técnica, o que esvazia toda sua importância enquanto instrumento educativo, meio formador (ou deformador) da consciência de seus militantes. Pode-se observar um exemplo claro dessa postura nas avaliações e autocríticas das organizações de esquerda: há uma enorme culpabilização das falhas individuais, mas raramente leva-se em consideração como as próprias formas que medeiam a ação (relações organizativas) podem ser a fonte do problema. A correta reflexão sobre essa temática “[...] resulta muitas vezes mais do instinto revolucionário que de uma atitude teórica clara” (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, p. 37).

O que não se percebe é que a organização é a forma de mediação entre a teoria e a prática e, como em toda relação dialética, só através da mediação os participantes da relação se tornam concretos e reais (Ibidem, p. 41). Portanto, o processo da luta revolucionária, materializado em suas relações organizativas, mais do que um meio instrumental para se atingir um fim é, em si, também parte desse fim, já que forma a consciência de seus sujeitos. De forma mais clara: não se formam consciências autônomas, por exemplo, através de processos educativos exclusivamente coercitivos⁴⁰.

Gramsci, a exemplo de Lukács e Lênin, também devota grande atenção para a questão organizativa. Broccoli (1977, p. 53) afirma que Gramsci vai deslocando seu foco de atenção, ao longo de seu desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento da cultura e da necessidade de apropriar-se da cultura burguesa nas lutas obreiras, para o momento da organização. Esse é um movimento dinâmico em que Gramsci parte da necessidade de absorção da cultura burguesa e

⁴⁰ Não nego a necessidade de coerção na práxis educativa revolucionária. Mas, se o momento coercitivo desconecta-se, dentro do processo global de funcionamento da organização, do momento “democrático”, em que os sujeitos podem exercer sua autonomia, a coerção torna-se, então, autoritarismo irracional e deformador. Por isso mesmo, ao enfatizar o conceito da mediação, do **processo** como formador da consciência, não me aproximo das posições anarquistas, que defendem a imediata mudança das relações, portanto, a imediata extinção de qualquer relação coercitiva na práxis educativa revolucionária. Meu intuito é, apenas, resgatar a importância da mediação, que vem sendo apagada pelas práticas pragmatistas dos dias atuais.

chega à possibilidade de elaboração de uma cultura proletária, expressa em estruturas organizativas novas.

Segundo Gramsci, a massa humana não se torna independente “para si” sem organizar-se. Toda organização política representa um momento de consciência, seja de um grupo que se une para reivindicar a instalação de luz elétrica em sua rua, seja daqueles que se engajam em um movimento organizado em plano nacional para lutar pelo direito a terra, ou em uma organização partidária que se propõe tarefas de ação e reflexão próprias da abrangência do Estado. Ao se organizar, um grupo de indivíduos destaca-se da massa por, justamente, tomar consciência de algo, de interesses que esta massa não possui ou sobre os quais ainda não tomou consciência.

Em outros termos, para que se constitua uma organização é necessário que certo grupo/classe tenha conseguido emanar uma camada de intelectuais que, especializando-se como organizadores e dirigentes, atuem com e sobre a classe de forma orgânica. Nesse sentido, o processo de autoconsciência histórica da classe trabalhadora é a constituição do próprio partido revolucionário (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 104). Gramsci acredita no “[...] princípio leninista pelo qual o partido ‘se cria de cima’, no sentido de que tem prioridade o momento da consciência, da racionalidade, da direção” (COUTINHO, 1999, p. 141). Gruppi reafirma a adesão de Gramsci a visão leninista, desfazendo o senso comum que associa o pensamento do marxista italiano ao horizontalismo:

Essa afirmação [de que o partido se cria de cima para baixo] não obedece a uma visão burocrática ou disciplinar do partido, como se disse na época, mas à exigência de destacar o momento da consciência, da visão crítica. Por “alto”, ademais, Lênin entendia o congresso, como suprema instância, como síntese geral. O modo pelo qual Lênin sublinha fortemente que o partido é o momento da consciência, da síntese crítica, a força organizadora capaz de tornar coesas as massas, ressurgiu plenamente em Gramsci (GRUPPI, 2000, p. 75).

As organizações, portanto, formam-se “de cima”, pela especialização de um corpo intelectual que se destaca das massas. E, quanto mais amplas e complexas são as organizações, maior é a exigência de especialização das funções intelectuais, dirigentes, organizativas e educativas.

2. O partido revolucionário como o partido moderno

Os partidos políticos são um fenômeno social recente na história humana, constituindo-se ao longo do século XVIII. Para o desenvolvimento desta pesquisa, analiso uma matriz específica de partido: o partido revolucionário, originalmente concebido por Lênin. Não se confunde, aqui, o partido leninista com uma organização de fins eleitorais. Os “partidos de criação eleitoral” (DUVERGER, 1980) foram os primeiros a surgir, desenvolvendo-se com a democracia representativa. O partido leninista, ao contrário, é um “partido de criação externa”, gestado fora do mecanismo eleitoral e parlamentar, a partir de instituições pré-existentes e com forte caráter ideológico.

Cerroni (1982, pp. 12-13) critica a restrita visão que concebe o partido apenas como “parte política”, como se apresenta na definição de Schumpeter (1984). Para Cerroni, o partido moderno, mais do que uma parte política, caracteriza-se como “uma máquina organizativa mais um programa político” (Ibidem, p. 13). Apenas no partido moderno, a máquina organizativa torna-se um elemento diferencial, permitindo uma “organização territorial difusa e tendencialmente nacional” (Ibidem, p.13), buscando abranger a totalidade dos setores sociais. Apenas no partido moderno, o programa político torna-se tão articulado e estruturado que pode ser disposto em um texto escrito, discutido e aprovado.

Cerroni também busca desvincular o surgimento do partido moderno dos comitês eleitorais, do parlamento, enfim, da constituição das instituições políticas representativas. Aceita que parte das atividades do partido moderno esteja vinculada à existência do Estado e suas instituições de representação política, mas nega a exclusividade dessa relação. Para entender a constituição do partido político moderno, Cerroni se lança ao desafio de observar a formação dos partidos mesmo onde não existiam parlamentos. E encontra, como resposta, o surgimento dos partidos socialistas. Esse é um dos fatores que leva Cerroni a assumir o partido socialista revolucionário como origem e fundamento, como “protótipo histórico-teórico” do partido moderno.

O partido político socialista não é apenas uma parte onde se unem todos aqueles que pensam de forma semelhante, mas uma forma de agregação ideológica “[...] para defender uma condição humana, para remover determinadas circunstâncias históricas que a deformam” (CERRONI, 1982, p. 17). É, portanto, uma organização dos que pensam do mesmo modo, mas

que têm esse modo comum de pensar derivado de uma mesma condição prática, de uma necessidade vital de construir outra forma de organização social.

Tomando o partido do proletariado, o partido socialista, como referencial, Cerroni sistematiza o processo de desenvolvimento histórico dessa organização em três momentos: a “fase pré-política”, quando a classe operária começa a assumir sua consciência e ainda luta no nível das reivindicações econômico-corporativas; a “fase política intra-uterina”, quando o nível de agregação supera os interesses econômicos e avança no horizonte político; e a “fase política extra-uterina ou estatal”, quando a classe operária exprime sua capacidade de direção hegemônica em relação ao conjunto da sociedade. Nesta última fase, o partido age certamente como uma parte, uma contraparte ao Estado, mas, além disso, propõe uma nova “parte-todo”:

No mundo moderno, um partido é exatamente um partido – integralmente e não como fração de um partido maior – quando é concebido, organizado e dirigido de modo e forma a se desenvolver em um Estado (integral e não em governo tecnicamente compreendido) e em uma concepção de mundo (GRAMSCI apud CERRONI, 1982, p. 21).

O partido, nesse estágio, “[...] é em embrião uma estrutura estatal” (GRAMSCI apud CERRONI, 1982, p. 17). A fase mais desenvolvida do partido socialista e de um partido em geral apresenta-se, apesar da aparente contradição, quando o partido não se restringe a defender os interesses de sua classe de origem, mas se propõe a uma reorganização do Estado e da sociedade em geral. É esse o modelo de partido concebido e posto em prática por Lênin com o qual Gramsci trava intenso diálogo.

3. A influência de Lênin na concepção de partido de Gramsci

Apesar da teoria da organização partidária de Lênin ter sido desenvolvida sob condições históricas muito específicas, é certo que ele próprio reconhece em seu corpo teórico “princípios elementares de qualquer organização de partido que se possa imaginar” (LÊNIN, 1959, p. 479). Segundo Vázquez (2007, p. 319), o modelo leninista de partido se caracteriza pelos seguintes traços: 1) é um destacamento consciente da classe que, ao mesmo tempo em que encarna sua consciência de classe, distingue-se organicamente dela; 2) possui um corpo de revolucionários profissionais que se consagram por inteiro à revolução; 3) apresenta o máximo de organização, já

que esta é sua única arma; 4) é regido, em seu funcionamento interno, pelo princípio do centralismo democrático e pela disciplina, consciente e rigorosa; 5) catalisa a consciência de classe nas massas e as dirige na sua luta, mas, à diferença do blanquismo⁴¹, só pode cumprir seus objetivos em relação com as massas e sem pretender substituí-las. Portanto, o partido leninista age como educador, organizador e dirigente da classe proletária.

A teoria do partido revolucionário leniniana começa a ser absorvida por Gramsci durante o seu período pré-carcerário e amadurece durante os anos de prisão, ocupando, na estrutura de seus escritos do cárcere, papel de destaque (COUTINHO, 1999, p. 167). Gramsci demonstra, claramente, uma grande admiração pela construção histórica e filosófica de Lênin em diversos trechos de seus Cadernos do Cárcere e em seus escritos pré-carcerários⁴². É inegável, portanto, o contato do primeiro com o pensamento do segundo, mesmo que indireto e restrito a poucos textos. Porém, há interpretações divergentes acerca da forma como o leninismo é absorvido e trabalhado por Gramsci.

Há certa leitura que aponta o pensamento gramsciano como uma alternativa à concepção leninista de partido, como a feita por Bobbio (1983; 1999). Gramsci, seria, segundo essa visão, um filósofo da superestrutura, para quem a necessidade da revolução socialista simplifica-se como luta por certa “hegemonia” em que sai do horizonte qualquer perspectiva acerca da necessária “guerra de movimento”, ou seja, da ditadura do proletariado. Ainda desse ponto de vista, o partido perderia a sua centralidade como sujeito impulsionador da revolução para outras instituições privadas da sociedade civil, tornando-se um partido de caráter exclusivamente eleitoral. Gramsci é lido, assim, como um reformista.

Desde seus escritos pré-carcerários, Gramsci observa a necessidade do partido revolucionário não se subordinar à ordem, diferenciando-se de uma mera parte política que luta por melhorias corporativas, pelo melhoramento do capitalismo:

⁴¹ Corrente do movimento socialista francês dirigida por Louis-Auguste Blanquí (1805-1881). Os blanquistas acreditavam que a "humanidade se libertaria da escravidão assalariada não por meio da luta de classe do proletariado, mas graças à conspiração de uma pequena minoria de intelectuais" (LÊNIN, 1982, p. 714), substituindo, portanto, a atividade do partido pela de um grupo secreto de conspiradores, desprezando as ligações com as massas.

⁴² Trechos de seus escritos carcerários: Gramsci, 2004a, CC 10, §12, p. 320; Ibidem, CC 11, §33, pp. 242-243; Ibidem, CC 11, §33, p. 246; Idem, 2002, CC 7, §16, p. 261. Textos de seus escritos pré-carcerários: (GRAMSCI, 2004b, p. 104, “Os maximalistas russos” em *La città futura 1917-1918* de 28/07/1917); (GRAMSCI, 2004c, p. 235, “Lênin, líder revolucionário” em *La Costruzione Del Partito Comunista 1923-1926* de 01/03/1924); (GRAMSCI, 2004c, p. 311, “Maximalismo e extremismo” em *La Costruzione Del Partito Comunista 1923-1926* de 02/07/1925).

O partido deve adquirir uma figura precisa e diferenciada: de partido parlamentar pequeno burguês, deve se tornar o partido do proletariado revolucionário, que luta pelo advento da sociedade comunista através do Estado operário, um partido homogêneo, coeso, com uma doutrina própria, com uma tática, com uma disciplina rígida impecável. Os que não são comunistas revolucionários devem ser eliminados do partido (GRAMSCI, 2004b, p. 359, “Para uma renovação do partido socialista” em *L’Ordine Nuovo* de 08/05/1920).

Se Gramsci enfatiza as questões superestruturais e subjetivas é porque luta contra o marxismo vulgar (economicista e determinista) tão disseminado em sua época. Busca, assim, revalorizar o conceito de práxis ao rerepresentá-lo como “[...] articulação complexa da teoria e da prática na relação infra-estrutura-superestrutura” (MACCIOCCI, 1977, p. 13). Portanto, Gramsci é um marxiano ortodoxo, porque absorve radicalmente o núcleo do método de Marx, aplicando-o para sua conjuntura histórica na construção do processo revolucionário italiano. Gramsci faz o mesmo com a herança teórica de Lênin: defende o partido revolucionário como sujeito coletivo fundamental na revolução, tanto por cumprir papel educativo, organizativo e diretivo na construção da hegemonia proletária, como por funcionar como um “exército” coeso para a tomada do poder no momento necessário.

Para que se perceba o estatuto que Gramsci confere a Lênin, basta observar como o compara a Marx. Segundo Gramsci, Marx é o responsável por ter retirado a filosofia de seu estado utópico, transformando-a em ciência, construindo uma “visão de mundo” (“Weltanschauung”). Já, Lênin, fez da ciência, ação, ou seja, transformou a filosofia de Marx em “[...] teoria de uma classe que se transforma em Estado” (GRAMSCI, 2004a, CC 7, §33, p. 242), o que equivale, para Gramsci, também à construção de uma “visão de mundo”. Logo, para Gramsci não há subalternidade do pensamento de Lênin em relação ao de Marx.

Coutinho (1981, pp. 117-118) afirma que “[...] o vínculo de dependência entre as formulações gramscianas sobre o ‘moderno Príncipe’⁴³ e a teoria do partido em Lênin é bastante evidente”. Tanto Gramsci como Lênin entendem o partido como vanguarda da classe na construção da revolução socialista, cuja tarefa primordial é auxiliar a classe trabalhadora a superar a consciência econômico-corporativista, fragmentada, alçando-a ao patamar ético-político, realizando sínteses cada vez mais amplas da totalidade social, o que implica empreender um processo formativo (teórico) e organizativo (prático) intenso.

⁴³ “Moderno Príncipe” é como Gramsci nomeava o partido revolucionário, atualizando a função do “príncipe” desenvolvida por Maquiavel.

É importante assinalar que, apesar da vinculação teórica de Gramsci a Lênin, principalmente com relação à constituição do partido revolucionário, o comunista italiano diante de um novo contexto histórico, atualiza os elementos do partido leninista. Desenvolve uma teoria da revolução adequada a Estados que possuem uma influência muito mais estabelecida na sociedade civil, em que se faz necessária uma “guerra de posições” mais prolongada para a construção da hegemonia proletária, passo fundamental para a tomada do poder. Em resumo, o pensamento gramsciano “continua” o de Lênin através de uma “relação produtiva e criadora, que jamais se esgotará na simples aplicação [...] do leninismo, mas sim na tradução e desenvolvimento do leninismo” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 27). É com esse espírito que Macciocchi (1977, p. 14), numa feliz expressão, chama Gramsci de o “Lênin de hoje”.

4. A função do partido revolucionário

Para Gramsci, assim como para Lênin, devido à heterogeneidade das vontades individuais e à influência da ideologia burguesa, há enormes barreiras para a organização espontânea dos trabalhadores e, mesmo quando isso ocorre, tais manifestações são temporárias, originadas de interesses pontuais. Gramsci (2004b, p. 343, “Mensagem aos anarquistas” em *L’Ordine Nuovo* de 03/04/1920) afirma ser idealismo, “pura ilusão de ideólogos”, acreditar que a massa trabalhadora, submetida a condições terríveis de escravidão espiritual e corporal, consiga desenvolver uma organização de caráter revolucionário. Ou melhor, afirma que não se pode confiar nessa espontaneidade e simplesmente aguardar que o desenvolvimento das contradições permita o nascimento de uma organização à altura do desafio histórico da revolução socialista.

Segundo Lênin (1982, p. 383): “A revolução ensina, indubitavelmente, com uma rapidez e uma profundidade que parecem incríveis nos períodos pacíficos de desenvolvimento político. E, o que é particularmente importante, ensina não só os dirigentes, mas também as massas”. Porém, por mais que as revoluções eduquem rapidamente a consciência das massas, não há tempo para a formação teórica e política aprofundadas durante essas “janelas revolucionárias” (momentos em que a formação social em crise apresenta condições objetivas para a tomada do poder). De fato, em geral as massas revoltosas se organizam utilizando-se de pouco ou de nenhum conhecimento da teoria revolucionária. Portanto, suas organizações, surgidas nesses momentos de intensa e

rápidas movimentações, tendem a reproduzir essa deficiência teórica, por mais que apresentem grandes avanços organizativos, práticos. A existência de uma organização de vanguarda permite, justamente, que o conhecimento revolucionário acumulado ao longo das lutas da classe trabalhadora não se perca e possa, mesmo em momentos contra-revolucionários, ser transmitido para os trabalhadores.

A organização coletiva demanda sempre, originalmente, um pólo consciente, um núcleo intelectual, pois qualquer nível de organização só se dá pela consciência de um problema, pela consciência da necessidade e possibilidade de resolvê-lo. Nas palavras de Gramsci:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais; uma massa humana não se "distingue" e não se torna independente "para si" sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrado de pessoas "especializadas" na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 104).

Para que haja, portanto, essa organização de vanguarda, faz-se necessário que a classe trabalhadora emane uma camada de intelectuais que, organicamente ligados a ela, darão início à tarefa da construção de um organismo coletivo, que agirá como intelectual-coletivo. Esse organismo coletivo revolucionário deverá ser formado por “um grande exército de militantes disciplinados e conscientes, dispostos a qualquer sacrifício” (GRAMSCI, 2004b, p. 343, “Mensagem aos anarquistas” em *L’Ordine Nuovo* de 03/04/1920), agentes catalisadores da revolução. Ao afirmar a importância desse organismo coletivo, Gramsci - assim como Lênin - não está substituindo o papel das massas no processo revolucionário. Defende a necessidade histórica de um destacamento de “vanguarda” que não espere os momentos de crise aguda para a construção da prática e da teoria revolucionária.

Não há dúvidas, para Gramsci, sobre qual é esse destacamento de vanguarda. Atualizando a discussão de Maquiavel acerca do poder político, Gramsci irá afirmar que o “moderno príncipe” não pode ser um indivíduo singular, mas sim um organismo agente da vontade coletiva, já que as transformações históricas necessárias para a superação do capitalismo só podem ser realizadas por um ser-coletivo, aglutinador das vontades dispersas e fragmentárias. Esse organismo social coletivo “[...] já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula

na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais.” (GRAMSCI, 2002, CC 13, §1, p. 16).

O partido é qualquer forma organizativa com dirigentes e dirigidos destinada a organizar, educar e dirigir, tendo como princípio a formação de dirigentes. Esses seriam os elementos fundamentais de um partido, mesmo que este não se reconheça como tal, mesmo que se apresente “sob os nomes mais diversos, mesmo sob o nome de antipartido e de ‘negação dos partidos”” (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, p. 326). Com essa definição ampla, Gramsci deseja enfatizar como várias organizações, de diferentes matizes, muitas vezes até mesmo as mais insuspeitas, agem no sentido de disputar a hegemonia, fortalecendo a dominação de uma ou outra classe. Mas, certamente, essa definição não exclui a necessidade de detalhar o que faz do partido uma organização tão especial nos tempos modernos.

O que diferenciaria, por exemplo, um movimento social amplo (como o MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), ou uma ONG (Organização Não-Governamental), ou ainda uma grande empresa de comunicação, de um partido revolucionário? Mais do que entrar na discussão de seus diferentes objetivos últimos, acredito que a diferenciação principal se encontra no plano estrutural: o partido busca abarcar a maior parte dos setores da sociedade, almejando sua totalidade dinâmica, já que é justamente esta abrangência que pode lhe garantir uma ampla conexão com as contradições da classe, permitindo a mais correta leitura da realidade.

O partido faz-se, assim, como um proto-Estado, germe da nova forma de organização social: desenvolve na sociedade civil a mesma função que o Estado⁴⁴ na sociedade política, de organizador da hegemonia, e de forma até mesmo mais orgânica e completa, já que os membros do partido se vinculam muito mais intensamente ao seu programa e estrutura do que os funcionários e intelectuais estatais (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 24).

O partido revolucionário é o destacamento de mais ampla consciência, pois luta por superar a mais complexa e profunda contradição da sociedade capitalista: a contradição entre capital e trabalho. As ONGs, as empresas de comunicação e os movimentos sociais não possuem esse objetivo totalizante, trabalhando em geral com setores específicos da sociedade. Essa

⁴⁴ O Estado, segundo Gramsci, cumpre a “[...] tarefa educativa e formativa [...] cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção.” (GRAMSCI, 2002, CC 13, §7, p. 23).

diferença estrutural tem peso significativo na vida interna do partido e nos dilemas que se apresentam e deverão ser equacionados pela camada de intelectuais orgânicos dessa organização.

O partido deve estimular a percepção da conexão entre os problemas imediatos e locais aos de ordem global, catalisando a consciência de classe através de elementos teóricos e organizativos. Isso, por sua vez, não implica abandonar as demandas econômicas imediatas, mas politizá-las, elevando-as a outro patamar de compreensão crítica, que evidencie de forma radical a origem sistêmica dos problemas cotidianos. O partido cumpre o fundamental papel de unir diferentes setores da classe com diferentes especificidades econômicas através de uma concepção/filosofia geral, estabelecendo sempre as mediações necessárias com as questões imediatas de cada setor. Unifica, portanto, na superestrutura, as diferenças econômicas que não chegam a se antagonizar, pois partem de segmentos membros de uma mesma classe. Assim, diferentes setores da classe podem se movimentar em ação conjunta, estimulando-se a consciência de classe nos trabalhadores.

Gramsci (2004a, CC 10, § 12, p. 320) afirma que o partido revolucionário, contribuição máxima de Lênin, é um instrumento de transformação social que, ao unir teoria e prática de forma coletiva para construção da “hegemonia” proletária, permitiu a criação de um novo mecanismo gnosiológico, de um mecanismo coletivo de produção de conhecimento. Lênin teria, portanto, nas palavras de Gramsci, feito progredir efetivamente a filosofia. Para Gramsci, o partido de Lênin é um “aparelho hegemônico” e, por isso, afirma o “princípio teórico-prático da hegemonia” (GRAMSCI, 2004a, CC 10, § 12, p. 320). Através do partido revolucionário, pode-se construir um bloco hegemônico (unidade entre teoria e prática, partido e classe, direção e base), permitindo a tomada de consciência dos conflitos da estrutura no terreno das ideologias, catalisando a “vontade coletiva” segundo uma nova ética e cultura proposta.

Gramsci entende a “vontade coletiva” como a “consciência operosa da necessidade histórica”, ou melhor, a consciência das necessidades históricas que se coloca em ação de transformação (GRAMSCI, 2002, CC 13, §1, p. 16). As necessidades históricas são “captadas” e formuladas pela classe dirigente de intelectuais do partido a partir da unidade entre a teoria revolucionária acumulada e as contradições vividas pela base partidária (constituída pelo mais amplo espectro de setores da classe). Essa análise concreta das necessidades concretas converte-se em programa, estratégia e tática que guiam a ação do partido sobre o ambiente. É fundamental, portanto, que o partido possa realizar uma síntese entre os problemas reais da base, as lutas

espontâneas da classe e a capacidade dirigente e intelectual da direção, para realizar a justa análise do real, funcionando como um mediador entre a subjetividade-militante e a objetividade-das-massas, entre o conjuntural e o histórico, entre o econômico e o ético-político. Portanto, o “moderno príncipe” é o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar um terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna (GRAMSCI, 2002, CC 13, §1, p. 18).

No entanto, é importante frisar que a reforma intelectual e moral de toda a classe, de que fala Gramsci, só é possível se acompanhada por reformas econômicas, já que seria idealismo pensar a mudança generalizada da mentalidade das massas antes que ocorram mudanças radicais na forma de produção da vida. Por isso mesmo, “o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 2007, CC 13, §1, p. 19).

Assim, antes da tomada do poder de Estado, não se pode obter a mudança completa da consciência de toda a classe, já que a vida da classe precisa mudar para que sua consciência mude. Mas o partido pode, desde já, funcionando como um proto-Estado, desenvolver essa consciência superior ainda que de forma contraditória e embrionária. O partido pode, portanto, funcionar como “laboratório” para a experimentação do “novo” homem, enquanto espaço de concepção global da “nova” sociedade a partir da práxis educativa revolucionária.

Não é possível conceber certo estado-objetivo (sociedade comunista) que não tenha sido preparado por um processo que em si já contivesse os elementos, mesmo que parciais e incompletos, desse estado-objetivo. Ao se estabelecer uma distinção abrupta entre o “reino da liberdade” e o “processo que é destinado a chamá-lo à vida”, manifesta-se “uma estrutura utópica da consciência, semelhante à manifestada pela separação já referida entre objetivo final e movimento” (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, p. 54).

Ao mesmo tempo em que aponta e já dá início às possibilidades do novo, o partido revolucionário, segundo Lukács, também ajuda a “descolonizar” o militante dos valores burgueses e das concepções liberais. O partido revolucionário não está isolado das relações burguesas. Lênin e Gramsci sabiam disso: os militantes que constituem o corpo do partido revolucionário (dirigentes e dirigidos) são indivíduos formados na sociedade capitalista e por ela corrompidos. Isso não implica aceitar a educação e os vícios próprios das relações burguesas.

Tampouco se acredita que enquanto o sistema capitalista reinar será possível aprofundar a transformação “interna” do ser humano. Lênin sabia da necessidade de se criarem “[...] dispositivos e garantias organizativas próprias para contrariar as consequências corruptoras dessa situação, para corrigir imediatamente o seu inevitável aparecimento e eliminar as excrescências assim originadas” (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, p. 77).

Assim, as relações que se cristalizam no interior do partido revolucionário (que inevitavelmente influenciam a forma de relação do partido com seu ambiente exterior) cumprem papel fundamental no processo de educação para uma nova cultura e de “deseducação” das relações e valores burgueses. A práxis educativa resultante da relação entre direção e base no interior do partido revolucionário é o próprio eixo estruturante das demais relações intrapartidárias.

A vida interior do partido é um combate incessante contra essa herança capitalista, que só pode ser superada completamente com a superação do sistema capitalista. Utilizando-se de mecanismos e processos próprios da sociedade capitalista, o partido revolucionário busca transformá-los tendo em vista seu objetivo revolucionário. Nesse sentido, absorve a herança capitalista a superando, numa luta coletiva e individual para evitar ou reduzir ao máximo seus efeitos negativos. E essa luta é tão mais completa e intensa quanto mais intensamente e completamente se envolve o militante revolucionário nas atividades partidárias. O conjunto da personalidade do indivíduo deve estar todo conectado às atividades do partido, permitindo, assim, ser questionado por todas essas relações, ser posto em contradição. O partido revolucionário utiliza o seu integrante, “leva-o a expandir-se, e julga-o”, rasgando nele “os invólucros reificados que, na sociedade capitalista, enevoam a consciência do indivíduo.” (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, pp. 80-81). É a busca pela unidade entre teoria e prática, através da práxis educativa do partido revolucionário, que permite que práticas ou teorias individuais desconectadas do conjunto da práxis do sujeito coletivo sejam questionadas.

Mas essa “descolonização”, como já mencionado, depende do integral envolvimento do militante ao partido. Por isso, de forma alguma sua participação pode se burocratizar, ou seja, tornar-se algo semelhante a um emprego em que o militante se envolve de forma específica e regulada, deixando todo o espectro restante de sua vida e personalidade isoladas e mergulhadas no universo das relações burguesas. Deve-se buscar, cada vez mais, o militante não-

especialista⁴⁵, mas aquele que desenvolve uma relação viva com a totalidade da vida do partido e da revolução. O partido revolucionário deve, portanto, segundo Lukács (In: Fornazieri, 1987a, p. 78), incitar a constante participação de seus membros, não permitindo que surja a apatia típica das relações de representação parlamentares burguesas, com a conseqüente confiança cega nas decisões de sua direção. Os militantes partidários devem participar ativamente do momento de construção das táticas e estratégias, evitando a crítica *a posteriori*, própria de um expectador passivo.

Quanto mais profundamente se impõem estas tendências, mais tende a desaparecer a oposição abrupta entre a direção e as massas, herdada da estrutura dos partidos burgueses. A crítica *a posteriori*, que provisoriamente continua a ser inevitável, transforma-se cada vez mais numa troca de experiências concretas e gerais, táticas e organizacionais, cada vez mais voltadas para o futuro.

5. O partido revolucionário e o intelectual de novo tipo

A sociedade capitalista exacerbou a divisão social do trabalho, apartando a maioria dos trabalhadores da ação especificamente intelectual. De forma um tanto simplista, poder-se-ia dizer que poucos são os que pensam e organizam a sociedade, muitos os que executam as determinações pensadas por esses poucos. Constata-se, portanto, a existência de intelectuais e simples, dirigentes e dirigidos.

Dada essa divisão entre dirigentes e dirigidos, é o partido, para Gramsci, dentre as organizações emanadas pela classe trabalhadora, a “máquina” de formação teórica e prática mais adequada: 1) para formação, a partir das massas, de novos intelectuais-dirigentes orgânicos a certa classe social; 2) para a soldagem entre os intelectuais orgânicos das classes essenciais aos intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 105).

Mas esse intelectual formado pelo partido diferencia-se dos intelectuais comumente existentes. Para Gramsci, o momento histórico demanda a formação de um novo tipo de

⁴⁵ Entendo a importância da especialização de setores e funções no partido para melhor eficiência da organização. Mas os indivíduos não devem especializar-se (a não ser por tempo determinado), buscando a formação mais ampla de sua consciência ao estabelecer o rodízio de militantes por funções. Assim, especializa-se as funções, mas não os militantes.

intelectual que não seja apenas um especialista, mas também um dirigente, unindo a especificidade de sua ação intelectual à ação política, “[...] numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’” (GRAMSCI, 2004a, CC 12, §3, p. 53).

Os novos intelectuais:

[...] não são meros estudiosos, eruditos, membros de um estrato socialmente desenraizado - a *intelligentsia*, como definem alguns. Na verdade são responsáveis pela organização dos *partidos*, que, por sua vez, são entidades dedicadas à formação, desenvolvimento e qualificação de novos cérebros (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 24).

Portanto, a principal função desse intelectual é a construção da autoconsciência política e histórica de sua classe através do organismo partidário. Para Gramsci, todos os membros do partido são intelectuais, mesmo que em graus diferenciados, porque ocupam uma função específica que é diretiva, organizativa e educativa. Segundo o exemplo por ele apresentado, um comerciante ou um agricultor que ingressa em um partido não o faz para aprimorar suas técnicas comerciais ou agrícolas (para isso haveria sindicatos ou outras instituições). O ingresso no partido representa, para esses indivíduos, a sua passagem da consciência econômico-corporativa para a consciência política, automaticamente se colocando como organizadores das massas e propagandeiros de uma nova concepção de mundo. Apesar de todos os membros partidários serem intelectuais, Gramsci não deixa de distinguir entre os intelectuais da direção partidária e os da base. Os primeiros, contam com maior acúmulo teórico e organizativo, sendo, em geral, profissionalizados, ou seja, liberados para exercer exclusivamente seu papel de intelectual.

Quando Gramsci se refere ao intelectual dentro do partido, atribui a este uma função “diretiva e organizativa, isto é, educativa” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 25). É importante notar como, neste trecho, Gramsci descreve o intelectual como um dirigente e organizador. Por isso mesmo, o partido político seria o espaço mais propício, ou mesmo fundamental, para a formação dos intelectuais, pois é justamente um instrumento coletivo de organização e direção (assim como o Estado). Mesmo que o membro do partido não ocupe as posições internas de direção, este continua a realizar um papel dirigente, já que em sua atividade de organizar as massas e propagandar o programa partidário, realiza a direção intelectual de outros indivíduos, mesmo que em um nível diferente, com profundidade e intensidade diferentes.

A força política de um partido pode ser avaliada, em grande medida, pela capacidade de desenvolver dirigentes qualificados em vários graus, formando um “exército político

organicamente preparado” (GRAMSCI, 2002, CC 13, §31, p. 85). A preparação é *orgânica* quando a formação do intelectual não ocorre separada das massas, dos “simples”. O partido e seus intelectuais devem caminhar junto com a classe, abraçando seus interesses e enfrentando suas contradições. Mas não se deve confundir “organicidade” com atrelamento mecânico às demandas imediatas da classe, correndo o risco de perder a visão de totalidade ao prender-se a essas demandas. A prática da classe trabalhadora não é revolucionária ou reacionária por natureza. Tampouco o partido é revolucionário, *a priori*, por possuir essa definição em seu programa teórico. O potencial revolucionário do partido e da classe trabalhadora pode se realizar plenamente pela práxis educativa revolucionária entre ambos.

O partido, como um intelectual coletivo, cumpre as mesmas funções do intelectual individual descritas por Gramsci: deve organizar, dirigir e educar. Essa ação de coesão deve ocorrer tanto para dentro de sua classe, buscando a construção de uma “vontade coletiva”, quanto para fora dela, no intuito de influenciar outros setores da sociedade, como os intelectuais tradicionais. O indivíduo-intelectual, por si só, não é capaz de tornar hegemônica sua classe. Só um ser coletivo, como o partido político, o “príncipe moderno”, é capaz de produzir um intelectual de novo tipo, estabelecendo uma tensão recíproca entre a teoria e a prática coletivamente produzidas (BUCI-GLUCKMANN, 1980, p. 50).

O partido funciona, portanto, como espaço-amálgama de vivências teóricas, práticas e éticas, permitindo uma unidade “cultural-social pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção do mundo” (GRAMSCI, 2004a, CC 10, §44, p. 399). Essa soldagem de vontades desagregadas mostra a importância, muitas vezes desprezada pela esquerda organizada, do “momento cultural” dentro do partido, entendendo esse momento como o entrecruzamento de teoria-prática-ética. Quando essa soldagem ocorre proficuamente, o partido pode agir enquanto “homem coletivo” ou “intelectual coletivo”, capaz de realizar atos históricos (todo ato histórico é coletivo) na busca da construção de sua “autonomia histórica”.

Elemento central para a profícua soldagem das vontades desagregadas no interior do partido é a soldagem entre dirigentes e dirigidos, entre direção e base, espelhada externamente na soldagem entre partido e classe, partido e massas. Seria a direção revolucionária, o partido revolucionário, representantes de “[...] seus interesses [da classe trabalhadora] e aspirações mais profundas e vitais ou são uma excrescência, ou são uma simples sobreposição violenta?”

(GRAMSCI apud DEL ROIO, 2005, p. 130). Del Roio, a partir de sua leitura de Gramsci, entende que há sempre o risco do substituísmo, em que o partido substitui a classe e, a direção, sua base. Mas o partido revolucionário pode também se forjar como desenvolvimento orgânico da consciência mais avançada da classe trabalhadora:

A resposta a essa questão avança a concepção de que o partido político revolucionário é a melhor parte da classe, que, no decorrer de um tempo relativamente longo de luta de classe, seleciona os seus “chefes”, vale dizer a sua própria camada intelectual, de modo que a classe gera organicamente a sua consciência e os seus intelectuais. Isso não quer dizer que esses intelectuais não possam debandar da classe com a qual estabeleciam vínculos orgânicos e adquirir interesses diferenciados e uma visão de mundo afeita à das classes dirigentes (DEL ROIO, 2005, p. 131).

Se a fusão entre intelectuais dirigentes e dirigidos ocorre de forma dinâmica, promovendo a unidade – ainda que provisória – de teoria e prática, através de uma práxis educativa de qualidade revolucionária, forja-se, então, um intelectual de novo tipo, não apenas profundo conhecedor da teoria, mas capaz de fecundá-la com as contradições da realidade, traduzindo-a em ação. Forja-se, então, igualmente, um intelectual coletivo de novo tipo, o partido revolucionário, elaborador das “novas intelectualidades integrais” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 105):

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanentemente", já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político) (GRAMSCI, 2006, CC 12, §3, p. 53).

Analiso, no capítulo seguinte, justamente as potencialidades revolucionárias e os riscos de deformação envolvidos na práxis educativa entre direção e base.

III. A PRÁXIS EDUCATIVA ENTRE DIREÇÃO E BASE

Segundo Coutinho, Gramsci estabelece a relação entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, como o “primeiro elemento”, a “célula” da política:

Assim como Marx parte da mercadoria e de suas determinações para elaborar as categorias mais complexas [...] também Gramsci parte de seu “primeiro elemento” (a distinção governantes-governados) para explicitar as mais importantes determinações de sua teoria crítica da política (COUTINHO, 1999, p. 80).

É a partir desse “primeiro elemento” que Gramsci desenvolverá toda sua “teoria pedagógica”, desdobrando-se na relação necessária e dialética entre coerção e consenso; em sua teoria acerca do papel do intelectual e do partido político; em sua visão do Estado como sociedade política e sociedade civil; e em seu conceito de hegemonia: “Primeiro elemento é que existem efetivamente governados e governantes, dirigentes e dirigidos. Toda a ciência e a arte políticas baseiam-se neste fato primordial, irredutível (em certas condições gerais)” (GRAMSCI, 2002, CC 13, §4, p. 324).

Por isso mesmo, entendo que a relação entre governante e governado dentro do partido revolucionário - que ali se apresenta como relação entre direção e base - é elemento estruturante das relações internas do partido (em especial da práxis educativa revolucionária), demandando esforço teórico de análise para a compreensão de suas potencialidades e, também, de suas possíveis deformações. É o que procuro fazer a seguir, baseando-me no pensamento de Gramsci e, pontualmente, na reflexão de Lukács acerca da teoria do partido revolucionário.

1. A separação entre governante e governado

Gramsci parte da existência de governantes e governados, dirigentes e dirigidos, como um “fato primordial”, dado historicamente. Essa separação não se dá apenas pela divisão em classes (o que explicaria a dominação de dirigentes de uma classe dominante sobre dirigidos de uma classe subalterna), mas ocorre também dentro de um mesmo grupo, classe ou organização de

classe, provavelmente em decorrência da divisão social do trabalho, própria do modo de produção capitalista (GRAMSCI, CC 13, §4, pp. 324-325).

A divisão entre dirigentes e dirigidos no interior do partido revolucionário é necessária por dois motivos fundamentais: 1) para a educação das novas gerações pelas velhas gerações em um processo dinâmico de formação de novos quadros dirigentes, seja pela formação política (momento teórico da práxis educativa revolucionária), seja pelo processo de consciência envolvendo as práticas organizativas, questões culturais e éticas (momento prático da práxis educativa revolucionária): “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem ‘atual’ à sua época” (GRAMSCI, 2006, CC 1, §123, p. 62)⁴⁶; 2) para a eficiência e especialização de funções que garantam a efetividade do partido revolucionário como potente “arma” da classe trabalhadora, ou seja, a autoridade apresenta-se como função técnica necessária, aceita livre e coletivamente e não como arbítrio irracional: “[...] se a autoridade é uma função técnica especializada e não um ‘arbítrio’ ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade.” (GRAMSCI apud BROCCOLI, 1977, p. 167, tradução minha).

O tema da separação entre dirigentes e dirigidos e suas implicações pedagógicas permeia, direta ou indiretamente, a maior parte da reflexão de Gramsci. Apesar disso, ainda insatisfeito com sua análise, o filósofo indica a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre o tema⁴⁷. Esse aprofundamento seria necessário para se identificar a origem dessa separação e seus fatores atenuantes, visando reduzir ou fazer desaparecer tal divisão (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, pp. 324-325).

Portanto, Gramsci é claro ao afirmar que para construirmos o processo revolucionário devemos partir da realidade histórica que o capitalismo nos lega: a separação entre dirigentes e dirigidos. É a partir dessa realidade que se deve desenvolver os mecanismos necessários à construção da hegemonia proletária, que permitam o surgimento de formas embrionariamente

⁴⁶ Nesse trecho, apesar de Gramsci referir-se ao ensino especificamente escolar, é possível transpor suas palavras para o contexto do processo educativo no interior do partido. Obviamente, no caso do partido, a diferença de “geração” refere-se à diferença de experiência e conhecimento entre os militantes, não à diferença de idade

⁴⁷ Esta é uma passagem da obra de Gramsci que estimulou esta pesquisa e o estabelecimento da práxis educativa entre direção e base como meu objeto: “As origens deste fato [existência de governantes e governados] constituem um problema em si, que deverá ser estudado em si (pelo menos se poderá e deverá estudar como atenuar e fazer desaparecer o fato, modificando certas condições identificáveis como atuantes neste sentido)” (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, pp. 324-325).

novas - mas ainda contraditórias – que reduzam ao máximo a separação entre dirigentes e dirigidos.

A unidade entre teoria e prática, ou seja, o desaparecimento da separação entre o dirigente (pólo teórico) e base dirigida (pólo prático) e das relações verticais entre esses dois sujeitos, deve ser equacionada como um devir histórico, que só pode se completar com transformações estruturais que superem a forma capitalista de produção⁴⁸. Com isso, Gramsci não está, tampouco, aceitando a teoria dos “dois povos”⁴⁹ (a separação permanente entre um povo superior e outro, inferior). A existência da separação entre dirigentes e dirigidos é, para Gramsci, uma situação e, portanto, não representa, de forma alguma, uma solução (MACIOCCHI, 1977, p. 264-265).

Gramsci realiza, conforme Ragazzini (2005, p. 60), uma “dupla rejeição” das visões tradicionalmente aceitas sobre a relação entre dirigentes e dirigidos, entre intelectuais e simples: não aceita o “senso comum” de que as massas dos “subalternos” possuem comportamento e intelecto inferior e, por isso, deveriam ser continuamente comandadas; tampouco compactua com a visão romântica e, muitas vezes populista, que vê no povo a emanção da verdade e dos valores necessários a uma nova sociedade. Toda práxis educativa de Gramsci parte dessa negação relativa da teoria dos dois povos, ou seja: há uma situação de separação entre dirigentes e dirigidos, mas esta pode ser transformada.

Dado que a divisão entre dirigentes e dirigidos é fato materializado pelo desenvolvimento histórico, a questão mais importante, para Gramsci, torna-se compreender qual a melhor forma de se dirigir, ou seja, como formar dirigentes e como desenvolver formas racionais de “obediência” por parte dos dirigidos (GRAMSCI, 2002, CC 13, §4, p. 324).

⁴⁸ Foge do escopo desta dissertação colocar em debate toda uma tradição político-filosófica - desenvolvida pelos socialistas libertários e, em parte, também pela Nova Esquerda - que, chocando-se com a constatação gramsciana, afirma, em termos aqui simplificados, a possibilidade de se romper desde já com as relações verticais entre dirigentes e dirigidos, estabelecendo-se relações horizontais, entre iguais. Por ora, afirmo apenas que esse pensamento parte de uma compreensão de Estado e da dialética entre direção-espontaneidade, coerção-consenso, que difere radicalmente da desenvolvida por Marx, Lênin e Gramsci, na qual se elimina qualquer processo de transição ao comunismo, o que me parece conferir traços idealistas a essa concepção.

⁴⁹ A “teoria dos dois povos” - contestada por Gramsci nos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 2004a, CC 11, § 67, p. 221) - advém, segundo uma inferência de Ragazzini (2005, p. 53), de Angelo Camillo De Meis, da escola hegeliana de Nápoles. Ragazzini defende que, mesmo que Angelo não seja citado no parágrafo 67 por Gramsci, a terminologia utilizada para contestar a teoria dos dois povos é a própria terminologia de De Meis em sua obra “Il Sovrano. Saggio di filosofia política con riferenza all’Italia” de 1868.

Para aqueles pouco afeitos à obra gramsciana, essa última afirmação pode soar própria de uma pedagogia autoritária, em que o mando e a obediência cega imperam. Mas é importante observar que Gramsci não busca apenas a obediência dos governados, mas formas *racionais* de obediência, ou seja, reconfigura o próprio sentido de obediência e mando, já que, em uma relação exclusivamente autoritária, não são necessárias razões para obedecer a uma ordem. Gramsci entende que a coerção faz parte do processo pedagógico, da relação entre governantes e governados, direção e base, pois o intelectual - como educador e organizador – dirige o rumo geral da práxis política e educativa (e aqui se apresenta a coerção, mas uma coerção livremente aceita pelos dirigidos). Porém, essa direção não pode ser exclusivamente determinada pela coerção. É fundamental, também, o consenso, momento em que o “simples” – como educando e base dirigida - é chamado a compreender política e filosoficamente a realidade, devendo se colocar como sujeito ativo nas decisões coletivas.

Obviamente, a questão levantada por Gramsci acerca da melhor forma de dirigir, apenas faz sentido se, antes, responde-se a outra questão crucial: a divisão entre dirigentes e dirigidos deve sempre existir? Estaria o gênero humano fadado a ela ou tratar-se-ia de algo reversível? Gramsci, obviamente, por suas posições de adesão à filosofia da práxis, entende esse fenômeno como histórico e passível de superação.

A separação entre dirigentes/educadores e dirigidos/educandos na práxis educativa revolucionária se manifesta como uma dupla separação: a que se verifica entre a organização, como educador coletivo, e o resto das massas e, também, aquela que se dá no interior da própria organização, a separação de um corpo dirigente de sua base dirigida.

A princípio, essa distinção se faz necessária para garantir que a teoria não fique subjugada ao patamar de prática e consciência das massas (ou da base da organização). Porém, essa separação deve ser relativa, correndo-se o risco, caso se torne absoluta e estanque, de que a organização (enquanto sujeito coletivo) e a direção partidária desconectem-se dos problemas reais vividos pelas massas ou pela base partidária, respectivamente. Essa é a tensão dinâmica central na relação entre direção e base, entre partido e massas e, em outro patamar, entre teoria e prática, que se apresenta na práxis educativa revolucionária.

2. A unidade entre governante e governado

Uma vez construído um bloco social unificado por determinada concepção de mundo, por determinado corpo ideológico e ético, entre “intelectual” e “simples”, dirigente e dirigido, educador e educando, como conservá-lo unido? Como manter dinâmica a relação que deve ser dialética entre esses pólos? Como conservar o caráter revolucionário dessa práxis educativa? (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 98).

Gramsci, buscando responder a essas questões, se debruça sobre a história para analisar a dinâmica concreta de blocos sociais. Estuda, por exemplo, um dos primeiros e mais fortes blocos intelectuais que se estruturaram ao longo da história da humanidade, e, especialmente na Itália: a Igreja Católica. Gramsci critica a atuação católica, pois esta realiza uma falsa unidade ao apenas manter a proximidade entre intelectuais e simples, entre eclesiásticos e crentes, não visando a realmente forjar um bloco intelectual-moral que permita a elevação das massas a um nível mais complexo de consciência histórica e filosófica. Ao contrário, a Igreja Católica realiza uma aproximação que visa a manter o “simples” no senso comum (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 103). Pode-se transpor essa crítica a todo grupo político partidário que estabelece essa mesma relação de tutoria com as massas, sem estabelecer canais para o diálogo, convivência e compreensão orgânica de sua realidade.

A práxis educativa revolucionária entre o intelectual e o “simples” permite ao intelectual validar, ou reconfigurar, seu acúmulo teórico-histórico em contato com o “chão” de contradições do momento atual. Essa relação permite, igualmente, ao “simples” ampliar e tornar coesa sua síntese sobre o real, que antes se apresentava mais fragmentária. É essa unidade entre intelectual e simples, entre direção e base, que permite à ação do partido se materializar como força histórica viva e atuante, como bloco histórico.

Saviani (2009, p. 63; pp. 67-68) faz uma interessante análise da dinâmica das relações educativas entre educador e educando no contexto escolar que pode nos ajudar a compreender a dinâmica das relações educativas entre direção e base no contexto partidário. A direção partidária, enquanto educador, possui uma compreensão sintética do real, embora se trate de uma “síntese precária”; já, a base militante, enquanto educando, possui uma compreensão de “caráter sincrético”. Faz-se necessário, portanto, o desenvolvimento de uma “pedagogia revolucionária”, em que os educandos (base partidária) ascendam ao nível sintético do educador (direção

partidária) e este, conseqüentemente, reduza a precariedade de sua síntese, já que, através do contato educativo com a base, sua compreensão da realidade torna-se mais orgânica. Através dessa práxis educativa, o partido pode formar “intelectuais orgânicos” à classe trabalhadora, aglutinando a vontade coletiva transformadora e funcionando como “intelectual coletivo” que constrói sua “hegemonia” visando à revolucionarização das relações sociais. A práxis gramsciana parte, portanto, da “[...] necessidade de uma permanente renovação da teoria e da prática do partido dos trabalhadores, em consonância com a renovação do próprio real e como condição para desempenhar adequadamente a função para a qual foi criado.” (GRAMSCI apud COUTINHO, 1989, p. 110).

Segundo Macciocchi (1977, p. 287), é essa contraposição dialética entre intelectuais e simples, dirigentes e dirigidos, educador e educando, enfim, entre teoria e prática, que permite, no pensamento de Gramsci, a recondução à unidade do real. Essa recondução é essencialmente um problema pedagógico que o filósofo italiano enfrenta com os instrumentais analíticos próprios da filosofia da práxis.

A partir da relação orgânica entre intelectuais e simples, os intelectuais podem vincular organicamente sua filosofia aos problemas e contradições concretos vivenciados pelos simples, e estes, por sua vez, podem diminuir a precariedade de sua “filosofia espontânea”, de caráter fundamentalmente empírico e fragmentário. É através dessa práxis educativa entre intelectual e simples que a filosofia pode se conectar às contradições históricas e se tornar movimento concreto da vida através da vontade coletiva que age: “Só através deste contato que a filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’” (GRAMSCI, 2006, CC 11, §12, p. 100).

O educador, seja como sujeito coletivo, seja como direção partidária, deve ser educado também. Em sua práxis educativa, o educador deve forçar o educando a uma contínua autocrítica e, simultaneamente, revalidar seu próprio acúmulo teórico. Ao atuar sobre o educando ou sobre o ambiente que deve ser educado, o educador transforma as relações existentes e, nesse sentido, vê-se obrigado, caso busque uma práxis educativa realmente revolucionária, a transformar-se nesse processo:

Por conseguinte, no sentido marxista, o ambiente educador deve ser educado; e nisso a relação pedagógica, para Gramsci, é relação ativa e recíproca: ou melhor, no sentido de que o aluno posto em condições de investigar os termos da própria

historicidade e por conseguinte também do modo como ela se formou, indaga, definitivamente, sobre si mesmo e, elaborando criticamente a própria personalidade, se modifica e termina por modificar as relações históricas, e portanto, o ambiente e o mestre que é seu intérprete genuíno (MACCIOCCHI, 1977, p. 161-162)

Portanto, o partido e o dirigente, como educadores, precisam estar permanentemente atentos à necessidade de renovação das relações que constituem o bloco histórico, de forma a não por em risco a construção hegemônica entre dirigente-dirigidos, partido-massa.

A temática da unidade entre teoria e prática é tão importante para Gramsci que o filósofo chega mesmo a esboçar um projeto de estudos sobre a forma como “[...] se apresentou, na história das idéias, o conceito de unidade entre teoria e prática, já que parece indubitável que toda concepção do mundo e toda filosofia se preocuparam com este problema” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §54, p. 199). Ele se propõe a esse estudo não apenas por se tratar de um tema recorrente ao longo da história da filosofia, mas também - e acredito que este seja o elemento central – porque busca suprir uma demanda filosófica, política e pedagógica de sua época, já que observa diversos desvios, tanto teóricos como práticos, em diversas organizações e filosofias pretensamente revolucionárias. Ao enfatizar esse elemento da filosofia da práxis, Gramsci busca reforçar a importância da práxis educativa, da formação ética e cultural dentro das organizações revolucionárias, pois observa a necessidade conjuntural de se fazer avançar a hegemonia proletária. Pode-se observar essa preocupação no trecho a seguir acerca do “mecanicismo” com que se pensava a relação entre teoria e prática:

Todavia, nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito de unidade entre teoria e prática permanece ainda numa fase inicial: subsistem ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala da teoria como “complemento” e “acessório” da prática, da teoria como serva da prática (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §12, p. 104).

Deve haver, segundo Gramsci, respeito mútuo entre dirigentes e dirigidos, um espírito de grupo voluntário para a continuidade da organização e respeito às regras gerais estabelecidas. A esse espírito de respeito mútuo Gramsci dá o nome de “espírito estatal”, que pode ser compreendido como relação necessária do indivíduo militante com o passado (da organização, das teorias com as quais a organização está vinculada) para que se realize o ajuste entre o acúmulo teórico-organizacional e a base partidária neófitas:

A responsabilidade por este processo, de ser ator deste processo, de ser solidário com forças materialmente "desconhecidas", mas que, apesar disso, são percebidas como operantes e ativas e consideradas como se fossem "materiais" e presentes corporalmente, é o que em certos casos se denomina precisamente "espírito estatal" (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, p. 327).

O “espírito estatal”, cujo principal elemento constituinte é o “espírito de partido”⁵⁰ (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, p. 327), pode ser encontrado em quase todas as organizações, mas por si só não é garantia de unidade: faz-se “necessário lutar permanentemente contra suas deformações ou desvios.” (Ibidem, CC 15, §4, p. 327). Por exemplo, não se pode confundir o “espírito estatal” com o culto irracional da tradição. Deve haver respeito ao passado que precisa ser conhecido, com o qual se deve ajustar contas, mas nunca segui-lo cegamente. É preciso “lutar contra o individualismo mesquinho, a luta pela luta (sem sentido), contra o sectarismo” (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, p. 327). É preciso garantir, em outros termos, a qualidade do “momento catártico”.

Gramsci emprega o termo “catarse” para designar o momento em que ocorre a passagem de uma consciência econômico-corporativa (ou egoístico-passional) a uma consciência ética-política que representa, também, a passagem do objetivo para o subjetivo, quando a estrutura é elaborada como superestrutura na consciência dos homens. Assim, aquilo que era antes apenas sentido como uma força exterior opressora transforma-se em possibilidade de liberação ativa, ou seja, a “catarse” é o momento da passagem da necessidade à liberdade (entendendo-se liberdade como processo de luta pela conquista da liberdade). Esse momento catártico ocorre na práxis educativa revolucionária entre dirigente e dirigido e funciona como “ponto de partida de toda a filosofia da práxis” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §6, p. 314-315). A “catarse” é o momento central de unidade da teoria e da prática, permitindo o avanço do conhecimento da classe sobre a realidade e a construção do bloco histórico, de uma vontade coletiva (Ibidem, CC 11, §6, pp. 314-315).

A dinâmica dialética entre teoria e prática, ou sua unidade, no partido, através da práxis educativa revolucionária entre direção e base, cria as condições necessárias para a leitura adequada do real (produção de conhecimento sobre a realidade objetiva). Essa unidade só se

⁵⁰ “A demonstração de que o espírito de partido é o elemento fundamental do espírito estatal é uma das teses mais significativas a ser sustentada, e da maior importância” (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, p. 327).

realizará plenamente com o estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente humana, sem classes. O mesmo se passa com a realidade objetiva, pois o que é objetivo é sempre “humanamente objetivo” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §17, p. 134). O conhecimento produzido pelo partido revolucionário só poderá ser pleno, universal, quando a humanidade se libertar da divisão em classes que produz ideologias específicas (“não universais-concretas”) (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §17, p. 134), que impedem que o conhecimento seja real para todo o gênero humano. Logo, a luta pela libertação do gênero humano é uma luta pela objetividade, envolve a busca de métodos unitários de conhecimento, de organismos que permitam a utilização desses métodos. Lutar pela libertação do gênero humano é lutar, indiretamente, pela unidade entre teoria e prática, entre o pensar e o agir, entre razão (intelecto) e paixões (consciência), relações que foram absolutamente separadas e fragmentadas no funcionamento global da sociedade capitalista (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §17, p. 134).

Mas é importante entender que, sob o jugo do capitalismo, não é possível obter a unidade entre teoria e prática, a não ser de forma embrionária. A divisão social do trabalho, a divisão em classes, impede que isso se realize plenamente. Somente através de organismos coletivos se pode construir uma unidade, ainda que precária, entre aqueles que possuem o acúmulo de experiências e conhecimento teórico e aqueles que vivem e agem diretamente sobre a realidade através de seu trabalho e luta. Para que a unidade entre teoria e prática seja alcançada e permita a produção de conhecimento e intervenção histórica, é preciso um sujeito histórico capaz de realizar a autonomia histórica da classe. Portanto, a unidade entre dirigentes/educadores e dirigidos/educandos não está dada de início. Coloca-se como horizonte: “O que os idealistas chamam de “espírito” não é um ponto de partida, mas de chegada: o conjunto das superestruturas em devir rumo à unificação concreta e objetivamente universal, e não um pressuposto unitário, etc.” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §17, p. 134).

Para toda prática há sempre uma teoria implícita e, para toda teoria, uma prática possível que a possa verificar na realidade. Toda ação é o resultado de um conjunto de vontades diversas, em diferentes graus de consciência, que se chocam numa relação com o conjunto da vontade geral. A teoria correspondente a essa colisão de práticas também será uma articulação bizarra de frações de concepções de mundo heterogêneas. A importância da unidade entre teoria e prática reside, justamente, na possibilidade de se buscar em uma prática coletiva fundamentos teóricos que possam tornar tal prática consciente e, assim, catalisá-la ou retificá-la. Igualmente importante

é poder organizar o conjunto de ações necessárias para por uma teoria em movimento (trazendo elementos concretos para sua avaliação): “A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional.” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §22, p. 260).

Outro aspecto muito interessante ressaltado por Gramsci (2004a, CC 11, § 25, p. 148) sobre a unidade entre teoria e prática, dirigentes e dirigidos, é que ela não se dá apenas pela via racional, intelectual. Essa unidade se dá, também, nos planos emocionais e éticos, estando, portanto, conectada à prática (momento prático da práxis educativa revolucionária). Os sentimentos populares que caminham dispersos, assim como suas vontades individuais, podem, dentro de um partido, ser sistematicamente ordenados e absorvidos. Essa sistematização não ocorre como forma de controle de tais emoções - por mais que haja sempre algum efeito de controle quando se toma consciência de emoções e paixões -, mas funciona como mecanismo de compreensão mais profunda, por parte de seus dirigentes, das motivações e sentimentos que atravessam a classe. Assim, a camada dirigente pode vivenciar, através do organismo coletivo, os sentimentos, as revoltas e os medos que movem ou retraem a ação da base dirigida, que podem não ser os mesmos da camada dirigente que, em geral, vive outro conjunto de relações, afastada das contradições diretas do mundo do trabalho. A partir dessa vivência, os dirigentes podem traduzir o sentimento da base em “idéias-forças, em palavras-forças” (2004a, CC 11, § 25, , p. 148). Esse contato, essa experiência de condensação afetiva que pode ocorrer no partido entre direção e base, é muito mais eficiente do que um conjunto de suposições fantasiosas que se possa fazer sobre os sentimentos da classe. Esse processo se dá através:

da “co-participação ativa e consciente”, da “co-passionalidade”, da experiência dos detalhes imediatos, de um sistema que se poderia chamar de “filologia viva”. Assim, forma-se uma estreita ligação entre grande massa, partido e grupo dirigente; e todo o conjunto, bem articulado, pode se movimentar como um “homem-coletivo” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §25, p. 148).

Gramsci entende os “simples” como pólo da ação, do trabalho, da prática, e também, como pólo do sentimento acerca das contradições da realidade: “o elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §67, p. 221). Já as camadas intelectuais, os filósofos, são observadas por ele como pólo teórico, lócus da razão acerca dessas mesmas contradições: “[...] o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, menos

ainda, ‘sente’” (Ibidem, CC 11, §67, p. 221). Gramsci estabelece uma diferença entre *entender*, aspecto exclusivamente racional, e *compreender*, envolvendo motivações e sentimentos. Por isso, afirma que o intelectual, se afastado dos sentidos que a vivência direta das contradições do mundo do trabalho gera, pode entender o problema, mas, dificilmente compreendê-lo, ou seja, captar as dimensões humanas concretas envolvidas. Para Gramsci é impossível verdadeiramente “[...] saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber)” (Ibidem, CC 11, §67, p. 221). Este consiste no maior erro dos intelectuais que não se colocam organicamente vinculados a um grupo ou classe: acreditar que se possa ser um intelectual mesmo que desvinculado das “paixões elementares” do povo. É preciso que o intelectual, através do momento prático da práxis educativa revolucionária, compreenda os sentimentos populares e, assim, explique-os, justifique-os como elementos de um processo histórico. Gramsci chega a afirmar que não se faz política-histórica sem essa paixão, “sem essa conexão sentimental entre intelectuais e o povo-nação” (Ibidem, CC 11, §67, p. 221). Na ausência desse sentimento, as relações entre intelectuais e simples, entre direção e base, entre partido e classe, se reduzem, burocratizam-se, havendo um enorme risco de que os intelectuais/direção/partido se autonomizem e se transformem em uma “casta ou um sacerdócio” (Ibidem, CC 11, §67, p. 221).

Gramsci adverte que esse contato entre intelectual e simples não pode se dar como ocorre no encontro entre um estudioso do folclore e os indivíduos que tomam parte na manifestação folclórica, ou seja, de forma a impedir que seu objeto de estudo se transforme ou adquira os conhecimento que aquele, enquanto pesquisador, possui. Nada é inerte no movimento histórico e toda relação orgânica poderá, e deverá, transformar os pólos envolvidos quando se realiza uma práxis educativa revolucionária, constituindo o “bloco histórico” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §67, p. 222).

3. Coerção e consenso, espontaneidade e direção

Para compreender a tensão existente na práxis educativa entre direção e base, é fundamental entender a concepção de Gramsci referente à tensão entre coerção e consenso, espontaneidade e direção, que constituem, conforme Manacorda (2008, p. 76), um dos eixos da

reflexão pedagógica de Gramsci (o outro eixo diz respeito à tensão entre instrução intelectual tradicional e instrução moderna tecnológica).

Em uma carta a Tânia, sua cunhada, em 22 de abril de 1929, Gramsci já apontava essa tensão pedagógica ao lançar o seguinte questionamento, que resumo da seguinte forma: o educador deve ser apenas um estimulador do desenvolvimento intelectual e prático do educando, portanto adepto do espontaneísmo na práxis educativa, ou deve dirigir esse processo, sendo assim portador de autoridade. O trecho a que me refiro é o seguinte:

Todo dia me vem a tentação de espichá-las um pouco [referindo-se às suas plantas ainda em broto] para ajudá-las a crescer, mas hesito entre as duas concepções do mundo e de educação: ou ser rousseauiano e deixar agir a natureza, que nunca erra e é fundamentalmente boa, ou ser voluntarista e forçar a natureza, introduzindo na evolução a mão experiente do homem e o princípio da autoridade. Até agora a incerteza não acabou e em minha cabeça as duas ideologias estão em conflito (GRAMSCI, 2005a, p. 334, carta a Tânia de 22/04/1929).

Gramsci, em 1936, em outra carta (GRAMSCI apud Manacorda, 2008. p. 85), agora a Giulia, sua esposa, indica claramente qual a sua posição diante desse dilema. Afirma que o espontaneísmo, próprio das escolas rousseauianas, cumpriu seu papel ao se contrapor à educação jesuítica, de extremo autoritarismo, mas já se encontra também superado.

Para Gramsci, o espontaneísmo, em termos pedagógicos, é uma involução. A educação não é o desenvolvimento natural de algo que já se encontra nos indivíduos. Ao contrário, trata-se de uma luta contra os instintos, “[...] uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem ‘atual’ com relação à sua época” (GRAMSCI, 2006, CC 1, §123, p. 62). A pura espontaneidade apenas permitiria que o educando reproduzisse o que já apreendeu em seu convívio social, “coincidiria com a mecanicidade ‘pura’” (GRAMSCI, 2002, CC 3, §48, p. 194), ou seja, com a reprodução de seus condicionamentos. Alguém que se afirme livre por agir espontaneamente estará, pelo olhar de Gramsci, expressando sua condição histórica, não mais que isso.

Gramsci entende a necessidade da coerção para educação dos instintos, do direcionamento da práxis educativa por parte do educador, já que este possui, em tese, uma visão mais ampla e sintética do conhecimento acumulado sobre a realidade. A instrução escolar, por exemplo, faz-se necessária e é obrigatória e nem por isso deve ser repudiada. Se a práxis educativa parte de uma

necessidade social objetiva, aquilo que é necessário pode-se converter em liberdade (GRAMSCI, 2001a, CC 16, §12, p. 52). A condução da práxis educativa pelo educador não implica fechamento do diálogo com os educandos, tampouco negação de sua potencial liberdade e capacidade para se fazerem sujeitos do processo educativo. Indica apenas que essa liberdade e capacidade são potenciais, portanto, só podem se realizar plenamente ao longo do desenvolvimento da práxis educativa, à medida que educandos realizam novas sínteses em contato com o educador e, assim, conquistam maior autonomia.

Em outro trecho dos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §1), Gramsci qualifica melhor essa necessidade de coerção na práxis educativa. Ele ataca o pseudo historicismo de Labriola⁵¹, que imagina o método do escravismo como pedagogia necessária à civilização de Papua (dado seu primitivismo em relação à sociedade civilizada). Gramsci equipara essa posição ao conceito pedagógico-religioso de Gentile⁵², para quem a religião é boa para o povo, mantendo-o em sua “infantilidade”. Escravizar os papuanos para educá-los, afirma, Gramsci, não é uma necessidade absoluta, própria de sua natureza inferior (“teoria dos dois povos”). Porém, ele não abandona a possibilidade de usar coerção para educá-los, o que não implica escravidão:

Que um povo ou grupo social atrasado tenha necessidade de uma disciplina exterior coercitiva, a fim de ser educado civilizadamente, não significa que deva ser escravizado, a não ser que se pense que toda coerção estatal é escravidão (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §1, p. 87).

Este é um trecho que pode soar polêmico e ser muito mal compreendido, caso não se entenda o corpo geral da práxis educativa gramsciana. Para Gramsci, toda relação que busca conquistar hegemonia é uma relação educativa. Portanto, o Estado, assim como o partido revolucionário, são organismos de hegemonia, organismos educativos por excelência. Na

⁵¹ Antonio Labriola (1843-1904) foi um filósofo e teórico marxista italiano. Embora sempre tenha sido um acadêmico e nunca membro ativo de qualquer partido político, o seu pensamento político exerceu influência sobre muitos teóricos na Itália durante o início do século XX, incluindo Benedetto Croce e Antonio Gramsci (cf. HUISMAN, 2004, pp. 582-583).

⁵² Giovanni Gentile (1875-1944) foi um filósofo italiano neo-hegeliano que descreveu a si mesmo como “filósofo do fascismo”. Influenciou inicialmente o pensamento de Gramsci. A partir da 1ª Guerra Mundial e com o desenvolvimento da revolução russa, Gramsci rompe com o pensamento de Gentile (cf. HUISMAN, 2004, pp. 434-441).

concepção pedagógica de Gramsci, assim como em seu conceito de hegemonia, o consenso, o debate, o diálogo, aparecem sempre associados, em maior ou menor medida, à coerção. Não se deve confundir a autoridade, que é a utilização da coerção como fator determinante no estabelecimento de um centro diretivo no processo pedagógico, com o autoritarismo que, deixando de lado qualquer racionalidade ou necessidade concreta, impõe sua vontade de forma arbitrária. Assim, todo agente educador (seja este um partido ou um dirigente) equilibra coerção e consenso em graus variados.

O educador precisa se afirmar como pólo conhecedor que imprime determinado sentido para o processo educativo. Isso de forma alguma implica negar-se a ouvir seus educandos (base partidária, classe) na construção de um entendimento mútuo, de um momento cultural que possa tornar esse educador orgânico à realidade dos educandos. Tão somente evidencia quem, a princípio, direciona o processo. Há, até mesmo, uma coerção de tipo militar que pode ser aplicada à classe dominante e que não se caracterizaria tampouco como “escravidão”, mas como:

[...] expressão adequada da pedagogia moderna voltada para a educação de um elemento imaturo (que é certamente imaturo, mas é tal na proximidade de elementos mais maduros, ao passo que a escravidão é expressão orgânica de condições universalmente imaturas) (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §1, p. 87).

Gramsci se refere, nessa passagem, ao período de transição ao comunismo, um período revolucionário em que, através do poder político-militar do Estado socialista, realiza-se a educação da classe outrora dominante, ou seja, do elemento imaturo, que bloqueia o desenvolvimento social, procurando fixar as relações sociais ao modo capitalista de produção. Essa educação é inicialmente coercitiva (socialização dos meios de produção) e, gradativamente, pelos mecanismos de auto-organização e educação, transfere poder aos trabalhadores, ou melhor, permite que esses afirmem seu poder, até então latente (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §1, p. 87). Sem essa ação inicial coercitiva que estabelece o rumo, a estrutura sobre a qual se fundará o plano econômico-cultural da práxis educativa, qualquer busca de consenso tornar-se-ia meramente formal, vazia. Na escravidão há um desnível fixado, irredutível, que só pode ser enfrentado pela luta e revolta. No processo de transição apontado por Gramsci, o desnível deve ser dinâmico, fadado a ser dissolvido, tanto em relação às massas trabalhadoras, como em relação aos que, até pouco tempo antes da transição, eram inimigos de classe.

O conceito de “conformismo” de Gramsci ajuda a compreender o papel pedagógico da coerção nas transformações macrosociais. Para ele, “conformismo” não é “nada mais que ‘socialidade’” (GRAMSCI apud RAGAZZINI, 2005), ou seja, todos somos conformistas de algum conformismo, pois todos somos seres sociais envolvidos numa teia de relações que constituem a sociedade atual.

Sob o capitalismo, o conformismo é imposto às massas sem que haja possibilidade real de educação mútua, ou seja, de transformação do modo de vida a partir das demandas dos trabalhadores. Assim, as relações estabelecidas pela classe dominante se reproduzem, automaticamente. Por isso, Gramsci identificou o “conformismo imposto” também por “conformismo mecânico” (GRAMSCI, 2002, CC 9, §23, p. 289). A imposição dessa “socialidade” não significa que não haja, por parte das classes dominantes, necessidade de estabelecer diálogo e consenso junto às massas, já que o uso exclusivo da coerção não é capaz de sustentar o poder dominante por muito tempo. É preciso fazer com que as massas observem, ilusoriamente, boas razões para aceitar e promover as relações que as escravizam. Trata-se de uma práxis educativa conservadora, em que não se estimula a possibilidade de intervenção das massas e de desenvolvimento de sua autonomia (GRAMSCI, 2002, CC 9, §23, p. 289).

Porém, é possível estabelecer uma práxis educativa revolucionária com as massas, em que o conformismo não é mais imposto, mas proposto. Isso não implica que não se lance mão da coerção, especialmente no início da práxis educativa. Mas, diferentemente do “conformismo mecânico” (GRAMSCI, 2002, CC 9, §23, p. 289), este conformismo é “dinâmico”, pois se constrói em diálogo real com a classe, reformulando-se à medida que a práxis educativa avança. O conformismo dinâmico busca promover a autonomia e a capacidade autogestionária dos educandos, para que todos possam se auto-educar em conjunto (GRAMSCI, 2002, CC 9, §23, p. 289).

Em outro trecho dos Cadernos, Gramsci (2006, CC 12, §1, p. 39) contrasta a pedagogia da escola unitária⁵³ com a escola jesuítica, na qual a coerção é o elemento predominante, e, também, com as ideologias libertárias que, ainda em sua fase romântica, contrapõe-se exageradamente às pedagogias tradicionais, negando qualquer necessidade de coerção. Para Gramsci, deve haver uma primeira fase disciplinadora que busca nivelar os conhecimentos dos educandos, “criando

⁵³ Gramsci, quando pensa a educação, a pensa de forma ampla, como processo de conquista de hegemonia. Portanto, mesmo quando se refere especificamente à escola unitária, sua discussão pode ser transposta, *mutatis mutandis*, para as relações educativas no partido.

uma espécie de ‘conformismo’”. “Conformismo”, aqui, entendido como concepção geral comum e que Gramsci vai chamar de “dinâmico”, pois não segue o padrão de coerção rígida da educação tradicional. Num segundo momento, sobre a base já conquistada, desenvolve-se a fase criadora em que se estimula a expansão da personalidade e a autonomia, “mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 2006, CC 12, §1, p. 39).

Na práxis educativa revolucionária, no processo de constituição do indivíduo, ou ainda, no processo de construção hegemônica, estão sempre em disputa pelo menos dois conformismos. Nesse sentido, a defesa do espontaneísmo na práxis educativa é apenas outra forma de defesa do conformismo dominante. Isso não significa que Gramsci renegue a espontaneidade, elemento fundamental na práxis educativa revolucionária. O que nega é a exclusividade ou centralidade desse fator, como analisa Broccoli (1977, p. 101): “A concepção educativa gramsciana vista em seu desenvolvimento não exclui a espontaneidade; mas aponta sobretudo para destruir o mito do espontaneísmo, que é a falta de compromisso moral e pedagógico”. A espontaneidade não é desprezada, mas educada, tornando-se historicamente eficiente: “Essa unidade da 'espontaneidade' com a 'direção consciente' (ou seja, da 'disciplina') é justamente a ação política real das classes subalternas” (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 225).

A disciplina não anula necessariamente a personalidade, apenas limita a impulsividade irresponsável. Se a origem da disciplina, ou seja, se a necessidade objetiva que demanda a disciplina é compartilhada pelos membros da organização e discutida de forma democrática, então seu efeito é puramente técnico, funcionando como instrumental para maior efetividade da organização. Torna-se o oposto, ou seja, um arbítrio, quando a disciplina é imposta de forma externa e vazia de sentido (MACCIOCCHI, 1977, p. 167). A disciplina, quando democrática, é um misto de liberdade e responsabilidade. A liberdade só é real quando responsável, pois assim se conecta às necessidades reais coletivas, tornando-se, assim, a liberdade possível pela qual se opta conscientemente e, não, a pseudoliberdade “espontânea” em que se reproduz o individualismo inculcado pelo conformismo dominante.

Espontaneidade e direção, coerção e consenso devem ser compreendidos não como termos antagônicos: “Dialeticamente, Gramsci considera que é necessário partir da espontaneidade, ou seja, do senso comum, mas por meio de uma intervenção hegemônica que não se apóia no consenso, como já se viu, mas na ‘direção’” (MACCIOCCHI, 1977, pp. 184-185). Fica claro, portanto, que Gramsci combate tanto o espontaneísmo como o dogmatismo, pois ambos

colocam em risco a práxis educativa capaz de produzir a unidade entre teoria e prática no partido revolucionário.

Gramsci não nega, como se pode observar, a verticalidade inerente às relações entre educador e educando, entre direção e base, entre partido e classe/massas. Entende, como Lukács (In: FORNAZIERI, 1987, p. 58), que a liberdade, assim como a horizontalidade nas relações educativas, é construída ao longo da própria práxis educativa e não é possível de ser atingida de uma só vez. O objetivo final já se encontra em desenvolvimento em seu próprio processo de conquista. A busca pela liberdade plena - que se pode atingir no comunismo - tem início, desde já, na práxis educativa revolucionária no interior do partido em que se forja a autonomia dos educandos e a educação de seus próprios educadores. Mas todo esse processo deve ser esvaziado de idealismos: a horizontalidade na relação dirigente-dirigido, sob o sistema capitalista, se expressa apenas de forma restrita, embrionariamente. E, mesmo cientes de que a dinâmica da luta social e sua espontaneidade inerente realizam papel determinante para a criação e estruturação de novas organizações, não se deve desvalorizar a importância do elemento consciente e dirigente.

4. As deformações na práxis educativa entre direção e base

Quando a relação entre dirigente e dirigido não consegue se estabelecer como práxis educativa revolucionária, incorre-se em diversos desvios. Mas, uma importante questão precede o estudo desses possíveis desvios e de suas origens:

Coloca-se o problema de saber se é possível criar um "conformismo", um homem coletivo, sem desencadear certa dose de fanatismo, sem criar "tabus": em suma, de modo crítico, como consciência da necessidade livremente aceita porque "praticamente" reconhecida como tal, através de um cálculo de meios e fins a adequar, etc (GRAMSCI, 2004a, CC 15, § 74, p. 266).

Apesar de Gramsci não apontar uma resposta direta a essa pergunta, o exame de sua obra e sua dedicação ao estudo acerca das relações entre dirigentes e dirigidos, permite afirmar que o filósofo acredita na possibilidade de criar um conformismo de modo crítico. Isso não significa que essa tarefa seja fácil. O partido revolucionário começa a se desenvolver ainda dentro do

sistema capitalista, constituído basicamente por trabalhadores imersos nas contradições do modo de vida burguês, o que acaba por contaminar as relações intrapartidárias e, claro, o partido.

É por isso que Gramsci leva adiante o estudo dos desvios na relação entre dirigente e dirigido, buscando compreender seus elementos constituintes e apontar possibilidades de superação, tanto filosóficas como práticas, para a questão. Há um grande risco de deformação quando a teoria ou a prática passam a ser vistas como acessórios. Essa “desvinculação dialética”, segundo Gramsci, demonstra que se passa por uma fase primitiva em que ainda não se conseguiu amalgamar na superestrutura as vontades heterogêneas, em que não se conseguiu ainda fundar o “momento cultural” de unidade (GRAMSCI, 2004a, CC 11, § 12, p. 105).

Ele distingue radicalmente suas análises dos desvios intrapartidários de outras análises clássicas da sociologia ao criticar um de seus maiores expoentes: Michels⁵⁴. Afirma que as leis sociológicas, como as produzidas por Michels, são meras “taxações”, “generalizações tautológicas” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, § 26, pp. 151-152): basta observar em diversos partidos uma relação de semelhança entre fatores isolados, como a existência prejudicial do líder carismático e, a partir disso, produzir uma generalização abstrata, uma lei (GRAMSCI, 2004a, CC 11, § 26, pp. 151-152). Gramsci mostra a importância da análise do processo como um todo para entender as deformações partidárias: o desenvolvimento das relações internas no partido; o quadro de correlação de forças; e o movimento das classes em luta. As explicações de Michels, ao fugirem desse escopo processual e histórico, acabam por “congelar” os desvios, deixando de lado o essencial: sua gênese e elementos constitutivos. Gramsci critica essa “forma barroca de idealismo platônico” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, § 26, pp. 151-152) que fixa as organizações coletivas, em especial o partido comunista, na eterna deformação e no fracasso. Ao contrário, defende a possibilidade de uma práxis educativa revolucionária entre dirigentes e dirigidos que rompa a separação estanque e patológica entre esses pólos.

Os dirigentes, como Lênin, não são demiurgos ou personalidades exóticas e únicas (como um “líder carismático” na sociologia dos partidos de Michels), mas indivíduos forjados na luta revolucionária, “[...] ponto de convergência de um vasto movimento revolucionário” (MACCIOCCHI, 1977, p. 84). Assim também, o partido revolucionário leninista não é o sujeito

⁵⁴ Robert Michels foi um sociólogo alemão que analisou o comportamento político das elites intelectuais, tornando-se conhecido pela sua obra *Sociologia dos partidos políticos* (1915) em que desenvolve a “lei de ferro da oligarquização”: toda organização, em seu processo de crescimento, estaria fadada a burocratização e separação do grupo dirigente da base de sua organização (cf. SILLS, 1972, pp. 265-272).

da revolução, mas a parte da classe trabalhadora mais consciente e capaz, agindo como educador coletivo, mas também como educando em relação à classe e ao ambiente. Portanto, “[...] o dirigente, o partido, são elementos da classe operária, são uma parte da classe operária” (GRAMSCI apud MACCIOCCHI, 1977, p. 84, “O dirigente” em *L’Ordine Nuovo* de 15/03/1924).

Contudo, obviamente, podem ocorrer desvios nesse processo de constituição da vanguarda. Em muitos grupos, por exemplo, a certeza de que existe a divisão entre dirigentes e dirigidos se cristaliza de tal maneira que se passa a acreditar na aceitação obrigatória de todos os comandos dos dirigentes. Aceitar o princípio da direção não é o mesmo que aceitar o despotismo irracional. Por isso mesmo, é preciso que a direção evidencie a necessidade da linha política, sua racionalidade, ao dirigir-se à base partidária, realizando o justo debate, ou seja, aquele que equacione de forma adequada a urgência da ação (o tempo da política) com a exigência da compreensão (o tempo educativo) (GRAMSCI, 2002, CC 15, §4, pp. 325-326).

Para Luckács, o partido revolucionário é – no interior da revolução – uma forma autônoma da consciência da classe proletária. Deve-se, portanto, compreendê-lo corretamente do ponto de vista teórico, nesta dupla relação dialética, como determinado e determinante: “[...] ao mesmo tempo como *forma* desta consciência e como *forma desta consciência*, ou seja, simultaneamente na sua autonomia e na sua coordenação” (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, p. 72). Mas, é preciso sempre avaliar se a autonomia organizacional que se dá entre partido revolucionário e classe, direção e base, é a justa consequência “[...] do seu condicionamento pela evolução da consciência dos seus membros e da ação que, por seu turno, exerce sobre ela” (Ibidem, 1987a, p. 54) ou se representa diferenças objetivas de estratificação na própria classe, o que indicaria diferença de interesses concretos, até mesmo antagônicos, entre partido e classe, direção e base⁵⁵.

A autonomia organizacional do partido revolucionário é fundamental para que o proletariado possa tomar consciência de si como figura histórica, para que toda a classe eleve à consciência a sua própria existência como classe. Mas, em partidos cuja relação entre direção e base, entre partido e classe, apresenta-se deformada, seu funcionamento assemelha-se ao de seitas

⁵⁵ Uma interessante análise sobre como a formação de um certo “estamento” de lideranças “liberadas” por mandatos parlamentares passou a desenvolver um conjunto de interesses econômicos próprios, fazendo com que um partido de esquerda e dos trabalhadores se tornasse um partido da ordem, pode ser encontrada na análise que Iasi (2006) faz do PT.

ou organizações oportunistas. No primeiro caso, há uma separação artificial “[...] da vida e da evolução da classe à consciência de classe ‘correta’ (como se esta pudesse subsistir num tal isolamento abstrato)”, e, no segundo caso, os oportunistas realizam “[...] o nivelamento destas estratificações da consciência ao mais baixo nível e, no melhor dos casos, ao nível da média” (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, p. 68). Esses dois tipos de deformação identificados como, respectivamente, vanguardismo, em que o pólo teórico se destaca das contradições práticas da base partidária ou da classe, e basismo, quando as contradições imediatas da base ou da classe subjagam o pólo teórico, ou como explica Gramsci: “O ambiente não educado e rústico dominou o educador, o vulgar senso comum se impôs à ciência e não vice-versa” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, §22, p. 144). São exatamente esses os dois tipos de deformação que se observa nas organizações de esquerda no Brasil, hoje: a adequação oportunista às demandas populares sem qualquer proposta mais consistente de elevação da organização e consciência das massas, por parte de alguns partidos; e o descolamento da realidade imediata de parte de outros partidos, que promovem um conjunto de palavras-de-ordem que soam abstratas e distantes para os trabalhadores. Este debate acerca da práxis educativa dos partidos revolucionários, no Brasil atual, será mais detidamente discutido no capítulo seguinte.

É preciso ter em mente que o partido revolucionário não é uma ilha isolada do sistema capitalista. Os militantes que o constituem foram educados na sociedade capitalista e, portanto, são seres sociais por ela formados e deformados. Deve-se, portanto, negar qualquer idealismo que venha a afirmar a possibilidade de superação das relações e valores burgueses, mesmo nas relações que se estabelecem no interior do partido revolucionário, enquanto o capitalismo não for superado. Isso não implica a aceitação fatalista dessas relações. Deve-se buscar “dispositivos e garantias organizativas próprias para contrariar as consequências corruptoras dessa situação, para corrigir imediatamente o seu inevitável aparecimento e eliminar as excrescências assim originadas” (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, p. 77).

O partido revolucionário está constantemente exposto às deturpações próprias das relações capitalistas e, por isso, deve, de forma consciente e regular, lutar contra esse perigo interno. Por exemplo, não pode se constituir por uma simples hierarquia de funcionários, ou ainda de espectadores do funcionamento de sua organização. Deve-se lutar contra a indiferença que se apodera da base militante, que caminha para uma apatia, que aceita sem questionar os apontamentos da direção. Para romper com essa postura é necessário promover a participação

ativa e regular de todos os membros do partido, evitando que as atividades sejam pontuais. Nas palavras de Lukács:

Pelo contrário, a participação ativa de todos os membros na vida cotidiana do partido, a necessidade de se comprometer com o conjunto de sua personalidade em todas as ações do partido é o único meio de forçar a direção a fazer com que suas resoluções sejam realmente compreendidas pelos seus membros, convencendo-os de seu acerto, uma vez que de outra forma não poderiam executá-las corretamente (LUKÁCS In: FORNAZIERI, 1987a, p. 78-79).

Quanto mais ampla a base partidária, quanto mais o partido revolucionário se encontra enraizado em diferentes setores do mundo do trabalho, tanto mais seguro se torna contra os riscos da burocratização. Reunindo em si o maior número de contradições e com a maior variedade de qualidade e profundidade (advindas de diferentes setores da classe), o partido se vê impulsionado a resolver as tarefas revolucionárias impostas pela totalidade social (manifesta na somatória e entrecruzamento das contradições). O envolvimento com uma gama ampla de diferentes setores e contradições permite também, caso a luta se arrefeça em algum ramo de produção, que se possa continuar a luta pela efervescência em outra.

O partido revolucionário deve funcionar como um espaço de “descolonização” da herança capitalista, mas, para isso, todo militante deve estar envolvido no partido com o conjunto de sua personalidade, ou seja, a maior quantidade possível de aspectos de sua vida deve ser influenciado direta ou indiretamente pelo partido. O envolvimento integral impede que o membro do partido lide com sua militância como se fosse um emprego, algo parcelar com que se vê obrigado a lidar durante algum tempo de seu dia ou semana. Para que isso ocorra, é necessário que haja rotatividade de tarefas, evitando assim que o militante se fixe demasiadamente em alguma atividade específica, correndo um risco maior de burocratização. O envolvimento integral diz respeito mais a qualidade e abrangência do envolvimento do militante do que à quantidade de horas em que este participa do partido, por exemplo: organizar e envolver os militantes em atividades culturais segundo a perspectiva revolucionária, evitando-se que sua vida cultural fique intocada, determinada exclusivamente pelo modo de vida burguês. O envolvimento integral, obviamente, está limitado pelo tempo de trabalho. Por isso mesmo, é igualmente importante buscar “liberar” militantes que possam, assim, assumir a luta revolucionária como sua tarefa exclusiva.

5. O centralismo democrático e o “dilema da práxis educativa revolucionária”

A práxis educativa revolucionária entre dirigentes e dirigidos é estabelecida dentro do partido a partir de um conjunto de regras de funcionamento, a partir da própria estrutura organizativa do partido. O elemento central do partido de modelo leninista que estabelece essa vinculação, em última instância, é o “centralismo democrático”, mecanismo organizativo e educativo que prevê o máximo de liberdade e democracia no período de discussão e o máximo de unidade na ação, após a discussão e resolução.

O “centralismo democrático” possui em si os dois elementos que Gramsci aponta como fundantes do processo educativo moderno, constituintes fundamentais do processo hegemônico: a coerção e o consenso. “Consenso”, aqui, não se entenda como necessidade de que os debatedores cheguem a um acordo, mas como momento democrático em que diferentes posições podem se confrontar livremente e expor suas divergências e aproximações. A coerção é o momento do centralismo, em que aqueles que foram “derrotados” no debate são “obrigados”, pelo livre acordo com os princípios de funcionamento do partido, a aceitar a posição vencedora (da maioria) e agir de acordo com as resoluções.

O centralismo democrático permite que o ser coletivo mantenha sua força, constituída pela unidade da vontade coletiva. Caso contrário, as vontades se fragmentam e agem isoladamente fazendo com que a organização retroceda ao estágio anterior de heterogeneidade, onde há poucas possibilidades de ação conjunta. O centralismo democrático permite, igualmente, a troca, o diálogo, o conflito, tão necessários para a manutenção do caráter revolucionário da práxis educativa revolucionária entre direção e base.

Mas o centralismo democrático não está isento de desvios. Gramsci, mesmo entendendo que o partido revolucionário - enquanto vanguarda da classe operária - é estruturado a partir de princípios e da disciplina, advertia sobre o risco de que o fiel da balança entre o centralismo e a democracia recaísse sobre o primeiro, permitindo a instalação de práticas autoritárias e a conseqüente burocratização da estrutura partidária. Para Gramsci, o partido só representa a vontade coletiva se o momento “democrático” se realiza plenamente: ampla circulação de idéias entre os militantes e formação que garanta a compreensão teórica e política dos debates. Deve-se buscar, constantemente, que as massas, formadoras da base partidária deixem de ser meros

executantes e se tornem deliberadores. Por isso mesmo, o centralismo democrático deve ser, segundo Gramsci:

[...] uma contínua adequação da organização ao movimento real, uma capacidade de temperar os impulsos da base com o comando do alto, uma inserção contínua dos elementos que desabroçam do mais profundo das massas no quadro sólido do aparato da direção que assegura a continuidade e a acumulação regular das experiências (GRAMSCI apud MACIOCCHI, 1977, p. 173).

O centralismo só pode tornar-se “orgânico” se em movimento, não se imobilizando mecanicamente como burocracia. Exige “[...] uma unidade orgânica entre teoria e prática, entre camadas intelectuais e massas populares, entre governantes e governados”; ao contrário, a característica própria da concepção burocrática não é a unidade viva, mas a que lembra “[...] um pântano estagnado, calmo e silencioso na aparência... isto é, (a) justaposição mecânica 'de unidades, sem vínculos entre si'" (MACIOCCHI, 1977, p. 173).

Desse modo, é fundamental que a base, através de pressões trazidas de sua realidade concreta, possua espaços internos para influenciar sua direção, assim como a direção precisa, também, desses mesmos espaços para educar, a partir da teoria revolucionária, os militantes de base. O partido deve ser visto como uma instância reguladora da hegemonia da classe e não do grupo dirigente apenas, entendendo classe como um devir histórico em que se fundem as massas de simples e seus intelectuais organicamente emanados. Se isso não ocorre, o centralismo democrático se transforma em burocrático por interesses de casta do grupo dirigente. O partido torna-se, então, um órgão de polícia.

Há uma questão delicada que deve ser observada no processo de decisão geral dentro de um partido: qual a maturidade teórica da base para decidir os rumos gerais do partido? E qual a organicidade da direção em relação às contradições vividas pela base, para decidir, por sua vez, tais rumos?

A base nunca estará teoricamente madura, já que ocupa, justamente, o pólo prático do partido (indivíduos da base deixam, num partido “saudável”, o pólo da prática para se tornarem dirigentes, mas outros ingressam assumindo seu lugar no pólo prático). Não se deve inferir do que foi dito que os dirigentes não precisam aprofundar seus estudos. Apenas estes ocupam o pólo teórico, ou seja, representam – a priori - o máximo possível, em uma determinada conjuntura, de

acúmulo de teoria e experiência dessa organização. Quando me refiro à maturidade teórica, refiro-me a absorção do máximo desenvolvimento teórico da organização.

Igualmente verdadeiro é o fato de que os dirigentes nunca estarão plenamente vinculados à realidade da base, pois esta é dinâmica e se transforma continuamente. É importante fazer a ressalva de que realidade vivida pela base, com seus problemas, tensões e contradições, não é o critério máximo que garante a vinculação da organização ao real, apesar de ser elemento do qual se deve partir para se compreender a realidade.

Nem um, nem outro pólo pode tomar para si os rumos do partido, do intelectual coletivo, de forma isolada. A tensão está justamente em como equalizar a participação na decisão dos rumos do partido, garantindo uma práxis educativa revolucionária entre os dois pólos, buscando a unidade entre teoria e prática, entre intelectual coletivo e o ambiente.

Os desvios possíveis do centralismo democrático escancaram esse dilema sobre a real possibilidade de unidade entre teoria e prática, entre dirigente e dirigido, que chamo de “dilema da práxis educativa revolucionária”. Em uma relação educativa, o educador detém a autoridade (coerção) para dirigir o processo educativo através de uma práxis revolucionária que permita, ao longo de seu desenvolvimento, que os educandos se realizem enquanto seres autônomos e possam participar de forma mais íntegra na decisão dos rumos do próprio processo educativo. Friso que a autonomia é um devir e que penso o educador enquanto dirigente/partido e o educando enquanto dirigido/classe. O centro do dilema pode-se resumir nesta questão: quem determina quando o educando adquiriu autonomia suficiente para decidir sobre o processo educativo? O educador? Educador e educandos juntos?

Esta é uma situação delicada e a porta de entrada para os desvios: o educador pode avaliar que uma conduta, postura ou posicionamento diferente do seu implica em imaturidade do educando, quando esta se refere, na verdade, a diferenças ou divergências maduras para explodir entre dois sujeitos autônomos. Ou, então, o educador pode avaliar que os educandos já se encontram maduros quando, na verdade, não estão, o que colocaria a perder todo o processo educativo.

Parece-nos claro, portanto, que essa decisão (sobre o ponto de autonomia dos educandos) não deveria ficar apenas a cabo do educador e deveria ser discutida coletivamente. Mas então se apresenta outra questão: como decidir? Por quantidade de votos? Mas sempre haverá mais educandos que educadores! Por peso de experiência e saber acumulado? Mas como se avalia

isso? Estamos adentrando um conjunto de questões delicadas e que não possuem fácil resolução e, provavelmente, terão que ser avaliadas a partir da análise dos frutos históricos trazidos pelas decisões tomadas. Por isso a importância de que, qualquer que seja a decisão tomada no confronto entre educadores/direção e educandos/base, o encaminhamento seja levado adiante de forma unitária, pois só assim uma avaliação geral poderá demonstrar a falha real no processo.

Esse mesmo “dilema da práxis educativa revolucionária” se expressa no funcionamento do “centralismo democrático”. Em uma reunião deliberativa do partido, o tempo de discussão influencia diretamente a qualidade da resolução. Mas, certamente, não há tempo para que todos compreendam completamente as questões em pauta, até porque a diferença de experiência e conhecimento entre os membros do partido exigiria, para tanto, que a assembléia fosse transformada em um curso de formação política, o que não é exequível. É preciso, portanto, estabelecer um tempo médio que permita que o debate se efetive e não se configure apenas como uma encenação. Há uma tensão entre necessidade de dar resposta prática às demandas da realidade, que pressiona para que se reduza o tempo de debate e se passe rapidamente à ação, e a necessidade de estabelecer amplo e profundo debate, construindo assim a racionalidade da decisão que será obedecida, inclusive por aqueles contrários a ela. Mas quem determina o tempo de duração desse debate? Em última instância, é a direção. Novamente, o educador-dirigente, diante de um debate que acredite imaturo pode cortar ou encurtar a discussão. E se acaso sua avaliação estiver errada?

Há exemplos no processo revolucionário russo, como em alguns debates entre os bolcheviques e grupos de oposição internos no partido⁵⁶, após a revolução russa, em que se evidencia esse dilema acerca do poder do educador-dirigente (no caso, a fração bolchevique era a dirigente) e que continuam sendo motivo de polêmica até os dias de hoje. Bettelheim, apesar de reconhecer o importante questionamento realizado pela “Oposição Operária” (oposição interna aos bolcheviques no partido), avalia a incapacidade desse grupo para apresentar proposições concretas que rompessem com o que nomeamos de “dilema da práxis educativa revolucionária”:

⁵⁶ A partir de outubro de 1921, surgem, no Partido Bolchevique, diversos grupos dissidentes ("Comunistas de Esquerda", os "Centralistas Democráticos", a "Oposição Operária") que vão sendo derrotados pela direção de Lênin e Trotsky (bolcheviques). Apesar das diferenças entre estes grupos e do período em que surgiram, eles questionavam a política bolchevique e criticavam a burocratização, defendendo a autonomia proletária. Porém, a partir de 1921, foram proibidas as frações dissidentes dentro do Partido Bolchevique. O grupo bolchevique alegava, diversas vezes, que as discussões trazidas por esses grupos eram pertinentes, mas apresentadas no momento errado, quando havia outras questões mais fundamentais a serem resolvidas (cf. TROTSKY, 2005).

Aparentemente, a “oposição operária” tende a romper o círculo no qual a discussão e a reflexão sobre esses problemas foram encerradas até aí, sobretudo quando ele afirma que o problema político das relações dos órgãos do poder com as massas operárias não pode ser resolvido nem pela absorção dos sindicatos pelo aparelho estatal (concepção de Trotski e Bukharin), nem pretendendo esperar que as massas sejam suficientemente “educadas” para reavivar as instituições soviéticas. A oposição operária denuncia com razão as ilusões que remetem o retorno a uma democracia soviética a um futuro longínquo (ao dia em que as massas estiverem mais “educadas” - mas por quem?), porém não é capaz de indicar a via de uma auto-educação das massas populares, de sua formação através dos próprios erros, em condições que não conduzam a rápida restauração da ditadura da burguesia e da dominação imperialista. Na realidade, a “oposição operária” permanece no terreno do “economicismo”, cuja forma “espontaneísta” sugere que a posição na produção “produz” espontaneamente uma consciência de classe proletária; isto “escamoteia” definitivamente todo o problema da educação e auto-educação (BETTELHEIM, 1976, p. 371).

O “dilema da práxis educativa revolucionária” se apresenta, de outra forma, na tensão entre a necessidade de debate (de aprofundamento e pesquisa) e a necessidade de estabelecer um patamar para a ação (transmissão do conhecimento), tensão, em outros termos, entre o tempo político e o tempo pedagógico, entre a liberdade de discussão e a necessidade da ação, entre os fins imediatos (agir no real para responder a determinado acontecimento histórico) e os fins mediatos (discussão ampla para formação e esclarecimento das consciências). Uma discussão por demais prolongada pode, em determinada conjuntura, pôr a perder uma “janela revolucionária”, assim como uma política de pouca discussão, ativista, pode construir uma base partidária despolitizada, presa as suas determinações econômicas, ainda próxima do senso comum e, portanto, mais facilmente destacada de seus dirigentes (e, também, mais facilmente manipulada!).

Interessa verificar que mecanismos se desenvolveram historicamente para permitir que o próprio educador (direção/intelectual/partido) seja educado, conforme a terceira tese sobre Feuerbach, de Marx⁵⁷. Se a ação de educar realizada pelo educador coletivo não o transforma igualmente é porque este se situa num plano ideal, abstrato, distante da realidade. Se isto não ocorre, essa relação não é educativa, mas de tutela:

⁵⁷ “A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como práxis revolucionária” (MARX, s/d).

Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor (GRAMSCI, 2004, CC 10, § 44, p. 399)

Por isso, o educador deve estar sempre em permanente estado de autocrítica a partir das repostas do ambiente, “consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (GRAMSCI, 2004a, CC 10, § 44, p. 400). A esse educador Gramsci dá o nome de “filósofo democrático”, que entende que a filosofia só se realiza plenamente como história, por isso a necessária unidade entre ciência e vida, entre teoria e prática (Ibidem, CC 10, § 44, p. 400).

Mas claro que há o risco, nessa relação entre ambiente e educador, de que o ambiente o domine: é quando “[...] o vulgar senso comum se impôs à ciência e não vice-versa;” (GRAMSCI, 2004a, CC 11, § 22, p. 144). No partido revolucionário, isso seria equivalente ao desvio do *basismo*, quando a direção se atem apenas às questões econômicas dos setores representados, não tensionando a consciência de base para o salto ético-político, para o momento catártico. Uma variação de desvio muito próxima ao basismo é o pragmatismo. O pragmático busca se ligar à realidade sem mediações, deixando de lado a ciência e a filosofia. Esse tipo de postura se gaba por ser prática, ativa, mas Gramsci aponta que o outro posicionamento, que busca mediações filosóficas, que busca a teoria para compreender o movimento do real estabelecendo fins mais elevados, além de elevar o nível cultural existente, “é mais ‘prático’ do que o pragmatista, que julga a partir da realidade imediata” (GRAMSCI, 2004a, CC 17, § 22, pp. 270-271), pois apenas o primeiro tem chances reais de conseguir entender a dinâmica do real e interferir sobre ela de forma a resolver os dilemas históricos apresentados.

Esse mesmo dilema pedagógico da práxis educativa revolucionária pode ser transportado para o período de transição ao comunismo, em que a classe trabalhadora assume o Estado, que passa a funcionar como seu novo educador coletivo. Cabe à classe trabalhadora, através de sua vanguarda, utilizar-se do Estado de tal forma que na construção do socialismo este seja cada vez menos necessário. Após a tomada do Estado, grande parte da massa trabalhadora está ainda sob a influência das relações sociais capitalistas e tende a reproduzir as antigas formas e os antigos valores conservadores, como afirma Lênin (1980c, pp. 314-315): “Depois da primeira revolução socialista do proletariado, depois do derrubamento da burguesia de um país, o proletariado deste país continua a ser durante muito tempo mais fraco que a burguesia”. Cabe agora ao Estado,

enquanto educador coletivo das massas, dirigir o processo de transição, propor um novo conformismo. O dilema se repete: como identificar quando a massa organizada já está autônoma e formada suficientemente para interferir no próprio processo educativo?

Ainda no processo revolucionário russo, a revolta de Kronstadt⁵⁸ promovida por trabalhadores, e não por contra-revolucionários burgueses, por exemplo, foi considerada pelo Estado de transição uma ação prejudicial (imatura) ao processo revolucionário em curso, sendo dizimada. A polêmica em torno da adequação ou não dessa postura persiste até hoje. É uma situação extremamente delicada e que nos coloca diante dos dilemas da práxis educativa revolucionária e do poder próprio do educador/direção, em última instância, de avaliar a autonomia de seu educando/base partidária. Ragazzini expressa esse dilema da seguinte forma:

Se os automatismos sociais reproduzem a realidade, será necessária uma intervenção consciente (coletiva, de cima pra baixo, de uma classe ou grupo de classes, de um partido político, de elite e de grupos intelectuais, de um Estado?) Qual a legitimidade de tal intervenção? Quais as garantias? Em relação a quem? (RAGAZZINI, 2005, p. 109).

Acredito que estruturas organizativas específicas (como rotatividade de militantes nas funções, mandato revogável pela base, etc.), que garantam a unidade entre teoria e prática, representam um mecanismo importante, mesmo que não suficiente, para garantia da qualidade revolucionária da práxis educativa. Outro aspecto fundamental é o atrelamento da práxis educativa, em especial do educador (direção partidária/partido revolucionário/Estado socialista), à realidade produtiva, ou seja, ao proletariado e as suas lutas como sua base principal de sustentação:

A hipótese gramsciana de uma interpretação, eventualmente também vinda de cima para baixo, que reforce os processos em ato e corresponda a formas de bom senso contestadoras e emancipatórias dos indivíduos, procura uma referência

⁵⁸ A Revolta de Kronstadt foi uma insurreição de marinheiros contra o governo russo (bolchevique). Foi o último confronto armado de importância da Guerra Civil Russa. Com a economia devastada, o recém formado Estado socialista era incapaz de realizar suas funções adequadamente, e grande parte da economia russa parou. Em 26 de fevereiro, em resposta a essas condições, as tripulações dos navios de guerra Petropavlovsk e Sebastopol realizaram uma reunião de emergência que aprovou uma resolução com quinze exigências. Como os trabalhadores de Petrogrado, os marinheiros de Kronstadt exigiam a isonomia de salários e o fim das barreiras nas estradas que restringiam tanto viagens quanto a capacidade dos trabalhadores de trazer comida para as cidades. Depois de 10 dias de ataque contínuo, durante o qual muitas unidades do Exército Vermelho foram forçadas a recuar sob fogo, e onde algumas até se juntaram à rebelião, a revolta de Kronstadt foi esmagada (cf. TROTSKI, 2005).

última no processo histórico e no trabalho como aspecto da reforma econômica, um e outro assumidos como garantias com respeito ao arbítrio (RAGAZZINI, 2005, p. 109).

Manacorda (2008, p. 256) defende o mesmo: entende que o risco do educador não se permitir educar pelos educandos não é possível de ser eliminado e que, portanto, deve-se buscar a maior objetividade nessa relação a partir da conexão com a realidade produtiva, para que se possa garantir a conexão dinâmica entre pólo dirigente e dirigido.

A prática educativa revolucionária é constituída, em seu eixo pedagógico, por uma tensão constante entre coerção e consenso, direção e espontaneidade, que se complexifica à medida que a relação educativa se aprofunda e os educandos adquirem maior autonomia. Esse processo é constantemente ameaçado por deformações próprias das contradições do sistema capitalista. Dentre essas deformações, a mais perigosa é a que envolve a prática educativa entre direção e base no partido revolucionário em seu elemento estruturante, o centralismo democrático. Verifiquei a existência do “dilema da prática educativa revolucionária” que pode, se mal equacionado, deformar a prática educativa em todos seus níveis de relação: entre dirigentes e dirigidos; direção e base; partido e classe; Estado socialista e massas. Mas, a existência desse dilema não significa a inevitabilidade das deformações na prática educativa entre direção e base. Nesse sentido, o aprendizado histórico a partir dos erros cometidos pelos partidos revolucionários é fundamental para que se possa constituir uma prática educativa capaz de superar a herança de deformações, permitindo a constituição de novos partidos revolucionários capazes de se tornarem educadores coletivos da classe trabalhadora. Vivemos, no Brasil, um período que demanda esse aprendizado histórico na busca pela construção de um novo instrumento partidário capaz de catalisar a unidade das lutas da classe trabalhadora. Apresento, no capítulo seguinte, ainda que de forma incipiente, um panorama da prática educativa partidária na atual conjuntura brasileira.

IV. APONTAMENTOS PRELIMINARES SOBRE A PRÁXIS EDUCATIVA PARTIDÁRIA NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

Neste último capítulo, retorno à conjuntura política brasileira (de onde nasceu boa parte das motivações da presente pesquisa), buscando analisar, ainda que de forma embrionária, a importância da práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário dentro dos desafios que se apresentam no atual momento político do Brasil. Para tanto, examino a vigência e a validade do partido revolucionário⁵⁹, problematizando as formas concretas em que ele se manifesta atualmente no Brasil, assim como sua práxis educativa. Indico, assim, caminhos para o aprofundamento da presente pesquisa que conduzam ao confronto com a realidade das novas organizações partidárias de esquerda. Pesquisa como essa pode fornecer subsídios importantes para a atualização da práxis educativa partidária, em especial entre direção e base, que permita a constituição de um novo partido revolucionário capaz de responder aos desafios que se apresentam na atual conjuntura brasileira.

1. É o fim do partido revolucionário?

Atualmente, no Brasil, a forma “partido revolucionário” passa por um período de amplo descrédito⁶⁰ e duro questionamento por considerável parcela dos ativistas (principalmente dentre as novas gerações), tanto acerca de sua utilidade enquanto instrumento político da classe trabalhadora, quanto sobre o conjunto de princípios organizativos que regulam sua práxis educativa (MATTOS, 2009; LEHER et al., 2010), essencialmente, a práxis educativa entre direção e base regulada pelo centralismo democrático.

⁵⁹ Tenho consciência de que cabe ao desenvolvimento concreto da luta de classes evidenciar qual é o partido efetivamente revolucionário. Quando anuncio a intenção de analisar, neste capítulo, os partidos revolucionários no Brasil atual, refiro-me àqueles que trazem em sua estrutura os princípios da teoria do partido leninista e o projeto revolucionário em seu programa.

⁶⁰ Há também um descrédito amplo da população com as instituições eleitorais e, por associação, com a política em geral. Não me refiro a esse tipo de descrédito, nem exclusivamente aos partidos eleitorais, mas sim, particularmente, ao descrédito de ativistas políticos com a forma partido revolucionário

Essa postura antipartidária é acompanhada por uma postura “movimentista”: em contraposição à suposta crise da forma partido – caracterizado pelos antipartidários/movimentistas como portador de uma práxis educativa autoritária, tradicional, verticalmente estratificada -, apresentam-se como alternativa, os movimentos sociais, caracterizados pela espontaneidade das massas, por relações horizontais, descentralização e valorização do saber popular, configurando uma práxis educativa não-diretiva libertária.

Mattos aponta a existência de uma tendência dos ativistas em derivar da atual conjuntura brasileira uma inevitabilidade do partido político significar dirigismo e institucionalismo:

Esse tipo de análise gera a ilusão “movimentista”, expressa nas proclamações de que o protagonismo das lutas pela transformação cabe diretamente aos movimentos sem apresentar-se qualquer perspectiva de unidade programática e prática que possa superar seu fracionamento (MATTOS, 2009, p. 37).

O atual antipartidarismo, associado ao movimentismo, não é um fenômeno exclusivo da esquerda brasileira, apresenta-se vivo, também, nos movimentos mundiais altermundialistas⁶¹, que englobam liberais progressistas, alguns setores anarquistas e da Nova Esquerda.

Exemplo atual de mobilização que se aproxima, aparentemente, das manifestações altermundialistas, é a do movimento “M-15” na Espanha (15 de maio é data do início de suas ocupações). O movimento M-15, que ainda se mantém vivo durante a finalização desta pesquisa (junho de 2011), constitui-se como uma massiva mobilização política, capitaneada essencialmente pela juventude espanhola, que ocupa as praças das principais cidades desse país, motivada pela descrença nos partidos eleitorais e no processo eleitoral. O M-15 traz à tona a enorme insatisfação da juventude espanhola, que reivindica novas formas de participação política, direito à moradia e emprego, dentre diversas outras pautas. Apesar dessa importante demonstração de contrariedade, o M-15 evidencia ainda pouca capacidade propositiva e organizativa, sendo constituído por um emaranhado ideológico de difícil coesão para além da insatisfação coletiva. Não há surpresas nisso, já que essas são características próprias de uma movimentação espontânea das massas. Mas, o que chama, em especial, a atenção é o profundo

⁶¹ Não é objetivo de nossa pesquisa aprofundar a compreensão do movimento altermundialista. Para maiores informações, sugiro: Loureiro; Leite; Cevalco (2002); Seoane; Taddei (2001).

clima, dentre os jovens desse movimento, de rejeição aos partidos da esquerda⁶², de rejeição à forma partido como instrumento de luta e organização da classe, e a imensa dificuldade dos novos partidos de esquerda em absorverem esse impulso jovem e rebelde (Partido Izquierda Anticapitalista, Partido Obrero Revolucionario, por exemplo).

Busco, a seguir, compreender parte dos elementos que constituem a origem desse posicionamento antipartido na atual conjuntura brasileira, questionando seu argumento central que aponta a crise da forma partido revolucionário.

No Brasil, acompanhamos, ao longo das últimas duas décadas, a transformação da estratégia socialista do Partido dos Trabalhadores (PT) em uma estratégia calcada na disputa institucional eleitoral, inicialmente justificada como recurso de acúmulo de forças⁶³ e, posteriormente, aceita como horizonte político, indicando o completo amoldamento do partido à ordem burguesa⁶⁴ e o abandono do socialismo como objetivo último.

O PT hegemonizou a ação política da esquerda brasileira no último ciclo político de esquerda⁶⁵ e, portanto, apresentou-se ao longo de sua construção no imaginário dos lutadores como partido revolucionário⁶⁶. Com o êxito de sua guinada estratégica, materializada na eleição

⁶² É importante lembrar que também na Espanha o principal partido de esquerda (PSOE - Partido Socialista Obrero da Espanha) passou por um processo de amoldamento à ordem burguesa semelhante ao ocorrido no Brasil com o Partido dos Trabalhadores, tornando-se um partido social-democrata. Sobre o amoldamento do PT à ordem burguesa, falarei mais, adiante, ainda neste capítulo.

⁶³ Há, inclusive, uma utilização errática do pensamento de Antonio Gramsci pelo PT que busca legitimar sua estratégia de disputa institucional via processo eleitoral. Para uma introdução a esse debate, ver o capítulo 7, “O PT e as idéias de Gramsci”, no livro “Gramsci e a Revolução” de Secco (2006).

⁶⁴ Sugiro, para maior aprofundamento acerca do amoldamento do PT à ordem burguesa os seguintes estudos: a 2ª parte de “As metamorfoses da consciência de classe” de Iasi (2006); e a tese de doutoramento “Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)” de Coelho (2005).

⁶⁵ Refiro-me a “ciclo político de esquerda” como um período das movimentações políticas da esquerda hegemonizado por um determinado instrumento político e, conseqüentemente, por seu programa e estratégias. Pode-se observar, basicamente, três grandes ciclos políticos de esquerda na história da luta operária no Brasil: um primeiro ciclo hegemonizado pelos anarco-sindicalistas; um, seguinte, hegemonizado pelo PCB (Partido Comunista do Brasil); e, recentemente, fecha-se o ciclo hegemonizado pelo PT. O fim do ciclo político do PT não implica sua ineficácia junto às massas, mas o fim de seu papel como instrumento político revolucionário para a classe trabalhadora. Para maiores informações sobre ciclos políticos da esquerda brasileira, ver Gebrim (2011).

⁶⁶ É sabido que essa não era a imagem do partido para um conjunto de militantes que participava mais ativamente da dinâmica interna do PT. Para esses militantes era visível a falta de definição acerca de qual socialismo o partido deveria defender: “Para os socialistas e radicais que deveriam ser ‘enquadrados’ pela maioria da Direção Nacional a indagação continuava sendo: quem governa? Qual o socialismo petista? Nos anos 1980, algum quadro partidário (não se sabe quem) repetiu uns versos de Antonio Machado que se tornaram um leitmotiv das (in)definições dos dirigentes petistas mais moderados: ‘Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar’” (SECCO, 2011, pp. 251-252). Apesar disso, para a maioria da base petista, o “PT das origens” construiu a imagem de partido revolucionário calcada em sua prática radical e classista.

de Lula como presidente do país, tornou-se cada vez mais visível a burocratização do PT, que passou a funcionar como instrumento de pacto social, freando as lutas dos trabalhadores e estabelecendo vínculos orgânicos com o Estado.

Com isso, a forma “partido revolucionário” – anteriormente associada ao período intenso e radical de lutas conduzido pelo PT em sua fase inicial – passa a ser associada pelos novos ativistas políticos à forma “partido eleitoral”, indiferenciado da prática dos partidos eleitorais burgueses: “Na terceira fase o PT se tornou finalmente um partido de governo e sobrepôs à sua identidade socialista e nacionalista uma tendência tecnocrata eivada dos vícios da política tradicional brasileira” (SECCO, 2011, p. 259). O processo de degeneração do PT, com o impedimento da vida democrática interna, intensificada por diversas deformações em sua práxis educativa, fortalece a falsa crença na inevitabilidade: da burocratização dos partidos, da dependência orgânica do Estado e do descolamento das lutas sociais.

Com o fim do ciclo político hegemônico pelo PT, vem à tona a crise teórica e prática pelo qual passa a esquerda brasileira (reflexo, em grande medida, da crise vivida pela esquerda mundial). Essa crise se manifesta, primeiramente e de forma mais visível, nos partidos de esquerda: visível tanto na falência do PT como instrumento revolucionário, como na dificuldade dos novos partidos, surgidos a partir dessa falência, em construir respostas efetivas para a atual conjuntura, conforme análise de Mattos (2009, p. 37): “[...] as ‘novas’ organizações, surgidas como resposta à crise de representatividade classista das ‘antigas’, não conseguiram ainda responder positivamente ao desafio de se apresentarem como realmente novas”.

Porém, é importante perceber que essa crise não se manifesta *apenas* nos partidos, apesar de se tornar mais visível neles. Abrange todos os organismos da classe, como sindicatos e movimentos, pois se trata de uma crise por qual passa a classe trabalhadora como um todo. Esta, na verdade, vive um período de derrotas,

[...] que se iniciou por volta da primeira metade da década de 1970 em escala internacional e que no Brasil se tornou mais visível a partir dos anos 1990. Tal derrota significou, do ponto de vista objetivo, uma maior precarização das relações de trabalho, ou seja, a retirada dos direitos (entendidos como limites à exploração) conquistados em momentos anteriores, quando a correlação de forças não lhe era tão desfavorável. Significou também uma ampliação das taxas de desemprego e um agravamento das condições de vida. Do ponto de vista da subjetividade coletiva, a derrota teve por consequências principais o recuo do sentimento de pertencimento a uma coletividade social – a identidade de classe – e da identificação com os projetos de transformação social orientados por uma

perspectiva de classe dos trabalhadores. Fragmentação, portanto, não apenas no nível objetivo das relações de trabalho, mas também no plano da consciência de classe (MATTOS, 2009, pp. 26-27).

Mattos (2009) e Leher et al. (2010) caracterizam, claramente, a crise atual da esquerda brasileira através da crise das mobilizações da classe trabalhadora. Observa-se nos últimos anos um recuo nas mobilizações sociais: de quase 4 mil greves em 1989 chegamos a 700 greves anuais nos anos 90 e, a 300, aproximadamente, de 2004 até 2007. Não só a quantidade de greves diminuiu, mas também seu foco se restringiu cada vez mais a interesses econômico-corporativos. As ocupações de terra, que cresceram na década de 1990 (pico de 897 ocupações em 1999), caíram para 553 em 2006 e, provavelmente, os números devem ser menores ainda em 2011. Há também indícios de redução do número de ocupações urbanas que, muitas vezes, são manifestações espontâneas e não resultantes de um trabalho de organização por parte de movimentos estruturados.

Vivemos um momento de refluxo das lutas sociais, criando condições favoráveis para o amoldamento das organizações de esquerda à ordem burguesa, para seu fracionamento (dissidências e rupturas), para a redução de seu contingente de militantes e, conseqüentemente, de seu poder de ação e influência sobre as massas. Os movimentos sociais e sindicatos, assim como os partidos, sofrem também das conseqüências desse refluxo, como pode-se perceber ao observar a trajetória política de outros dois grandes instrumentos da classe trabalhadora potencializados no último ciclo junto ao PT: a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e o MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

A CUT surgiu e cresceu muito durante os anos 1980, caracterizando-se como uma central combativa, de perspectiva classista e autônoma e, até mesmo, socialista, conforme indicavam suas resoluções. Mas na década de 1990, seguindo a guinada estratégica do PT, a CUT assume cada vez mais um caráter negociador através das “câmaras setoriais”⁶⁷. A partir da eleição de Lula presidente, a CUT atrela-se organicamente aos interesses do governo (inclusive assumindo cargos de alto escalão) e mostra-se, rapidamente, como instrumento desmobilizador, freando a disposição de luta da classe trabalhadora (ANTUNES, 1995). O amoldamento da CUT à ordem

⁶⁷ Espaço de negociação entre trabalhadores e empregadores mediado pelo Estado.

burguesa provoca também dissidências internas, a fragmentação dos sindicatos de esquerda que passam, agora, a se organizar em três outras centrais sindicais⁶⁸.

O MST, apesar de viver um ascenso de lutas na década de 1990 (quando a CUT já enfrentava o declínio das mobilizações), vem apresentando na última década sinais de crise, seja pela profunda mudança do campo brasileiro com o amplo desenvolvimento do agronegócio, que obriga o movimento a repensar suas estratégias gerais⁶⁹, seja pela crescente dependência econômica do Estado durante os anos de governo Lula. Essa dependência vem criando situações de impasse para o movimento, que depende de subsídios do governo, mas, ao mesmo tempo, compreende que é esse mesmo governo que fortalece o agronegócio em detrimento da reforma agrária (MATTOS, 2009; LEHER et al., 2010). Se o movimento não alterar rapidamente sua estratégia de pacto com o governo petista, há um forte risco de sua conformação à ordem, tornando-se mais uma “correia de transmissão” do governo, assim como aconteceu com a CUT. Mas, independentemente de seus rumos, tem se tornado mais perceptível a atual redução de seus quadros e de suas mobilizações, e o surgimento de tensões internas⁷⁰ entre posicionamentos divergentes acerca da política nacional. Esses sinais apontam os mesmos elementos da crise verificados nas demais organizações: tendências de amoldamento à ordem, de redução de quadros e de fragmentação.

Essa rápida análise das mobilizações sociais no Brasil evidencia o atual ciclo de descenso das lutas sociais e a crise das principais instrumentos políticos da classe, momento de fechamento de um ciclo político da esquerda em que todas as organizações, quaisquer que sejam seu nível de organização e grau de consciência política (sindicatos, movimentos, partidos), são obrigadas a se repensar teórica e praticamente, buscando compreender e agir sobre a nova realidade, evitar a

⁶⁸ As novas centrais sindicais são: a Intersindical, que rachou e se apresenta, agora, como duas: Intersindical conduzida majoritariamente pela ASS (Alternativa Sindical Socialista) e PCB (Partido Comunista Brasileiro) e a Intersindical conduzida majoritariamente pelo PSOL; e a Conlutas, conduzida majoritariamente pelo PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados). Na verdade, a Intersindical não se apresenta como nova central sindical mas como um “instrumento de organização e luta da classe trabalhadora”, um espaço intermediário para fortalecer a luta operária e, posteriormente, permitir a construção de uma nova central sindical.

⁶⁹ Diante do enorme domínio do campo brasileiro pelo agronegócio, não basta mais, para levar adiante a luta pela reforma agrária, a ocupação de terras improdutivas. O MST precisa enfrentar, necessariamente, o agronegócio e, para isso, é necessária a radicalização de suas lutas, o que implicaria um possível rompimento com o governo petista, protetor desse segmento da economia.

⁷⁰ Recentemente, 51 militantes do MST, MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados), Consulta Popular e Via Campesina apresentaram sua carta unitária de saída alegando, em essência, que suas organizações estariam cooptadas pelo governo petista e por seu programa político (CARTA DE SAÍDA, 2011).

cooptação e as deformações de sua práxis educativa, superar os erros cometidos no ciclo anterior e, assim, auxiliar na construção do novo ascenso das lutas junto à classe.

Não é a primeira vez que a classe trabalhadora brasileira vive a falência de seu mais importante instrumento político e o conseqüente fim de um ciclo político de esquerda. Tampouco é a primeira vez em que aparece o discurso da falência do partido como instrumento político da classe. Com o fim do ciclo político hegemonizado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), no final dos anos 70, e com o ascenso das lutas sindicais do ABC, passou-se a defender os sindicatos como os instrumentos políticos revolucionários, e não mais o partido (discurso até então reinante graças ao ciclo político hegemonizado pelo PCB) (GEBRIM, 2011). Agora, com o fim do ciclo hegemonizado pelo PT e com o claro atrelamento da CUT ao governo petista, esse discurso é retomado, mas tendo o movimento social como novo e único instrumento revolucionário.

Mattos (2009, p. 72), abordando a atual crise de representatividade dos sindicatos, se pergunta se, motivados por essa crise, deveríamos apostar apenas em outras e “novas” formas organizativas. Ele mesmo responde que outras organizações, como as associações de bairro da década de 1980, também foram domesticadas pelo capital. E para desmistificar a atual crença movimentista questiona retoricamente: “[...] movimentos por questões como moradia ou a terra não podem também estacionar no patamar econômico-corporativo [...] perdendo o horizonte da luta geral da classe pela transformação?” (MATTOS, 2009, p. 72).

Ora, o processo revolucionário em sua práxis educativa exige diferentes formas organizativas, com diferentes práxis pedagógicas adequadas a diferentes propósitos e formas de consciência. Portanto, sempre serão necessários movimentos sociais e sindicatos que promovam a possibilidade de grupalização em torno de reivindicações econômicas imediatas e, em determinadas conjunturas, também políticas e até mesmo revolucionárias. Assim também, sempre serão necessárias organizações que concentrem aqueles militantes que já compreenderam a necessidade de superação radical do modo de produção capitalista e se organizam, prioritariamente, para esse fim. Essa organização é o partido revolucionário.

Portanto, discordo daqueles que afirmam que o partido revolucionário não seja mais, na atual conjuntura brasileira, um instrumento útil à classe trabalhadora. Esse tipo de afirmação é fruto de uma análise que toma, superficialmente, como espero ter evidenciado, o momento de crise geral pelo qual passam as organizações da classe trabalhadora como crise exclusiva da

forma partido revolucionário. Ao contrário do pensamento antipartidário e movimentista, defendo que:

[...] para aglutinar movimentos em torno de um programa comum de transformações segundo os interesses da classe, ou seja, para reunir uma análise crítica e bem fundamentada da sociedade em que vivemos, conceber um programa que possa apresentar a possibilidade de superação, reunir em torno desse programa os diferentes movimentos e militantes e convencer a classe da possibilidade da mudança profunda, não bastam movimentos ou frente desses. Continua sendo necessário o partido (MATTOS, 2009, p. 72).

Mais interessante que o questionamento acerca da vigência e validade do partido revolucionário, a meu ver, é o questionamento sobre os princípios leninianos de organização partidária expressos em sua práxis educativa. Esta continuaria válida?

2. É o fim da práxis educativa entre direção e base?

Muitas críticas desfechadas contra a práxis educativa do partido revolucionário partem de avaliações negativas, muitas vezes corretas, sobre deformações dessa práxis em situações históricas específicas. Mas, a partir de avaliações corretas, conclui-se, apressada e equivocadamente, a falência dos princípios organizativos leninianos, ou seja, da práxis educativa promovida por essa forma organizativa. Reproduz-se, assim, o mesmo falso silogismo pelo qual a falência de um conjunto de experiências socialistas invalidaria a teoria marxiana ou a necessidade histórica de uma revolução comunista. Essa interpretação é superficial, imediata e incapaz de apreender a dinâmica real de seu objeto. É preciso observar com maior profundidade a realidade dessa forma organizativa para que se possa repensar a teoria (no caso a teoria do partido de Lênin), evitando assim um empirismo mecânico.

Busquei evidenciar ao longo dos capítulos anteriores, a partir da leitura de Gramsci sobre o partido revolucionário, que Lênin não construiu um modelo geral único de partido, como se pode mesmo observar pelas transformações no funcionamento do partido bolchevique defendidas

pelo próprio líder russo ao longo de sua trajetória de lutas⁷¹. O que caracteriza a teoria leniniana de partido é uma teoria da revolução associada a uma teoria da práxis educativa revolucionária, que estabelecem princípios gerais organizativos e educativos, mas não ditam as formas específicas de materialização dessa organização. Cito, novamente, alguns desses princípios a partir da compilação de Vázquez (2007, p. 319): a necessidade do mecanismo do centralismo democrático para garantir a coesão da ação política e a liberdade de debate; a necessária autonomia da vanguarda revolucionária que se organiza no partido, reconhecendo os diferentes níveis de consciência e de organização (o que não implica em independentização do partido revolucionário em relação à classe trabalhadora); a necessidade de militância profissional, ou seja, de militantes liberados e integralmente dedicados à construção do processo revolucionário; a necessidade da organização vertical entre direção e base (o que não implica autoritarismo, inexistência de relações horizontais, tampouco estratificação perene entre dirigentes e dirigidos); a necessidade de forte disciplina voluntária; a necessidade da construção da hegemonia etc.

Gramsci entendeu radicalmente a essência da teoria de partido de Lênin e, por isso mesmo, não reproduziu dogmaticamente em seus apontamentos a forma específica do partido bolchevique de 1917 ou de 1905. Antes, atualiza a forma do partido revolucionário à sua realidade sem com isso abandonar o núcleo de princípios desenvolvidos por Lênin. Valoriza, em sua defesa do partido como instrumento vital para o processo revolucionário, um conjunto de características mais adequadas às “guerras de posição”, ou seja, ao trabalho de construção da hegemonia proletária. Essa postura levou Gramsci a aprofundar sua reflexão acerca do caráter educativo do partido. Isso, por sua vez, não implica – como já foi abordado anteriormente – que Gramsci deixe de enxergar o partido revolucionário como instrumento essencial também para a “guerra de movimento”, ou seja, para a destruição ativa do poder burguês via tomada do Estado.

Gramsci é um exemplo claro da apropriação criativa e não dogmática do corpo teórico de Marx e Lênin. Isso indica a possibilidade de realizar a mesma atualização da forma partidária para nossas condições concretas atuais, partindo de Gramsci, desde que se tome o devido

⁷¹ Basta observar as mudanças defendidas por Lênin na forma específica do partido bolchevique em 1905 e depois de 1917, como a mudança de um partido de vanguarda para um partido de massas. Lênin (1959, p. 479) ao responder às críticas de Rosa Luxemburgo à sua teoria partidária diz: “A companheira Luxemburgo entende que defendo um sistema de organização contra um outro. Porém, na realidade, isso não é verdade. Em todo o meu livro, da primeira à última página, defendo os fundamentos elementares de todo e qualquer sistema de toda e qualquer organização partidária que se possa imaginar. Meu livro não se ocupa com a diferença existente entre este ou aquele sistema de organização, mas sim com a questão referente ao modo segundo o qual se deve respeitar, criticar ou corrigir todo e qualquer sistema, sem contradizer o princípio de Partido”.

cuidado, ao qual ele mesmo se refere acerca de suas próprias observações: “Estas observações não devem ser concebidas como esquemas rígidos, mas apenas como critérios práticos de interpretação histórica e política. Nas análises concretas dos eventos reais, as formas históricas são determinadas e quase únicas”⁷² (GRAMSCI, 2002, CC 13, §23, p. 67). Não observo na realidade do capitalismo atual transformações que justifiquem o abandono da teoria da revolução e da práxis educativa desenvolvidas por Lênin e por Gramsci. Concordo com Mattos (2009, p. 95) quando afirma que o Brasil, hoje, enquadra-se no contexto social e político geral em que Gramsci desenvolveu suas reflexões: é um país plenamente capitalista e “Ocidental”, ou seja, com a complexificação de sua sociedade civil e multiplicação dos “aparelhos privados de hegemonia”. Por isso mesmo, acredito que os princípios norteadores do pensamento gramsciano acerca do partido revolucionário, do centralismo democrático e da práxis educativa entre dirigentes e dirigidos continuam válidas para a realidade brasileira atual. A atualização da forma partidária distingue-se da revisão de seus princípios estruturantes. E mais: há indícios, mas que precisam ser aprofundados em estudo específico, de que as organizações que optaram por essa revisão dos princípios leninianos produziram formas que impediram (e impedem) uma práxis educativa revolucionária entre direção e base⁷³. Contudo, é certo que a forma específica de materialização dos princípios organizativos do partido revolucionário deve ser atualizada, adequando-se às necessidades da luta dentro da nova conjuntura brasileira.

Esse é o desafio colocado para as organizações partidárias que buscam superar o ciclo anterior, hegemonizado pelo PT, colocando-se como educador e educando da classe em seu processo de reorganização. A pergunta que nos parece vital, hoje, portanto, é: qual deve ser a práxis educativa do novo partido revolucionário capaz de superar as deformações do último ciclo político, e retomar a construção do processo revolucionário brasileiro?

⁷² Neste caso específico, Gramsci se refere a suas observações acerca dos três momentos da correlação de forças: econômico-corporativo, estritamente político, e político-militar. Mas acredito que essa afirmação pode ser deslocada para o corpo geral de suas análises.

⁷³ Tenho em mente a experiência do PT (Partido dos Trabalhadores) e, mais recentemente, do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade). Em ambos, frações significativas do partido, senão majoritárias, ao buscar se afastar da suposta “excessiva centralização e falta de democracia interna” do modelo do partido comunista, confundem stalinismo e leninismo e, assim, jogam fora o “bebê com a água do banho”, ou seja, abandonam princípios organizativos ainda úteis, senão vitais, ao partirem de uma análise falsa da origem da burocratização dos partidos comunistas. Sobre o PSOL, desenvolverei um pouco mais a análise no item 3 deste capítulo.

3. A práxis educativa do partido revolucionário na atual conjuntura brasileira

A compreensão da importância da práxis educativa entre direção e base e de como se dão suas possíveis deformações pode ajudar a compreender parte das razões da falência do PT como partido revolucionário, assim como ajudar a construir novos partidos que, através de um conjunto de mecanismos e princípios organizativos adequados, venham a reduzir a chance de deformação em sua práxis educativa. Essa posição está em consonância com o pensamento de Bettelheim acerca das deformações da práxis educativa do partido bolchevique no período de transição:

Pode-se porém pensar que o processo de autonomização dos aparelhos do poder proletário poderia ter sido mais bem combatido e, portanto, reduzido se o partido dispusesse de uma experiência anterior relacionada com as exigências da luta contra tal processo. A falta dessa experiência e a insuficiência de indicações mais gerais sugeridas por uma prática restrita constituem um fato histórico (BETTELHEIM, 1976, p. 326).

Iasi (2006) aponta, por exemplo, como a liberação financeira de lideranças do PT, via atuação parlamentar, foi provocando alterações nas linhas políticas do partido que passavam, cada vez mais, a privilegiar a atuação institucional, dentro da ordem, alterando a relação entre direção e base, a forma de delegação para os congressos e a escolha de novas direções. Fornazieri, também nesse sentido, indica como tanto o basismo como o vanguardismo assolavam o PT comprometendo qualquer possibilidade de práxis revolucionária:

Se por um lado é necessária histórica e dialeticamente a separação organizacional entre massa e partido, as organizações clandestinas que hoje se situam no campo do PT parecem encontrar uma evidente dificuldade de estabelecer uma ligação orgânica efetiva com as massas e tendem a agir como representantes substitutas das massas. Por outro lado, as forças que são hoje hegemônicas no PT, agem no sentido oposto: rebaixam a sua ação ao nível da consciência espontânea das massas (FORNAZIERI, 1987, p.26).

Secco reconhece como a profissionalização dos militantes, elemento fundamental para um partido revolucionário, especialmente para a constituição de sua direção, adquiriu, no caso do PT, características deformadoras devido à constituição de uma elite de dirigentes profissionais separada de suas bases que se mantinham e reproduziam independentemente da classe trabalhadora:

A profissionalização petista não era aquela que Lênin exaltava em seu livro *Que Fazer?* Ela se dava predominantemente via mandatos e não via partido. Mesmo quando a burocracia de tipo leninista adquire pequenos privilégios de informação e decisão, ela ainda precisa acertar contas com uma base militante. No caso do PT, a própria burocracia interna se tornava um apêndice de mandatários de postos eletivos no Governo e no Parlamento (SECCO, 2011, p. 186).

A pequena análise a seguir ilustra a possibilidade de um estudo mais aprofundado sobre a práxis educativa nos novos partidos, buscando compreender quais seriam as características de um partido revolucionário para as condições objetivas e subjetivas da realidade brasileira, que superem as deformações do ciclo anterior.

Uma polêmica viva e fundamental na atual conjuntura envolve a criação de novas organizações que possam superar tanto o papel realizado pelo PT quanto pela CUT. Esse debate se estabeleceu em torno tanto da criação do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), mas de forma mais intensa acerca da criação de uma nova central sindical a partir da possível junção entre Intersindical e Conlutas. Por causa dessa polêmica, a Intersindical dividiu-se. Hoje existem duas Intersindicais, uma em que predominam a ASS (Alternativa Sindical Socialista) e o PCB (Partido Comunista Brasileiro), contrários a criação, no momento atual, de uma nova central sindical e, uma segunda Intersindical, em que predomina o PSOL, favorável a essa criação.

A ASS argumenta que novas organizações, como o novo partido PSOL e essa nova central sindical (Intersindical-PSOL + Conlutas + e outras organizações menores), deveriam surgir como fruto do ascenso das massas, ou seja, como necessidade organizativa dessas massas em movimento e não como uma criação “por cima”, realizada pela vanguarda⁷⁴.

⁷⁴ Pode-se encontrar na internet diversos documentos da ASS, do PCB e de seus militantes atestando essa posição. Listo abaixo três trechos de três desses textos: 1) “Quem está se juntando à Conlutas são os setores da Intersindical ligados ao PSOL (InterPsol), e não a Intersidnical inteira (PCB/ASS/Resistencia Popular). **A nossa Intersindical que não fará unidade com a Conlutas, entende que é preciso um ascenço (sic) dos trabalhadores para a construção de um novo organismo, e isso não está ocorrendo agora.** Então essa Nova Central não passa de um acordo de cúpula, de direções, controlada por partidos...é necessário construir a luta, o ascenço (sic), contra as políticas do PT/Articulação e para isso estamos dispostos” (CENTRO DE MÍDIA INDEPENDENTE, 2011a, grifo meu). 2) “As correntes da Intersindical que preferiram não se juntar à Conlutas tiveram esta posição por divergências importantes, **como a falta de ascenso por parte da classe trabalhadora neste momento político (que demonstra que não é a hora de construir organismos que acabam sendo acordos de cúpulas partidárias)**, e sim de construir a LUTA contra a Articulação do PT e seu governismo conservador, isso necessariamente não precisa ocorrer a partir da criação de uma outra central. Além de questões não resolvidas sobre a reforma sindical lulista, a ligação orgânica que esta Nova Central teria com o Estado capitalista e etc. Mas, de outro lado, os grupos da Intersindical ligados ao Psol (aqui vou me referir como Inter-Psol), mesmo assim aceitaram participar da construção desta Nova Central com a Conlutas” (CENTRO DE MÍDIA INDEPENDENTE, 2011b, grifo meu). 3) “A central

Segundo o debate acumulado ao longo desta pesquisa acerca da práxis educativa entre direção e base a partir da reflexão gramsciana, entendo que toda organização é sempre construída pelo setor consciente da necessidade de sua criação, portanto, justamente pela camada intelectual, pela direção. É claro que essa necessidade levada a cabo pela vanguarda é tão mais eficiente quanto maior for a necessidade concreta de sua base e mais orgânica sua conexão com ela.

Toda organização é criada “por cima”, por uma pequena parcela consciente (intelectual-dirigente) que irá apontar a necessidade organizativa para os demais (simples-dirigidos). A própria ASS é uma organização criada para permitir a grupalização de certo contingente de militantes sobre uma determinada perspectiva sindical e, certamente, foi criada por obra de um pequeno grupo de vanguarda que percebeu sua necessidade. Toda organização surge da conexão das necessidades concretas da base (“de baixo”) captadas e postas em movimento pela camada intelectual, pela direção (“de cima”). A real necessidade da criação dessa organização passa pela relação orgânica entre a direção e a base, que permite uma leitura justa acerca da necessidade da criação da organização.

Portanto, entendo que o argumento que critica a criação de novas organizações “por cima” não se justifica. Nem por isso deixa de ser justa a preocupação acerca da possibilidade real e perigosa de se forjarem novas organizações à “toque de caixa”, sem uma maior articulação de lutas e debates. É importante garantir que a nova organização seja realmente nova e não uma frente, uma junção artificial de organizações que não consegue avançar em seus debates programáticos, promover a unidade real de suas bases, superar os erros cometidos pelo PT e pela CUT. Há sinais que indicam que a construção rápida do PSOL e a tentativa de construção, igualmente rápida, da nova central sindical padeceram desses males⁷⁵.

Com o processo de falência do PT como instrumento político da classe trabalhadora, tem início um processo de dissidências e fragmentação da esquerda que deu origem a pelo menos três novas organizações partidárias de abrangência nacional: PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado), PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) e Movimento Consulta

sindical necessária para classe trabalhadora será fruto da tarefa mais difícil, ou seja, reconstruir a unidade de ação a partir dos locais de trabalho, no enfrentamento direto da classe contra o Capital e seu Estado. **Essa unidade não será construída através de decretos para depois buscar a classe**” (INTERSINDICAL, 2011).

⁷⁵ Em sua plenária de junção não houve acordo possível entre Conlutas e Intersindical (fração PSOL) (COMO EXPLICAR O FRACASSO, 2011). Abordarei mais detidamente o caso do PSOL ainda neste item.

Popular⁷⁶. Muitos dissidentes do PT migraram para o PCB (Partido Comunista Brasileiro) que vem passando por um longo processo de reorganização teórica e prática, superando resquícios da política stalinista anterior. São essas organizações que estão buscando construir um partido revolucionário capaz de entender as exigências do novo período e efetivamente auxiliar a retomada das lutas pela classe trabalhadora brasileira segundo a perspectiva revolucionária.

PSTU, PCB e Consulta Popular apontam claramente em seus documentos internos a defesa do centralismo democrático, assim como os demais princípios organizativos leninianos⁷⁷. Os princípios leninianos de organização, como dito anteriormente, são um eixo-guia sobre o qual o partido se materializa, adequando-se à realidade concreta da luta de classes posta em nossos dias. Isso se torna visível ao observarmos as diferentes materializações desses princípios nos atuais partidos revolucionários no Brasil. Portanto, mais do que o modelo histórico de partido desenvolvido por Lênin (o partido bolchevique de 1917 ou 1905), deve-se observar o modelo teórico, os princípios contidos em sua teoria da revolução e da práxis educativa revolucionária. Pode-se observar essa preocupação presente no estatuto do PCB:

Sua [do PCB] base teórica para a ação é o Marxismo-Leninismo, em toda a sua atualidade, riqueza e diversidade. A visão de mundo do PCB e sua forma de organização têm por base as referências teóricas de Marx, Engels, Lênin e outros pensadores revolucionários. Essas referências, no entanto, não são dogmas nem manuais, sobretudo no que se refere às formas de luta e de organização, que devem subordinar-se à política e às condições reais em que se dá a luta de classes, em cada momento histórico, em cada país e em cada contexto. A teoria revolucionária do PCB, portanto, não é cópia mecânica de qualquer modelo transposto para nosso país (ORGANIZAR, 2011)

⁷⁶ O Movimento Consulta Popular surgiu em dezembro de 1997, numa Conferência Nacional realizada em Itaici, convocada pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, que reuniu pouco mais de trezentos militantes de várias regiões do Brasil. Surge da necessidade de se resgatar um Projeto Popular para o Brasil e, por outro, da compreensão de que um ciclo político da esquerda brasileira já dava sinais de esgotamento e exigia todo um esforço de refundação, tanto no plano teórico e ético quanto no plano da ação e proposta organizativa.

⁷⁷ Usarei como documento base de referência para a rápida análise que farei, as resoluções do XIV Congresso do PCB (RESOLUÇÕES, 2011) e de seu documento de organização interna “Organizar, Estudar, Lutar” (ORGANIZAR, 2011). Não é permitido o acesso aos documentos internos do PSTU, mas a defesa do centralismo democrático pode ser facilmente confirmada através de artigos publicados em seu site (COMO FUNCIONA O PSTU, 2011). Sobre a Consulta Popular nos pautamos pelas resoluções de seu terceiro congresso, as últimas resoluções disponíveis na internet (RESOLUÇÕES DA 3ª ASSEMBLÉIA NACIONAL, 2011). E com relação ao PSOL, utilizo o programa de seu segundo e último congresso (PROGRAMA DO PSOL, 2011) e seu estatuto (ESTATUTO, 2011). Fez-se a opção por estudarmos apenas essas quatro organizações partidárias (PSOL, PCB, PSTU e Movimento Consulta Popular) dentre muitas outras existentes no Brasil, por entender que representam um espectro amplo e contrastante da realidade dos partidos de esquerda.

No caso do PSOL⁷⁸ a situação é mais nebulosa. Em seu estatuto não há referência explícita ao termo “centralismo democrático”, apesar das indicações de certas hierarquias. Não é difícil encontrar também em pesquisas na internet textos de militantes do partido questionando o princípio do centralismo democrático, como em Granja (2011a; 2011b). Também são de conhecimento público casos de desobediência a linhas gerais do partido por seus dirigentes ou correntes internas⁷⁹.

Essa situação de desobediência prática e questionamento teórico do centralismo democrático é acentuada pela própria condição de formação do partido. O PSOL foi formado, em sua maior parte, pela junção de diversas correntes políticas que decidiram por não se dissolver no novo partido e, portanto, mantém a política de frações permanentes. Pelas diferenças entre essas correntes, que em alguns pontos de debate chegam a se mostrar como antagônicas, o programa do PSOL é pouco aprofundado, impedindo, por exemplo, um posicionamento claro acerca do centralismo democrático.

É certo que os rumos do PSOL ainda estão em disputa. Mas, concretamente, o PSOL tem demonstrado agir mais como uma frente, sem centralismo, do que como um partido coeso, portanto impossibilitando sua caracterização como partido revolucionário, por mais que correntes internas defendam explicitamente esse princípio. É evidente que, para avaliação rigorosa do desenvolvimento da práxis política e educativa do PSOL faz-se necessário um estudo mais aprofundado.

O PSOL apresenta um caráter mais massivo que outros partidos (quase 50 mil filiados segundo dados Tribunal Superior Eleitoral em maio de 2011, 3 vezes mais que o PCB), mas não consegue se apresentar descolado de seus fins eleitorais⁸⁰ e apresenta um discurso pouco coeso que muitas vezes se aproxima do discurso da “Nova Esquerda”: crítica dos princípios leninianos de organização em torno de uma suposta necessidade de maior democracia e pluralidade

⁷⁸ Para um quadro geral sobre a origem e desenvolvimento político do PSOL, ver: “O PSOL em sua trajetória recente: um novo PT?” (MATTOS, 2009, pp. 117-138).

⁷⁹ Citamos dois casos que se tornaram mais visíveis e constrangedores internamente: o posicionamento da líder do PSOL, Heloísa Helena, contrário à legalização do aborto, chocando-se, portanto, com a linha geral do partido (MARINGONI, 2011); o recebimento, por parte da candidata Luciana Genro, da fração interna MES (Movimento Esquerda Socialista), de apoio financeiro da Gerdau para sua campanha eleitoral, igualmente contrariando linha geral do partido (BORGES, 2011).

⁸⁰ Não há no estatuto do PSOL clara diferenciação entre filiado e militante. A palavra “militante”, por exemplo, aparece apenas em três momentos, muito menos que a palavra “filiado”. Lembro que o PSOL é, dentre todos esses partidos, o que possui mais cadeiras no parlamento e maior votação nas campanhas eleitorais.

interna⁸¹. Não raro esse discurso se legitima em deformações do pensamento gramsciano⁸², como o que se encontra no texto de Sérgio Granja (militante do PSOL) publicado em sites do partido e no site de sua Fundação Lauro Campos:

Lá [na URSS], o Estado era fundamentalmente um aparelho repressivo. A tomada do poder burocrático-militar de Estado se colocava como objetivo central. O requisito era a presteza de agrupar forças no momento e no ponto decisivos. Em contrapartida, dizia Gramsci, no “Ocidente”, só a “guerra de posição” é viável (GRANJA, 2011b).

Pelo estudo desenvolvido ao longo desta pesquisa, sabe-se que Gramsci não afirma que só a “guerra de posição” é viável no novo contexto dos Estados ocidentais. Em nenhum momento abandona a necessária “guerra de movimento”, ou seja, o momento necessário de tomada do poder de Estado pela classe trabalhadora.

Ao contrário da postura do PSOL, tanto PCB como o PSTU explicitam em seus documentos organizativos a diferença entre o instrumento político revolucionário “partido”, da sua faceta mais visível como partido eleitoral (há uma diferenciação clara entre filiados e militantes)⁸³. Isso decorre do entendimento de que o militante, diferentemente do filiado, assume

⁸¹ O seguinte trecho do texto “A propósito do centralismo democrático” do militante Sérgio Granja representa parte considerável do posicionamento de “renovação” que se pretende com o PSOL: “Nesse partido [partido de massas], o centralismo democrático não tem mais vigência. É um anacronismo. A unidade desse partido não se faz pela subordinação imposta administrativamente pela maioria à minoria, mas pelo consenso tecido em torno das questões capitais para o desenvolvimento da luta política.” (GRANJA, 2011). Entendo que existem posições contrárias a essa no partido, como mostra o texto que busca responder o artigo de Granja “Centralismo: democrático ou consensual” (MATOS, 2011). De qualquer forma, não há ainda no partido uma posição claramente consensual, sendo que os grupos majoritários tendem a apontar para esse discurso de renovação, ou revisionismo, próprio da “Nova Esquerda”.

⁸² Apesar de não ser um partido revolucionário e, portanto não entrar no rol de organizações analisadas neste capítulo, é interessante apontar como também o MST, através de um de seus principais intelectuais, apresenta sinais de uma compreensão equivocada do pensamento gramsciano. Bogo (2011, p. 84) ao elencar diferentes formas de organização adequadas à necessidades conjunturais variadas, afirma Gramsci como defensor “de uma estrutura mais ampliada, de formato horizontal, em que a parcela dirigente estivesse integrada à construção do poder no seio da sociedade civil”. Com essa afirmação, Bogo segue engrossando o coro do senso comum gramsciano, que o associa ao horizontalismo, praticamente anulando a necessidade de dirigentes.

⁸³ Segue o trecho do estatuto do PCB em que essa distinção é apresentada: “106) O PCB não fará qualquer distinção ou confusão entre os termos militante e filiado. Militância é um conceito político. Filiação é um conceito jurídico. O PCB será composto apenas por seus militantes. Serão assim considerados os que atenderem aos critérios aqui estabelecidos. Por decisão de órgãos dirigentes, com a sua concordância, alguns desses militantes serão registrados como “filiados” na justiça eleitoral, com o único objetivo de serem possíveis candidatos a cargos públicos eletivos, em pleitos posteriores” (ORGANIZAR, 2011) e, ainda: “100) Recrutamento não se confunde com filiação. Aliás, a expressão “filiação” deve ser banida do nosso vocabulário, até porque, hoje em dia, só precisamos “filiar”, no sentido do registro eleitoral, os camaradas que serão destacados, como tarefa, para disputar eleições parlamentares.

o compromisso de conduzir e pensar as tarefas revolucionárias do partido (o que não é dever do filiado), e também da compreensão do papel do processo eleitoral como tático:

O parlamento burguês é um campo de luta importante para a construção da contra-hegemonia socialista e comunista, para o apoio às lutas populares e para a denúncia dos desmandos e desvios gerados pelo capitalismo. Pelas características do Estado e da formação social brasileira, no entanto, não se pode atribuir à luta parlamentar um papel central ou prioritário, entre os diversos elementos que compõem a estratégia revolucionária do PCB (ORGANIZAR, 2011).

A Consulta Popular, por sua vez, defende a não participação nas eleições, pois compreende que a luta institucional eleitoral não deve ser mais um eixo das lutas sociais (o ciclo anterior capitaneado pelo PT teria demonstrado a falha dessa estratégia). A Consulta Popular chega mesmo a evitar o termo “partido” em seu nome, por mais que compreenda que se configura segundo a forma “partido”. Segundo Gebrim (2011), uma das lideranças nacionais da Consulta Popular, esse termo está, hoje, por demais atrelado à imagem dos partidos eleitorais. Por isso, se autodenominam “Movimento Consulta Popular”, o que nos dá mais um claro indicativo do clima “movimentista” em que vivemos. Sua atuação ainda se mostra demasiadamente atrelada à estratégia política geral do MST (de onde surgiu) e, conseqüentemente, atrelada aos dilemas próprios do MST em sua vacilação entre uma vinculação orgânica ou rompimento com o PT. Mas apenas um estudo mais detalhado pode apontar o grau desse atrelamento e as possibilidades de desenvolvimento autônomo da Consulta Popular, superando os dilemas colocados pelo petismo.

Por fim, o PSTU é um partido de linha trotskista que parte da tese, resumida aqui, de que as condições revolucionárias já estão dadas, sendo a crise de direção o elemento chave que bloqueia o desencadear do movimento revolucionário⁸⁴. Ao assumir essa postura, o PSTU responsabiliza exageradamente as direções políticas, rompendo a dialética entre direção e base, entre partido e classe, simplificando as complexas interações dessa práxis educativa que

Recrutamento é compromisso com os objetivos estratégicos do Partido” (ORGANIZAR, 2011).

⁸⁴ Trechos em que Trotsky afirma sua polêmica tese da crise das direções: “A situação política mundial no seu conjunto se caracteriza, antes de mais nada, pela crise histórica da direção do proletariado” (TROTSKY, 2008, p. 91). “A crise histórica da humanidade reduz-se à crise da direção revolucionária” (TROTSKY, 2008, p. 93). “Cada vez mais seus esforços desesperados para deter a roda da história demonstrarão às massas que a crise da direção do proletariado, que se transformou na crise da civilização humana, somente pode ser resolvida pela Quarta Internacional” (TROTSKY, 2008, p. 95).

possibilitam a construção do processo revolucionário. Mattos (2009) chega mesmo a afirmar que o PSTU reproduz uma estrutura organizativa pouco flexível, incapaz de responder às necessidades da realidade brasileira, presa à forma do partido bolchevique de 1917.

O PCB, ao contrário do PSTU, não supervaloriza o papel do dirigente. Aponta em seu estatuto a preocupação com a práxis educativa entre o partido e o ambiente, entre dirigente e dirigido, ao afirmar a importância das células de base, tanto para a formulação geral do partido (ao “ler” a realidade a partir, também, da percepção dessas células), quanto para sua ação capilarizada sobre a realidade:

20) A Base, portanto, é o Partido em sua área de atuação. A Base não é um organismo voltado para si próprio. Pelo contrário, tem a finalidade de ligar o Partido às massas, num sentido de mão dupla. De um lado, devem participar da vida das massas, procurando levá-las a conhecer, assimilar e por em prática a linha política do Partido. De outro lado, devem recolher delas suas experiências, reivindicações e tendências, para capacitar o Partido a elaborar propostas políticas justas (ORGANIZAR, 2011).

É igualmente interessante notar o reconhecimento pelo “partidão” das deformações históricas pelas quais passou e as formas como pensa evitar o retorno dessas degenerações organizativas:

47) Para reconstruirmos revolucionariamente o PCB, o exemplo terá que vir em primeiro lugar das direções. Muitas destas deformações não se manifestam mais em nosso seio, como produto da depuração natural que o nosso Partido sofreu, na medida em que se consolidavam mudanças, na linha política e no caráter do Partido. Quanto mais evoluirmos para um sistema de direção coletiva, menos sobra espaço para culto à personalidade, carreirismo, individualismo (ORGANIZAR, 2001).

Mas, apesar de suas boas posições teórico-organizativas, o PCB é o menor dos novos partidos e está ainda em fase de reconstrução interna. Recentemente, inclusive, vem passando por um conjunto de rachas e expulsões que apontam possíveis deformações no funcionamento do centralismo democrático, como denunciam seus dissidentes (PCB DESMASCARA, 2011), ou, em outros termos, apontam um possível descolamento do que é teorizado de suas práticas. Também, neste caso, é necessário um estudo mais aprofundado para apontar com clareza o que vem ocorrendo com a práxis educativa e política do PCB. De qualquer forma, percebe-se que vivemos um período de grande instabilidade e fragilidade das organizações, próprio dos períodos de declínio e crise. E o PCB parece não estar imune a essa conjuntura.

Mesmo entendendo que as novas organizações partidárias de esquerda do período ainda não se apresentam à altura do desafio histórico colocado pela conjuntura brasileira, acredito que só um novo partido pode exercer papel fundamental para reverter o clima de derrota e fragmentação presentes hoje na classe trabalhadora. Este porém é um tema para estudos posteriores que partam não apenas dos documentos internos dos partidos, mas considerem também sua dinâmica viva na luta de classes.

A necessidade de reorganização teórica e prática da esquerda revolucionária brasileira coloca para este próximo período o desafio de assumir o desenvolvimento da práxis educativa revolucionária com maior profundidade, em seus momentos teórico e prático. Há indícios importantes de que a qualidade da formação política dos principais instrumentos de luta da classe do último ciclo político (PT, CUT) acompanhou a qualidade da ação geral de seus instrumentos. Tumolo (2002, p. 253), em seu estudo sobre a formação sindical política desenvolvida pela CUT, mostra como essa central, à medida que se amolda à ordem burguesa, passa a formar “cidadãos para o exercício da cidadania” e não mais quadros dirigentes revolucionários para a classe. Iasi, a partir do debates sobre a concepção metodológica da educação popular, critica o utilitarismo da política de formação da CUT e do PT que “[...] aparentemente se preocupa em dar respostas mais imediatas e concretas, mas acumula muito pouco para criar patamares críticos à própria estrutura que apresenta estas necessidades” (IASI, 2001, p. 58). Essa crítica aponta para o basismo e pragmatismo, deformações na práxis educativa entre direção e base, como já se viu, em que o pólo prático subjuga o pólo teórico, impedindo que se eleve a compreensão das contradições vividas a patamares mais universais e totalizantes. Por fim, Secco (2011, pp. 104-105) é categórico ao afirmar: “Uma das debilidades históricas do partido [PT] foi a formação política. [...] As atividades de formação política atingiram um número pequeno de militantes”.

É, portanto, essencial que os novos partidos que se forjam neste “entre-ciclos” sejam capazes de superar essa deficiência do ciclo anterior. Os períodos de descenso das lutas sociais são justamente aqueles em que se deve preparar os quadros políticos para o ciclo vindouro, além de exigir uma profunda autocrítica dos erros do ciclo anterior.

Este momento de crise demanda reflexão teórica que possa aprofundar a compreensão da nova realidade social brasileira, repensando as estratégias de luta. A tensão constante de amoldamento à ordem, potencializada pelo descenso das lutas sociais, é um risco real. Some-se a esse risco o discurso do fim do trabalho, do fim da história e de terceiras vias que vão se

impondo. Portanto, nada mais importante que retomar o estudo dos clássicos da teoria revolucionária. Só através de um profundo programa de estudos se poderá evitar o canto da sereia pós-moderno, que fragmenta e abandona a possibilidade de constituição da consciência de classe.

Mas essa rigidez na transmissão do conhecimento revolucionário no momento teórico da práxis educativa revolucionária, deve ser contrabalanceada por uma ampla abertura nos espaços de produção do conhecimento⁸⁵. Ou seja, é preciso retomar com profundidade o estudo dos clássicos do marxismo, mas garantir a mais ampla possibilidade de debate e divergência nos espaços decisórios, de produção de conhecimento. Na atual conjuntura, em que um ciclo político se fecha e um novo ainda está sendo gestado, o debate franco e aberto entre posições divergentes é fundamental para o avanço da compreensão da realidade, tanto dentro das organizações como entre organizações distintas. Por isso mesmo, faz-se necessário que se dê maior peso ao momento democrático do centralismo democrático, permitindo que os debates se prolonguem e ganhem corpo e consistência.

Há também urgência em se resgatar as experiências prático-organizativas do movimento revolucionário brasileiro, fortalecendo o momento prático da práxis educativa revolucionária. Há um importante legado prático-organizativo que foi produzido pela classe trabalhadora em luta ainda muito pouco conhecido pelas novas gerações de militantes⁸⁶. Ou pior, esse legado lhes chega claramente deturpado pela ideologização burguesa. Mas, o mais importante é que o resgate dessas práticas e formas organizativas não seja apenas teórico, mas guia para que se retomem formas ainda úteis de ação política e se abandonem todas aquelas práticas viciadas que reproduzem características do ciclo que se fechou. Contudo, a retomada desse conhecimento-prático não deve impedir a inventividade. Neste período de crise, “entre-ciclos”, o partido tem a fundamental função de “ouvir” a classe e aprender a partir das novas práticas que dela brotem espontaneamente, para poder, por exemplo, atualizar as formas que revestem os princípios organizativos do partido revolucionário e sua práxis educativa.

⁸⁵ Lembro, conforme desenvolvido no primeiro capítulo desta pesquisa, que o momento teórico da práxis educativa revolucionária apresenta-se ora como transmissão, ora como produção de conhecimento.

⁸⁶ Poucos militantes, por exemplo, conhecem a história do Movimento de Oposição Sindical em São Paulo que desenvolveu um conjunto de práticas inovadoras e classistas ainda durante o período da ditadura. Há um enorme acervo histórico das lutas operárias, em especial da Oposição Sindical, que se encontra abandonado no galpão do CPV (Centro Pastoral Vergueiro) em São Paulo, instituição importantíssima responsável pela memória da luta operária, e que hoje enfrenta enormes dificuldades para se manter funcionando.

Por tudo que foi dito neste capítulo, compreendo que o clima antipartido, por mais que parta de questionamentos válidos sobre deformações históricas concretas da forma “partido” e de sua práxis educativa, promove conclusões falsas acerca da falência geral e definitiva dessa forma organizativa e de sua práxis educativa. Com isso, também não estou afirmando que a forma partido e sua práxis educativa não precisem ser atualizadas de acordo com as especificidades da realidade sócio-política em que se desenvolve. Mas é importante que se distinga a atualização de sua forma da negação de seus princípios organizativos do partido.

A partir do que foi abordado, pode-se elencar como alguns dos fatores determinantes da postura antipartido na atual conjuntura: 1) a errônea associação do stalinismo com a construção partidária leniniana, fortalecida pela ofensiva ideológica burguesa que mistifica e desconfigura a experiência revolucionária russa; 2) o atual período de descenso das lutas sociais (fruto tanto da falência da maior parte das experiências socialistas como da última reestruturação produtiva), que vem catalisando processos de cooptação e fragmentação dos partidos de esquerda, assim como de redução de seu poder de ação, reflexão e influência sobre as massas; 3) a associação dos partidos de esquerda a formas exclusivamente eleitorais de atuação e, portanto, identificados como “mais do mesmo”, como portadores das práticas típicas dos partidos burgueses (eleitoralismo, corrupção, negociação e disputa por cargos e verbas, etc); 4) a disputa – que em determinados momentos chega a ser fratricida - entre os novos partidos da esquerda e no interior de muitos deles pela hegemonia política (hegemonismo), apresentando-se, em alguns casos, como organizações sectárias, focadas apenas em sua autoconstrução e incapazes de promover unidade entre si; 5) uma deficiência do momento teórico da práxis educativa, herança do ciclo político anterior, fornecendo uma base pouco sólida para enfrentar um momento de crise teórica; 6) uma deficiência do momento prático da práxis educativa, com o apagamento de um importante legado prático-organizativo da classe trabalhadora e a manutenção prejudicial de práticas políticas viciadas, próprias do ciclo anterior, como: hegemonismo, sectarismo, pragmatismo eleitoral, etc. Todas essas questões precisam ser levadas em consideração para a construção de uma nova práxis educativa partidária que permita a constituição de um novo partido revolucionário a altura do desafio histórico posto pela realidade atual da luta de classes no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“... o melhor berço do Partido é o fogo”⁸⁷

A pesquisa da qual resultou esta dissertação foi motivada por questionamentos pessoais acerca das deformações na práxis partidária, observadas ao longo de minha militância política no PT e no PSOL e, também, pela conjuntura de crise na qual se encontra lançada toda uma nova geração de jovens ativistas, entre os quais me incluo, em que predomina o forte ataque ao comunismo, ao partido revolucionário e à práxis educativa própria das organizações leninistas (relação vertical entre direção e base). Essa ofensiva ideológica, realizada diretamente pela burguesia e, indiretamente, pela Nova Esquerda e por certos setores do movimento anarquista e altermundialista, intensificaram-se com a falência da experiência revolucionária soviética. Tais críticas apontam a necessidade de organizações mais “democráticas”, “plurais” e horizontais, defendendo como estratégia, em geral, reformas humanizadoras do capitalismo para a construção de um “outro mundo possível” em que a revolução comunista acaba se tornando, na prática, impossível ou infinitamente longínqua.

Esta pesquisa buscou configurar-se como um processo de crítica indireta a essa ofensiva ideológica e, também, de autocrítica, ao buscar compreender a potencialidade e os riscos inerentes à práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário. Para tanto, as reflexões do comunista italiano Antonio Gramsci mostraram-se essenciais.

Gramsci absorve as bases do pensamento marxiano e leniniano e as atualiza para seu contexto, reafirmando a necessidade da revolução comunista para a superação da barbárie capitalista, e do partido revolucionário como fundamental instrumento de luta da classe trabalhadora. Gramsci também dedica grande energia à práxis educativa revolucionária, abordando um conjunto de polêmicas que ainda se apresentam vigorosas: relação entre dirigentes e dirigidos, coerção e consenso, direção e espontaneidade, e o processo de produção do conhecimento a partir da unidade entre teoria e prática.

A realização dessa investigação sobre a práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário, a partir do corpo teórico gramsciano, se justifica nos seguintes termos: 1) a

⁸⁷ Verso da poesia “Dialética das gêneses, crises e renascimentos” de Roque Dalton, utilizado na abertura desta dissertação.

revolução comunista é necessária para superação da barbárie promovida pelo capitalismo; 2) a práxis educativa é elemento estruturante do processo revolucionário, fundamental para construção de suas condições subjetivas; 3. a práxis educativa revolucionária demanda um educador coletivo, sendo o partido revolucionário o sujeito coletivo com melhor e maior potencial educativo, tanto em nível microssocial, na formação de seus militantes, como no nível macrossocial, na educação da classe trabalhadora para construção da hegemonia proletária; 4. a práxis educativa revolucionária entre direção e base no partido é a principal práxis educativa dentro do partido, sendo fundamental para a construção da unidade entre teoria e prática através da qual se produz novo conhecimento e nova prática e, ainda que em germe, uma nova cognoscibilidade e um novo homem; 5. apesar da crescente postura antipartidária presente nos dias de hoje, não há indícios concretos que evidenciem a superação dessa forma organizativa, sendo necessário superar as deformações da práxis educativa partidária do ciclo anterior (PT) para a constituição de um novo partido revolucionário brasileiro capaz de se tornar um intelectual coletivo orgânico à classe trabalhadora.

Inicialmente, no primeiro capítulo, procurei mostrar o papel estruturante da práxis educativa no processo revolucionário, desfazendo a ideologização burguesa que associa deliberadamente a revolução comunista ao irracionalismo, processo no qual a violência seria o “motor” exclusivo. Não nego o papel de certa violência transitória necessária para que o proletariado possa retirar da burguesia o controle do Estado, dando início ao processo de transição ao comunismo. Mas essa violência é culminância de um longo processo organizativo e educativo e, portanto, está longe de ser uma atitude irracional, tampouco se configura como eixo norteador da revolução.

É a práxis educativa revolucionária, promovida por organismos coletivos, o elemento fundamental tanto na construção das condições subjetivas para a tomada do poder, quanto no processo de transição ao comunismo, pois busca promover a formação omnilateral do ser humano ao gestar, ainda que embrionariamente, uma nova cognoscibilidade através da unidade entre teoria e prática, entre dirigentes e dirigidos, permitindo a formação de um intelectual coletivo revolucionário.

Como minha análise partiu da reflexão de Antonio Gramsci acerca da práxis educativa entre direção e base, busquei, ainda nesse capítulo, evidenciar como compreendo o posicionamento desse autor sobre a revolução e a educação. Gramsci, ao atualizar a estratégia

revolucionária enfatizando a necessidade de uma luta mais prolongada, de uma “guerra de posição” que permita a construção da hegemonia proletária, não está abdicando da “guerra de movimento”. “Guerra de posição” e “guerra de movimento” não são estratégias antagônicas, mas complementares, que devem ser equacionadas de acordo com as condições históricas e conjunturais. Gramsci compreende que a constituição mais complexa do Estado Ocidental exige uma adequação na estratégia de luta, igualmente mais complexas, mas não altera substancialmente a necessidade da tomada do poder de Estado pela classe trabalhadora. Assim, discordamos da leitura que dissocia “guerra de movimento” e “guerra de posição”, “sociedade política” e “sociedade civil”, e com isso desloca o campo de luta revolucionária para a esfera da luta democrática ou institucional.

Para Gramsci a revolução está profundamente relacionada à educação e é, por isso mesmo, que a temática pedagógica ocupa papel de destaque ao longo de toda sua obra. O filósofo italiano observa a educação para além do escopo escolar, assumindo como educativas todas as organizações que visam à construção da hegemonia, como os conselhos de fábrica, partidos e o próprio Estado. Na base de sua visão de educação está sua concepção de homem, ou melhor, sua reflexão acerca da capacidade de autotransformação humana. Para Gramsci, o ser humano se transforma à medida que transforma as relações em que estrutura sua existência. Portanto, o ser humano precisa fazer-se ser político para constituir sua personalidade, para romper o “conformismo” a que está submetido desde o nascimento. A educação é justamente essa luta por educar os instintos, para criar um novo homem e, conseqüentemente, por educar a sociedade criando uma nova sociabilidade, o comunismo. Em Gramsci, a teoria da personalidade e da sociedade são congruentes e se conectam através da práxis educativa revolucionária promovida por um organismo coletivo (o partido).

Para melhor entender a práxis educativa no processo revolucionário como um todo, esta foi decomposta, para fins de análise, em quatro momentos ou qualidades: 1) o momento teórico da práxis educativa revolucionária, que engloba o que comumente se chama de formação política, ou seja, a transmissão e produção de uma visão de mundo crítica e unitária, ou ainda, a constituição de uma “filosofia” pelo “inventariamento” do “senso comum” a partir da práxis educativa entre o “intelectual” e o “simples”; 2) o momento prático da práxis educativa revolucionária, ou o processo de formação da consciência, que é determinado pela transmissão e produção de relações, práticas e valores que são internalizados na ação coletiva contra a ordem

burguesa (passagem de uma consciência individual burguesa para consciência econômico-corporativa, consciência de classe e consciência revolucionária); 3) a unidade dos momentos teórico e prático da práxis educativa revolucionária, ou seja, a unidade entre o pólo teórico (dirigente) e o pólo prático (dirigido) do sujeito coletivo, permitindo a produção, ainda que contraditória, de uma nova cognoscibilidade, gerando novos conhecimentos e nova cultura; 4) e a práxis educativa revolucionária como construção da hegemonia proletária.

Após a análise da práxis educativa no processo revolucionário, dediquei-me, no segundo capítulo, ao sujeito coletivo que, segundo Gramsci, é potencialmente o melhor educador e, também, o melhor educando da classe trabalhadora: o partido revolucionário.

Marx e Engels, apesar de apontarem com clareza a necessidade da revolução comunista, não desenvolveram uma teoria da organização, nem se aprofundaram na análise da práxis educativa revolucionária entre dirigentes e dirigidos. Lênin, no início do século XX, buscando resolver esse dilema educativo e organizativo, elaborou os traços gerais da teoria da revolução e do partido revolucionário, desenvolvendo uma pedagogia histórica que soluciona o problema da transformação da consciência de classe potencial, sindical, em consciência de classe real, política e revolucionária. Gramsci, por sua vez, apropria-se de Lênin de forma original, traduzindo o leninismo para seu próprio contexto histórico (Estado mais complexo, com sociedade civil mais desenvolvida), ressaltando o potencial do partido revolucionário como educador e organizador de uma reforma intelectual e moral, formando intelectuais orgânicos de novo tipo (ou seja, que sejam também educadores, organizadores e dirigentes) e, assim, potencializando a hegemonia proletária, ainda antes da tomada do poder.

O partido revolucionário, dentre todas as organizações políticas, é o destacamento de mais ampla consciência, pois luta por superar a mais complexa e profunda contradição da sociedade capitalista: a contradição entre capital e trabalho. Configura-se como proto-Estado, germe da nova forma de organização social, desenvolvendo na sociedade civil a mesma função que o Estado na sociedade política, de organizador da hegemonia. Através do partido revolucionário pode-se construir um bloco hegemônico (unidade entre teoria e prática, partido e classe, direção e base) que permita a tomada de consciência dos conflitos da estrutura no terreno das ideologias, catalisando a “vontade coletiva” segundo uma nova ética e cultura. O partido revolucionário, através da síntese entre as experiências concretas da base, as lutas espontâneas da classe e a

capacidade intelectual da direção, funciona como mediador entre a subjetividade-militante e a objetividade-das-massas, entre o conjuntural e o histórico, entre o econômico e o ético-político.

Tendo localizado o papel do partido revolucionário como educador coletivo na revolução, no terceiro capítulo analisei o objeto específico de meu estudo, a práxis educativa entre direção e base no partido revolucionário, relação-eixo que estrutura toda a práxis educativa partidária.

Gramsci parte da constatação da separação entre dirigentes e dirigidos como resultado da divisão de classes e da divisão social do trabalho, próprias do modo de produção capitalista. Não há espaço, em Gramsci, para idealismos: não há possibilidade concreta para relações plenamente horizontais sob o jugo do capital. Dado que a divisão entre dirigentes e dirigidos é fato materializado pelo desenvolvimento histórico, a questão mais importante para Gramsci torna-se compreender qual a melhor forma de dirigir, reduzindo essa separação e formando novos dirigentes.

Mas a redução dessa separação é limitada pelo próprio sistema capitalista. A unidade entre teoria e prática, ou seja, o desaparecimento das relações verticais entre o dirigente (pólo teórico) e base dirigida (pólo prático), deve ser equacionada como um devir histórico, que só pode se completar com transformações estruturais que superem a forma capitalista de produção. A práxis educativa revolucionária entre direção e base parte da contraposição dialética entre intelectuais e simples, dirigentes e dirigidos, teoria e prática, coerção e convencimento, buscando a recondução à unidade entre esses elementos, a unidade do real. A espontaneidade, por exemplo, deve ser educada pelo acúmulo teórico e histórico da direção, tornando-se historicamente eficiente. A capacidade diretiva, igualmente, deve ser educada pelas novas experiências da classe trabalhadora, tornando-se organicamente vinculada à dinâmica do real.

A práxis educativa revolucionária entre direção e base, segundo Gramsci, parte da necessidade da permanente renovação da teoria e da prática do educador coletivo, já que o real também está em constante renovação. Para que essa renovação ocorra, dirigente e dirigido, direção e base, devem promover uma práxis educativa revolucionária entre si que permita que o educando/dirigido possa desenvolver uma visão de mundo mais sintética e elevar sua concepção de mundo a patamares mais universais. Essa mesma práxis deve permitir que o educador/dirigente reduza a precariedade de sua síntese em confronto com as contradições vivenciadas pela base militante, tornando sua compreensão mais orgânica à da classe trabalhadora.

É só através desta relação de contraposição dialética que a filosofia pode se tornar história, ou seja, força concreta na construção da “autonomia histórica” da classe trabalhadora em sua luta por superar a divisão em classes. Nesse processo, o militante de base passa de simples executor a intelectual-dirigente e a filosofia gestada pelo educador coletivo se transforma cada vez mais em vida, em história viva.

Mas não é fácil garantir essa potencialidade revolucionária da práxis educativa entre direção e base, partido e classe, pois o partido não está isolado das relações burguesas. Os militantes que constituem o corpo do partido revolucionário são indivíduos formados na sociedade capitalista e por ela corrompidos. Diante dessa situação, Gramsci se questiona se seria possível construir a unidade entre direção e base, entre dirigentes e dirigidos, entre intelectual coletivo e classe trabalhadora, estabelecendo um “conformismo” sem deformações.

Sua posição, segundo a leitura desenvolvida nesta dissertação, é que isso é possível, mas que para tanto é necessária uma luta constante contra a influência corruptora das relações burguesas que conduzem, “grosso modo”, a dois grandes tipos de deformação da práxis educativa: o basismo, quando o pólo prático subjuga o pólo teórico, ou seja, as contradições imediatas vividas pelos militantes de base não são alçadas à níveis de compreensão mais universais e totalizantes; e o vanguardismo, em que o oposto ocorre, ou seja, a teoria não se confronta adequadamente com a realidade, perdendo-se a organicidade com as experiências da base, e o pólo teórico subjuga a prática que, assim, torna-se estéril, guiada por uma teoria não fecundada pela vida e pela história.

A práxis educativa entre direção e base configura-se a partir das relações cristalizadas na estrutura organizativa do partido revolucionário, sendo determinada essencialmente pelo “centralismo democrático”. Este é um mecanismo pedagógico e organizativo que possui em si os dois elementos que Gramsci aponta como fundantes do processo educativo moderno: a coerção (centralização) e o consenso (democracia). O centralismo democrático permite que o sujeito coletivo mantenha sua força constituída pela unidade da vontade coletiva.

O centralismo democrático também não está isento de desvios. Gramsci advertia sobre o risco de que o fiel da balança entre o centralismo e a democracia recaísse sobre o primeiro, permitindo a instalação de práticas autoritárias e a conseqüente burocratização da estrutura partidária. Para o marxista italiano, o centralismo democrático deve ser uma contínua adequação da organização ao movimento real, resumindo a capacidade de absorver os impulsos da base com

o comando do alto, assegurando a continuidade do acúmulo teórico-prático, mas permitindo a acumulação de novas experiências e o questionamento dos conhecimentos anteriormente elaborados. Mas quem, em última instância, pode garantir esse equilíbrio dinâmico entre a teoria que tempera os impulsos da base e a prática que assegura a acumulação regular de novas experiências?

Esta pergunta nos coloca diante do que identificamos como o “dilema da práxis educativa revolucionária”: quem determina e como se determina quando o educando adquiriu autonomia suficiente para decidir sobre o próprio processo educativo? Esse dilema, se mal equacionado, pode trazer graves deformações à práxis educativa entre direção e base, tanto no período de construção da tomada de poder como na transição ao comunismo.

Na transição socialista, o Estado operário torna-se educador (e educando) das massas que ainda estão enformadas, em sua maior parte, pela cultura burguesa. Portanto, faz-se ainda necessário um centro educador que possa conduzir o processo de revolucionarização das relações sociais. Mas esse educador (o Estado proletário) deve também aprender com as novas experiências das massas. O “dilema da práxis educativa revolucionária” manifesta-se no período de transição justamente nesse ponto: como avaliar o ponto de autonomia dos educandos, ou seja, como discernir se determinada ação das massas abre caminho para o novo ou põe em risco a transição ao comunismo?

Seria a existência do “dilema da práxis educativa revolucionária” uma indicação de que as críticas à forma partido revolucionário e ao modelo leninista de organização estariam corretas? Acredito, por tudo que foi exposto ao longo desta pesquisa, partindo do pensamento de Antonio Gramsci, que não. Não há outra forma de superar a contradição entre capital e trabalho (e, portanto, a separação entre os que pensam e os que fazem) sem enfrentar a tensão própria desse dilema pedagógico. Negar-se a assumir a direção desse processo educativo revolucionário é aceitar a reprodução contínua do dilema. Contudo, é importante atentar para a atualização de Gramsci, revalorizando, principalmente neste período contra-revolucionário em que vivemos, a importância da construção da hegemonia, do momento do convencimento, sem, contudo, confundir a disputa pela hegemonia com exclusiva disposição de forças na luta democrática ou institucional, e também sem tampouco abandonar a perspectiva da “guerra de movimento”, ou seja, da tomada do poder, exigindo um partido de duplo caráter de funcionamento, legal e ilegal.

O atual estágio de barbárie capitalista não nos deixa dúvidas acerca da necessidade de propor um novo conformismo societário (comunismo) através de um pólo educador consciente (intelectual, partido, Estado proletário). Entendo, assim como Gramsci, a necessidade e a potencialidade da práxis educativa revolucionária entre direção e base para que se constitua um sujeito coletivo revolucionário que, através da relação dialética entre teoria e prática, ou, em outros termos, entre o pólo teórico (direção) e o pólo prático (base), possa interpretar a realidade e agir sobre a mesma, buscando construir as condições subjetivas para o processo revolucionário. Mas também observo o risco de deformações nessa práxis educativa que podem, em um processo reverso em cadeia, pôr a perder a potencialidade revolucionária do partido. Reconheço o “dilema da práxis educativa revolucionária” que coloca diante do educador (seja este a direção partidária diante de sua base, ou o partido enquanto intelectual coletivo diante da classe, ou ainda o Estado proletário diante das massas no período de transição) uma constante tensão acerca da justa avaliação do ponto de autonomia dos educandos (base/classe/massas). Mas, a existência do dilema não significa a inevitabilidade das deformações na práxis educativa partidária. Por isso é necessário buscar aprender com as experiências históricas dos partidos revolucionários buscando superar os erros anteriores.

Por fim, no quarto capítulo, apresentei apontamentos iniciais sobre a práxis educativa partidária na atual conjuntura brasileira. Procurei mostrar como a forma partido revolucionária e a práxis educativa entre direção e base continuam vigentes, rompendo as mistificações das posturas antipartidária e movimentista. Como estamos ainda vivenciando o fim de um ciclo político com o amoldamento à ordem do PT (Partido dos Trabalhadores), os novos partidos ainda se apresentam apenas como iniciativas erráticas e pouco efetivas, por vezes rerepresentando características teóricas e práticas do ciclo anterior, ora se prendendo ao pragmatismo basista próprio do processo eleitoral, ora se desprendendo da realidade das massas trabalhadoras, numa postura sectária e vanguardista.

É preciso achar a nova medida de diálogo entre partido-dirigente e classe-dirigido, em que não se reproduza o reformismo/basismo para o qual caminhou o PT e, tampouco, se caia no vanguardismo que não consiga estabelecer vínculos orgânicos com a classe trabalhadora. Os apontamentos iniciais que apresento acerca da realidade atual da práxis educativa partidária no Brasil indicam possibilidades de aprofundamento de pesquisa envolvendo partido e práxis educativa no panorama atual para que se possa apontar possibilidades de atualização da práxis

educativa partidária, fortalecendo a constituição de um novo partido revolucionário capaz de responder aos desafios históricos de hoje.

O novo partido deve levar em consideração as ênfases levantadas por Gramsci acerca da necessária construção da hegemonia proletária, tarefa educativa das massas da qual o partido não pode se furtar. Ressalto, novamente, a importância capital do pensamento gramsciano como instrumento para retomar de forma radical Marx e Lênin, sem doutrinanismos, capaz de capturar o essencial desses autores para aplicá-los a sua própria realidade.

Saviani (2009), em seu texto “Escola e democracia I - A teoria da curvatura da vara”, ataca os elementos conservadores presentes nas pedagogias novas e aponta as características revolucionárias da educação tradicional, tão subvalorizada à época, retomando, dentre outros fatores, a importância do papel diretivo do educador no processo educativo. Estabelecendo um paralelo talvez abusivo, mas ilustrativo, com o referido texto, espero que esta dissertação cumpra o papel de, em meio a uma conjuntura de ataques pouco elaborados teoricamente contra a forma partido (tido como portador de uma *práxis educativa autoritária*) e de supervalorização do movimento social (tido como portador de uma *nova práxis educativa dialógica*), apresentar as reais potencialidades e riscos da *práxis educativa revolucionária* desenvolvida por esse fundamental educador coletivo, o partido revolucionário.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. RJ: Jorge Zahar Editora, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999

BENSAID, Daniel; NAIR, Alan. **Teoria marxista del partido político** – Problemas de organización. Argentina: Ed. Pasado y Presente, 1972.

BETTELHEIM, Charles. **A luta de classes na União Soviética**: primeiro período (1917-1923). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BIANCHI, Álvaro. **O Laboratório de Gramsci**: filosofia, história e política. São Paulo: Alameda, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Ensaaios sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Qual Socialismo?**: discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BOGGS, C. **Gramsci's Marxism**. Londres: Pluto, 1976.

BORGES, Altamiro. **Luciana Genro e a doação da Gerdau**. Disponível em: < <http://altamiroborges.blogspot.com/2008/08/luciana-genro-e-doao-da-gerdau.html> > Acesso em 21 de setembro de 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

BRAZ, Marcelo. O Marcuse na Contra-Revolução e Revolta: crítica da “Nova Esquerda” in **Estudos de política e teoria social**, PPGSS/UFRJ – Rio de Janeiro, 18(2), 2008.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. Sacramento: Editorial Nueva Imagem, 1977.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARDOSO, Felipe Guilherme Gava. **Divisão do trabalho partidário** : organização em Lênin. Campinas: UNICAMP, 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas, 2007

CARTA DE SAÍDA. Disponível em: < <http://coletivocatarse.blogspot.com/2011/11/carta-de-saida-de-militantes-do-mst-mtd.html> >. Acesso em 12 de dezembro de 2011.

CENTRO DE MÍDIA INDEPENDENTE. **Esclarecendo a confusão**: A Intersindical não vai se unir à Conlutas. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/red/2010/06/472848.shtml>>. Acesso em 30 de junho de 2011a.

CENTRO DE MÍDIA INDEPENDENTE. **A Conlutas-PSTU deveria aprender com a Assembleia Popular**. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2010/06/473083.shtml>>. Acesso em 30 de junho de 2011b.

CERRONI, Umberto. **Teoria do partido político**. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1982

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital**: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998). Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

COMO FUNCIONA O PSTU. Disponível em: < http://www.pstu.org.br/partido_funciona.asp >. Acesso em 30 de junho de 2011.

COMO SE EXPLICA O FRACASSO do Congresso da Classe Trabalhadora (CONCLAT) de unificação Conlutas e Intersindical. Disponível em: <<http://www.pormassas.org/arquivos/panfletos/fracasso.pdf>>. Acesso em 21 de setembro de 2011.

CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. **Partidos políticos e educação**: a extrema-esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo. Campinas: UNICAMP, 1999. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

_____. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

_____. **A Democracia como valor universal**: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DEL ROIO, Marcos. **Os prismas de Gramsci**: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo: Xamã, 2005.

DIAS, Edmundo Fernandes. et al. **Gramsci: o outro**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.

DALTON, Roque. **Un libro rojo para Lenin**. México: Ocean Sur, 2010.

DUVERGER, Maurice. **Os partidos políticos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

ESTATUTO do Partido Socialismo e Liberdade. Disponível em < <http://psol50.org.br/files/2010/03/Estatuto-PSOL-Registrado-1.pdf> >. Acesso em 30 de junho de 2011.

FAIRCHILD, Henry Pratt. **Diccionario de Sociologia**. México: Fondo de Cultura Econômica México-Buenos Aires, 1963.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FONTANA, Benedetto. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

FORNAZIERI, Aldo. Lukács e os problemas da organização. In: FORNAZIERI, Aldo (ed.). **Teoria do partido revolucionário**. São Paulo: Brasil Debates, 1987.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **Lênin e a educação política**: domesticação impossível, resgate necessário. Campinas: UNICAMP, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **O partido como agente educativo em Gramsci**. Cascavel: UNIOESTE, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GALLO, Silvio. Pedagogia Libertária: Princípios Políticos-Filosóficos. PEY. Maria Oly. (Org.) **Educação Libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto, In: **Metodologia da Pesquisa Educacional** (*Ivani Fazenda*) São Paulo: Cortez, 1989.

GEBRIM, Ricardo. **Sobre o instrumento político**. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sobre/documentos/sobre-o-instrumento-14jan05.pdf>>. Acesso em 30 de junho de 2011.

GENRO, Tarso; WU, Vinicius. **Esquerda renovada**: subsídios para uma nova ação estratégica do PT. Disponível em <http://leituraglobal.files.wordpress.com/2009/08/esquerdarenovada-final1.pdf> Acesso em: 30 de jun 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 3, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 5, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 1, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **Escritos políticos**, vol. 1, edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Escritos políticos**, vol. 2, edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c.

_____. **Cartas do cárcere**, vol. 1, edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. **Cartas do cárcere**, vol. 2, edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 2, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRANJA, Sérgio. **A propósito do centralismo democrático**. Disponível em <http://www.chicoalencar.com.br/portal/artigos_do.php?codigo=513>. Acesso em 30 de junho de 2011.

_____. **Centralismo democrático ou burocrático**. Disponível em <<http://www.socialismo.org.br/portal/questoes-ideologicas/83-artigo/70-centralismo-democratico-ou-burocratico>>. Acesso em 30 de junho de 2011b.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

HUISMAN, Denis. **Dicionário de filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

_____. **O dilema de Hamlet: O ser e não ser da consciência.** São Paulo: Viramundo, 2002.

_____. **Processo de consciência.** São Paulo: CPV, 2001.

INTERSINDICAL. **A Intersindical viva e presente na reorganização da classe trabalhadora.** Disponível em < http://www.intersindical.org.br/noticias_det.php-id=88.htm> Acesso em 30 de junho de 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LA PALOMBARA, J.; WEINER, M. **Political Parties and Political Development.** Princeton, 1966

LAZAGNA, Angela. **Taylorismo, produtividade do trabalho, socialismo.** Campinas: UNICAMP, 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas, 2002.

LEHER, Roberto; COUTINHO DA TRINDADE, Alice; BOTELHO LIMA, Jacqueline Aline; COSTA, Reginaldo. Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010. In: **OSAL (Observatório Social da América Latina)** Buenos Aires: CLACSO, Año XI, N° 28, novembro, 2010.

LOUREIRO, I.; LEITE, J.C.; CEVASCO, M. (orgs.). **O espírito de Porto Alegre.** São Paulo: Paz e Terra, 2002;

LÊNIN, V. I. Un paso adelante, dos pasos atrás. In: **Obras Completas.** Buenos Aires: Carago, 1959.

_____. **¿Qué hacer?** Problemas candentes de nuestro movimiento. Buenos Aires: Anteo, 1973.

_____. **Partido proletário de novo tipo.** Lisboa: Avante, 1975.

_____. **Obras escolhidas,** vol 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1980a.

_____. **Obras escolhidas,** vol 3. São Paulo: Alfa-Omega, 1980b.

_____. **Obras escolhidas**, vol 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

_____. Em memória de J. V. Sverdlov. In: FELLIPE, William (org). **Teoria e organização do partido – coletânea de textos de Lênin, Trotsky e Moreno**. São Paulo: Editora José Luiz e Rosa Sunderman, 2006.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. **A Concepção de educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais**. Campinas: UNICAMP, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE, UNICAMP, Campinas, 2004.

LUKÁCS, Georg. “Notas metodológicas sobre a questão da organização”. In: FORNAZIERI, Aldo (ed.). **Teoria do partido revolucionário**. São Paulo: Brasil Debates, 1987a.

_____. “Legalidade e ilegalidade”. In: FORNAZIERI, Aldo (ed.). **Teoria do partido revolucionário**. São Paulo: Brasil Debates, 1987b.

_____. “O partido dirigente do proletariado”. In: FORNAZIERI, Aldo (ed.). **Teoria do partido revolucionário**. São Paulo: Brasil Debates, 1987c.

_____. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACCIOCCI, Maria-Antonieta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 2008.

MANDEL, Ernest. **Teoria leninista de organização**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1979.

MARCUSE, H. **Contra-revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARINGONI, Gilberto. **O que quer Heloísa Helena?** Disponível em:
<<http://juventudepsol.blogspot.com/2007/10/o-que-quer-helosa-helena.html>> Acesso em:
20/08/2011.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

MARTORANO, Luciano Cavini. **Burocracia e socialismo**. Campinas: UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado em Ciência Política) – UNICAMP, Campinas, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. e F. Engels. **Obras escolhidas** - Volume 3. São Paulo : Alfa-Omega, s/d.

_____. Prefácio In **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1988.

MATOS, Maurício Santos. Centralismo: democrático ou consensual? Disponível em <<http://www.socialismo.org.br/portal/questoes-ideologicas/83-artigo/772-centralismo-democratico-ou-consensual>>. Acesso em 30 de junho de 2011.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Reorganizando em meio ao refluxo: ensaios de intervenção sobre a classe trabalhadora no Brasil atual**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2009.

MORENO, Nahuel. Problemas de organização. in Felipe, Moreno. **Teoria e organização do partido – coletânea de textos de Lênin, Trotsky e Moreno**. São Paulo: Editora José Luiz e Rosa Sunderman, 2006

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAR, Estudar, Lutar. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/precongresso/XIVTeses4.pdf>>. Acesso em 30 de junho de 2011.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci (1916-1920)**. Fortaleza: UFC, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFC, Fortaleza, 2007.

PEREIRA, T. E. **Educação e formação política: um estudo histórico-analítico e institucional da fundação Natividade da Natividade**. Campinas: UNICAMP, 1999. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. **O OP (Orçamento Participativo) como processo de educação política: um estudo da histórica experiência de Várzea Paulista**. Campinas: UNICAMP, 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2007.

PCB DESMASCARA grupo fracionista em São Paulo (nota política do PCB). Disponível em <http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2647:pcb-desmascara-grupo-fracionista-em-sao-paulo-e-segue-firme-em-sua-reconstrucao-revolucionaria&catid=25:notas-politicas-do-pcb>. Acesso em 30 de junho de 2011.

PROGRAMA DO PSOL. Disponível em < <http://psol50.org.br/partido/programa/> >. Acesso em 30 de junho de 2011.

RAGAZZINI, Dario. **Teoria da personalidade na sociedade de massas: A contribuição de Gramsci**. Campinas, SP, Autores Associados, 2005

RESOLUÇÕES do XIV Congresso do PCB. Disponível em <http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=30&Itemid=55>. Acesso em 30 de junho de 2011.

RESOLUÇÕES DA 3ª ASSEMBLÉIA NACIONAL. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/formacao/cartilhas/Cartilha%2019%20-%20Resolucoes.pdf>>. Acesso em 30 de junho de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 11ª Ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 41.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SEOANE, José; TADDEI, Emilio (Orgs.). **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis: Vozes, CLACSO, LPP, 2001.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e a Revolução**. São Paulo: Alameda, 2006.

_____. **A história do PT 1978-2010**. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

SILLS, David. L. **International Encyclopedia of the Social Sciences (vol. 9 e 10)**. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1972

SOKOL, Markus. O Fórum não defende os trabalhadores. In: **Crítica Marxista**, n. 16. Março de 2003.

TAVARES DE JESUS, Antônio. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas: Editora Universidade de Campinas, 1989.

TROTSKY, Leon. Programa de transição. In: MARX, Karl et al. **O programa da revolução**. Brasília, DF: Nova Palavra, 2008.

_____. A revolução traída: o que é e para onde vai a URSS. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. Campinas: Editora UNICAMP, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 2005.