

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, ESTADO E REVOLUÇÃO

Tese apresentada na Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do Título de Doutora em Edu-
cação.

LUZÉTE ADELAIDE PEREIRA

CAMPINAS

1985

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Classif.	T
Autor	P436 e
V.	Ex.
Tembo	BC/ 6702 BC
UC.00024395J	

FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina)

P436_e Pereira, Luzête Adelaide
Educação, estado e revolução/Luzête Adelaide Pereira. -- Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1985.
p.

Inclui bibliografias e índice.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Curso de Pós-Graduação.

1. Educação e Política. 2. Educação e Estado. 3. Educação e Filosofia.

CDU 37:32
37:321
37:1

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO (CDU)

- | | | |
|---|----------------------|--------|
| 1 | Educação : Política | 37:32 |
| 2 | Política : Educação | 32:37 |
| 3 | Educação : Estado | 37:321 |
| 4 | Estado : Educação | 321:37 |
| 5 | Educação : Filosofia | 37:1 |
| 6 | Filosofia : Educação | 1:37 |

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Suzete Adelaide Lereira e aprovada
pela Comissão Julgadora em 09.12.85

Julia

Campinas (São Paulo), de dezembro de 1985.

Banca Examinadora

Julia

Evelo / Vieira

M. Demang

Paulo Vorel

João de Deus

Ao Dionísio, meu companheiro e amigo
Aos meus pais, Jacindo e Adelaide
A grande família espalhada por Flo-
rianópolis, Rio, Mafra, Neves Pau-
lista, Poloni e José Bonifácio.

AGRADECIMENTOS

A Mirian Jorge Warde, pela orientação correta e provocativa, e pela segurança proporcionada à busca do meu próprio caminho;

Aos professores e colegas da UNICAMP e da PUC-SP, pelos gratificantes momentos de discussão e aprendizado;

Aos amigos do Centro de Ciências da Educação da UFSC, pelo estímulo e confiança;

Ao Paolo Nosella e ao Evaldo Amaro Vieira, pela estimulante discussão;

Ao Newton Aquiles Von Zuben, pelos diálogos durante os primeiros passos desta caminhada;

A Marli Auras, grande amiga, pelo apoio decisivo, sobretudo nestes últimos instantes;

A Vera Bazzo, pelo esforço de revisão em condições tão exíguas como as oferecidas;

Quero, também, expressar meu reconhecimento a Florestan Fernandes, a Octávio Ianni e a Dermeval Saviani, pelos exemplares cursos oferecidos e que tanto instigaram minha reflexão;

Aos professores que, com seus depoimentos, me inspiraram a fazer este percurso.

SUMÁRIO

	Pág.
I - APRESENTAÇÃO	2
II - O MOVIMENTO DA FILOSOFIA DA PRÁXIS	12
1. Senso Comum e Bom Senso: Dominação e Ruptura	12
2. Bom Senso: O Novo em Gestação	23
3. Filosofia da Práxis: A Organização do Bom Senso..	31
III - FILOSOFIA DA PRÁXIS: A VISÃO DE MUNDO DO PROLETARIA- DO	39
IV - FILOSOFIA DA PRÁXIS E EDUCAÇÃO	60
V - FILOSOFIA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	88
VI - O BOM SENSO DO EDUCADOR	108
VII - CONCLUSÕES	139
VIII - BIBLIOGRAFIA	144

Como o poeta ainda acredito que

"PRIMEIRO

É PRECISO

TRANSFORMAR A VIDA,

PARA CANTÁ-LA —

EM SEGUIDA"

MAIAKÓVSKI

I - APRESENTAÇÃO

Como a lógica da investigação que subordinou a produção desta tese não está inscrita nos parâmetros da lógica formal, torna-se necessário compartilhar com o leitor, as vicissitudes da trajetória intelectual percorrida que me conduziram aos resultados descritos e aqueles aspectos de ordem teórica e metodológica que, ao longo do trabalho, vão se impondo como os mais substantivos na minha reflexão sobre o aspecto da realidade escolhido como tema de estudo.

Não tendo nenhum sistema de hipóteses aprioristicamente formulado, não perseguia, portanto nenhuma confirmação empírica a ser enquadrada nesse sistema; mas me assaltavam um conjunto de perplexidades e inquietações colocadas pelo cotidiano da prática educativa que realizava. Elas me instigavam a busca de uma explicação que me aproximasse, não obstante a provisoriedade, de um conhecimento que desse conta da teia de relações e mediações e indicasse caminhos de resposta os mais consistentes possíveis. Nesse sentido, todo o processo de investigação foi um constante diálogo entre o mundo teórico — mediado pelo método

— e as indagações colocadas pela prática, e onde a teoria existente, e que eu dominava, não se mostrava suficiente ou convincente para explicar a relação do homem com o mundo do trabalho, especialmente do trabalho educativo em processo na realidade brasileira.

A culminância deste trabalho demonstrou que o fio condutor da tese estava no estabelecimento de relações entre o fenômeno educativo e a política e que, na sua forma mais resumida, sintetizava-se na relação entre Estado, Revolução e Educação.

Na filosofia, mais precisamente na filosofia da práxis — expressão de Gramsci para designar o marxismo ou materialismo histórico — buscaram-se as bases, tanto para fundamentar a visão de mundo como o método de conhecimento, que norteariam a investigação.

Precavida que estava contra as armadilhas do método, embora podendo ainda ter caído, inadvertidamente, em algumas das suas ciladas, o ponto de partida inicial e que, caoticamente, aparecia como se fosse o fio condutor, traduzia-se numa preocupação em investigar o "bom senso" do educador. E nisso seguia, claramente uma orientação de Gramsci que, pouco a pouco, vai se transformando no pressuposto do trabalho.

Aqui já estava estabelecendo um diálogo com a tendência de se privilegiar a investigação voltada para o senso comum e que, no seu limite, poderia resultar na negação do caráter contraditório do pensamento popular e, com isto, reforçar a crença de que as classes subalternas são desprovidas, ainda que fragmentariamente, de concepções autônomas e independentes, as quais se opõem à visão de mundo da classe dominante.

Partimos para investigar o bom senso em sua historicida-

de, tentando não cair naquela crença, sem negar, contudo, que as concepções de mundo das classes subalternas são predominantemente subordinadas aos interesses de classe da burguesia e, desse modo, já precavida do viés fundado no purismo das classes subalternas. Também estava alertada para o fato de que a luta pela construção de uma nova sociedade não significa a negação do desenvolvimento alcançado no período da dominação burguesa, mas a sua superação que inaugura uma nova etapa do desenvolvimento baseada na igualdade real entre os homens.

Incorporamos, de Gramsci, a posição de que o bom senso é um núcleo sadio do senso comum e a fonte de investigação da ação filosófica, podendo e devendo ser captado para elevá-lo à condição de filosofia, esta sendo compreendida como instrumento que trabalha pela unificação entre teoria e prática; é um movimento que conduz a classe operária à posse do conhecimento correspondente a sua missão histórica de agente da transformação revolucionária da sociedade.

No movimento histórico captamos o bom senso como concepção de mundo em gestação no interior da sociedade e que apresenta elementos de negação da ordem tradicional, a qual vai se tornando anacrônica diante do desenvolvimento das forças produtivas. É, portanto, a manifestação embrionária de uma nova visão de mundo que afirma a necessidade de novas relações sociais mais avançadas, capazes de recriar o mundo dos homens.

Assim é que, no feudalismo, a burguesia surge como classe que no curso do seu desenvolvimento vai construindo as bases ideológicas de sua visão de mundo — baseada no idealismo — correspondente a sua crescente participação no mundo econômico, até lograr um grau de emancipação que não mais suporta as bar-

reiras impostas pelo modo de produção feudal. Operam-se as revoluções burguesas que, em maior ou menor grau, destroem todos os grilhões da antiga ordem e inauguram um desenvolvimento sem precedentes na história, alicerçado no modo de produção capitalista.

A teoria da história ao indicar que a revolução burguesa e o capitalismo não encerram o último capítulo da história humana, localiza no proletariado e no materialismo histórico, o novo fermento revolucionário que impulsiona as sociedades para uma nova etapa do desenvolvimento.

Portanto, a característica principal do bom senso reside em ser uma visão de mundo embrionária, em gestação, própria da nova classe revolucionária, e que deve ser captado e desenvolvido até conquistar a hegemonia, isto é, tornar-se a filosofia própria e correspondente aos interesses e à missão revolucionária do proletariado de construir a sociedade comunista.

Assim compreendido, o bom senso passa a ser um pressuposto da pesquisa e orientação para o seu desenvolvimento. No entanto, isto era ainda insuficiente e colocava uma nova necessidade, a qual se articulava àquilo que, na minha prática como educadora, manifestava-se sob a forma de compromisso com um trabalho o mais identificado possível com os interesses das classes subalternas.

Na filosofia da práxis encontro os elementos cuja explicitação passam a funcionar como referência para a definição e captação do bom senso e selam o compromisso de assumir — com toda a precariedade e polêmica que isto possa implicar dada a minha condição de intelectual, de classe, além dos possíveis equívocos teóricos — a postura teórica e metodológica que, do

meu ponto de vista, me inscrevia na busca da verdade em sintonia com o próprio movimento histórico da luta de classes, onde o proletariado aparece como a classe interessada em buscar a objetividade do real, porque dele é a tarefa de lutar e conquistar uma sociedade verdadeiramente humana.

Assim é construída a relação entre bom senso e filosofia, não como construção arbitrária, produto de um desejo pessoal em favor da instalação da sociedade concenista, mas enquanto expressão concreta do movimento histórico, embora situado no devenir, porquanto não se está tratando de uma situação revolucionária imediatamente verificável, mas enquanto possibilidade histórica concreta.

Porém, para não ficar na mera declaração de princípios, em geral expressa no compromisso abstrato e genérico "de uma educação voltada para os interesses das classes trabalhadoras", "de uma educação para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais igualitária", impôs-se a exigência de definir aqueles aspectos que, do meu ponto de vista, explicitam as implicações da adoção da filosofia da práxis como fundamento da visão de mundo e da compreensão da realidade.

É neste momento que a temática Estado-Revolução surge como fio condutor da tese. É por ele que passo a caminhar e com ele busco maior concreção do fenômeno educativo.

Não podia partir da relação Estado-Revolução-Educação como pressuposto, sobretudo porque, pelo menos no caso brasileiro, esta é ainda uma questão muito precariamente discutida, embora, no limite, as práticas sociais, e sobretudo a educação, realizam-se sob o pano de fundo teórico — explicitado ou não — de uma determinada leitura do movimento histórico, mais pre-

cisamente da natureza da mudança social.

Para fundamentar esta questão me apoiei principalmente nos clássicos do marxismo: Marx, Engels, Lenin e Gramsci, e deles não consegui captar outra interpretação que não fosse a contingência histórica da revolução, de destruição do Estado burguês, como condição inevitável para a instalação do Estado proletário, isto é, da sociedade socialista, condição necessária para resolver a contradição principal entre capital e trabalho que atravessa todas as relações existentes na sociedade capitalista. Mas, além de necessária, esta condição é posta, pelo marxismo, como precedente a quaisquer outras soluções de problemas específicos colocados pelo capitalismo.

É com esta leitura que me debruço para compreender o fenômeno educativo na sociedade capitalista e concluo que assumir a educação como ato político em favor das classes subalternas significa posicionar-se e definir-se a partir do fato revolucionário em relação ao Estado.

Está claro que todo o raciocínio torna explícita uma interlocução com uma outra leitura — está pouco explicitada ou assumida no meio intelectual brasileiro — da passagem natural, sem rupturas, do capitalismo ao socialismo.

Embora reconheça a pertinência das observações sobre a diferença entre o capitalismo atual e o capitalismo estudado por Marx e Engels, entre o "capitalismo brasileiro" e a "sede" do capitalismo, sobre o fortalecimento material da burguesia, como também não pode ser ignorada a avaliação crítica das experiências socialistas em curso, entendo como Florestan Fernandes que, na sua essência, o capitalismo permanece inalterado: não há vestígio de qualquer mudança essencial na relação capital-trabalho,

explorador-explorado. É ela que continua sendo a forma atual de existência do capitalismo. Daí eu entender a atualidade do marxismo para compreender a essência da sociedade capitalista contemporânea.

Em termos do caso brasileiro, a história tem provado a cada dia que o caráter da burguesia brasileira retira qualquer ilusão de uma transição pacífica do capitalismo para o socialismo, ainda mais não fosse porque isto representaria a própria negação da dialética histórica, não porque se encontrasse um novo método de análise da história, mas sobretudo porque se cairia nos velhos argumentos e posturas "anti-históricas" dos reformistas.

Neste momento, todas as indicações me remetiam para a compreensão de que a educação, especificamente no caso brasileiro, não havia sido suficientemente vergada para o polo da política; e me empenho, até onde pude realizar este esforço intelectual, em vergar a vara até a relação Estado-Revolução e Educação.

Esta inflexão da vara, a princípio aparece num diálogo com os clássicos do marxismo e outros intérpretes mais contemporâneos que tratam da educação de um ponto de vista marxista. Em seguida, instauro um debate com dois estudiosos brasileiros — Dermeval Saviani e Guiomar Nano de Mello — onde o tema em estudo ganha algum destaque, mais explicitamente no primeiro do que no segundo.

Aqui o meu raciocínio acompanha a seguinte lógica histórica: se estamos numa sociedade essencialmente política não há porque buscar a especificidade da educação fora da ordem política; é desse modo político, de luta, de antagonismo, de di-

vergência, contra a burguesia, que a educação encontra e realiza seu sentido.

Do ponto de vista metodológico aparece com muita clareza que a síntese é produto do movimento histórico, podendo ser captada pelo pensamento como antecipação dos acontecimentos futuros, não podendo se constituir no projeto político de qualquer pessoa ou grupo individualmente considerada. Nas situações concretas, ninguém e nenhum projeto é portador da síntese. O que existe são posições antagônicas — mais, ou menos — em luta pela hegemonia. Por isto, curvar a vara da educação para encontrar o seu sentido político-revolucionário recria um equilíbrio em favor dos interesses das classes subalternas e que, apenas historicamente — na luta — poderá ser resolvido e sintetizado.

Se me debruço sobre estes dois autores brasileiros não é porque duvide de sua disposição pessoal em desejar uma educação voltada para os interesses populares, nem ignore as suas constantes declarações nesse sentido, minha dúvida recai sobre a possibilidade de que suas interpretações — e repercussão prática — sobre o fenômeno educativo de fato contribuam para o avanço do projeto político-revolucionário do proletariado. O que pode ser perguntado é se, afinal de contas, não estou cobrando deles o compromisso com um projeto que não corresponde a leitura que fazem do movimento histórico brasileiro. Neste caso, para mim instala-se a dúvida sobre o vazio em que cai o discurso sobre a educação voltada para os interesses das classes subalternas.

Como até aqui vim apresentando a lógica da investigação situada na própria lógica da exposição da tese cabe, finalmente explicar a presença do último capítulo, ou seja, da análise do

depoimento de educadores.

Entre o conjunto caótico de questões que, preliminarmente, estavam na minha cabeça havia uma firme disposição de trabalhar com as concepções de mundo do educador. Na medida em que vai ganhando corpo o fio condutor do trabalho, insinuava-se a necessidade de investigar a sua presença nas reflexões produzidas pelo educador.

Os depoimentos dos educadores, em sua contraditoriedade, demonstraram em muitos momentos, elementos de uma visão de mundo plenamente identificada com a filosofia da práxis, e se transformaram numa forte inspiração e fonte do conjunto de reflexões e mediações que acabaram sendo tecidas e expressas no conjunto do trabalho. Numa certa medida, esta tese é o esforço de apresentar as questões colocadas pelo educador de um modo orgânico e teoricamente articulado, acrescidas de outras reflexões que visavam dar unidade e profundidade ao tema tratado.

Além do mais, os depoimentos dos educadores nos provocam um certo otimismo porque, se é verdade que a sociedade não se coloca problemas que não pode resolver, quando o professor começa a admitir a possibilidade revolucionária de transformação da sociedade, isto demonstra que estamos rompendo com o preconceito burguês da paz... em torno dos seus interesses.

Concluindo, cabe uma advertência final e que não gostaria que fosse interpretada como uma declaração formal: presumo as limitações desta tese não apenas por uma questão pessoal, mas também devidas à complexidade do tema. Por isto, a inscrevo sobretudo como contribuição a um debate necessário para a apropriação pelo conhecimento — do mais amplo domínio sobre o fenômeno chamado educação.

Ao final da tese teço algumas conclusões que as entendo como indicações para estudos futuros que contribuam para este debate.

II - O MOVIMENTO DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

1. Senso Comum e Bom Senso: Dominação e Ruptura

As pesquisas voltadas para a produção de um conhecimento capaz de explicar, historicamente, a atual conformação da concepção de mundo própria do educador brasileiro, têm apresentado resultados significativos na explicitação daquele núcleo do pensamento denominado, por Gramsci, de bom senso.

A partir do pressuposto de que as idéias dominantes de uma determinada época histórica são as idéias próprias da classe dominante, conclui-se que, nas sociedades regidas pelo modo de produção capitalista, é a visão de mundo da burguesia a matriz dominante de pensamento que define as concepções de mundo do conjunto da população, sob a forma de senso comum.

No entanto, ao se levar em conta que a característica principal das sociedades capitalistas é a sua divisão em duas classes principais e com interesses antagônicos: a burguesia e o proletariado, imediatamente se constata a natureza deste antagonismo.

A burguesia tem sua existência baseada na exploração da força de trabalho das classes trabalhadoras, fonte da concentração e ampliação do capital, e de todos os privilégios daí decorrentes em favor desta classe especial. E, por isso mesmo, é também a fonte de todas as desigualdades sociais que atravessam, de ponta a ponta, toda a sociedade.

Tornado transparente este antagonismo entende-se porque, para a burguesia, interessa perpetuar este modo de produção, e ao proletariado destruir todas as condições que fazem dele um escravo, porque é uma classe, como assinala Marx, que

nada tem de seu a salvaguardar; sua missão é destruir todas as garantias e seguranças da propriedade privada até aqui existentes¹.

É por isso que a visão de mundo burguesa, ao se tornar o senso comum do conjunto da população, produz efeitos distintos e opostos, quando examinados à luz dos interesses burgueses e dos interesses do proletariado. Para a burguesia, funciona como base de sustentação ideológica e de hegemonia sobre o conjunto social, legitimando e consolidando o exercício da dominação necessária à realização dos seus interesses de classe. A incorporação acrítica e mecânica da concepção de mundo burguesa pelo proletariado, ao criar uma identidade e uma unidade de interesses — que se sabe inconciliáveis — dissolve e desarticula os seus próprios interesses, fortalecendo aqueles que lhes são opostos, inclusive ou sobretudo, o de se constituir enquanto classe organizada, orgânica.

Isto explica porque o senso comum — tradução da filosofia burguesa para e contra os interesses populares — caracteriza-se pelo seu caráter não elaborado e deriva-se da condição de subalternidade a que está submetido o povo.

Nestas condições, Gramsci entende que

o povo (isto é, o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente) não pode — por definição — ter concepções elaboradas, sistemáticas e politicamente organizadas e centralizadas (...) aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções de mundo e da vida que se sucederam na história².

A conquista da identidade de classe apresenta-se, portanto, como um primeiro e fundamental passo para que o "povo" rompa com a crença da unidade e da harmonia de interesses com a classe que sustenta a sua servidão.

Examinando-se as características da relação entre o povo e as filosofias tradicionais, penetra-se um pouco mais no modo como são construídas as condições de subalternidade das massas populares.

Gramsci referindo-se às filosofias até agora existentes e à religião do alto clero evidencia que elas eram desconhecidas pelas multidões e que, por isto,

influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento das massas populares, de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como elemento de transformação íntima do que as massas pensam embrionária e caoticamente, com relação ao mundo e à vida³.

Tradicionalmente as filosofias (assim como a religião) têm sido a produção de uma concepção restrita a pequenos grupos, agindo para perpetuar o senso comum e não para transformá-lo. Isto não quer dizer, contudo, a ausência de reflexão das camadas subalternas, mas refere-se à atuação do movimento filosófico tradicional, exatamente no sentido de impedir que essa reflexão sofra um processo de elaboração autônomo e original que

impulsione à luta pela superação da dominação.

As filosofias tradicionais atuam no sentido de criar um consenso em torno da visão de mundo de uma classe especial — contemporaneamente, da burguesia — cimentando, desse modo, a base ideológica necessária a sua perpetuação no poder, condição para a realização de seus interesses egoístas. Desse ponto de vista, é fundamental manter o caráter caótico e embrionário do pensamento popular e de suas manifestações.

Caracterizando melhor o caráter da consciência do homem ativo de massa, Gramsci acrescenta algumas outras considerações que permitem percebê-la como uma manifestação contraditória, e não como algo puramente subalterno. Fala deste homem como portador de uma consciência cindida, dividida; são duas consciências teóricas. Uma ligada à ação, ao fazer humano que revoluciona incessantemente o mundo da produção, transformando praticamente a realidade, e outra verbal, herdada do passado e acolhida sem crítica que o liga

a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política⁴.

Esclarece, também, que a coexistência de duas concepções, uma afirmada nas palavras e outra explicitada na ação, quando verificada na manifestação vital das grandes massas, deve-se a presença de contrastes mais profundos de natureza histórico-social⁵.

A consciência necessária ao trabalho, à transformação da natureza, manifesta-se revolucionária, enquanto que aquilo que o homem verbaliza não corresponde ao seu fazer revolucionário.

Um homem produtivo no trabalho, mas portador de uma visão de mundo que não lhe deixa enxergar que a riqueza sai de suas mãos e é apropriada por uma classe especial, só pode ser produto da própria contradição em que está imersa a sociedade: a divisão de classes. Quanto mais o homem estiver distante da consciência sobre a natureza do seu trabalho, do trabalho na sociedade capitalista, tão mais imobilizado estará, politicamente, para empreender qualquer transformação na ordem social estabelecida.

Se é no terreno das ideologias que os homens adquirem consciência da sua posição social⁶, dos conflitos sociais, verifica-se a importância que adquire a filosofia, seja para perpetuar a consciência funcional à dominação, seja para instrumentalizar a classe trabalhadora na luta pela sua emancipação e emancipação de toda a sociedade das diferenças e privilégios de classe.

E, no contexto das sociedades capitalistas, a posição social da classe operária coloca como tarefa principal a conquista do poder político, tarefa que não poderá realizar enquanto estiver gravitando em torno da visão de mundo da classe que lhe é antagônica.

As pesquisas, inicialmente referidas, sobre o senso comum disseminado no meio educacional brasileiro buscam, exatamente, identificar a expressão desta subordinação à visão de mundo da burguesia que se opera no meio educacional brasileiro. Assim procedendo cumprem aquela etapa fundamental e preliminar da filosofia, sem a qual torna-se impossível o acesso ao conhecimento crítico, propriamente filosófico e corresponde à orientação de Gramsci, quando afirma que o início da elaboração crítica é o conhecimento daquilo que somos realmente, um "conhece-

te a ti mesmo" como produto do processo histórico⁷.

Este inventário, que busca definir a nossa identidade educacional, demonstra que o senso comum do educador brasileiro manifesta, predominantemente, vinculações com o ideário escolanovista. Penetrando nas relações entre educação e sociedade os estudos demonstram que o escolanovismo é a expressão pedagógica do liberalismo que informou a consolidação do capitalismo no Brasil.

Examinando-se a natureza do capitalismo aqui implantado, Florestan Fernandes o caracteriza por uma opção de dominação que

imola a sociedade brasileira às iniquidades do desenvolvimento desigual interno e da dominação imperialista externa.

Essa característica da dominação burguesa no Brasil, continua Florestan,

constitui a verdadeira chave para explicar a existência e o aperfeiçoamento da versão que nos coube do capitalismo, o *capitalismo selvagem* (...) que associa luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão, do outro⁸.

Isto nos permite reconhecer que, no Brasil, a implantação do capitalismo não se fundamentou nos seus elementos dinâmicos, mas naquilo que ele tinha de mais reacionário. Da doutrina econômica liberal foram aproveitados os fundamentos que se adequavam justamente à natureza selvagem do nosso capitalismo, fundado no desenvolvimento desigual e dependente.

Relacionando essa versão que nos coube do capitalismo à história da educação brasileira a ele associada, nos aproximamos do inventário que define a nossa identidade educacional.

Nas primeiras décadas deste século⁹ ganha impulso o movimento reivindicatório das massas em torno da escola universal, pública e gratuita. Mas, à universalização da escola não corresponde o apoio das massas, pelo voto, aos programas de governo que interessavam à classe dominante, e ao seu modelo econômico do capitalismo selvagem. Sentindo-se ameaçada, o movimento da escola-nova surge como mecanismo de recomposição da hegemonia dominante, subordinando a educação aos mesmos princípios iníquos da ordem econômica.

A ação da escola-nova como mecanismo de recomposição de uma hegemonia que se via ameaçada é estudada por Saviani. Ele demonstra que a escola-nova funciona, então, para deslocar o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. A ênfase recai sobre a qualidade do ensino e a luta desloca-se do aspecto relativo ao conjunto da sociedade (escola pública, universal e gratuita) e é remetida para o interior da escola. Chega à conclusão de que a escola-nova, ao mesmo tempo que aprimorou o ensino destinado às elites, provocou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares. Isto foi possível porque, enquanto a formação do educador desenvolvia-se baseada no escolanovismo (sala com menor número de alunos, especialistas, material didático), as condições oferecidas pela escola pública são as tradicionais, inviabilizando a realização do ideário escolanovista da qualidade do ensino.

Daí se entende porque o capitalismo implantado no Brasil — dependente e subordinado aos interesses do capital estrangeiro — apoiou-se nos elementos mais reacionários da doutrina liberal, que tanto no plano econômico quanto no plano social e, em particular na educação, funda uma ordem de milhões de excluídos.

Outros estudos buscam confirmações acerca da caracterização do senso comum do educador brasileiro, penetrando na análise de suas manifestações empíricas.

Nesta linha destaca-se o trabalho de Guiomar N. de Mello que se aprofunda na análise da representação do professor acerca da escola e da sua prática profissional. Sobre a configuração atual do senso comum¹⁰ o texto assinala que o ensino renovado é a sua marca distintiva. Por ensino renovado compreende a ênfase do professor na atividade do aluno — modo como foi assimilada pelo educador a doutrina da escola-nova — já sob a influência do comportamentalismo.

Situa como núcleo do senso comum do magistério a explicação do fracasso escolar como produto da carência afetiva do aluno, dada a recorrência do educador a este argumento. Mas observa que a penetração no meio educacional da teoria da privação cultural, introduz a carência material também como fator explicativo do insucesso escolar. Essa teoria, associada ao psicologismo do ensino renovado, compõe, segundo a autora, a versão atual do senso comum do professor.

Por último, cabe destacar o trabalho de Mirian J. Warde¹¹. Empreende um estudo teórico do liberalismo e sua repercussão no âmbito da educação.

Narrando as vicissitudes do seu percurso intelectual afirma que, colocando em questão a hipótese inicial de trabalho sobre a presença de um elemento nuclear no senso comum, hoje se orienta mais pela hipótese de que o senso comum é um aglomerado de concepções, predominando uma ou outra posição, de acordo com certas determinações históricas.

Constata que a doutrina econômica liberal sofre, ao lon-

go da história, variações essenciais em seus temas e teses, inclusive incorporando elementos de outras ideologias, de acordo com as lutas de conquista e consolidação do poder empreendidas pela burguesia. Num primeiro momento, contra o Antigo Regime, na luta pela sua constituição em classe para si; no século XIX, contra a força política do emergente proletariado; nas décadas de 30-50, contra a ameaça representada pela internacionalização da luta proletária.

Em educação conclui pela hipótese de que o senso comum do educador revela, predominantemente, vinculações com o liberalismo-escolanovista, como uma variação essencial correspondente à variação sofrida pela matriz liberal.

Contemporaneamente, na etapa de consolidação do capitalismo monopolista, examina a influência das idéias de Popper e Mannheim. São estes novos liberais que, fertilizados pelo positivismo, pensam a democracia como engenharia social, e a educação como instrumento de salvaguarda das "doutrinas perigosas", pela via da tecnologia.

Esta análise serve para acrescentar um novo dado na composição do senso comum do educador: seu caráter conservador, dada à incorporação, pela educação, da tarefa de guardiã da coesão social, posicionando-a contra as lutas proletárias, enquanto fortalece a consolidação do capitalismo monopolista.

Com a reconstituição deste quadro sobre os esforços mais significativos na área da educação para construir a nossa identidade educacional a nível do senso comum, quisemos fazer uma parte com a linha de pesquisa que adotamos para o nosso trabalho.

Aos estudos sobre a nossa identidade educacional, compre-

endidos naquela importante e necessária tarefa do "conhece-te a ti mesmo", Gramsci acrescenta um outro também como campo da filosofia que, embora distinto, deve ser compreendido como momento de um mesmo processo.

Para esclarecer esta possibilidade vamos nos reportar às palavras de Gramsci sobre a utilidade de

distinguir "praticamente" a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro. Na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao invés, as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda filosofia tende a se tornar senso comum(...)

E acrescenta trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que — tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela — se torne um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais¹².

Na vida prática, portanto, estão presentes elementos possíveis de serem distinguidos do senso comum tradicional e que devem apoiar a elaboração filosófica.

A possibilidade da separação prática entre o senso comum, a filosofia implícita na prática e a elaboração filosófica, fica mais clara num outro momento assinalado por Gramsci. A partir da expressão popular "tomar as coisas com filosofia" verifica que ela pode significar um convite à resignação, mas, por outro lado, ela pode ser também um convite à reflexão, e é este momento que deve ser captado pela filosofia. É este

o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente¹³.

Nossa pesquisa parte do pressuposto da existência no pensamento popular — e, no caso dessa pesquisa, no pensamento do

educador — de fragmentos de uma filosofia que, por oposição ao senso comum, demonstra uma determinada independência e originalidade, em relação à visão de mundo burguesa. Esta possibilidade é produto de reflexões nascidas da e na prática, merecendo ser transformadas em filosofia, na filosofia coerente com a prática transformadora própria do trabalho humano.

Procedendo à maneira dos estudos que tiveram como referência principal a análise do senso comum do educador brasileiro e suas relações com a visão de mundo da burguesia, neste estudo será privilegiado o outro lado do movimento, fazendo o trajeto entre o bom senso e a filosofia, também em relação ao pensamento do educador brasileiro.

Neste sentido, este estudo não irá compor o inventário da nossa identidade educacional no quadro da herança legada pelo liberalismo; pelo contrário, serão captados elementos que traduzam rupturas com a hegemonia intelectual exercida pela burguesia, logo, que se identifiquem com a visão de mundo do proletariado.

Entendendo-se que a filosofia, colocada sob este ponto de vista, reflete a missão colocada pela história e atribuída ao proletariado como classe, de promover a reforma intelectual-moral da sociedade, na expressão de Gramsci, então sua captação a nível de bom senso, junto a educadores, implica num tipo especial de dificuldade, na medida em que não é exatamente o educador a nova classe revolucionária.

Esta questão, todavia, será esclarecida ao longo do trabalho, na medida em que se discute o papel do intelectual, da educação, da filosofia, sobretudo em seu compromisso com a verdade. No mínimo, para o educador, esta questão aparece, quando

se tem em conta que a prática pedagógica se dá sob o pano de fundo político das visões de mundo em disputa pela hegemonia no interior da sociedade, o que torna pertinente analisar a expressão do comprometimento do educador com a visão de mundo do proletariado.

2. Bom Senso: O Novo em Geração

Superando a formulação genérica do bom senso, compreendido como núcleo sadio do senso comum, e as indicações sobre a sua identificação precária com a visão de mundo do proletariado, faz-se necessário compreendê-lo na sua historicidade.

Marx ao eleger a dialética como método fundamental de análise do desenvolvimento histórico, observa que a existência de um polo negador da ordem estabelecida é o motor que empurra a história para a realização de novas sínteses superadoras de uma determinada etapa histórica das sociedades.

Perguntando-se sobre o que aconteceria na época da feudalidade se os economistas, entusiasmados com as virtudes cavalheirescas, resolvessem eliminar tudo o que tornava sombrio este quadro: servidão, privilégios, anarquia, diz ele:

ter-se-ia eliminado todos os elementos constitutivos da luta e sufocado no seu embrião o desenvolvimento da burguesia. Ter-se-ia colocado o absurdo problema de liquidar a história¹⁴.

Interessa apreender aqui, que a burguesia é uma classe que se gesta no interior do modo de produção feudal, cuja mis-

são foi a de negar esta ordem, impulsionando o desenvolvimento da história para novas realizações; e

onde quer que tenha conquistado o Poder, a burguesia calcou aos pés as relações feudais, patriarcais e idílicas (...) desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário¹⁵.

Ainda sob este aspecto que reforça a idéia de que a burguesia nasce no interior e contra o feudalismo, destruindo-o, demonstra-se também, como forças contraditórias, a partir de um determinado momento do seu desenvolvimento, são inevitavelmente irreconciliáveis, dando lugar ao novo.

Os meios de produção e de troca, sobre cuja base se ergue a burguesia, foram gerados no seio da sociedade feudal. Em um certo grau do desenvolvimento desses meios de produção e de troca (...), em suma, o regime feudal de propriedade, deixaram de corresponder às forças produtivas. Entravavam a produção em lugar de impulsioná-la. Transformaram-se em outras tantas cadeias que era preciso despedaçar; foram despedaçadas¹⁶.

Dando conta da transitoriedade da história e do modo como ela vai forjando os seus protagonistas principais, no interior do próprio modo de produção que nasce como expressão de um complexo movimento revolucionário, mas que vai se tornando demasiadamente estreito para conter todas as riquezas produzidas, observou-se que

as armas que a burguesia criou para abater o feudalismo, voltam-se hoje contra a própria burguesia. A burguesia, porém, não forjou somente as armas que lhe darão morte; produziu também os homens que manejarão essas armas — os operários modernos, os *proletários*¹⁷.

O aparecimento da burguesia não se dá de modo pronto e acabado; ela vai se constituindo enquanto classe no seio do feudalismo. Podemos dizer que sua visão de mundo é inicialmente bom senso, porque classe ainda desorgânica, fase que supera,

quando instaura sua revolução e torna hegemônica sua filosofia. Daqui se pode extrair a conclusão de que a passagem de uma condição subalterna para a condição de dominante supõe uma ruptura radical com o passado. Embora estabeleça uma unidade entre teoria e prática, no entanto, esta é ainda uma unidade precária, dada a natureza egoísta e particular dos seus interesses de classe. A burguesia se apresenta como classe capaz de representar os interesses universais da sociedade, forma de justificar sua dominação sobre o conjunto da sociedade; não lhe interessa abolir os antagonismos de classe; sua dominação apenas simplifica e torna mais transparente a polarização da sociedade em duas classes principais: a burguesia e o proletariado, embora seja seu papel negar esta divisão.

O idealismo é a fonte filosófica onde irá se alimentar para fundar sua doutrina econômica liberal e instalar a nova ordem econômica superadora do feudalismo: o capitalismo, e aquilo que, inicialmente, era bom senso, transforma-se em filosofia de uma classe especial, mas tornada senso comum da população.

É assim que, investigando o movimento histórico, localiza-se no proletariado e no materialismo histórico*, a nova classe e a nova filosofia capazes de dar conta de um novo impulso em direção à superação do capitalismo e à construção de uma nova ordem econômica e social; são elementos que aparecem ainda sob a forma de bom senso e em luta para conquistar sua hegemonia.

E, se no modo de produção capitalista encontram-se em gestação os elementos negadores desta ordem econômica, tal como

*usaremos indistintamente a expressão materialismo histórico, marxismo ou filosofia da práxis para designar a visão de mundo do proletariado e o método de compreensão da realidade que lhe corresponde.

a burguesia a seu tempo negou a ordem tradicional, ao proletariado está reservado um papel qualitativamente distinto. Ele é a nova classe revolucionária interessada em impulsionar o movimento da história para inaugurar uma nova sociedade emancipada de toda a exploração.

Na história, Marx localiza os alicerces de sua teoria sobre o desenvolvimento das sociedades e demonstra que toda a história da humanidade, até hoje, é a história da luta de classes, onde as classes instaladas no poder lutam para conservá-lo e as novas classes lutam para conquistá-lo. Conquistar o poder é uma luta legítima que não esteve reservada apenas à burguesia. E a curta experiência da Comuna de Paris serve para marcar a distinção entre a tomada do poder político por uma classe especial — a burguesia, e pelo proletariado, classe sem nenhum interesse especial senão acabar com todas as classes. A Comuna

era, essencialmente, um governo da classe operária, fruto da luta da classe produtora contra a classe expropriadora, a forma política afinal descoberta para levar a cabo a emancipação econômica do trabalho¹⁸.

Assinalando que a classe operária não tem nenhuma utopia para introduzir "por decreto" ao povo, mas que para conseguir sua emancipação tem que enfrentar uma série de lutas que transformarão os homens e as circunstâncias, Marx observa que os operários

não têm que realizar nenhum ideal, mas simplesmente libertar os elementos da nova sociedade que a velha sociedade burguesa agonizante traz em seu seio¹⁹.

São novos homens e novas circunstâncias que brotam de uma luta pela libertação do novo. Os elementos da nova sociedade estão sendo gerados dentro do próprio capitalismo e, é na

luta, que novos homens vão sendo forjados e criando as circunstâncias adequadas para libertar aquilo que aparece como possibilidade, das amarras da sociedade capitalista.

Em Gramsci, esta questão também ganha definições muito precisas. Constata que na moral do povo, a par de um estrato fossilizado, existe também,

uma série de inovações, frequentemente inovadoras e progressistas, espontaneamente determinadas por formas e condições de vida em processo de desenvolvimento e que estão em contradição (ou são apenas diferentes) com a moral dos estratos dirigentes²⁰.

Contextualizando a presença do novo, Gramsci o localiza nas formas e condições de vida do povo, tal como em outro lugar, afirmando sobre o caráter contraditório da consciência popular, dizia que, na ação, o homem ativo de massa demonstra um conhecimento do mundo na medida em que o transforma, sem que tenha uma clara consciência teórica desta sua ação²¹.

Quando Gramsci fala da tarefa da filosofia da práxis, esta idéia também aparece quando diz que todos, de algum modo, são filósofos e que

não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de "todos", mas de inovar e tornar "crítica" uma atividade já existente²².

Do que foi formulado até agora, pode-se dizer que, enquanto a burguesia lança-se na luta pelo poder político, a partir do poder econômico que conquistara, concentrando em suas mãos o controle econômico da vida social, o proletariado acumula em suas mãos o poder do trabalho, a capacidade produtiva. É o trabalho, são suas condições e formas de vida, é sua ação, que precisam ser tornadas críticas, no sentido de levar a classe operária à aquisição de uma consciência teórica correspon-

dente à função produtiva que executa na sociedade, criadora de toda a riqueza e bens necessários à própria produção da vida.

Por isto, é a prática, concretamente desenvolvida pelo homem, que fornece os elementos de bom senso que merecem ser elevados à categoria de filosofia.

Uma outra observação de Gramsci diz que, quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, a personalidade é composta de elementos da caverna, de preconceitos mas, também, nela se encontram princípios da ciência mais moderna e progressista

e intuições de uma futura filosofia própria do gênero humano mundialmente unificado²³.

Essas intuições, que estamos denominando de bom senso, sugerem sua identidade com condições que estão inscritas nas características da sociedade comunista, é nela que está a possibilidade da unificação de todos os homens, ou seja, de homens não mais marcados pelas distinções de classe, porque destruída a apropriação privada da riqueza.

Tais considerações estão de acordo com a descrição contida no Manifesto do Partido Comunista, sobre as condições de existência do proletariado, gerando um modo original de concepção da vida futura:

nas condições de existência do proletariado já estão destruídas as da velha sociedade. O proletariado não tem propriedade; suas relações com a mulher e os filhos nada têm de comum com as relações familiares burguesas. O trabalho industrial moderno, a sujeição do operário pelo capital..., despoja o operário de todo caráter nacional²⁴.

A abolição da propriedade privada em todo canto, condição posta pelo próprio caráter internacional do capitalismo, é,

portanto, algo que pode ser captado como parte de um processo em desenvolvimento.

É o fato de não se constituírem num corpo orgânico, articulado e já tornado hegemônico, que tais condições de vida, desprovidas da propriedade privada, permitem que sejam inscritas provisoriamente como bom senso. Transformá-las em filosofia e torná-las um "senso comum renovado" é tarefa filosófica fundamental de unificação entre teoria e prática.

Diferentemente do senso comum que, como Mirian Warde assinalava, sofre variações essenciais em seus temas e teses, de acordo com os confrontos que a burguesia estabelece, o bom senso são concepções em processo de constituição. É a constituição, em andamento, da visão de mundo própria da classe operária.

Captar no senso comum os elementos de pensamento que, consoante à prática, dele se distinguem, relacionando-os à concepção de mundo mais desenvolvida, é tarefa própria da filosofia. E se o ponto de vista do proletariado, contemporaneamente, é o pensamento mundial mais desenvolvido, é porque

o ponto de vista da classe revolucionária é, em cada período histórico, superior ao das classes conservadoras, porque é o único capaz de reconhecer e de proclamar o processo de mudança social²⁵.

À burguesia não interessa qualquer processo de transformação da ordem, senão apenas as concessões arrancadas pela classe trabalhadora, dela não se podendo esperar qualquer iniciativa social.

Seguindo a lógica que até aqui vínhamos descrevendo, estamos, do ponto de vista metodológico, perseguindo a orientação de Marx quando adverte sobre a necessidade de distinguir as de-

terminações gerais e comuns de um determinado acontecimento, porque aquilo que caracteriza o desenvolvimento são as determinações que se diferenciam dos elementos gerais e comuns. As determinações gerais e comuns devem ser separadas

a fim de que não se esqueça a diferença essencial por causa da unidade²⁶.

Neste sentido, estamos compreendendo que é a captação do bom senso a tarefa filosófica capaz de dar conta de um movimento subterrâneo, que vem se realizando junto às massas populares. Se o senso comum subordina-se àquelas determinações gerais e comuns que denunciam a unidade, a hegemonia da classe burguesa, é o bom senso o elemento de diferença que orienta o processo de desenvolvimento e a luta até à constituição de uma nova hegemonia.

Na medida em que adotamos a posição de que o bom senso são momentos do pensamento próximos ou identificados com a filosofia, isto é, da filosofia da práxis, ele passa a ser compreendido como uma expressão embrionária dessa filosofia, cujo fundamento principal é conduzir os homens a uma concepção de vida superior à precedente; é

elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente (...), participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade²⁷.

Com isto queremos salientar que, do modo como o estamos compreendendo, o bom senso só pode ser captado por referência à filosofia da práxis, ou seja, a nível teórico, esse movimento tem um grau de elaboração já realizado pelo pensamento, expresso no materialismo histórico, tornado guia prático para a ação filosófica.

3. Filosofia da Práxis: A Organização do Bom Senso

Historicamente, aos grandes desenvolvimentos da filosofia corresponderam rupturas radicais com as visões de mundo precedentes, consoante às transformações operadas no mundo social e econômico.

Gramsci assinala que a concepção de espírito nas filosofias tradicionais, bem como a de natureza humana (na biologia), substituíram a utopia maior da natureza humana buscada em Deus. As religiões, que afirmavam a igualdade dos homens como filhos de Deus e que caracterizaram a transformação do mundo clássico, tanto quanto a igualdade pelo fato de participarem da faculdade de raciocinar representou a transformação do mundo medieval, foram expressões de complexos movimentos revolucionários. Mas, observa que a igualdade real na verdade são igualdades sentidas entre membros de uma associação (classe social) e desigualdades sentidas entre diversas associações (classes sociais). E mediante a consciência destas igualdades e desigualdades chega-se à equação entre filosofia e política, entre pensamento e ação, ou seja, à filosofia da práxis^{2º}.

A filosofia da práxis coloca-se, portanto, como concepção de mundo superior que busca a unidade entre pensamento e ação, entre teoria e prática. Sua realização implica, à exemplo de transformações anteriores, numa ruptura radical com o passado e a instalação de uma nova síntese histórica, produzida conscientemente pelo homem, a partir da reflexão objetiva do mundo atual.

Fazendo um histórico das categorias próprias do pensamento filosófico, Nosella registra a passagem da metafísica ao empírico no horizonte científico-cultural que caracterizou as

revoluções burguesas, quando o princípio da autoridade espiritual não voltaria a ser utilizado para a comprovação de hipóteses.

O empirismo foi a base burguesa da investigação científica, sem ultrapassar os limites do idealismo, executando um movimento entre o objeto (ou intuição sensível) e o polo da atividade humana, de forma abstrata²⁹.

A burguesia, que havia erguido a bandeira da igualdade natural entre os homens, se mostrou incapaz de realizar a bandeira da igualdade social. Nosella observa que são os trabalhadores, que para acertar as contas de forma definitiva, precisam materializar o princípio da igualdade abstrata, tornando-a igualdade real. Para isto, precisavam rever de maneira universal a dialética senhor/escravo, mediante a utilização de uma nova categoria filosófica, o concreto/histórico³⁰.

Para a filosofia da práxis, resolução da equação entre teoria e prática, está posta a necessidade de avançar da especulação teórica para a realização prática, o que implica em tornar real o princípio da igualdade formal entre os homens proclamado pela burguesia.

Se o movimento filosófico compreende a captação, no senso comum, do núcleo de bom senso ali contido e sua organização a nível de filosofia, devolvida em forma de um senso comum renovado, porque fortalecido pelas contribuições individuais, cria-se uma tensão dialética entre teoria e prática, onde uma sendo informada pela outra, supera o fosso entre pensamento e ação que caracteriza a filosofia tradicional.

Demonstrando a realização do movimento empreendido pela filosofia da práxis entre teoria e prática, Gramsci coloca que

ele se dá

no sentido de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica; no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que a teoria seja colocada em ação³¹.

Na prática, estão presentes os elementos informativos da teoria, a qual transforma-se em instrumento de intervenção sobre a prática.

No entanto, a unificação entre teoria e prática só pode ser entendida como produto do processo histórico. Superar a divisão processada nas sociedades capitalistas — onde os que trabalham não lucram e os que não trabalham se apoderam de todas as riquezas e "a grande maioria dos homens está condenada a trabalhar muito e a aproveitar pouco"³² (bases sobre as quais se ergue a divisão do trabalho) — implica num longo processo de lutas.

Na possessão da consciência de classe, entendida como etapa preliminar do caminho a ser percorrido para, ao cabo, unificar pensamento e ação, vislumbra-se a historicidade do processo. A

consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (...) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva auto consciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam³³.

Sendo a filosofia da práxis concepção de mundo e método de conhecimento da realidade, ao desvelar o papel revolucionário do proletariado, sua possessão por esta classe, torna-se uma fase fundamental da filosofia. É preciso, então, se enten-

der que

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa sobretudo, difundir verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral³⁴.

Socializar novas verdades, de tal sorte a se constituírem em elemento de direção e de concepção de mundo adequada aos interesses populares, nisto reside o sentido da filosofia da práxis, filosofia que não tem nenhuma utopia para realizar, se não elevar o homem à condição de agente ativo de mudança social, de agente do seu próprio destino, inscrito na transformação da igualdade formal em igualdade real.

A filosofia, ao se deparar com a exigência da transformação da sociedade porque ela é a realização do princípio da igualdade humana, da superação de uma vida cindida entre o pensamento e a ação, impõe, também, a necessidade de um novo tipo de intelectual, cujo modo de ser não pode mais consistir na eloquência, tal como se caracteriza a prática do filósofo tradicional. O trabalho do novo intelectual consiste

num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente³⁵.

Junta-se a isto uma outra afirmação de Gramsci sobre o tipo de intervenção que caracteriza a filosofia da práxis. Por oposição à filosofia tradicional, diz ele que só merece o nome de movimento filosófico aquele que

num trabalho de elaboração superior ao senso comum e cientificamente coerente jamais se esquece de permanecer em contato com os "simples" e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos³⁶.

Nestas palavras pode ser lida uma advertência contra o espontaneísmo, contra a crença no purismo ou na possibilidade de autonomia de uma classe ainda impregnada da visão de mundo tradicional. É exatamente esta autonomia que precisa ser conquistada e que não prescinde do trabalho filosófico; pelo contrário, o trabalho filosófico consiste em proporcionar o acesso ao instrumental que, ao articular teoria e prática, viabilize a possibilidade histórica da classe operária adquirir a capacidade de iniciativa social, de construir a sociedade futura com a feição produzida pela sua atividade consciente.

Mas, o trabalho de elevar o homem a agente de seu próprio destino se opõe ao caráter conservador do senso comum. Por isto, Gramsci recorre à repetição como meio eficaz para mudar a mentalidade popular, porque as novas convicções entre as massas são débeis, quanto mais elas estão em contradição com as convicções conformistas, novas ou velhas, impostas pelos interesses das classes dominantes³⁷.

Inspirando-se em Marx, Gramsci extrai desse caráter conservador do senso comum, um conteúdo bastante positivo, sua solidez formal, sua força material, deduzindo daí a

necessidade de novas crenças populares, isto é, de um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se radique na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças populares³⁸.

Lenin também contempla esta questão, tecendo uma clara advertência contra o espontaneísmo. Para ele, a classe operária vai espontaneamente para o socialismo, porque a teoria socialista determina a causa dos seus males. Mas, adverte, a teoria não pode, ela mesma, capitular diante do espontaneísmo, porque a ideologia burguesa mais difundida é aquela que mais se impõe,

"espontaneamente", sobretudo aos operários³⁹.

A intervenção da filosofia da práxis junto aos simples tem um sentido pedagógico muito preciso, elevar os homens à reflexão filosófica mais fecunda e que dê cabo da compreensão e resolução dos seus problemas, sem capitular diante do senso comum, isto é, de um modo de pensar tradicional, imposto, conformista, mas que tenha a sua solidez formal.

Por outro lado, a filosofia da práxis supera, por esta via, a visão fatalista da história e faz o homem se apoderar do direito de participar da construção da sociedade, até aqui reservado para uns poucos privilegiados que, construindo a seu modo, garantem a exploração do conjunto da sociedade.

Se, até aqui, enfatizávamos aspectos metodológicos que autorizam o trânsito entre senso comum — bom senso — filosofia da práxis e algumas implicações teórico-práticas de ordem mais geral, faz-se necessário agora, reconstituir aqueles elementos que explicitam as implicações fundamentais da adoção da filosofia da práxis como visão de mundo e método do conhecimento.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: Textos, edições sociais. São Paulo, 1973. v.3, p.30.
- ² GRAMSCI, A. Literatura e vida nacional. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.184.
- ³ GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. pp.143-4.
- ⁴ Idem, p.20.
- ⁵ Idem, ver p.15.
- ⁶ Idem, Literatura..., op. cit., ver p.134.
- ⁷ Idem, Concepção..., op. cit., ver p.12.
- ⁸ FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.303.
- ⁹ Leitura inspirada em SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p.31.
- ¹⁰ Ver MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º grau. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1982.
- ¹¹ Ver WARDE, Mirian J. Liberalismo e educação. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1984.
- ¹² GRAMSCI, A. Concepção ..., op.cit., p.18.
- ¹³ Idem, p.16.
- ¹⁴ MARX, K. Miséria da filosofia. Ciências Humanas, São Paulo, 1982. p.116.
- ¹⁵ MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido..., op.cit.,p.23.
- ¹⁶ Idem, pp.25-6.
- ¹⁷ Idem, p.26.
- ¹⁸ MARX, K. Manifesto do Conselho Geral da AIT sobre a guerra civil na França em 1871. In: Obras escolhidas, São Paulo, Alfa-Omega, v.2, p.83.
- ¹⁹ Idem, p.84.
- ²⁰ GRAMSCI, A. Literatura..., op. cit., p.185.
- ²¹ Idem, Concepção..., op. cit., ver p.20.
- ²² Idem, ibidem, p.18.
- ²³ Idem, ibidem, p.12.

- ²⁴Op. cit., p.30.
- ²⁵LOWY, Michael. Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. p.30.
- ²⁶MARX, K. Para a crítica da economia política (Introdução). In: Marx, Coleção "Os Pensadores", São Paulo, Abril Cultural, 1982. p.4.
- ²⁷GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.12
- ²⁸GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., pp.43-4.
- ²⁹Sobre o assunto ver também ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: Obras escolhidas. São Paulo, Alfa-Omega, vol. 2, pp.283-302.
- ³⁰NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional. In: Educação e Sociedade, 19, 5(1984).
- ³¹GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.51.
- ³²ENGELS, F. Karl Marx. In: Escrita-Ensaio, 11/12, 73(1983).
- ³³GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.21.
- ³⁴Idem, p.13.
- ³⁵Idem, Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.8.
- ³⁶Idem, Concepção..., op. cit., p.18.
- ³⁷Idem, ver p.27.
- ³⁸Idem, p.148.
- ³⁹LENIN, Que fazer? HUCITEC, São Paulo, ver p.32.

III - FILOSOFIA DA PRÁXIS: A VISÃO DE MUNDO DO PROLETARIADO

Anteriormente havíamos assinalado que o idealismo consiste no suporte filosófico da visão de mundo burguesa, o qual proclama a igualdade entre todos os homens. Sua correspondência, no plano econômico, encontra-se na doutrina liberal, suporte teórico do modo de produção capitalista. Aqui proclama-se que todos os homens são livres para vender, ou não, sua força de trabalho.

O marxismo, na expressão de seus fundadores, demonstrou que a igualdade proclamada pelo idealismo era uma igualdade formal, abstrata e sua proclamação apenas escondia a desigualdade real entre os homens. Enquanto a classe trabalhadora se vê despojada dos benefícios trazidos pelo desenvolvimento por ela construído, os capitalistas vivem na opulência e apenas executam o trabalho de administrar a riqueza, apropriada à custa da exploração do trabalho da classe operária.

A liberdade anunciada pelo liberalismo nada mais é senão a liberdade do homem para submeter-se à exploração da sua força

de trabalho. O operário é "livre" para vender sua força de trabalho à preço de mercado e o capitalista é livre para comprá-la, segundo leis por ele criadas.

O comunismo apresenta-se, historicamente, como modo de produção capaz de superar as iniquidades do capitalismo colocando, em termos concretos, a possibilidade da igualdade e da liberdade entre todos os homens.

Na dialética e no materialismo histórico encontram-se o método e as leis do desenvolvimento histórico, cujos fundamentos correspondem à possibilidade científica do homem superar o que até aqui é chamado de fase da pré-história da humanidade.

Os pilares da sociedade comunista* são assentados ao longo da obra marxiana. Na crítica de Marx aos socialistas vulgares e a uma boa parte dos democratas, pode-se extrair a característica imprimida a esta sociedade, ali onde ele diz que eles

aprenderam com os economistas burgueses a considerar e tratar a distribuição como algo independente do modo de produção, e, portanto, a expor o socialismo como uma doutrina que gira principalmente em torno da distribuição¹.

O socialismo implica um modo de produção superior ao capitalismo e não se reduz à mera distribuição mais equitativa dos bens produzidos. Implica na superação da sociedade de classes, abolindo os privilégios de classe e a dominação de uma classe especial sobre a maioria da sociedade.

Resumindo a característica principal do novo modo de produção, no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels apresentam a seguinte formulação:

*os estudos marxianos registram a distinção entre comunismo e socialismo, este último é compreendido como fase preliminar ao advento da sociedade comunista. Usaremos as duas expressões indistintamente, marcando sua diferença apenas quando isto se fizer necessário.

os comunistas podem resumir sua teoria nesta fórmula única: abolição da propriedade privada².

Na Crítica ao Programa de Gotha aprofundam-se as razões que justificam esta fórmula principal. Mostra-se que no capitalismo não se pode acreditar que o trabalho seja a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura. Na medida em que o homem se situa como proprietário diante da natureza,

primeira fonte de todos os meios e objetos de trabalho, e a trata como possessão sua, seu trabalho converte-se em fonte de valores de uso, e, portanto, em fonte de riqueza. Os burgueses têm razões muito fundadas para atribuir ao trabalho uma *força criadora universal*, pois precisamente do fato de que o trabalho está condicionado pela natureza deduz-se que o homem que não dispõe de outra propriedade senão sua força de trabalho, tem que ser, necessariamente(...)escravo(...)daqueles que se tornaram donos das condições materiais de trabalho³.

É a relação do homem com a natureza que determina a característica do modo de produção capitalista; uns se situando como proprietários da natureza, e outros como proprietários da força de trabalho, a convertem em mercadorias que, por sua vez, são convertidas em fonte de riqueza que é apropriada privadamente, isto é, pelo burguês.

Abolir a propriedade privada significa, portanto, abolir a escravidão moderna, onde o trabalho é fonte de riqueza para o dono das condições de trabalho: da terra, da máquina, da ciência e fonte de servidão para o trabalhador.

Do ponto de vista do método, a dialética indica o movimento que as sociedades vão realizando para superar condições e estruturas sociais arcaicas para conter todo o desenvolvimento gerado dentro de uma determinada etapa histórica. Na "Miséria da Filosofia", Marx demonstra de um modo ainda genérico, que não

se trata, todavia, de, nestas circunstâncias, opor ao mal, de colocar problemas destinados à eliminação do mal e de apresentar uma categoria como antídoto da outra. É o lado mau que produz o movimento, que faz a história⁴.

Contemporaneamente, na classe operária situa-se este "lado mau" da sociedade, ela é a expressão mais brutal da exploração, é ela, portanto, a classe encarregada de negar a ordem capitalista desumana. Dela incorporando os avanços, os afirma numa nova ordem social.

Quando a ciência se coloca sob o ponto de vista do proletariado ela se apresenta superior, porque capaz de dar conta da historicidade, da transitoriedade das formações sociais, empurrando a sociedade para a realização de atos que superam formas precedentes de vida. Lowy destaca que esta superioridade reside no fato de poder incorporar as verdades parciais produzidas pelas ciências operadas sob o ponto de vista burguês, ultrapassando-as dialeticamente, criticando e negando suas limitações de classe⁵.

Marx vê na Comuna de Paris exemplo da realização prática daquilo que a dialética demonstrava ser o modo de caminhar da história. A Comuna

pretendia abolir essa propriedade de classe que converte o trabalho de muitos na riqueza de uns poucos(...) aspirava a expropriação dos expropriadores⁶.

No proletariado estão contidas as forças para a realização da missão de construir o futuro, abolindo as diferenças de classe, base das desigualdades sociais. Ela é a classe verdadeiramente revolucionária porque "o produto mais autêntico" do "desenvolvimento da grande indústria"⁷.

A necessidade histórica e humana da luta da classe proletária por uma nova ordem social, emerge do acirramento dos antagonismos que atravessam, de ponta à ponta, a sociedade, onde se defrontam as duas classes principais da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado, especialmente porque o modo de produção capitalista não pode, por princípio, resolver, sob o risco de dissolver-se, a miséria, a exploração, base da existência do regime.

Os avanços da grande indústria já haviam mostrada, à época de Marx, que

não havia aperfeiçoamento de maquinaria, aplicação de ciência à produção, inovação nos meios de comunicação(...), nem tudo isto somado, que pudesse acabar com a miséria das massas trabalhadoras, mas que sob as bases falsas que hoje existem, todo novo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho têm forçosamente que tender a aprofundar os contrastes sociais e os antagonismos sociais⁶.

Aqui encontra-se um dos pontos mais profundos de análise sobre o modo de produção capitalista e a sua transitoriedade: no desenvolvimento das forças produtivas encerram-se os elementos onde a contradição entre o capital e o trabalho encontra o cenário de seu aguçamento; é este o terreno onde o capitalismo encerra a sua contradição principal.

A razão deste fato, como bem demonstra Engels, é que o desenvolvimento das forças produtivas — tão mais elevado quanto maior o nível de desenvolvimento capitalista — faz encerrar até o último pretexto para a divisão dos homens em dominantes e dominados, entre exploradores e explorados. Fica com isto demonstrada a incompatibilidade entre o pleno desenvolvimento das forças produtivas e a existência de uma sociedade de classes e que

as forças produtivas da sociedade que crescem até escapar da burguesia, só estão esperando que o proletariado organizado tome-as sob seu poder(...)que permita a cada membro da sociedade participar não só da produção, mas também na distribuição e na administração das riquezas sociais(...)⁹

A dialética e o método do materialismo desvelam não apenas o movimento da história, mas também como, no capitalismo, a história se realiza indicando o futuro a partir das condições presentes da sociedade, situando no modo de produção a pedra angular da nova sociedade.

Superando o idealismo de Hegel, o materialismo histórico constata que a alienação do homem não é um produto da consciência humana, não é um estado que está no homem em si, mas se radica nas condições concretas de vida. São determinadas condições que fazem do homem um escravo, um explorado, tal como se acha explicitado por Marx na seguinte observação.

Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo¹⁰.

Transformar estas determinadas condições que tornam o homem um escravo, despojado da sua humanidade, corresponde à perspectiva do materialismo histórico.

Retomando o referencial anteriormente assinalado sobre o desenvolvimento das forças produtivas, introduz-se a dialética quantidade-qualidade. Observa-se que a um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas, o modo de produção torna-se arcaico para conter todas as riquezas produzidas no seu interior. A passagem para uma nova qualidade, isto é, para um novo modo de produção, passa a ser uma exigência histórica. Nas condições atuais, a passagem do capitalismo para o socialismo, modos de produção qualitativamente distintos, representa a su-

peração da ordem atual por uma ordem superior, correspondente a um novo patamar da civilização.

Salienta-se aqui a historicidade dos modos de produção, negando-se o caráter eterno e natural das relações de produção burguesas, como se o movimento histórico encerrasse a própria história por ter encontrado na burguesia a última classe revolucionária. Nas palavras de Marx isto significaria que, com a burguesia,

houve história mas já não há mais¹¹.

Realçando esta característica do marxismo como método que contempla a historicidade e dá conta de uma nova historicidade, Lowy observa que o método

apreende cada forma "por seu lado transitório", histórico, perecível, porque se situa na perspectiva da classe portadora do projeto revolucionário¹².

Desse ponto de vista, a ciência coloca-se também à serviço da nova classe revolucionária, assim como serviu à burguesia que se apropriou da categoria científica do empírico para transpor as barreiras estabelecidas pela fê, pelo dogma e, assim, instaurar a sua revolução.

Para o proletariado a categoria de história, o concreto, representam um avanço da ciência, desta vez a serviço não de uma classe especial, mas da classe encarregada de abolir as classes.

Retomando de Nosella as observações que fazia acerca da historicidade das categorias da investigação científica, cabe realçar a relação que faz entre a categoria de concreto e a revolução. O concreto é entendido não como soma de elementos empíricos e abstratos, mas a captação, pelo conhecimento, de um momento superior da história. O concreto, diz ele

é menos uma construção histórica de elementos empíricos e abstratos que uma ruptura epistemológica organicamente ligada à ruptura social e política, isto é, à necessidade da revolução¹³.

Com estes elementos queremos introduzir a categoria de revolução, como momento particular da sociedade para empreender o projeto de transformação social e instalar um novo modo de produção.

Resumindo o resultado geral de suas investigações e que constituíram o fio condutor dos seus estudos, Marx destaca a revolução social como um resultado comum sempre que a uma

certa etapa do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes¹⁴.

A revolução, portanto, não é uma construção arbitrária dentro do pensamento marxista, mas a apreensão, pelo pensamento do movimento histórico tal como se processa.

A apropriação desta categoria é, portanto, a essência da filosofia da práxis, quando se quer o estrito rigor com a ciência da história. Nenhuma sociedade superou formas arcaicas e tradicionais de vida de modo pacífico e natural, elas submetem-se a transformações profundas em seu modo de produção quando as condições de mudança estavam postas, as contradições suficientemente desenvolvidas.

Aprofundando o tema revolução apreende-se com mais propriedade sua natureza e forma.

No Manifesto do Partido Comunista, entre as advertências que são feitas contra certos tipos de socialismo, destaca-se que uma das formas diz que não será tal ou qual mudança política que será proveitosa para os operários

mas somente uma transformação das condições de vida material e das relações econômicas que poderá ser proveitosa para eles. Notai que, por transformação das condições da vida material, esse socialismo não compreende em absoluto a abolição das relações burguesas de produção — o que só é possível por via revolucionária — ... (sem afetar) as relações entre o capital e o trabalho assalariado...¹⁵

Mais adiante o texto não deixa dúvida sobre a compreensão do que seja a via revolucionária de transformação social:

derrubada violenta de toda a ordem social existente¹⁶.

Posteriormente, a experiência da Comuna de Paris forneceu a Marx dados que demonstraram a necessidade de um Estado, inicialmente forte, para imprimir e consolidar a tomada do poder político, atribuindo à ausência desta perspectiva um forte poder explicativo da derrota da Comuna. Pergunta-se ele se

poderia a Comuna, sem trair ignominiosamente sua causa, conservar todas as formas e aparências do liberalismo, como se governasse em tempos de tranqüila paz?¹⁷

Sem prescindir da presença de um Estado forte, na passagem da sociedade capitalista para a sociedade comunista, ele aparece na formulação do conceito de ditadura revolucionária do proletariado:

entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista medeia o período de transformação revolucionária da primeira na segunda. A este período de transição corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser outro senão a ditadura revolucionária do proletariado¹⁸.

Este período de transição no Manifesto do Partido Comunista recebia a formulação de primeira fase da revolução operária. Era explicada pela necessidade de, inicialmente, centralizar nas mãos do Estado (entendido como proletariado organizado

em classe dominante) dos instrumentos de produção, para aumentar rapidamente o desenvolvimento das forças produtivas, medidas estas consideradas básicas para empreender a mudança radical do modo de produção¹⁹.

Interessa fixar daqui é que a passagem do capitalismo para o socialismo implica numa ruptura radical com a antiga ordem econômica que, dos escombros da destruição desta ordem, reconstrói a nova sociedade, embora ainda trazendo consigo muitos defeitos da velha sociedade.

Referindo-se ao direito, Marx vê deste modo a situação inicial:

o direito não teria que ser igual mas desigual. Estes defeitos, porém, são inevitáveis na primeira fase da sociedade comunista, tal como brota da sociedade capitalista, depois de um longo e doloroso parto²⁰.

Na primeira fase da sociedade comunista atravessa-se um período de profundas transformações e dificuldades, inevitáveis quando se herda uma sociedade impregnada de privilégios e distorções de toda ordem.

Caminhando agora com aquele que é considerado o mais legítimo precursor da obra de Marx e Engels, vamos dele captar algumas considerações sobre a questão da revolução e em sua relação com a questão do Estado.

Na demolidora crítica que empreende contra os anarquistas e os reformistas, Lenin aprofunda o tema da transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista. Interpretando as palavras de Engels, afirma que o "definhamento" do Estado acontece numa etapa posterior à revolução proletária, trata-se aqui já do "Estado proletário", mas não antes da destruição vio-

lenta do aparelho repressivo do Estado burgueses. Quer dizer, o Estado burgueses passa por um processo de destruição e instala-se o Estado proletário que, pouco a pouco, definhará por não ser mais necessária nenhuma força especial de coerção, extintas que foram as classes. A morte e o definhamento do Estado, diz ele interpretando Engels

se referem aos vestígios do Estado *proletário* que subsistem *depois* da revolução socialista²¹.

Contra os anarquistas combatia a idéia da imediata supressão do Estado e atacava os reformistas por apropriarem do marxismo apenas a idéia da morte do Estado, concepção baseada numa

transformação lenta, igual, progressiva, sem sobressalto nem tempestade, sem revolução²².

Para Lenin a ditadura revolucionária do proletariado se caracteriza pela instalação da democracia proletária, é a passagem da democracia dos opressores para a democracia dos oprimidos. Esta ponte que liga o capitalismo ao socialismo terá um caráter reformista, realizando medidas democráticas simples, tais como: elegibilidade absoluta, amovibilidade de todos os empregos, redução dos vencimentos a nível do salário operário habitual²³. Mas todas estas medidas, afirma Lenin,

não atingem todo o seu significado e todo o seu alcance senão com a "expropriação dos expropriadores" preparada ou realizada, isto é, com a socialização da propriedade privada dos meios de produção²⁴.

Gramsci, identificado como um dos mais notáveis seguidores da obra de Lenin, pode ter sua obra interpretada como um avanço dentro da perspectiva que está sendo focalizada, sobretudo quanto à organização da classe operária.

Da análise que faz da situação italiana (e que não é estranha a linha de debate e polêmica registrada no movimento revolucionário russo), Gramsci defende intransigentemente a aliança entre os setores urbanos e rurais, sob a direção política dos operários, para a realização da revolução, a qual rompe com

a autocracia na fábrica, espedaçando o aparato opressivo do Estado capitalista, instaurando o Estado operário que submete os capitalistas à lei do trabalho útil — os operários rompem todas as cadeias que têm atado os camponeses a sua miséria, ao seu desespero; instaurando a ditadura operária, apropriando-se das indústrias e dos bancos, o proletariado dirigirá a enorme potência da organização estatal para apoiar os camponeses em sua luta contra os proprietários, contra a natureza, contra a miséria²⁵.

Referia-se à

aliança política entre os operários do Norte e os camponeses do Sul para derrubar a burguesia do poder do Estado²⁶.

Discutindo a questão da terra, Gramsci vê que sua solução está ligada ao projeto revolucionário coletivo. Contra as ilusões milagrosas sobre as repartições mecânicas do latifúndio, questiona-se sobre as vantagens de um camponês pobre invadir uma terra inculta ou mal cultivada e afirma a posição dos comunistas turinenses, que eram a favor da

terra aos camponeses, mas pretendíamos que ela fosse enquadrada numa ação revolucionária geral das duas classes aliadas, sob a direção do proletariado industrial²⁷.

Desse ponto de vista não era suficiente a velha doutrina da distribuição sem a correspondente substituição revolucionária do modo de produção, realizada pela aliança entre camponeses e operários, sob a liderança da classe verdadeiramente revolucionária.

Sua preocupação com a organização da classe revolucionária era constante e aparece sob o conceito de hegemonia do proletariado, o que quer dizer:

da base social da ditadura proletária e do Estado operário. O proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de aliança de classes que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora (...) na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas camponesas²⁸.

Nestas palavras fica claro que a condição de classe dirigente e classe dominante só é adquirida se o proletariado conseguir representar os interesses das camadas exploradas da sociedade e, com elas, empreender a ação revolucionária que a torne classe dominante.

O partido é peça fundamental dentro do arcabouço teórico formulado por Gramsci, compreendido como organizador civil da vontade subjetiva das classes subalternas. Falando da sua expressão moderna, percebe que o partido é de fato quem reina e governa, embora não seja nos moldes do direito constitucional tradicional, isto é, juridicamente. É o partido que exerce a função equilibradora dos interesses diversos da sociedade civil, sendo inevitável seu entrelaçamento com a sociedade política.

Diante deste quadro dinâmico da sociedade, o direito moderno deveria criar apenas

um sistema de princípios que afirma como objetivo do Estado o seu próprio fim, o seu desaparecimento, a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil²⁹.

Considerando-se que o fim da revolução proletária não é a perpetuação do Estado, mas a posse do poder de Estado para, no

limite, cessar o primado da política, logo, o desaparecimento de todo aparato coercitivo de classe, Gramsci fala que a modernidade do direito deveria contemplar justamente este movimento para onde se dirige a sociedade, quando o Estado deixará de ser necessário e as funções sociais da sociedade passarão a ser exercidas por organizações da sociedade civil.

O Partido aparece como instrumento organizativo principal da sociedade civil em sua luta contra o Estado burguês. É a organização embrionária do Estado proletário do futuro, extinguindo-se tão logo cumprido sua missão de instaurar a sociedade comunista. O partido, diz Gramsci, se torna historicamente necessário no

momento em que as condições de seu "triunfo", da sua infalível transformação em Estado estão, pelo menos, em vias de formação e levam a prever normalmente seu desenvolvimento ulterior.

No entanto, observa também que

para o partido que se propõe anular a divisão em classes, a sua perfeição e acabamento consiste em não existir mais, porque já não existem classes e, portanto, a sua expressão³⁰.

Compreendendo a fórmula "hegemonia civil" como superação da idéia da revolução permanente, Gramsci a concebe como período que envolve a preparação da revolução como guerra de posição, de preparação pacífica

podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente no tempo de paz³¹.

Nesta fase de construção da hegemonia civil compreende-se também a mobilização do intelectual para a causa revolucionária, com o proletariado se apoderando da condição de classe dirigente, tendo

que pensar como membro de uma classe que tende a dirigir os camponeses e os intelectuais, como membros de uma classe que pode vencer e construir o socialismo apenas se é auxiliada e seguida pela grande maioria daqueles estratos sociais (camponeses e categorias semi-proletárias da cidade)³².

Embora esta questão implicasse em divergências profundas no seio do movimento proletário internacional da época (marcam as diferentes organizações e tendências revolucionários atuais) e envolva a temática da revolução permanente e revolução num só país, o partido como organização de vanguarda ou de base popular, o papel dirigente do operariado urbano, etc...³³, o que merece ser destacado, em Gramsci, é a presença do ato revolucionário como condição para se alcançar a sociedade socialista, o qual era visto como realização das grandes massas, sob a hegemonia do proletariado.

Fica claro que a organização revolucionária do proletariado é um processo longo, permeado de avanços e retrocessos, sobretudo porque não apresenta elementos organizativos próprios. A constituição dos intelectuais próprios da classe acompanha este mesmo processo e Gramsci o vê realizado apenas após a conquista do poder estatal, enquanto isto apropria-se da capacidade organizativa dos intelectuais organicamente ligados aos seus interesses.

É interessante destacar que toda a perspectiva revolucionária está associada à defesa do regime democrático burguês, compreendido como regime que mais favorece à organização da classe revolucionária.

No "Segundo Manifesto do Conselho Geral da AIT sobre a Guerra Franco-Prussiana", Marx, ao advertir sobre a precocidade de uma revolução popular naquele momento, destacava que os ope-

rários franceses deveriam aproveitar

serena e resolutamente as oportunidades que lhes oferece a liberdade republicana para a organização da própria classe³⁴.

Aproveitando esta lição, Lenin a utiliza para tecer uma crítica aos reformistas:

Somos partidários da república democrática como sendo a melhor forma de governo para os proletários sob o regime capitalista, mas andaríamos mal se esquecêssemos que a escravidão assalariada é o quinhão do povo, mesmo na república burguesa mais democrática³⁵.

Não exatamente discutindo esta questão, pode-se extrair uma grande contribuição de Gramsci para melhor compreendê-la. Discutindo as fórmulas "tanto pior melhor" e do "mal menor", comenta que a fórmula do "mal menor", do "menor pior", não é outra coisa

que a forma que assume o processo de adaptação a um movimento historicamente regressivo, movimento cujo desenvolvimento é guiado por uma força audazmente eficiente, enquanto que as forças antagônicas (ou melhor, os seus chefes) estão decididos a capitular progressivamente, em pequenas etapas e não de um só golpe³⁶.

Gramsci é extremamente rigoroso com estas capifulações, com aqueles que não compreendem o caráter da luta revolucionária e que se abrem em concessões à esquerda e à direita. Isto também aparece quando define o que seja a vontade, destituindo-a de todo conteúdo voluntarista. Vontade, significa,

em primeiro lugar, distinção, identidade de classe, vida política independente da de outra classe, organização compacta e disciplinada para os fins específicos próprios, sem desvios, nem vacilações. Significa impulso retilíneo até chegar ao objetivo máximo, sem excursões pelos verdes prados da cordial fraternidade, enternecidos pelas verdes ervazinhas e pelas declarações de estima e amor³⁷.

Todas estas considerações que viemos tecendo até aqui, no sentido de apontar aspectos essenciais inerentes à adoção da visão de mundo do proletariado como referência teórico-metodológica, pode levar alguns a considerar que estes aspectos são abstratos ou referem-se a um outro contexto histórico, político. E isto é verdade até certo ponto, e este "certo ponto" tem um sentido muito preciso.

Se o caso brasileiro impõe considerações de ordem específica ainda mais porque as considerações tecidas referem-se a outros contextos e a outros momentos históricos, baseamo-nos na orientação de que a evolução do capitalismo, em particular do capitalismo no Brasil, não leva a dispensar a teoria revolucionária, sobretudo porque o capitalismo, contra o qual combate a teoria revolucionária, não foi virado pelo avesso.

O fôlego e a vitalidade do capitalismo impõe, não a capitulação como Gramsci chamava a atenção, mas a revitalização da própria teoria revolucionária.

Sobre a pertinência e a atualidade da filosofia da práxis é interessante destacar estas palavras de Florestan Fernandes:

Marx investigou não só o capitalismo de sua época, mas as condições objetivas da produção e da reprodução capitalista acelerada, só seria possível negar as "suas idéias" se o capitalismo tivesse se tornado o avesso de si próprio, ou seja, se a mais valia relativa, a manipulação econômica, social e política do exército industrial de reserva, a concentração e a centralização do capital, as classes e a dominação de classe, etc., tivessem desaparecido. Ora, isso não ocorreu. As contradições do capitalismo monopolista e do imperialismo assumem dimensões atarradoras, exatamente porisso³⁸.

Mais adiante ele acrescenta que os trabalhadores assalariados

no

limite histórico de sua manifestação como força social revolucionária, eles não aperfeiçoam a sociedade burguesa — a destroem. Essa é a essência do capitalismo, do século XIX, do século XX ou do século XXI. Ele não tem nem pode ter outra, pois o contrário exigiria que o próprio Estado capitalista fosse capaz, diz ele citando Marx, de "extirpar o despotismo do capital sobre o trabalho, condição de sua própria existência parasitária"³⁹.

Naturalmente que a perspectiva revolucionária, quando pensada em termos concretos, impõe uma série de considerações e análises muito precisas sobre o contexto social e político sobre o qual ela incide. Não é nosso objetivo examinar a viabilidade de desencadeamento de uma ação revolucionária no Brasil, neste momento, nem afirmar o esgotamento do capitalismo, mas, apenas, examinar pressupostos básicos da filosofia da práxis.

Se é verdade que as particularidades de cada sociedade impõem modos particulares da ação revolucionária, sobretudo levando em conta as experiências de cunho socialista já em andamento, isto não quer dizer que tais particularidades a dispensem. Poderão elas retardar o processo, impor caminhos absolutamente novos, exigir táticas e estratégias originais.

Não obstante estas mudanças, necessárias na medida em que não há um modelo de luta, a ciência da história até agora produzida, demonstra que há uma única saída histórica para a superação do capitalismo, inscrita na contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, colocando a revolução como instrumento de negação e de superação da ordem social na expressão do socialismo. Daí que a participação do homem neste processo só pode se manifestar sob duas formas: retardando o processo histórico de superação desta con-

tradição, por vias já conhecidas, ou então, trabalhando a favor da história, e como diz Gramsci, acelerando o processo histórico em ato.

Além disto, fica a prudente observação de Rosa Luxemburgo sobre a obra de Marx que, segundo diz,

produziu o suficiente para as nossas necessidades, como também nossas necessidades não têm sido suficientemente grandes para a utilização de todos os pensamentos marxianos⁴⁰.

Constituir, a partir da filosofia da práxis, um quadro de interpretação teórica sobre o fenômeno educativo, é a tarefa que agora se impõe. Nossa preocupação não será a de produzir um estudo analítico da situação educacional, imediatamente constável, mas, antes, imprimir uma linha de interpretação que forneça elementos mais consistentes à compreensão e à apreensão, pelo conhecimento, das possibilidades inscritas no ato educativo.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. In: Obras escolhidas, op. cit., p.215.
- ² Op. cit., p.32.
- ³ Op. cit., p.209.
- ⁴ Op. cit., p.110 e ss.
- ⁵ LOWY, Michael. Op. cit., ver p.34.
- ⁶ MARX, K. Manifesto do Conselho Geral da AIT..., op. cit, p. 84.
- ⁷ MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido..., op. cit.,p.29.
- ⁸ MARX, K. Manifesto de lançamento da AIT. In: Textos, op.cit. p.317.
- ⁹ ENGELS, F. Karl Marx. Op. cit., p.74.
- ¹⁰ MARX, K. Trabalho assalariado e capital. In: Textos, op.cit. p.69.
- ¹¹ MARX, K. Miséria..., op. cit., p.115.
- ¹² LOWY, Michael. Op. cit., p.30.
- ¹³ NOSELLA, Paolo. Op. cit., p.11.
- ¹⁴ MARX, K. Para a crítica... (Prefácio), op. cit., p.25.
- ¹⁵ Op. cit., p.43.
- ¹⁶ Idem, p.47.
- ¹⁷ MARX, K. Manifesto do Conselho Geral da AIT..., op. cit.,p.88.
- ¹⁸ Idem, Crítica ao Programa..., op. cit., p.221.
- ¹⁹ Op. cit., ver p.37 e ss.
- ²⁰ Idem, Crítica ao Programa..., op. cit., p.214.
- ²¹ LENIN. O Estado e a Revolução. São Paulo, HUCITEC, 1983. p. 22.
- ²² Idem, p.21.
- ²³ Idem, ver pp.53-5.
- ²⁴ Idem, p.55.
- ²⁵ GRAMSCI, A. Alguns temas da questão meridional. In: Temas de ciências humanas, 1, 19, (1977), p.21.

²⁶ Idem, *ibidem*.

²⁷ Idem, pp. 21-2.

²⁸ Idem, p. 22.

²⁹ GRAMSCI, A. Maquiável, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.102.

³⁰ Idem, p. 25.

³¹ Idem, p. 92.

³² Idem, Alguns temas..., op. cit., p.28.

³³ Esta polêmica está registrada, entre outras, na obra de MANDEL Ernest. Marxismo revolucionário atual. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, e na obra de TROTSKI, L. A revolução permanente. São Paulo, Kairós, 1985.

³⁴ In: Obras escolhidas, op. cit., p.62.

³⁵ LENIN. O Estado..., op. cit., p.27.

³⁶ GRAMSCI, A. Passado y Presente. Barcelona, Granica, 1977. p. 242.

³⁷ GRAMSCI, A. Nosso Marx. In: Escrita e ensaio, op. cit., p. 103.

³⁸ FERNANDES, Florestan. Nós e o marxismo. In: Escrita e ensaio, op. cit., p.126.

³⁹ Idem, p.127.

⁴⁰ In: ARICÓ, José. Marx e a América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. p.40.

IV - FILOSOFIA DA PRÁXIS E EDUCAÇÃO

Inicialmente interessa destacar as relações entre filosofia da práxis e educação diante dos aspectos que viemos registrando, no item anterior, ou seja, em que medida as teorias de educação contemplam aqueles elementos que, do nosso ponto de vista, são fundamentais quando se parte da filosofia da práxis como postura teórica e metodológica aplicada à construção de um conhecimento acerca do fenômeno educativo.

A formulação de uma teoria da educação, consubstanciada na visão de mundo do proletariado, não é um empreendimento fácil, nem será nossa tarefa aqui esgotá-la. Pretendemos, tão somente, indicar alguns aspectos que entendemos não negligenciáveis na relação educação-filosofia, a partir das indicações de ordem mais geral levantadas no item anterior.

Como todo o trabalho é permeado pelo diálogo com os depoimentos dos educadores — trabalhados no último capítulo — aqui nos interessa, também, produzir um conhecimento mais elaborado e preciso sobre elementos indicados nos depoimentos e que sirvam de corpo de sustentação da análise desses mesmos de-

poimentos.

No contexto das formações econômicas capitalistas, a busca do sentido da educação, colocada na perspectiva da filosofia da práxis, é uma empresa complexa e já detectada por Marx.

Segundo seu depoimento registrado nas atas da Internacional e citado por Manacorda, Marx percebia que a relação entre educação e sociedade implicava num tipo de dificuldade especial. Dizia que, de um lado, impunha-se a exigência de mudanças nas condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente a estas mudanças e, por outro, exige-se um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. E concluía que, por esta razão, devia-se partir da situação existente¹.

Interpretando estas palavras, Manacorda a entende como uma advertência para

não confiar demasiadamente nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar(...) assim como(...) para eliminar toda a atitude pessimista que renunciaria a intervir neste setor se não depois de se fazer a revolução².

Diante disso, é de se compreender a educação não como condição suficiente para a transformação revolucionária e, tampouco, como algo que seja, em si, potencialmente revolucionário. Partir da situação existente é não deixar a ação educativa seguir sem a intervenção crítica do educador sem; contudo, transformá-la num substitutivo da luta revolucionária, mas dela arrancando o máximo de eficiência, tendo como referência a própria luta pela transformação social.

Buscar o sentido da educação sem quaisquer ilusões é reconhecer que a sua realização plena não pode acontecer nesta sociedade. Esse sentido está, pois, em exigir um sistema de

ensino o mais adequado à realização das mudanças sociais.

No entanto, esta questão está subordinada à compreensão da precedência da revolução, da transformação revolucionária da sociedade, sobre a transformação dos demais setores específicos. Isto é, se é necessário intervir na educação atual, isto não pode deixar se perder de vista que, a educação que se quer, impõe a mudança do Estado.

Outros textos de Marx irão trabalhar esta questão, deixando-a mais precisa.

No "Manifesto do Partido Comunista", após concluir-se que a primeira fase da revolução operária é o advento do proletariado como classe dominante (isto é, a conquista da democracia), são enumeradas uma série de medidas a serem realizadas para mudar radicalmente o modo de produção. Em 10º lugar coloca-se

educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho da criança nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc...³

Não há em Marx qualquer proposta de educação para a sociedade atual, senão aquela que combine a educação ao projeto revolucionário, e nisto reside o sentido da educação, na medida em que a sociedade capitalista se mostra contrária a qualquer processo de humanização de todos os homens.

A precedência da tomada do poder político aparece, posteriormente, no texto d'"O Capital". Aqui também se pode captar o sentido que toma a educação nas sociedades capitalistas. Afirma-se que

se a legislação fabril, como primeira concessão arancada penosamente do capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida

de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar na escola dos trabalhadores.

E acrescenta:

não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhes corresponde estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova⁴.

Manacorda analisando o texto das "Instruções do I Congresso da AIT" e "O Capital", observa a coincidência entre ambos sobre a tomada do poder político como condição para se pôr em prática a escola do futuro⁵, forma prática de transformar a escola atual.

Seguindo ainda este raciocínio, no "Manifesto da AIT sobre a Guerra Civil na França", a curta experiência da Comunidade Paris foi suficiente para demonstrar praticamente esta precedência. As instituições de ensino foram

abertas gratuitamente ao povo, ao mesmo tempo emancipadas da igreja e do Estado. Assim não somente se punha o ensino ao alcance de todos, mas a própria ciência se redimia dos entraves e preconceitos de classe e do poder de governo⁶.

Do que foi até aqui assinalado não se pode extrair quaisquer indicações que visem fortalecer a escola atual, tal como ela se apresenta no contexto das sociedades capitalistas. A tomada do poder político é uma questão vital para tornar possível a destinação do ensino às camadas trabalhadoras e impulsionar a ciência. Na situação atual, a apropriação da escola ganha sentido no horizonte desta possibilidade.

Na "Crítica ao Programa de Gotha", pode-se, também, ex-

trair outras considerações sobre a luta pela educação. Após denunciar que as reivindicações contidas no Programa não ultrapassavam a velha e surrada ladainha democrática, algumas delas já realizadas por esta espécie de "Estado do futuro" que outro não é senão o Estado atual, só que fora do marco do Império Alemão, Marx faz alguns comentários sobre a igualdade e gratuidade do ensino.

Demonstra a ilusão de se lutar, na sociedade atual, pelo ensino igual e gratuito para todas as classes, sem exigir, pelo menos, a transformação do Estado. Ironizando a reivindicação do ensino igual para todas as classes, na sociedade atual, pergunta-se se o que está se exigindo é que

também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública; a única compatível com a situação econômica não só do operário assalariado, mas também do camponês?⁷

Não há dúvida de que o que está reservado à classe trabalhadora na sociedade capitalista é uma modesta educação, nada além disso. E sobre a gratuidade do ensino, observa que se em algumas regiões dos Estados Unidos serem "gratuitos" os

centros de ensino superior, significa tão somente na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas dos impostos gerais⁸.

Como o programa não reivindica qualquer transformação do Estado Prussiano-Alemão, Estado despótico e burocrático, nem a sua transformação em, pelo menos, uma República Democrática, e como suas reivindicações só têm cabimento numa República Democrática, acaba exigindo coisas absurdas, ardil que não é nem honrado, nem digno. Marx conclui que mesmo a democracia vulgar

está mil vezes acima desta espécie de democra-

tismo que se move dentro dos limites autorizados pela polícia e vedado pela lógica⁹.

Certamente que a solução lógica não está em cobrar o ensino das classes altas, nem acreditar que o Estado capitalista tenha interesse em destinar, quando destina, algo além de uma modesta educação. O que está errado é que os impostos gerais beneficiem estratos sociais já privilegiados e que, dentro dos meios legais, esta situação não se altera, ou seja, sem a transformação da sociedade e a destruição de privilégios.

Ainda na "Crítica ao Programa de Gotha" há a seguinte observação :

o parágrafo sobre a escola deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com as escolas públicas¹⁰.

Associado a esta afirmação aquela contida n'"O Capital" sobre o ensino teórico e prático da tecnologia (condição que só seria alcançada pela classe operária após a tomada do poder político), considerado um fermento revolucionário porque desvela a natureza política da divisão do trabalho e faz emergir a contradição com a forma capitalista de produção, a defesa das escolas técnicas, mesmo no contexto da sociedade atual, só pode ser compreendida como instrumento de desenvolvimento da contradição.

Desenvolver a contradição, mediante a articulação do ensino teórico e prático da tecnologia, é esta a forma que cabe à escola atual e, sobretudo, porque no desenvolvimento da contradição está o caminho para a dissolução da sociedade atual e a construção de uma nova forma histórica de produção.

Se estamos interpretando corretamente o pensamento de Marx, ganha mais sentido a afirmação de que

a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual¹¹.

Convém chamar a atenção para o fato de que o ensino da moderníssima ciência da tecnologia, o manejo prático dos diferentes instrumentos de produção, salientado n' "O Capital" coincide com os chamados "fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção", tal como está inscrito nas "Instruções". Além de sua defesa na sociedade atual, dentro das precárias condições e possibilidades de envolver a classe trabalhadora, como instrumento de desenvolvimento da contradição, Manacorda salienta que este ensino corresponde ao ensino do futuro, da futura sociedade, porque é

a valorização deste ensino como superior a todo tipo histórico de ensino que existiu até à altura, que colocará a classe operária acima das classes dominantes atuais (Instruções) e produzirá homens plenamente desenvolvidos (O Capital)¹².

Não há como alimentar qualquer crença de que, enquanto a classe operária não estiver apoderada do poder político, possa a escola realizar a formação do homem plenamente desenvolvido e omnilateral. Manacorda reafirma isto observando que

quando Marx fala em O Capital de "único método" para produzir estes homens, exclui com bastante brevidade a validade de qualquer outra forma histórica de ensino que não seja aquela "do futuro", associada ao trabalho produtivo¹³.

Como se dá mais concretamente esta luta pela educação na sociedade atual? Lenin, defrontando-se com uma situação revolucionária concreta, coloca elementos para uma resposta:

a nossa atividade no campo da instrução pública é a mesma luta pelo derrube da burguesia; declaramos abertamente que a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia¹⁴.

No prefácio desta obra interpreta-se o pensamento de Lenin afirmando sua posição sobre a

necessidade de que a escola deixasse de ser o instrumento de domínio classista da burguesia e se transforme em instrumento de destruição desse domínio¹⁵.

No campo da precedência da transformação estrutural da sociedade sobre a cultura, Lenin pergunta-se:

se para a criação do socialismo é necessário determinado nível de cultura (...) por que então não podemos começar primeiro pela conquista, por via revolucionária, das premissas para este determinado nível...?¹⁶

Gramsci também se pronuncia sobre este tema perguntando-se

Pode haver reforma intelectual, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis porque uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral¹⁷.

Gramsci respeita à letra a idéia de que são as condições materiais de existência, definidas pelo modo de produção, que caracterizam a humanidade do homem. A dependência da condição humana à forma de propriedade está sublinhada na passagem onde Gramsci, constatando que se só é homem aquele que possui, pergunta-se se não é lícito

buscar uma forma de propriedade na qual as forças materiais integrem e contribuam para constituir todas as personalidades?¹⁸

A abolição da propriedade privada é condição necessária à constituição da personalidade humana, na medida em que a condição de servidão não está na cabeça do homem, mas radicada na

forma de propriedade.

A fecundidade do pensamento de Gramsci reside em não desvincular o problema escolar do problema político. E se ela encontra alguma alternativa pedagógica é porque a inscreve no campo da alternativa política, rompendo, como acentua Betti, com qualquer perspectiva reformista. Para Betti, só é possível compreender que a batalha por uma nova escola não se realiza unicamente entre os bancos escolares senão, sobretudo, no terreno político, se não for ocultado o pensamento central de Gramsci, para quem

a união indissolúvel do problema escolar com o político; uma nova escola, capaz de exaltar as possibilidades de todos só pode existir numa sociedade nova, racional, não fundada no dualismo de classe¹⁹.

Neste conjunto de relações entre educação e sociedade, onde a educação é percebida como dependente do modo de produção, mas contribuindo para a sua destruição, está presente o tempo a dialética autonomia — dependência da educação em relação ao todo social.

Segundo Manacorda

Marx não nega a autonomia do processo educativo, mas destrói a ilusão de que a educação possa por si só eliminar a propriedade privada dos meios de produção da vida social, assim como a relação capital-trabalho²⁰.

Já vimos que, quanto à escola atual, sua destruição é algo inevitável, quando do advento da nova sociedade, para de seus escombros construir uma escola adequada à nova sociedade. De Lenin apreendemos a pertinência do uso político da escola para destruir a dominação exercida pela burguesia; de Marx interessa reter o entendimento de que o desenvolvimento da contra-

dição, no interior da escola, pela discussão teórica-prática do trabalho, da tecnologia, é um poderoso fermento revolucionário.

Esses raciocínios demonstram a lógica contida na discussão sobre o sentido da escola atual; ele é encontrado, tendo no horizonte possível, a transformação revolucionária da sociedade. Ainda mais, quando já se sabe que a educação não opera o milagre de abolir a propriedade privada, ou seja, a presença de homens educados não nos conduz à crença do fim da contradição capital-trabalho.

Esta insuficiência da educação para produzir a transformação da sociedade, longe de produzir um imobilismo, coloca para o intelectual um conjunto de reflexões para dela arrancar a maior contribuição possível à transformação social.

Para definir melhor o contorno das questões levantadas e nos aproximar mais da compreensão da educação, sobretudo na sua relação com a sociedade, vamos acrescentar outras considerações que entendemos importantes.

Gramsci alerta que a filosofia da práxis sustenta que os homens adquirem consciência de sua posição social, dos conflitos, no terreno das ideologias e não duvida da necessidade de se estudar o que os homens pensam de si mesmos e dos outros, mas pergunta-se se isto implica em aceitar passivamente como eterno este modo de pensar. A partir do exemplo de que um negro recém-chegado da África pode se tornar um operário da FORD, embora continue sendo um fetichista, conclui que, em seu conjunto, o mundo das ideologias é mais atrasado do que as relações técnicas de produção²¹.

É lícito portanto, nesta perspectiva, que uma nova sociedade imponha mudanças na visão de mundo do povo, incorporan-

do modos de pensar superiores aos precedentes, não apenas quanto à necessidade de mudar a sociedade, mas no âmbito da consciência de cada homem particular.

No entanto, esta transformação não se opera de um dia para o outro, nem é produto mecânico da revolução. Marx leva isto em conta ao tratar das características iniciais da sociedade comunista. Diz que ela

não é uma sociedade que *se desenvolveu* sobre sua própria base, mas de uma que acaba de *sair* precisamente da sociedade capitalista e que, portanto, apresenta ainda em todos os seus aspectos, no econômico, no moral, e no intelectual, o selo da velha sociedade de cujas entranhas procede²².

Romper com as condições e com as idéias tradicionais é um ato pedagógico necessário diante da possibilidade de uma nova sociedade. Preocupado com esta questão, à luz da experiência revolucionária soviética, cujos homens não operaram transformações na consciência consoantes ao novo modo de produção, Sweezy acentua que a transição de um sistema social para outro implica na concatenação entre natureza humana, relações sociais e prática revolucionária. O destaque que dá a uma formulação de Marx ilustra o caso:

enquanto nós dizemos aos trabalhadores: vocês têm de passar por 15, 20 anos de guerras civis e lutas populares não só para mudar as relações, mas para mudar a si mesmos, e devem preparar-se para a supremacia política, eles (grupo de oposição) dizem o contrário: "Devemos chegar ao poder imediatamente, ou então teremos que esquecer esta idéia". Enquanto nos empenhamos em ressaltar para o trabalhador a situação subdesenvolvida do proletariado alemão, eles lisonjeiam seu sentimento nacional e o preconceito profissional do artesão alemão, o que certamente é mais popular²³.

Ao longo da luta revolucionária há todo um processo pedagógico de reconhecimento e superação de relações e de modos

de pensar que correspondem ao modo de produção anterior. E, no processo de construção da nova sociedade, há uma apropriação daquilo que o desenvolvimento apresenta de avanços, desprovidos de sua ideologia, isto é, dos privilégios quanto à distribuição. Esta possibilidade é descrita por Gramsci ao distinguir a noção objetiva do conhecimento do sistema de hipóteses sobre o qual ele se funda, o que torna possível a um grupo social

apropriar-se da ciência de um outro grupo sem aceitar a sua ideologia²⁴.

É a própria historicidade da ciência que permite ao proletariado apoderar-se do conhecimento acumulado pela humanidade sem, contudo, impregnar-se da ideologia que ele carrega consigo, e torná-lo uma conquista da maioria.

Desse mesmo modo pode ser interpretado, no "Manifesto do Partido Comunista", o combate contra a cultura burguesa. Para o burguês

o desaparecimento da cultura de classe significa, para ele, o desaparecimento de toda a cultura. A cultura cuja perda o burguês deplora é, para a imensa maioria dos homens, apenas um adestramento que os transforma em máquinas²⁵.

Com o advento da sociedade socialista, além de uma nova consciência; de uma nova cultura, a característica principal será a apropriação coletiva do conhecimento, da cultura, pelo homem, pela classe operária, que hoje tem acesso apenas aos conhecimentos adequados a sua produtividade no trabalho. Rompe, portanto, com a propriedade privada também da cultura.

Por outro lado, há que ser reconhecida a presença de uma cultura popular, de um saber popular, cuja característica é o seu caráter subordinado. Isto demonstra a necessidade de realização de um outro movimento: de elevação da cultura popular à

condição de manifestação representativa da história da sociedade.

O desenvolvimento capitalista demonstrava, já à época de Marx, o seu compromisso com a distribuição de privilégios. Constatava que não havia

aperfeiçoamento da maquinaria, aplicação da ciência à produção, inovação dos meios de comunicação (...) que pudesse acabar com a miséria das massas trabalhadoras²⁶.

Novamente aqui coloca-se a necessidade da tomada do poder político e sua primazia sobre as demais questões, porque é a miséria dos trabalhadores o objetivo principal de qualquer luta política posta na perspectiva do proletariado. Luta que não pode ignorar que o mais alto desenvolvimento da educação, da ciência, da cultura, está voltado para a distribuição e confirmação de diferenças sociais, diferenças que se originam na natureza do modo de produção e o consolida e que, à despeito do desenvolvimento, não logra superar as contradições sociais.

Não há razão para se continuar acreditando, portanto, que o capitalismo consiga realizar uma maior distribuição de bens; pelo contrário. Isto está demonstrado no trabalho de Braverman que confirma a contemporaneidade da tese marxiana da Lei Geral da Acumulação Capitalista, e está assim sintetizado por Sweezy:

o avanço do capitalismo caracteriza-se pelo acúmulo de riqueza de um polo e privação e miséria no outro, longe de ser uma flagrante falácia como a ciência burguesa vem há muito sustentando, veio a ser, na verdade, uma das mais bem fundamentadas intuições de Marx quanto ao sistema capitalista²⁷.

A título de ilustração do caso brasileiro quanto a isto, temos o reconhecimento oficial do governo que 50% da população que, em 1960, detinha 4% da renda nacional tem hoje menos de

3%, enquanto os 10% mais ricos evoluíram de 39% para 51% de concentração de renda e que 45% da área rural encontra-se concentrada nas mãos de 1%.*

Se o desenvolvimento capitalista aprofundou a concentração da riqueza em um pólo e a da miséria em outro, uma outra "performance" também vem se realizando no plano das exigências de qualificação profissional. E estas questões não são, ou não deveriam ser, estranhas às reflexões sobre a educação. Fazendo um contraponto entre a análise de Manacorda e de Bravermann, desfaz-se também o mito da crescente especialização.

Manacorda fala da

exigência atual, cada vez mais evidente, de uma alta especialização e através dela se alcançar a mais alta possibilidade de desenvolvimento humano²⁸.

O pressuposto de Manacorda é tomado para refutar a utopia de que, na sociedade comunista, não existirão pintores mas homens que pintam, sustentando a hipótese de que isto será resolvido pela existência de tempos livres cada vez maiores para a educação dos homens.

Bravermann, estudando a exigência cada vez maior da especialização, constata uma situação oposta, assim sintetizada por Sweezy:

termos engolido por inteiro o mito de um enorme declínio da percentagem da força de trabalho não especializada durante a última metade do século.

E acrescenta:

o mito da crescente qualificação da força de trabalho é destruído de uma vez por todas²⁹.

*discurso proferido pelo Presidente da República em 22/07/85.

Bravermann demonstra que o que está ocorrendo é a concentração, cada vez maior, nas mãos de um pequeno grupo, das atividades especializadas, enquanto a maioria da força de trabalho está sendo destinada uma atividade cada vez mais parcelada, inclusive a ponto de transformar as operações mentais em meras funções mecânicas, reduzindo-as a um caráter manual, tal como o trabalho no piso da fábrica³⁰.

Para a educação, esta situação coloca novos problemas. O capitalismo não está operando apenas a divisão do trabalho cada vez mais acentuada, nem o mero parcelamento do trabalho produtivo, mas transformando as atividades mentais do homem em operações mecânicas puras e simples, a par da concentração da qualificação profissional.

A expansão da qualificação é um mito e está sendo concentrada nas mãos de um pequeno número que também atua para transformar as operações intelectuais, ali onde ela era necessária, em atividades estritamente mecânicas.

A educação, neste contexto, há que exercer um papel de resgatar o direito a pensar que, nas relações de trabalho, está sendo apropriado por uma minoria, além de atuar sobre o conteúdo do pensamento, que, em última instância, é o que identifica os membros de uma determinada classe social.

Neste sentido se pode dizer que o capitalismo atual ultrapassa a sua própria crença, ou ganha uma nova eficácia, se entendermos que sua filosofia, o idealismo, afirma que

a filosofia é a ciência democrática por excelência na medida em que se refere à faculdade de raciocinar, comum a todos os homens, motivo pelo qual se explica o ódio dos aristocratas à filosofia e as proibições legais contra o ensino e a cultura por classes do antigo regime³¹.

Isto introduz a temática que pode ser compreendida nos seguintes termos: a educação não só deve se preocupar com o conteúdo e os métodos de pensamento para a apreensão mais concreta da realidade, mas resgatar o direito à faculdade de raciocinar que, gradativamente, vem sendo subtraído da classe trabalhadora, forjando homens mentalmente preguiçosos, desprovidos inclusive da capacidade de raciocinar.

Colocar-se a serviço da visão de mundo do proletariado impõe, portanto, a reflexão sobre a crença da maior distribuição operada pelo capitalismo, além de desfazer o mito da crescente especialização. Da luta da burguesia contra as classes do Antigo Regime, pode-se extrair lições quanto a isto.

Engels demonstra que

a ciência não havia sido mais que a servidora humilde da Igreja, não lhe sendo permitido transpor as barreiras estabelecidas pela fé (...) agora, a ciência se rebelava contra a Igreja; a burguesia precisa da ciência (para desenvolver a sua produção material) e se lançou com ela na rebelião³².

Nestes termos, a filosofia da práxis é a ciência democrática por excelência, teórica e praticamente, porque, ao colocar-se na luta do proletariado contra a burguesia, não se atém ao direito a pensar, à faculdade de refletir. Da revolução burguesa apreende que se trata de colocar a ciência a serviço da transformação do mundo, praticamente; desta vez, não para atender os interesses especiais de uma classe, mas da maioria explorada da sociedade, sobretudo quando já se sabe que o capitalismo impulsionou, ao lado do desenvolvimento, os privilégios de classe.

Da luta operária capta-se o sentido preciso de resolução dessa questão. Marx advertia que para o operário o que interes-

sava não era a liberdade de pensar, mas a luta por um "pensamento livre", era

libertar a consciência de todas as fantasmagorias religiosas³³.

Mais do que a liberdade de pensar, aspira-se a uma visão de mundo libertada dos grilhões impostos pela consciência burguesa de pensar conforme os seus desígnios e vontade, contra a posição que subtrai da classe trabalhadora o direito de construir uma sociedade verdadeiramente humana.

Em direção à liberdade de transformar o mundo é que o homem caminha para realizar sua humanidade, porque a individualidade só se realiza como atividade voltada para o exterior do próprio homem, individualmente considerado. Diz Gramsci que o homem é político, porque na atividade de transformar e dirigir é que realiza a sua humanidade, a sua natureza humana³⁴. Portanto, não é privilégio de nenhuma classe particular definir o destino histórico da sociedade, senão de todos os seus membros, condição que a sociedade burguesa não pode aceitar, alegando a incapacidade da maioria, e assim garantindo seus interesses particulares.

De acordo com essas considerações como, então, colocar a educação, a ciência, a serviço dos interesses subordinados, de uma consciência libertada para construir o futuro?

Compreendendo a historicidade da instituição escolar, capta-se o sentido que cumpre na sociedade atual. Manacorda observa que ela não surge como necessidade primária, tal como a fábrica, produto puro da história dos homens. Ela aparece como um luxo e tende a se separar da sociedade, da produção, no sentido de produção da vida. Para as classes subalternas surge, inici-

almente, destruindo as suas estruturas e instituições típicas de aprendizagem, no caso, destruindo a aprendizagem artesanal que associava imediatamente o saber teórico, ainda que rudimentarmente, ao saber prático. Atendendo às exigências da modernização industrial, amplia-se e difunde-se, preparando as bases necessárias ao trabalho nas condições da ordem capitalista de produção. De luxo que era e de instituição consolidada das classes privilegiadas, a escola estende-se e degrada-se às classes subordinadas, preparando alicerces de legitimação da divisão social do trabalho.

Enquanto na produção artesanal havia uma relação entre ciência e trabalho, no capitalismo, a propriedade privada dos meios de produção é, também, apropriação privada da ciência.

Manacorda retira daí a luta da educação pela reapropriação da identidade entre ciência e trabalho, mediante a reapropriação da ciência, do conhecimento, por todos os indivíduos³⁵.

Manacorda, reconstituindo a história da escola, encontra as bases de luta semelhantes àquelas que identificávamos na interpretação dos escritos de Marx sobre a união entre ensino e trabalho, embora para Marx sempre associada à idéia de instrumento da contradição, na sociedade atual.

O princípio da unidade entre ensino e trabalho aparece de modo bastante consistente nos escritos de Gramsci, a partir da construção de uma concepção de escola que rompe com as separações e descontinuidades tradicionais. Fala de uma escola unitária, constituída de duas fases: a escola ativa (dos primeiros anos escolares) e a escola criadora; seu advento significa

o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social³⁶.

Gramsci acrescenta detalhes sobre o conteúdo de cada fase escolar, sobre o método, sobre a composição escolar (pequeno número de alunos por sala), sobre os turnos escolares (defende período integral), mas o que se observa é que toda a ação educativa liga indissolivelmente o trabalho ao ensino. Observa que haverá

uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única(...)passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo³⁸.

Esta solução, porém, não se inscreve no marco da sociedade capitalista que ele tanto combatia, mas aparece como solução racional da evolução da crise que se seguirá à tendência de abolir a escola "desinteressada e formativa" (destinadas à elite) ou de reduzi-las a um pequeno número e de difundir a escola profissional tradicional.

Gramsci, quanto a isto, não tinha ilusão sobre a possibilidade de implantar a escola unitária no contexto das sociedades capitalistas, ela surge como "solução racional" de uma crise que abalará a escola tradicional. Manacorda, falando de Gramsci, indica razões:

não é possível adquirir nenhuma organicidade no pensar, nos diz, se não há uma necessidade real de instrução; e isto não pode surgir espontaneamente numa sociedade de oprimidos e de opressores que obriga os indivíduos a umas experiências limitadas. Para que a educação se converta em necessidade "seria preciso que a vida geral fosse mais ardente", ou seja, que promovesse o ambiente³⁹.

A educação como necessidade não aparece espontaneamente, mas sim, quando ela se coloca sob a ótica de uma vida voltada

para a transformação do mundo social.

De modo mais claro, esta posição aparece, quando Gramsci resgata o caráter contraditório da educação e imprime uma direção consoante a visão de mundo das classes subalternas. Perguntando-se sobre a rejeição a priori de todo elemento imposto às classes subalternas, afirma que

terá que ser repudiado como imposto, porém não em si mesmo, ou seja, será necessário dar-lhe uma nova forma que seja própria do grupo dado. Que a instrução seja obrigatória não significa, com efeito, que seja por isto repudiável e tampouco que não possa ser justificada com novas argumentações, uma nova forma de obrigatoriedade: é necessário converter em "liberdade" o que é "necessário", porém para isso é preciso reconhecer uma necessidade objetiva, que resulte objetiva em primeiro lugar para o grupo mencionado⁴⁰.

Por necessidade objetiva no interesse das classes subalternas, no contexto atual, há que ser compreendida a passagem da necessidade à liberdade, expressão de Gramsci inspirada em Marx que situa o reino da liberdade numa sociedade sem classes, isto é, na sociedade comunista. Se não estamos incorrendo em erro, Gramsci encontra o sentido da instrução, hoje, para as classes subalternas, quando ela aparece como necessidade, para romper a estrutura social capitalista.

Manacorda destaca a ênfase dada por Gramsci à educação, à cultura como elemento de organização dos interesses populares. Segundo Manacorda, Gramsci, no entanto, combate, tanto o evolucionismo, quanto o determinismo e defende a cultura como

organização do próprio eu interior, como exercício do pensamento e aquisição de idéias gerais, como hábito para relacionar causas e efeitos, em uma palavra, como conquista de uma concepção superior, uma conquista que não pode levar-se à cabo por evolução espontânea.

E continua, citando Gramsci:

já que o homem é sobretudo espírito, criação
história e não natureza⁴¹.

Manacorda chama atenção que, em Gramsci, a elevação cultural das massas não significa uma atitude culturalista diante do fato revolucionário, mas é, antes, a recusa ao espontaneísmo.

Pode-se dizer que a revolução não aparece como obra do acaso, mas é o produto de um longo processo de lutas, onde a educação cumpre um papel importante na constituição da consciência revolucionária. A presença de homens educados não significa a realização revolucionária, mas condição para que a revolução se realize, desde que o ato educativo se defina por a referência àquela "necessidade objetiva" própria das classes subalternas. É a teoria e a prática se conjugando num mesmo movimento.

Outras análises do pensamento de Gramsci acrescentam dados para a melhor compreensão deste assunto.

Na crítica que faz à escola tradicional considerava, segundo palavras de Manacorda, que esta escola era oligárquica não

pelo modo do seu ensino nem por sua tendência a formar homens superiores, senão porque se havia reservado somente a uma *elite* de futuros dirigentes, a uma determinada camada social⁴².

E acrescenta que a escola única a ser criada deve formar profissionalmente o aluno

como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar os que dirigem⁴³.

No caráter oligárquico da escola tradicional (e se pode deduzir de todo o regime social) é que residia a crítica demolidora de Gramsci, reivindicando o direito de todos os homens

de desfrutar de uma educação que os tornasse dirigentes, seja no exercício direto da política, seja no controle das políticas da sociedade. O que muda substantivamente é a ruptura com o elitismo, com o direito de uma minoria de dirigir a sociedade em seu benefício social.

Nesta situação não há qualquer concessão ao espontaneísmo. Gramsci não abria mão do direito de "impor" a todos os homens o acesso a uma educação superior, elevada, às atividades de direção.

Transformar cada indivíduo em dirigente, esta é a fórmula que sintetiza o pensamento de Gramsci. Para ele o novo intelectual se eleva

à técnica-ciência e à concepção humanista-histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente" (especialista mais político)⁴⁴.

Interpretando estas palavras, pode-se deduzir que a condição de dirigente só é adquirida, quando o especialista incorpora a filosofia da práxis ao seu saber técnico científico. São pólos de um movimento único e indissolúvel. É a formação humanista-histórica que faz do homem mais do que um mero executor, ainda que eficiente, da atividade produtiva, assegurando a participação crítica, consciente e ativa no processo de edificação social.

Não é casual a separação entre o saber teórico e o saber prático que se opera na escola tradicional, além da teoria se basear na reflexão abstrata das relações sociais. Nesta escola, o trabalho, exatamente a categoria que proporciona a compreensão da historicidade humana, não é examinada em suas relações e manifestações concretas.

Integrar a formação do especialista à do político coincide com a recomendação de Marx sobre a união entre ensino e trabalho, poderoso fermento revolucionário que Gramsci não desconhece.

Técnica-ciência mais humanismo-histórico, no limite histórico da sua realização, significa tornar prática a condição de dirigente. A escola atual, portanto, não forma o dirigente que, praticamente, já tenha as condições de plena atuação, mas o homem que educado sob este ponto de vista, tem a tarefa de tornar real esta possibilidade, o que não se realiza sem a transformação revolucionária da sociedade. É este o sentido da luta pela unificação entre teoria e prática no contexto das sociedades capitalistas, para o proletariado.

O educador, de posse desta pedagogia, dá-se conta de que à educação cumpre elevar cada homem, cada aluno em particular, à possessão do conhecimento que o instrumentalize para realizar as transformações sociais consoantes às transformações que operam no mundo da produção.

Com isto se supera, também, a concepção dominante da prática, concebida como rebaixamento do conteúdo destinado às camadas populares da sociedade, tal como se depreende da crítica de Lenin àqueles que

imaginam que ser prático é rebaixar nossas tarefas ao nível de compreensão das massas mais atrasadas⁴⁵.

O movimento é exatamente aquele de elevar as massas mais atrasadas à compreensão real das tarefas que estão postas para a sociedade. Tal como a resposta do poeta àqueles que diziam da incompreensão de seus versos pelas massas. Respondia Maikóvski: "Chega de chuchotar versos para os pobres. A classe con-

dução, também ela pode compreender a arte. Logo: que se eleve a cultura do povo!"

Falando da educação dos educadores, Pistrak também assim compreende a pedagogia, cujo objetivo não é fornecer aos educadores

um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa sólida teoria de pedagogia social, o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação⁴⁶.

Resumindo, no contexto das sociedades capitalistas, colocar-se no ponto de vista da filosofia da práxis, implica em compreender que toda a luta da classe operária apresenta-se como desenvolvimento das contradições do capitalismo, ou seja, de criação de fermentos revolucionários que conduzam à instalação da sociedade comunista. A educação, fundada neste pressuposto, apresenta-se não como instrumento de solução das contradições (ela não é suficiente para superar as diferenças de classe) mas como prática, cuja síntese possível, neste momento histórico, é atuar para deixar mais transparentes as contradições e situar a sua síntese superadora num novo patamar de civilização.

Quando Gramsci defende a presença da concepção humanista-histórica na formação do especialista, está trazendo para dentro da educação não um retorno ao enciclopedismo que dê conta de toda a herança cultural ligada pela humanidade para desfrute do presente, mas está, sobretudo, preocupado com a reconstituição da história com vistas à construção do futuro da sociedade.

No presente, a escola pode ser entendida, segundo interpretação de Radice sobre o pensamento de Gramsci, como uma força produtiva, destinada ao cômputo histórico permanente, de

transição do passado ao presente. Sobre esta base se desenvolve uma luta pela hegemonia entre as classes antagônicas. E acrescenta que em Gramsci, a passagem de uma condição subalterna à condição dirigente é um processo que vê desenvolver-se na sociedade capitalista, como premissa necessária para a revolução socialista⁴⁷.

Além de uma sólida formação específica, o educador deve estar munido de um sólido conhecimento de totalidade da vida social, da história e da estrutura econômica e política da sociedade na qual a educação está inscrita, formação que irá repartir com o aluno, a partir do diálogo que estabelece com a ciência e com a filosofia, buscando aí os argumentos que afirmam a possibilidade histórica de uma nova sociedade.

É possível comparar o educador ao político prático definido por Gramsci. A partir de uma distinção entre o cientista político e o político prático, diz que o diplomata se move dentro da realidade fatural tal como o cientista da política, enquanto que o político prático pretende criar novas relações de força e

que por isto mesmo não pode deixar de se ocupar com o "dever-ser". O "dever-ser" é concreção; mais ainda, é a única interpretação realista e historicista da realidade, é história em ação e filosofia em ação, é unicamente política⁴⁸.

Assim entendido, o educador traz para o interior da escola o futuro, criando novas relações de força favoráveis ao proletariado. Neste sentido, a base sobre a qual se desenvolve a educação é o "dever-ser", interpretação real e histórica da realidade em movimento, na exata medida que o educador é compreendido como um político-prático.

A seguir, tentaremos aprofundar essas considerações, tendo por referência o trabalho de dois estudiosos brasileiros que manifestam uma posição, que entendemos distinta, ainda que ideologicamente consistente, sobre o assunto.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ In: MANACORDA, Mário A. Marx e a pedagogia moderna. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975. Ver p.116.
- ² Idem, p.127.
- ³ Op. cit., p.37.
- ⁴ MARX, K. O capital. Coleção "Os Economistas". São Paulo, Abril Cultural, 1984, Vol. I, Tomo 2, p.90.
- ⁵ MANACORDA, Mário A. Marx e a ..., op. cit., ver p.42.
- ⁶ Op. cit., p.81.
- ⁷ Op. cit., p.223.
- ⁸ Idem, ibidem.
- ⁹ Idem, p.222.
- ¹⁰ Idem, ibidem.
- ¹¹ Idem, p.224.
- ¹² MANACORDA, Mário A. Marx e a ..., op. cit., p.43.
- ¹³ Idem, ibidem (Na edição brasileira, citada, d'"O Capital", à página 87, está: "do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como método de elevar a produção social, mas como único método de produzir homens desenvolvidos em todas as dimensões").
- ¹⁴ LENIN. A instrução pública. Moscou, 1981. p.61.
- ¹⁵ Idem, p.6.
- ¹⁶ Idem, ibidem.
- ¹⁷ GRAMSCI, A. Maquiável..., op. cit., p.9.
- ¹⁸ GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.48.
- ¹⁹ BETTI, G. Escuela, Educacion y Pedagogia en Gramsci. Barcelona, Martínez Roca, 1976. p.48.
- ²⁰ MANACORDA, M.A. Marx e a..., op. cit., p.216.
- ²¹ GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., ver p.134.
- ²² MARX, K. Crítica ao Programa..., op. cit., p.213.
- ²³ In: SWEEZY, Paul M. A sociedade pós-revolucionária. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.41.

- ²⁴GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.71.
- ²⁵Op. cit., p.34.
- ²⁶MARX, K. Manifesto de lançamento..., op. cit., p.317.
- ²⁷In: BRAVERMANN, Harry. Trabalho e capital monopolista. Rio de Janeiro, Zahar, 1977. p.11.
- ²⁸MANACORDA, Mário A. Marx e a..., op. cit., p.109.
- ²⁹In: BRAVERMANN, H. Trabalho..., op. cit., p.10.
- ³⁰BRAVERMANN, H. idem, ver p.267 e ss.
- ³¹GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., pp.49-50.
- ³²ENGELS, F. Do Socialismo Utópico..., op. cit., p.292 (Prefácio à Edição Inglesa).
- ³³MARX, K. Crítica ao Programa..., op. cit., p.224.
- ³⁴GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., ver pp.47-8.
- ³⁵MANACORDA, Mário A. Marx..., op. cit., ver especialmente pp. 84 e 160.
- ³⁶GRAMSCI, A. Os Intelectuais..., op. cit., p.125.
- ³⁷Idem, p.125.
- ³⁸Idem, p.118.
- ³⁹MANACORDA, Mário A. El Principío Educativo en Gramsci. Salamanca, Siguene, 1977. p.31.
- ⁴⁰GRAMSCI, A. Passado..., op. cit., p.254.
- ⁴¹MANACORDA, Mário A. El Principío..., op. cit., p.23.
- ⁴²Idem, p.198.
- ⁴³Idem, p.199.
- ⁴⁴GRAMSCI, A. Os Intelectuais..., op. cit., p.8.
- ⁴⁵LENIN. Que fazer? Op. cit., p.101.
- ⁴⁶PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1981. p.30.
- ⁴⁷RADICE, Lúcio L. Educazione e Rivoluzione. Roma, Riuniti, 1976. Ver pp.59-60.
- ⁴⁸GRAMSCI, A. Maquiável..., op. cit., p.42.

V - FILOSOFIA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, apenas muito recentemente ganhou impulso a análise do fenômeno educativo sustentada por um referencial teórico-metodológico oriundo da filosofia da práxis. Não é de se estranhar, portanto, que a afirmação de que a educação é um ato essencialmente político repercutiu fundo no meio educacional brasileiro, tão fortemente educado pela herança legada daquele liberalismo enxertado pelo positivismo quanto à neutralidade da ciência.

Sem pretender fazer um estudo exaustivo sobre as diversas contribuições que influenciaram as análises críticas da educação, no Brasil a área de sociologia da educação, contemporaneamente, marcou uma presença significativa.

Dela destacam-se os estudos de Bourdieu e Passeron, de Althusser e de Baudelot e Establet, as quais, resguardadas as distinções, partem do pressuposto da escola como reprodutora das desigualdades sociais.

Para reter apenas algumas características das formula-

ções teóricas destes autores, cabe mencionar que para Bardiou e Passeron¹ os sistemas de ensino, em quaisquer formações sociais, são instrumentos de reprodução da ideologia da classe dominante, cumprida mediante o exercício da violência simbólica.

Althusser² adverte que nas formações econômicas capitalistas o aparelho escolar ocupa um papel dominante sobre os demais aparelhos ideológicos de Estado, na função de reprodução das relações de produção capitalistas.

Baudelot e Establet³ seguem a linha de Althusser, acrescentando que o aparelho ideológico escolar apresenta-se cindido em duas redes, correspondentes à divisão de classes próprias das sociedades capitalistas. Uma destinada à burguesia e outra para o proletariado. A inculcação ideológica realiza-se pela explicitação da ideologia burguesa e mascaramento da ideologia proletária⁴.

A crítica aos defensores da tese de que a escola é exclusiva ou predominantemente reprodutora da ideologia da classe dominante, tem sido freqüente, afirmando-se que nem só de reprodução vive a escola.

Os estudos baseados nesta perspectiva de crítica à teoria crítico-reprodutivista partem do reconhecimento de que a escola é contraditória e, como tal, há nela, a par da reprodução, um espaço possível de ser trabalhado a favor dos interesses populares.

No Brasil, entre os estudos que seguem esta orientação — que nos parece a mais fecunda para a análise do fenômeno educativo — destacamos os trabalhos de Dermeval Saviani e de Guiomar N. de Mello.

Se destacamos estes dois autores é porque seus trabalhos compreendem aspectos da temática principal que vimos trabalhando, isto é, da relação entre educação e sociedade e são apoiados numa perspectiva politicamente consistente. Estudá-los, permitirá expor com maior precisão nosso posicionamento, bem como aprofundar o referencial teórico-metodológico da posterior análise do bom senso do educador. Não podemos deixar de reconhecer que, com isto, estamos também contribuindo para o debate de uma questão, que entendemos fundamental, para definir, com maior rigor, o posicionamento do educador diante da prática educativa.

Nossa leitura da obra de ambos* indica que as análises mais substantivas e completas sobre a relação educação e sociedade encontram-se, em relação à Saviani, nos textos "Escola e Democracia II — Para Além da Curvatura da Vara" e "Onze Teses Sobre Educação e Política"⁵. De Guiomar N. de Mello destaca-se a obra "Magistério de 1º Grau — Da Competência Técnica ao Compromisso Político"⁶.

A proposta de pedagogia revolucionária de Saviani tem seu método derivado

de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos (...) Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes (...) é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (p.79).

Não há dúvida, portanto, que a proposta de pedagogia re-

*Para facilitar a leitura sempre que nossa referência for as obras citadas abaixo a página será indicada no próprio corpo do texto.

volucionária declara-se em defesa dos interesses dominados e da necessidade de transformação das relações de produção em direção a uma sociedade igualitária.

Penetrando um pouco mais no conteúdo da proposta pode-se captar o modo como a pedagogia revolucionária constrói seu compromisso com a defesa dos interesses não dominantes.

A educação é compreendida como atividade mediadora no seio da prática social e que

a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (p.76).

Aqui o que nos chama atenção é que a educação está excluída do seu próprio conceito. Ela educa "sujeitos da prática" para todas as áreas de conhecimento, menos para si própria, a não ser que a educação não possa ser compreendida como prática social.

Se a educação transforma apenas indireta e mediatamente porque atua *sobre* os sujeitos da prática, o educador, ao ser educado, passa a ser também um agente social, ativo e real e a prática educativa, como prática social, é direta e imediatamente transformadora.

A rigor, nenhuma atividade estritamente produtiva, transforma as relações de produção que impedem a construção da sociedade socialista, de modo direto e imediato. E é disto que se trata.

Já se sabe que para a transformação prática da sociedade, o trabalhador, num determinado momento histórico, abre mão da sua atividade produtiva específica e engaja-se na luta cole-

tiva da revolução social. É nisto que implica a ação da filosofia da práxis, momento especial de unificação entre teoria e prática, isto é, da revolução.

O que pode ser questionada é a condição revolucionária do educador, quando o proletariado apresenta-se como única classe verdadeiramente revolucionária. Mas, daí esta questão se estende também para os demais "sujeitos da prática" que a escola forma, isto é, para o físico, o matemático, o engenheiro, o técnico de nível médio. Com isto, retornamos à constatação de que nenhuma atividade produtiva é imediatamente revolucionária, no sentido de transformar a estrutura social radicalmente.

Vamos caminhar mais um pouco para tentar captar melhor o sentido da relação educação e sociedade.

Mais adiante o autor coloca a prática educativa entre duas alternativas

ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos. Sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isto se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política (pp.83-4).

De acordo com este raciocínio, o autor entende que a contribuição da educação para a democratização da sociedade brasileira, para o atendimento dos interesses das camadas populares, para a transformação estrutural da sociedade

se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico (...) que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos (...) (ela) se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível de especificidade da matemática, da literatura, etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais (p.83).

Isto corresponde à conclusão de que

a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política (p.92).

Com este movimento o que conseguimos vislumbrar inicialmente é que o autor, na busca da especificidade da educação, está perdendo de vista a especificidade da política, que, quer seja na área da educação, ou em qualquer outra área, há que ser preservada na sua integridade.

As alternativas entre ou acreditar que os conteúdos vallem por si ou os conteúdos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla, leva o autor à seguinte conclusão: os conteúdos têm importância e este é o seu sentido político. Com isto se é conduzido a colocar todo o peso na luta específica.

Aqui fica clara a construção de uma identidade perfeita: no educar bem, isto é, problematizando a realidade social, reside a política da educação. Educar é a própria política.

Sem dúvida, numa sociedade como a nossa, atravessada por contradições agudas, conseguir proporcionar uma educação de boa qualidade é já um ato político significativo. Mas quando se sabe que as condições para proporcionar uma educação de boa qualidade ao aluno e, mais, que atinja a todos os indivíduos, não estão inscritas na natureza do capitalismo — sua existência depende da presença de uma mão-de-obra funcional à exploração — não coloca a primazia da "luta política mais ampla" sobre as lutas específicas? Não porque a especificidade da educação, ou de qualquer outra atividade, não tenha importância, mas porque a transformação revolucionária da sociedade impõe-se, logica-

mente, como condição precedente a qualquer ideal de proporcionar educação, saúde, habitação, ao conjunto da sociedade.

Que o Estado que está aí não tem interesse de proporcionar uma educação de boa qualidade aos setores que dela mais precisam, pode ser demonstrado pelas próprias palavras do autor. Analisando o movimento da Escola Nova constata que, quando se intensifica o questionamento sobre as razões da sua não implantação exatamente para as camadas populares (ela supunha escolas bem equipadas, menor número de alunos por sala, equipamentos, especialistas),

novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino (pp.71-2).

Também se reconhece que

as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo se realizar aí, senão de forma subordinada, secundária (p.90).

Preservando-se a especificidade da política o que se depreende é que a luta pela transformação revolucionária da sociedade, isto é, a luta política mais ampla, não anula, nem dissolve, a importância política da especificidade da educação, mas que ela é condição sem a qual a educação não deixará de ser realizada senão de forma subordinada, secundária.

Examinando a natureza das sociedades capitalistas, encontramos mais argumentos para melhor definir a relação educação e sociedade. O autor afirma que

a proposta apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, diz ele, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual onde predomina a divisão do saber (p.83).

Mais adiante observa que as sociedades fundadas na divisão de classes, divididas em interesses antagônicas, são regidas pelo primado da política (ver p.89).

Levando em conta a observação anterior de que o autor cria uma identidade perfeita entre educação e política, no sentido de localizar o sentido político da educação exclusivamente na sua própria especificidade, a busca da especificidade do fenômeno educativo é construída pela sua distinção da política.

A afirmação de que a educação é um ato político acabou vergando a vara do pólo técnico-pedagógico para o outro lado, isto é, para o pólo político, com isto, diz Saviani, corre-se o risco de se identificar educação com política e de se dissolver a especificidade da educação (ver p.85). Partindo do reconhecimento de que educação e política não são atividades idênticas, embora inseparáveis, imediatamente passa a demonstrar as diferenças entre educação e política (pp.86-7), para em seguida configurar as relações entre ambas (pp.88-9).

Como a proposta de pedagogia revolucionária também foi pensada para a sociedade brasileira atual, vamos examinar a repercussão dessas idéias neste contexto.

No momento atual, não porque educação e política sejam práticas idênticas, mas porque as condições para o exercício da educação são negadas, não se impõe, mais uma vez, uma reflexão sobre a primazia da política?

Numa sociedade regida pelo primado da política, é possível compreender a importância política da educação apenas pela vertente da sua especificidade, de uma especificidade que não pode se realizar, sobretudo para a classe operária? É possível encontrar a especificidade da educação fora da política?

O que se consegue perceber é que, a redução da importân-

cia política da educação a sua dimensão estritamente pedagógica, é construída sacrificando a especificidade da política e fora dela.

A política, compreendida como luta entre antagônicos, expressão de pontos de vistas opostos, como divergência, como dissenso, passa longe da escola, da educação, como se nela já estivesse estabelecida uma unanimidade e uma disposição inequívoca a favor dos interesses das classes subalternas.

A perda desta identidade da política, na educação, é construída, porque a prática educativa se resume à relação professor-aluno e compreendida como uma relação que se trava entre não-antagônicos, onde as divergências são atribuídas a mal-entendidos, a equívocos (ver pp.86-7), como se aqui também não houvesse divergências, dissenso, devidas a visões opostas de mundo.

Se é verdade que aqui se trata de convencer o aluno, o convencimento não é uma categoria adequada para descrever o caráter político da educação, embora, logicamente, ela se articule ao conceito de educação como atividade mediadora. Como a educação não é direta e imediatamente transformadora, sua tarefa se resume em educar agentes sociais para o trabalho e para a luta social, sem contudo impregnar-se desta mesma luta, eminentemente política.

Na educação tudo se resume a convencer. O vencer ocorre em outras esferas da prática política, menos na educação.

Quando cessa o primado da política e os interesses da sociedade se tornam exclusivamente sociais, estão dadas as condições para a realização da educação destituída deste caráter de luta política, para fazer prevalecer os interesses dos setores explorados da sociedade. Enquanto isto, é bom ter em conta

a advertência de Radice

a escola é um dos tantos terrenos de encontro das classes antagônicas, um dos tantos campos de batalha pelo poder. O poder não está concentrado em nenhum "palácio de Inverno"⁷.

Não raras vezes, na escola, o poder da verdade sucumbe à verdade do poder, o que não invalida a tese de que

a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade (p.91).

Retomando a idéia do autor de que a proposta de pedagogia revolucionária aponta na direção de uma sociedade onde o problema da divisão do saber já tenha sido superado, mas também foi pensada para a sociedade brasileira atual, e a esta acrescentar-se a concepção de Estado que fundamenta sua proposta, outros pontos de análise podem ser extraídos. Suas reflexões

estão em consonância com a posição segundo a qual a superação da sociedade de classes conduz ao desaparecimento do Estado. Sabe-se que não se trata de destruir o Estado, ele simplesmente desaparecerá por não ser mais necessário (p.90).

Para apoiar tal afirmação procede a uma interpretação do pensamento de Gramsci, segundo a qual

Gramsci alargou o conceito de Estado incluindo aí além da sociedade política (aspecto coercitivo) a sociedade civil (aspecto persuasivo). Nessa perspectiva o Estado não desaparece, mas é identificado com a sociedade civil a qual absorve a sociedade política. Quer dizer, superada a sociedade de classes (...) a dominação cede lugar à hegemonia (...)* (p.90).

Sem querer repetir a discussão contida no capítulo III, vamos apenas retomá-la nos aspectos necessários à análise da posição de Saviani.

*Para efeito comparativo a referência de Gramsci mais próxima desta interpretação está registrada no cap. III, nota nº 29.

Um primeiro ponto que merece ser destacado é que, se a proposta de pedagogia revolucionária for entendida apenas na direção de uma sociedade onde o problema da divisão do saber já tenha sido superado, a concepção do desaparecimento do Estado é perfeitamente correspondente a nova situação. Mas daí a proposta da pedagogia revolucionária, apareceria como idéia fora do lugar, no contexto das sociedades capitalistas.

O autor afirma que, no entanto, ela foi pensada para ser implementada, também, nas condições da sociedade brasileira atual. E é desse ângulo que iremos examinar suas reflexões sobre o Estado e estabelecer sua relação com a proposta de educação.

Os escritos de Marx, de Lenin e de Gramsci, fontes sobre as quais nos baseamos para compreender a natureza do Estado capitalista e a passagem para a sociedade socialista, não apresentam correspondência com a posição assumida por Saviani sobre a questão.

Sabe-se que numa primeira etapa da revolução proletária trata-se de destruir o aparato opressivo do Estado, da derrubada violenta da burguesia, etapa que inaugura a tomada do poder político pela classe revolucionária. Para Gramsci, os operários instauram o seu Estado, o Estado operário; nesta fase criam as condições necessárias para a instalação da sociedade comunista. É somente após esta etapa, superados os entulhos herdados da velha ordem, que o Estado (ou partido) deixa de ser necessário, porque a perfeição e acabamento do partido que se propõe anular a divisão de classes em todas as suas manifestações, consiste em não existir mais, dado que as classes deixam de existir na nova sociedade.

Portanto, o desaparecimento do Estado, por cessar sua necessidade, ocorre após a destruição do Estado burguês. Neste sentido, Gramsci não "alarga" o conceito de Estado. As indicações mais precisas sobre esta questão demonstram que ele faz a previsão do desaparecimento do Estado, o seu fim, a sua reabsorção pela sociedade civil, porém isto não significa a desnecessidade da destruição do Estado, ela apenas, de fato, não está contemplada quando Gramsci discute o direito constitucional moderno. O direito, segundo ele, para dar conta da dinâmica da sociedade, deveria prever em seus princípios sobre o Estado o seu próprio desaparecimento, condição que antevia realizar-se na sociedade comunista, após a infalível transformação do partido em Estado*.

O "alargamento" a que se refere Saviani, em Gramsci significa que as funções sociais da sociedade — hoje a cargo do Estado — serão desempenhadas pela sociedade civil, destituídas do caráter elitista e de distribuição de privilégios, tal como ela se realiza no Estado atual.

Se estamos interpretando corretamente Saviani, ao acreditar que a pedagogia revolucionária é uma proposta para a sociedade atual, então o que aparece fora de lugar são suas reflexões sobre o Estado.

No entanto, ao se situar, no contexto atual, a posição de que não se trata de destruir o Estado — o Estado que está aí — pode nos levar a concluir que, para Saviani, o Estado burguês irá, pouco a pouco, perdendo as suas forças e em seu lugar irá se instalando, sem trauma, a sociedade comunista, por uma concessão da burguesia.

*Ver capítulo III, nota nº 30.

Por este caminho é razoável compreender porque a importância política da educação está reduzida a sua especificidade. O que pode ser captado agora é que a formulação deste raciocínio está presidido pela mesma idéia que está presente na reflexão sobre o Estado. Se cada vez mais se luta pela realização da especificidade da educação, maior será o nível de aproximação com a sociedade igualitária, na medida em que a destruição do Estado não se coloca como condição para a realização da prática pedagógica em sua plenitude. Gradativamente se chega à sociedade igualitária e à essência da prática educativa.

Vamos agora localizar no método os elementos que levam Saviani a formular a proposta de pedagogia revolucionária. Segundo afirma, esta proposta situa-se

além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (p.69).

Na pedagogia da essência e da existência, observa Saviani

está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação (p.66).

Do modo como vemos esta autonomia relativa da escola, a entendemos como expressão das contradições da sociedade em que vivemos. De um lado, a escola é dominação, é reprodução dos interesses de classe da burguesia e, por outro, ela também é um espaço de negação desta dominação, pela presença, no seu interior, dos interesses e da visão de mundo da nova classe revolucionária: o proletariado.

Apropriar-se desta escola, no interesse da nova classe, significa empreender o mesmo movimento próprio do proletariado

no contexto das sociedades capitalistas, isto é, o de negação da ordem existente em todas as suas manifestações, tal como advertia Lenin sobre a necessidade de destruir o domínio burguês exercido na escola.

Por isto, a educação longe de dispensar a política, ou de vê-la identificada apenas no ato de educar bem, de socializar os conhecimentos, há que ser exercida na sua dimensão de luta, para tornar mais transparentes os antagonismos sociais, criando as condições de construção de uma nova escola, de uma nova sociedade.

Superar as pedagogias tradicionais — da essência e da existência — ligadas à visão de mundo da burguesia, é uma condição que não pode se realizar nesta sociedade, e as razões disto são conhecidas.

A síntese é produto da história dos homens e colocar-se do ponto de vista do proletariado é criar as condições para que a síntese, o novo, o socialismo, uma escola desprovida de privilégios de classe, possam se realizar.

Neste sentido, vale o alerta: a possibilidade de se atingir um conhecimento que ultrapassa a consciência real de todas as classes sociais realmente existentes no momento em que se vive, mediante uma síntese entre os elementos de verdade que perspectivas de várias classes diferentes deixam ver

vale muito mais para o *pensamento científico* do que para as obras filosóficas ou literárias, nas quais toda tentativa de síntese entre visões opostas de mundo conduz à falta de coerência e ao ecletismo⁸.

Para a educação, a filosofia da práxis aponta a necessidade de buscar posições que tornem insuportáveis os antagonismos, radicalizando as contradições, a ponto de o homem não mais

os aceitar e se impulsionar para a luta que coloca a possibilidade da síntese.

Do que analisamos, além de se levar em conta os condicionantes histórico-sociais da educação, há que se estar alerta para não se esquecer os condicionantes educativos da história, os quais têm ensinado, a cada dia, que numa sociedade fundada nos antagonismos de classe, numa sociedade essencialmente política, a luta para se chegar à sociedade comunista só pode ser política, exigindo o exercício da ação do dirigente — especialista + político, na escola e fora dela e colocada como fundamento da formação proporcionada pela escola.

Tal como na sociedade, na escola, cessado o primado da política, cessa também seu uso político, na medida em que a escola não é mais um dos cenários de concessão e de consolidação de privilégios de classe.

A obra de Guiomar N. de Mello identifica-se com a linha teórico-metodológica de Saviani, o que ficará evidente durante a sua análise.

No ponto de partida, a autora coloca o educador diante de uma opção de escolha excludente, recorrendo ao mesmo recurso lógico que presidiu o raciocínio de Saviani.

O fator econômico é encarado como a determinante principal da seletividade escolar. No entanto, diz ela, aceita esta constatação

trata-se de decidir se o educador que não concorda com a seletividade tem algo a fazer dentro dela, ou se apenas lhe resta a opção dos demais cidadãos, isto é, atuar na sociedade em geral no sentido de promover — por vias cuja orientação não interessa discutir aqui — a transformação dos determinantes estruturais mais amplos (p.13).

Dessa referência, interessa, primeiro, destacar que para a educação a opção não está entre o fazer algo dentro da escola ou atuar na transformação dos determinantes estruturais, opção esta que a autora atribui aos "demais cidadãos" e, com isto, acaba subtraindo da educação, do educador, o direito de também lutar pela transformação da sociedade.

Na verdade, o papel da educação se define por esta relação que mantêm com a sociedade; o fazer algo dentro da escola só ganha sentido por referência ao tipo de transformação que está sendo pensada para a sociedade. A educação, portanto, se realiza sempre apoiada numa posição — explícita ou não — sobre a natureza da transformação social; desse modo, ela não é opção dos "demais cidadãos", mas está presente no exercício de qualquer prática social e, sobretudo, da educação, porque é próprio dela, também, promover o conhecimento, onde a questão do Estado, da revolução, são fundamentais para penetrar nos fundamentos da história, deles captar os fundamentos da história da educação e, a partir deles, construir as bases da ação educativa.

Portanto, a posição de que não interessa discutir a orientação da via da transformação dos determinantes estruturais mais amplos, é possível de ser interpretada como afirmação da via de transformação em curso na sociedade brasileira. Quer dizer, é esta "a" via da transformação.

Cabe examinar a conclusão a que chega — depois de isolar a educação da transformação estrutural — para os que decidem pela via da transformação estrutural. Neste caso, diz ela,

faz pouco ou nenhum sentido estudar a escola (...) a menos que o façamos com objetivo meramente contemplativo (...) se ao mudar a socie-

dade ela se transformará automaticamente em outra (p.13).

Com esta formulação não se está apenas construindo um outro tipo de contemplação? À escola, à educação, apenas está reservado o papel de contemplar as mudanças estruturais e, com isto, transfere-se à sociedade a idéia de que é a sua transformação que será automática, na medida em que se prescinde da educação para a construção do destino histórico da sociedade brasileira.

Da contribuição política atribuída à escola pode-se localizar, com mais precisão, o modo como se estabelece a relação educação-sociedade. Declara a autora:

no meu modo de entender *esta* escola brasileira hoje, sua contribuição política está na dependência de ela conseguir realizar bem, e cada vez melhor, seu modo *de ser e de aparecer*: transmissora de conhecimentos úteis *também* aos dominados, promotora de oportunidades de melhoria de vida (p.33).

Este entendimento está sintetizado na tese que considera a mais importante do trabalho:

o sentido político da prática docente (...) se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor (p.44).

Por competência técnica do professor compreende: domínio do saber escolar a ser transmitido e capacidade de transmiti-lo, visão integrada da escola, compreensão das relações entre sua formação, organização da escola e os resultados da sua ação e das relações entre escola e sociedade, destacando as condições de trabalho e remuneração (ver p.43).

Vale a pena registrar que Guiomar considera que estas

características não implicam

uma visão crítica e superadora dos *determinantes estruturais, da sociedade de classes*, da dominação econômica (...) Considero este momento importante, mas não o vislumbro (...) no horizonte próximo *desta* professor, *nesta* escola, *desta* sociedade (p.42).

Se antes se percebia um movimento que remetia para fora da escola o comprometimento com a transformação estrutural da sociedade, aqui se admite a relação entre educação e transformação da sociedade, só que remetida para uma escola futura, um professor futuro, uma sociedade futura.

Uma visão crítica e superadora da sociedade de classes, de fato, não constitui ainda um pensamento hegemônico (se fosse prescindiria de estarmos tratando disto) mas, não é exatamente esta constatação que conduz a educação a empenhar-se na conquista desta condição: com este professor, desta escola, desta sociedade? Ou será, então, que ao mudar a escola, é a sociedade que se transformará automaticamente em outra?

Além do mais, a presença de um núcleo sadio no senso comum, não demonstra que esta visão crítica está sendo gestada no seio desta formação social, cabendo à filosofia elevá-lo à máxima potência?

Diante destas indagações e das considerações tecidas sobre a importância política da educação reduzida à socialização de conhecimentos — ainda que estes sejam ativos, reais — pode-se afirmar que é muito pouco, colocando-se do ponto de vista das classes dominadas, atribuir a importância política da educação à "transmissão de conhecimentos úteis *também* aos dominados" (os grifos são da autora).

E exatamente porque a competência técnica é considerada

condição necessária, mas não suficiente, que o sentido político da prática docente — nesta sociedade — não pode ser a ela constrangida.

Do modo como entendemos, assumir a filosofia da práxis significa apoderar-se dos instrumentos lógicos e metodológicos próprios da nova classe revolucionária, isto é, do proletariado, não para distribuir um conhecimento útil também aos dominados, pois a filosofia ensina que é o modo de produção que define a distribuição de bens, da educação, da saúde. Portanto, lutar pela destruição do modo de produção que está aí, e sobre ele construir o socialismo, é exigência principal, a qual se subordinam as demais lutas. Não porque esta luta pela transformação estrutural da sociedade da sociedade é opção dos demais cidadãos, mas porque a história demonstra que é assim que caminha a sociedade. E, sobre isto, a educação hoje, tem muito a dizer e a fazer, dentro e fora da escola.

Para finalizar cabe destacar a observação de Gramsci:

a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolásticas", 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 superior⁹.

Gramsci estava reivindicando a presença do "filósofo democrático", decididamente empenhado na transformação do ambiente cultural, onde a relação professor-aluno é empreendida na sua expressão mais ampla da relação filosofia-ambiente; é o meio social que funciona como educador e aluno do filósofo, fornecendo os dados da realidade que merecem ser objeto da reflexão e da solução filosófica. É uma filosofia enraizada na história, interpretando e transformando o mundo, praticamente.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975. Ver, sobre o assunto, CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. In: Educação e Sociedade, 4, 79/1979); consultar, também, Caderno de Pesquisa, 43, 43 (1982).
- ² ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa, Presença, 1974.
- ³ Observação inspirada em CUNHA, Luiz Antônio. Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio de Janeiro, Achiamê, 1980.
- ⁴ Sobre estes estudos consultar também: SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. In: Cadernos de Pesquisa 42, 8(1982); SNYDERS, George. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1977.
- ⁵ In: Escola e democracia. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1983.
- ⁶ Op. cit.
- ⁷ RADICE, Lúcio L. Educazione..., op. cit., p.87.
- ⁸ GOLDMANN, Lucien. Ciências humanas e filosofia. Rio de Janeiro-São Paulo, Difel, 1978. pp.47-8.
- ⁹ GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.37.

VI - O BOM SENSO DO EDUCADOR

1. Esclarecimentos

Neste capítulo procederemos à análise de depoimentos de educadores, para neles trabalhar a presença daquele bom senso, identificado por Gramsci no interior do senso comum.

A idéia de realizar um estudo sobre o pensamento do educador recebeu uma forte inspiração do trabalho de Paolo Nosella sobre o pensamento operário¹.

Nosso propósito não é o de fazer a quantificação do pensamento do educador, isto é, comprovar que um determinado número deles pensa deste ou daquele modo, mas demonstrar que no seu pensamento existe um "núcleo sadio" de concepções próximas e identificadas com a filosofia da práxis.

Para realizar esta parte da caminhada nos orientamos pelo conceito de "visão de mundo", estabelecido por Goldmann. Diz ele que a visão de mundo

não é um dado empírico imediato mas, ao contrário, um instrumento *conceitual* de trabalho

indispensável para compreender a expressão imediata do pensamento dos indivíduos².

Considera também que o conceito de visão de mundo

elimina toda característica arbitrária, especulativa e metafísica³.

Permanecem, contudo, as observações de Gramsci sobre o senso comum. Ele, por ser a manifestação contraditória de uma visão de mundo própria de uma classe ainda em organização, não constitui um todo orgânico e articulado, mas nele estão presentes, por outro lado, expressões de bom senso que merecem ser trabalhadas e elevadas à condição de filosofia da práxis.

Diz o mesmo Gramsci que

não o "pensamento", mas o que realmente se pensa, une ou diferencia os homens⁴.

Examinar o conteúdo do pensamento do educador é buscar elementos de unidade com a visão de mundo do proletariado, logo que demonstram rupturas — ainda que débeis — com a visão de mundo burguesa.

Embora o educador não seja exatamente um membro da nova classe revolucionária, ainda que suas condições de vida e de trabalho o levem muitas vezes, a com ela identificar-se, a razão de investigar a sua concepção de mundo é fundamental diante da natureza não só da educação, como da prática pedagógica enquanto prática social.

Os depoimentos dos educadores foram obtidos em entrevistas e foram 11 os entrevistados.

As entrevistas foram realizadas durante o "Congresso Estadual de Educação", realizado em Lages - Santa Catarina, em outubro de 1984.

Na época, este evento coincidia com a nossa preocupação de penetrar na análise do bom senso do educador. A oportunidade do congresso foi aproveitada no sentido de obter um maior número de depoimentos e, assim, poder também captar um maior número de detalhes e posições que tornassem o trabalho mais substantivo.

As entrevistas foram gravadas e realizadas mediante um roteiro de questões que serviu de elemento deflagrador da conversa e de unidade dos temas abordados, a partir daí, sempre que foi necessário, foram acrescentadas novas perguntas que proporcionassem o aprofundamento ou esclarecimento de uma determinada questão pelo entrevistado.

Para a entrevista foram convidados os professores de 1ª à 4ª série do 1º grau, com formação específica a nível de 2º grau (embora um deles fosse portador de curso superior).

A opção por este tipo de profissional é significativa, nos termos deste trabalho. Primeiro, por nos permitir detectar o bom senso entre educadores que não sofreram um suposto refinamento intelectual proporcionado pelo curso superior. Segundo, por nos permitir verificar como o professor poderia contemplar elementos da filosofia da práxis na educação proporcionada à criança.

Quanto ao modo de trabalhar os depoimentos, tentamos, o mais possível, seguir à risca nossa intenção de captar o bom senso contido na visão de mundo do educador, relacionando-o com os elementos teóricos da filosofia da práxis. Por isto, entendemos que o modo mais adequado de trabalhar os depoimentos foi a partir de temas e posições que denunciasses vinculações com a filosofia, o que dá a esta parte do trabalho uma organicidade

e uma coerência que não é encontrada no pensamento individual de cada professor, até porque ele aqui aparece quase despido dos seus elementos subordinados e contraditórios, próprio do senso comum como um todo.

Isto não quer dizer que entre os educadores não haja aqueles portadores de uma visão de mundo articulada, coerente, mas apenas que, em geral, e no nosso caso particular, os entrevistados apresentaram, em maior ou menor grau, as vicissitudes de um pensamento contraditório.

Neste capítulo não quisemos fazer mais um estudo teórico independente das partes anteriores, ele é uma clara continuidade, confirmação e inspiração daqueles aspectos trabalhados anteriormente. Acrescentamos apenas novas referências teóricas, quando sentimos a necessidade de fortalecer ou de apresentar uma formulação mais precisa de uma determinada idéia, ou para demonstrar a sua identidade com formulações teóricas clássicas do marxismo e que não haviam sido anteriormente contemplados.

Para preservar o anonimato dos educadores entrevistados, seus depoimentos foram numerados e no trabalho foram assim identificados.

Para o objetivo do nosso trabalho não conseguimos perceber a necessidade de acrescentar o depoimento integral dos educadores, senão o de aumentar o volume desta tese. No entanto, eles e as fitas gravadas, estão à disposição daqueles que, porventura, manifestem desejo de examiná-los para seus estudos particulares.

Por último é importante observar que, se estes depoimentos foram uma forte fonte de inspiração, aos educadores entrevistados não pode ser atribuída a responsabilidade da media-

ção feita com a base teórica em que nos fundamos, o que não impede que eles a assumam.

2. Análise dos Depoimentos

Nossa pergunta inicial foi sobre o modo como percebiam a constituição da história de uma sociedade, de um povo. Suas respostas não sofreram vacilações em defini-la como uma história fundada na divisão da sociedade em duas classes: o rico e o pobre. "O pobre está lá embaixo, (é) como se fosse uma pirâmide, o rico é a parte mínima que está lá em cima" (2); onde "o pobre não é valorizado, no fundo ele é marginalizado" (2, 7).

É a história da divisão de classes e da dominação de uma classe sobre a outra, do rico sobre o pobre: "se a gente for ver a história dos ricos vai ver que eles dominaram sempre, dominaram os pobres de diversas maneiras" (2).

Esta dominação é explicada pela recorrência a uma categoria fundamental da filosofia da práxis: o trabalho. "O rico está sempre em cima, está sempre explorando o pobre, porque o rico já é um intermediário desde a compra e venda do produto do pobre e o trabalho" (5); "a riqueza de um país, não vamos dizer que seja a pobreza, aquele coitado, mas ela é criada pelas pessoas mais simples, que se dedicam ao trabalho" (9); "eu participo da história só com o meu trabalho, o meu sacrifício; quem trabalha mesmo é o trabalhador, só que ele é o que menos recebe" (4); "na minha opinião é o pobre que trabalha para o rico, o rico vive do trabalho do pobre" (7); para "construir a riqueza o traba-

lho (do pobre) tem grande valia... Aí se explica porque o pobre é a grande maioria, porque que o rico não vai lutar, trabalhar" (8).

Nesta sociedade percebe-se a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, correspondente à divisão entre ricos e pobres e pode ser identificada nestas palavras: "o pobre é que mantém o país, que se dedica e trabalha braçalmente, porque lei é fácil fazer, mas trabalhar..." (9).

É por esta razão que Marx anteviu a necessidade de destruição do Estado Moderno como missão do proletariado e não do governo porque, para fazê-lo,

os governos teriam que exterminar o despotismo do capital sobre o trabalho, base de sua própria existência parasitária.

Entre as muitas expressões de bom senso contidas nestes depoimentos, elas revelam a captação da essência da natureza do trabalho, no contexto das sociedades capitalistas, isto é, que os que trabalham não lucram e os que lucram o fazem à custa da exploração do trabalho alheio.

Engels relata este fato como uma das grandes contribuições do marxismo à compreensão do capitalismo e descreve o modo como isto se realiza:

o operário a serviço do capitalista não se limita a repor o valor da sua força de trabalho, que lhe é pago, mas que, além disso cria uma *mais valia* que, no momento, é apropriada pelo capitalista e que, em seguida, é repartida segundo determinadas leis econômicas entre toda a classe capitalista.

E acrescenta

essa mais valia constitui (...) todas as riquezas consumidas ou acumuladas pelas classes que não trabalham. Comprovou-se, deste modo, que o enriquecimento dos atuais capitalistas consiste na apropriação do trabalho alheio não pa-

go⁶.

Tem toda razão o educador quando percebe que o trabalho é fonte de riqueza, não para o trabalhador, mas para a classe que se apropria de um excedente do trabalho operário e que, pouco a pouco, vai constituindo o capital, fonte de privilégios de uma classe parasitária, que vive da exploração do trabalho alheio.

Num outro depoimento, aparentemente ingênuo, demonstra-se exatamente esta diferença: "na história há uma diferença de participação entre rico e pobre mas é só financeira" (6). Mas é exatamente na "diferença financeira" que reside a distinção principal. Senão, vejamos; outros depoimentos dizem "que é o povinho que faz a história e é o que menos tem acesso a ela" (4); "a nossa história sempre foi ditada, os vitoriosos é que sempre fazem a história; a realidade nunca chega à base" (3); "o pobre no sistema de hoje não tem condições de subir, quando tenta... o rico já está derrubando" (5); é uma sociedade onde "o pobre é aquela classe que não é ouvida, não tem poder de gritar, ou se tem, este direito é suprimido, e o rico está com tudo" (8).

Marx e Engels, partindo das premissas reais da produção da vida demonstraram que,

como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o *que* produzem e também com o *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção⁷.

Se aquilo que os indivíduos são é imediatamente dependente do modo de produção, a "separação financeira" entre os homens é determinante. É ela exatamente que define a participação diferenciada do homem na história, e, na sociedade atual.

Isso significa que a história, os destinos da sociedade, é construída conforme os interesses da classe que detém o capital. À classe operária está destinado o papel de ser o agente produtor da riqueza, mas destituída da condição de dela usufruir; seu direito à vida resume-se no direito a manter-se viva e produtiva, embora essencialmente nela esteja contida toda a potencialidade de uma humanidade que não pode se realizar, mantidas as atuais condições de vida, de trabalho.

A tese marxista, tão bem apropriada por Braverman, sobre o desenvolvimento do capitalismo em direção ao acúmulo da riqueza de um pólo e privação é miséria de outro, é um fato que o educador capta da realidade: "a sociedade quase que protege aquele que tem maior poder aquisitivo, o industrial. Deixa o pobre à margem, então o pobre vai ficando cada vez mais pobre e o rico cada vez mais rico, porque está espoliando o pobre" (8); "o pobre está cada vez mais pobre e o rico cada vez mais rico" (3).

O poder aparece na solidez da sua estrutura e na sua impunidade, na explicação de que ele é "uma engrenagem muito difícil de explicar. A sociedade está muito dividida, aqueles que estão com o poder estão e não há quem tire da mão deles" (10), "o que tem poder nunca é pressionado, nós é que somos pressionados" (4).

Esta engrenagem difícil de explicar está dada pelo próprio modo de aparecer do poder. O Estado proclama-se expressão do interesse universal da sociedade, da Nação, como se pairasse acima dos interesses de classe. Mas, com Marx, pode-se compreender sua verdadeira natureza:

a medida que os progressos da moderna indústria desenvolviam, ampliavam e aprofundavam o

antagonismo de classe entre o capital e o trabalho, o poder do Estado foi adquirindo cada vez mais o caráter de poder nacional do capital sobre o trabalho, de força pública organizada para a escravização social, de máquina do despotismo de classe⁸.

O Estado, na sociedade burguesa é, com maior ou menor grau de despotismo, instituição de defesa dos interesses da burguesia; sua independência em relação às classes em luta na sociedade é, na verdade, um mecanismo aparente que o legitima a exercer um poder de conciliação entre visões de mundo opostas, sempre para minimizar os antagonismos sociais e perpetuar a dominação de uma classe sobre o conjunto da população. Com isto, o proletariado ao invés de se organizar como classe para si, integra-se ao projeto político da burguesia, contribuindo com a sua permanência no poder.

Como um professor declarou "a participação do homem na história é um pouco negativa porque na sociedade brasileira tem muitos interesses pessoais, principalmente quanto ao governo federal" (9). Por interesses pessoais pode-se entender os interesses de uma classe particular, voltada para a realização de seus interesses egoístas.

Mas a eficácia do discurso proclamado sobre a neutralidade do poder, do governo, sobre seus compromissos com os interesses do educador voltados para a melhoria da educação, não tem mais a mesma força junto ao educador. Se assim não fosse o educador não apelaria para a necessidade de fiscalizar os atos do governo sobre as medidas aprovadas no congresso do qual participavam. Entendem que "se houvesse mais dinheiro a educação seria melhor, uma escola que tenha laboratório, mimeógrafo, material para cartazes... claro que a gente ensina melhor... e com o congresso a gente está chegando lá. O professor deve fi-

car fiscalizando" (4); se não houver uma fiscalização muito grande por parte das pessoas que estão no congresso, elas (as medidas aprovadas) não acontecerão" (6).

Identificado econômica e politicamente com os setores marginalizados da sociedade, o educador percebe o papel educativo do povo, tal como quando Marx falava que é o Estado quem necessitava de receber do povo uma educação muito severa. Constata o educador: "você não participa, mas no fundo você tem uma capacidade enorme" (4); o pobre é uma classe "obrigada a se dispor, lutar, trabalhar para sobreviver... (é) nele onde existe maior esforço, colaboração, trabalho, para a classe rica ter sua riqueza formada" (8); ele tem "uma história bastante separada, o pobre dificilmente tem voz, o direito de se expressar... inclusive (de dizer) muitas coisas boas" e continua, "o pobre tem muita coisa a ensinar ao governo; as pessoas simples são dotadas de muita capacidade" (9); "o pobre me ensina a força de vontade porque, apesar de todas as dificuldades eles perseveram" (7); "o pobre prefere ser explorado do que não trabalhar" (9). Mas, nota que "o pobre se omite porque não tem consciência do seu valor" (4).

Ter consciência deste valor de classe é uma etapa fundamental colocada pela filosofia para a posterior consciência da necessidade de organização da classe. Estas palavras lembram a observação de Gramsci sobre o fato de que é no terreno das ideologias, dos conflitos, que os homens adquirem consciência da sua condição. Fase inicial de uma ulterior consciência sobre a organização, ou seja, consciência de que contra uma classe organizada, como se configura a burguesia, o proletariado deve combatê-la no mesmo nível de organização, na defesa dos seus interesses.

Há, em outras palavras, a formulação do modo como se produz a imagem que consolida a visão da história na perspectiva do vencedor: "as pessoas simples são dotadas de muita capacidade... pergunta ao rico uma história de família... ele só se preocupou com a sua elevação. Pergunte ao pobre a história do seu avô... ele conta tudo. O rico não, ele esqueceu" e, em seguida relata como os pobres sabem a história do jaguncismo (9).

Aqui aparece o pobre como depositário de sua própria história, da história de resistência e luta de uma classe que não aparece, e nem pode aparecer, na história oficial, porque isto revelaria a natureza de classes da sociedade. Para a burguesia deixar vir à tona a história do jaguncismo é deixar claro o exercício da sua dominação, é correr o risco de ver dissolver-se o mito da unidade, da identidade de interesses entre todas as classes, condição necessária para a perpetuação da exploração. Por isto, a história do pobre só pode estar preservada na memória, enquanto a história do vencedor dispensa a memória, ela está privilegiada na historiografia oficial.

Se de um lado o educador percebe que no povo reside toda a capacidade de trabalho, de uma série de capacidades não aproveitadas, por outro lado constata nele um conjunto de debilidades: "uma coisa que me deixou apreensiva é que algumas pessoas se deixam manipular" (1); "a sociedade brasileira não é justa, vendo os meios de comunicação... eles tiram a atenção desviando para outros assuntos... desvia... é como iludir o pessoal". Mais adiante o mesmo educador observa que quando se tem uma "idéia revolucionária... tem 10 ou 15 seguidores daquela idéia, mas quando chega a hora de defender este ponto de vista todo mundo cai fora. As pessoas que estão lá em cima do poder têm meios, mesmo quando uma pessoa tem um ponto de vista

contrário ela é conduzida, induzida, sei lá". E constata que isto não se dá de modo absoluto, porque diz que isto acontece com as pessoas "mas não com todas, têm aquelas que estão a favor que lutam e gritam mesmo" (2).

Uma das respostas possíveis para este tipo de situação pode estar localizada nas palavras de um dos entrevistados ao fazer uma auto-crítica: "eu era alienada, tinha cargo de confiança... (com o congresso) eu entrosei com o pessoal e vi como é diferente. Vi que oposição são eles (o governo), não a associação (de professores) e os professores; são os nossos dirigentes". E continua, na nossa região "a associação foi criada numa hora de greve, então ela se apresentou como órgão de oposição e nós não podíamos aceitar e eu como era alienada via desta maneira" (3).

Outras explicações estão expressas nestas palavras sobre a internalização do medo: "têm pessoas que não se manifestam porque têm medo" (2); "porque ainda continuam com medo, medo que (as coisas) cheguem até o governo" (1); "o povo tem medo de ser contra o governo, inclusive na minha cidade ninguém se manifesta a favor da greve" (4); "o professor tem medo de mergulhar (na luta) porque cortam o emprego" (7); se participar "o professor vai correr o risco de uma repressão... (ele) não quer sujar uma ficha, um documento" e pergunta-se "quem sabe se a gente deixar o medo para trás consegue melhorar um pouco?" (1).

Num outro depoimento o educador localiza com precisão a origem deste medo: "os ricos conseguiram armar um esquema de fazer a opinião deles prevalecer ou a levar as pessoas a pensar do modo deles" (2).

Para romper com a subordinação ideológica, com a domina-

ção da visão de mundo da classe dominante, o educador vai encontrando caminhos: "para não ser mais explorado o povo não deve acatar todo e qualquer palavreado" e "a organização é coisa básica para participar desta história... isto começa a dar clareza para uma pessoa, conhecer o pessoal do interior, o seu palavreado, o palavreado dos grandes, da gramática" (4).

Em outros depoimentos de crítica, de denúncia, o educador aponta os caminhos por onde se forja a luta contra o imobilismo, contra a dependência: "lá no meu município o que eu tenho eu lutei muito, independentemente do que as pessoas pensam de mim ou deixam de pensar. Algumas pessoas me taxam de crítica" (2); "alguns vão voltar (do congresso) e não vão fazer nada, e os que vão fazer vão ser chamados de revolucionários, esquerdistas" (1). Este mesmo educador é implacável com a categoria "o professor que está aqui tem aquele espírito de ficar embaixo do sapato de alguém, não sabe dizer não; ninguém quer saber de se questionar" (1); há "muitos professores que não se interessam, se acomodam" (3).

Destas palavras se pode extrair o bom senso voltado para a necessidade da luta, da caminhada do educador, em particular, para romper com um conjunto de circunstâncias que vão desde o medo até à importância de adquirir um conhecimento, um "palavreado", que o eleve à condição de sujeito da história.

Na dialética particular-geral, na história, o educador localiza novas explicações a partir de um caso específico: o negro "veio para o Brasil como escravo e ficou toda a vida. Isto é culpa do negro e da sociedade. O negro não luta muito" (1), condição que estende para o povo em geral "o povo brasileiro é acomodadíssimo... ao invés de pegar um livro para ler ele vai

dormir" (1).

Nesta luta, não há dúvida, o educador percebe o sacrifício que ela impõe para vencer o imobilismo e conquistando o direito à liberdade, como este outro depoimento observa: "o povo não está educado para a liberdade. Eu não falava por medo, porque a gente se criou naquela de que o pobre não deve abrir a boca. Mas eu comecei a falar, a me impor" (4).

Mas a organização da categoria ocupa um lugar especial nas formulações do educador, vencendo a ilusão de que, contra uma classe organizada, é possível levar qualquer luta individualmente. A organização "é importante para participar melhor da história, porque havendo uma dispersão de classe ou individualismo não se tem vez de falar. Tem que ser uma entidade que represente a classe para pleitear alguma coisa" (8). Esta entidade representativa não nasce pronta, depende do esforço e da participação do próprio educador, conforme observa um professor: "se nós participássemos mais talvez não estaríamos assim. Acho que a união traria uma melhoria nestas condições... e nós temos condições de nos unir... embora tentem me convencer de que devo ficar no meu canto" (1).

Àquele medo de antes o educador contrapõe a organização como forma de superá-lo: "é importante o professor se organizar em entidade, porque aí ele começa a participar... dá mais liberdade... é importante se organizar pela própria segurança e porque sozinho é muito difícil conseguir alguma coisa" (9); "precisa haver união, uma entidade de classe para a gente ter força. Uma andorinha só não faz verão" (10), e aqui também o ditado popular ajuda: "a união faz a força" (2).

Mas o educador está preocupado também com a organização

das outras categorias de trabalhadores: "o trabalhador do campo deve se entrosar em sindicatos para evitar a exploração... porque se ele for sócio de um sindicato o patrão já tem receio de explorar" (9).

Destas reflexões todas apresentadas pelo educador, fica ainda a advertência que faz sobre esta luta: "a participação do pobre não vai ser dada e isto desde o tempo de Jesus Cristo, ela vai ser conquistada e, mesmo assim, para quem vai à luta para conseguir alguma coisa vai passar por sérias conseqüências, pode até lutar por um objetivo que não vai alcançar... e algumas são fracas... outras não, são fortes, ponderadas, lutam e pensam assim: eu não chego até lá mas eu chego até a metade e não vou cair". E observa ainda, sobre o mesmo assunto: "para se conseguir alguma coisa é luta mesmo. Mesmo que não consiga da primeira vez. É uma coisa sucessiva: conseguir algo e depois a gente vai querer alguma coisa melhor. Por isto temos que lutar sempre, porque têm uns que começam... e depois desistem, outros que insistem e conseguem levar a coisa em frente, isto é que deve prevalecer" (2).

Isto coincide com a observação sobre o caráter da luta operária que não pode ser compreendida como um único momento:

os operários triunfam às vezes; mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores.

E ainda que esta união seja destruída num dado momento ela

renasce sempre, e cada vez mais forte, mais firme, mais poderosa⁹.

É muito tênue a distância entre o senso comum, o bom senso e a filosofia, e o educador manifesta isto nestas palavras: "fomos educador para a gente se conformar com qualquer coisa

que existísse... A união é importante mas não contra ninguém" (6); "a entidade não tem que ser idealista, sou contra, não pode usar objetivos ideológicos, sou contra ideologias. Eu sou contra os excessos, os extremos. Sou a favor mesmo que gritem e batam o pé quando os seus direitos são impedidos" (8); "o povo deve lutar muito para conseguir uma vida melhor e eu acho que... (ela) não vai ser dada. O povo vai ter que conquistar, porque o governo, por si, não tem condições, porque o que o povo quer é uma exorbitância" (6).

Mas um educador, com suas palavras, indica porque a luta não tem essa dimensão ingênua e pacífica. Diz ele que "o pobre não é porque seja malandro, é porque ele não tem apoio. Rico ajuda rico, ao pobre são negadas todas as condições para melhorar de vida" (4).

Seguindo esta lógica não é este o momento e não é esta a razão do pobre ajudar o pobre? Não é, portanto, uma luta que se dá no vazio. Não foi a classe trabalhadora quem inventou a luta de classes. Esta é a história da sociedade.

Resgatando um pouco desta história, encontram-se os indícios do modo como esta luta, necessariamente, se desenvolve:

Todas as sociedades anteriores, como vimos, se basearam no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhe condições tais que lhe permitam pelo menos uma existência de escravo. O servo, em plena servidão, conseguia tornar-se membro da comuna... O operário moderno, pelo contrário, longe de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais abaixo das condições de sua própria classe... É, pois, evidente que a burguesia é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe dominante...¹⁰

Mas esta ambigüidade do discurso do educador é própria de um momento histórico, quando ainda não se logrou alcançar a

compreensão da complexidade da história, por isto, de um lado apoia a luta e, por outro, continua incorporando o discurso interessado próprio da classe dominante, tal como Gramsci percebia, quando falava que novas convicções são sempre débeis, especialmente quando elas são contrárias às convicções conformistas e de interesse da classe dominante¹¹.

Os educadores foram também convidados a falar sobre educação e da sua relação com a sociedade. Aqui observa-se como a compreensão da escola aparece, todo o tempo, imbricada na sua relação com a sociedade e como a escola acaba absorvendo aspectos, propostas e concepções que estão no cenário da luta propriamente política.

Falando sobre o momento atual, o educador diz: "eu sinto que nós temos mais liberdade, não somos mais tão limitados, hoje temos mais direitos... lutou-se para conseguir" (7); "agora se tem mais direito à palavra" (1).

Mas percebe que o exercício da liberdade defronta-se com resistências: "no congresso há uma proposta de eleição dos diretores pela comunidade e "eles" são contrários. Alegam que a comunidade não está preparada". E pergunta-se "quando a sociedade brasileira vai estar organizada?" (3) que, em outras palavras, é a constatação de que é impossível estar-se preparado se o direito à preparação é subtraído do educador e apropriado por uma minoria que se apresenta como a legítima portadora da verdade.

Mas a democracia já aparece como uma conquista da escola. Ela é algo que "já está acontecendo (na escola) e não vai terminar nunca" (3); "a liberdade do aluno se expressar é a coisa mais bonita que a escola tem" (11); "um ponto positivo é

que já estamos tentando democratizar" (7); o aluno "antes tinha que cumprir ordens, não podia levantar, ter liberdade de se expressar, hoje a criança tem mais liberdade" (2).

Entre a escola tradicional e a atual escola, são feitas comparações que penetram na dialética qualidade versus quantidade, liberdade versus autoritarismo. "Antigamente a escola era mais exigente" (11); "a escola antiga era conservadora, mas quanto ao conteúdo hoje a escola está defasada" (3); "a escola de hoje é pior, antigamente o indivíduo já saía com uma boa formação... ela era mais autoritária" (5); "antigamente se ensinava a ler e escrever e hoje se educa mais para a vida, para que tenha condições de conhecimentos gerais" (6); "a escola de hoje em cobertura, número, talvez tenha pontos positivos, agora em nível de ensino eu desacredito... escolas e o número de professores categorizados não aumentou" (8).

Outros depoimentos tentam explicar as razões desta perda da qualidade do ensino apresentada pela escola atual. "No meu tempo, diz o educador, exigia-se muito do aluno, o que não sabia recebia... castigos. Não digo que se use a mesma técnica... mas que fosse dado ao professor o poder de agir mais energeticamente e exigir mais" (8); "em língua nacional e matemática a escola de hoje é um fracasso, tiraram a autoridade do professor" (9); "é porque não tem todo material necessário (e) você não tem condições de exigir mais, democracia demais faz mal" (5).

Se nestes depoimentos o educador quase faz um apelo ao autoritarismo como forma de resolver os problemas que enfrenta na sala-de-aula e que tão bem foram diagnosticados por ele, em outros aproxima-se de uma explicação que começa a dar conta das

razões reais que levaram a escola as suas precárias condições atuais: "se o governo estivesse interessado, ele daria uma educação de boa qualidade, mas em parte ele não faz isto, porque ele quer mão de obra e não povo educado, se a mão de obra for muito inteligente, ela não vai ser explorada pelo outro"(6); para o governo "tem que existir o escravo... quanto menos culto melhor para ele" (1).

Para não cair no autoritarismo, o professor apresenta uma formulação que dá direções: "a criança deve ser compreendida, amada, mas nós temos que ter disciplina" (7).

Para entender melhor as razões da queda da qualidade do ensino, é interessante relembrar as observações de Saviani, indicadas no primeiro capítulo, sobre a relação entre escola nova — expansão da escola às classes populares — banalização do ensino.

O próprio educador, penetrando na sua análise oferece os elementos explicativos de um ensino que se mostra precário e supera a solução autoritária que antes sugeria. Para isto empreende um movimento que localiza na sociedade e na sua própria prática, fatores responsáveis pelos problemas de aprendizagem.

Superando o preconceito de que educador é missionário, ele se coloca como um profissional que precisa, para exercer sua profissão, de condições que não encontra na escola: "para fazer funcionar uma escola, em todo o Brasil, só dão uma casa ... falta telhas... e tem que se trabalhar lá por causa do ordenado que se precisa... é o aluno que chega precisando de merenda, carinho, de banheiro, tem problema de vermes, falta d'água... são coisas tão pequeninas que podem até dizer que a gente trabalha com o coração" (1).

Do carinho à falta d'água, da sua própria capacidade, ao governo, é assim que o educador compreende por onde passa a solução dos problemas da escola: "o professor deveria receber por 40 horas, 20 horas dando aula e 20 horas para outras coisas (se atualizar, preparar aula, etc...) e se o governo desse mais recursos para estas famílias, para a escola mesmo, condições para o professor se preparar, se atualizar mais, salário..."(2) "o professor tem que se perguntar porque o aluno fracassou, estamos acostumados a dizer que o aluno fracassa, porque passa fome e nem sempre esta é a verdade. O professor tem que ver também sua responsabilidade, às vezes falta esforço, interesse, dedicação" (7) "a condição de ser inteligente não é só por minha causa, do método, tem a ver com as condições da criança" (4); "como vou ensinar higiene se eu não tenho nem privada? Isto é uma contradição!"(1).

O educador embora perceba e admita a sua parte de responsabilidade diante dos problemas escolares, acentua pontos que agudizam a contradição, reforçando por onde a solução do problema pode ser resolvida de modo definitivo: "o problema da evasão, da fome, é da escola mas é também da sociedade. Às vezes ele (o aluno) falta porque não tem calçado, porque ele é pobre, não tem condições" (5); "às vezes acontece de ser o professor o culpado... mas a culpa maior vem da sociedade, da alta sociedade" (9); "eu costumo dizer que quando a barriga ronca, é difícil entrar alguma coisa na cabeça, elas aprendem sim, mas não tudo aquilo que a gente gostaria" (7); "às vezes a diferença (de aprendizagem) da criança pobre é pela falta de alimentação, ela aprende, só que ela aprenderia mais se fosse mais bem alimentada" (2).

E num depoimento definitivo e real declara-se: "porque

neste país e em país nenhum do mundo se aprende com fome" (11).

Mas a complexidade do fenômeno educativo está contida nas palavras preventivas que estes educadores declaram: "o sistema só quer uma coisa... que tenha professor na escola... merenda, depois vêm o resto" (3); "o governo está mais preocupado em ver as crianças com a barriga cheia do que com a cabeça com alguma idéia... com a barriga cheia e com a cabeça vazia" (2).

Para o professor criança bem alimentada é condição fundamental, mas para o governo, o educador previne, a merenda escolar contém uma política para a qual se deve estar alerta.

É por isto que outros depoimentos servem de advertência: "com aquela história de que todos os alunos são lentos, todos têm problemas psicológicos, tem um entrave, então (o professor) não passa conteúdo" (3); existem aqueles "que dizem em reunião que eu não vou ensinar determinadas palavras porque eles não aprendem mesmo" (1).

A experiência de um dos entrevistados precisa os rumos por onde passa a luta por uma boa escola. A experiência de dar atendimento individual foi realizada e ela só foi possível porque "eu tive ajuda de toda a direção, da secretaria da escola", mas, observa, "esta experiência não serve para todo mundo até porque... não há condições, falta espaço físico, têm crianças que precisam voltar noutro turno", condição que nem o professor tem "porque ele tem que trabalhar dois turnos por causa do salário" (7).

Neste relato ficou claro a apropriação de uma das proclamações oficiais que, tornada prática, levou a bons resultados. No entanto, se reconhece que estas são condições ideais não encontráveis na escola, mas mostra por onde se dá a luta.

Porque, como diz um outro professor: "não é que a escola particular seja mais eficiente do que a escola pública, ela tem mais condições, é soberana... muda. Não é imposto. Tem mais opções". E sabiamente acrescenta "e não adianta dar mais opções se não dão condições" (1). É aquela famosa dialética contida na idéia de que nada adianta a liberdade, se as condições para o seu exercício não existem, e são estas condições que precisam ser conquistadas.

Vamos agora destacar questões mais ligadas a conteúdos e práticas presentes na ação educativa desempenhada pelo educador.

Um dos pronunciamentos do educador identifica-se com aquela observação de Gramsci sobre a repetição como um dos meios mais eficazes para mudar a mentalidade popular. O educador observa que "o professor que quer ser bom professor tem que usar o diálogo e ser um repetidor constante" (9).

Numa desobediência voltada para atender os interesses da região o professor vai traçando o seu próprio caminho: "a gente trabalha com a matemática antiga que caiu: juros, contas, diárias de terra... não adianta trabalhar com a matemática moderna se o aluno, quando muito, só vai chegar até à 8ª série, no interior até a 4ª série" (5); os pais pedem e eu ensino "medidas agrárias, as 4 operações, a resolução de problemas práticos" (7); eu ensino "regra de três, juro, porcentagem, porque sei que eles vão precisar" (2); a tabuada "que foi proibida eu continuava tomando por baixo do pano" (8).

Ainda que possa ser questionado este caminho "prático" dado para a matemática, o que se pode perceber nesta atitude de desobediência é que o educador, com isto, rompe, de certo mo-

do, com normas que não são adequadas a sua realidade.

É um ensino que busca trabalhar mais a realidade concreta, rompendo também com as ilusões passadas pela escola: "a gente diz para a nossa criança que o nosso país é rico, poderoso e nós falhamos. Nós devemos esclarecer a criança da verdadeira situação. Nós damos uma visão falsa de muitas coisas e não preparamos para a vida" (7); "um conteúdo principal é que a gente ensine o aluno a ser forte, que lute, que batalhe, que se dedique" (9); "só ler e escrever não basta, quando o cidadão é consciente do que faz e vê, ele se sai melhor das coisas, ele tem uma visão mais ampla do seu redor, do mundo" (11); "antigamente a gente não sabia nada de sociedade, a gente só aprendia o que estava no livro, aquela mentirada toda de história do Brasil, hoje a gente ensina mais a verdade" (1).

São depoimentos de educadores que não têm ilusão quanto à natureza da escola e que percebem, todo o tempo, que o caminho é de luta. Nestas palavras o muito de filosofia de que ele já é portador: "não adianta só eu dizer para o aluno que deve estudar... (porque) sei que têm aqueles que não podem estudar, porque não têm condições e ele tinha que ser amparado pelo governo. É isto que tenho que ensinar" (9).

Do cotidiano escolar, o professor extrai conteúdos que não estão contemplados nos livros oficiais e trazem o real para dentro da sala de aula: "no dia das mães eu vou poder dizer aos alunos que a gente não vai poder fazer uma lembrancinha, porque o professor não recebeu o salário e posso dizer o porquê. Eles já sabem que não é obrigação do professor fazer festa... e na medida que o aluno sabe o que acontece esta é uma maneira de ensinar ele a gritar, a reivindicar". O mesmo educador diz que

"numa reunião eu digo que quero merenda, que o meu aluno não pode passar frio, porque o aluno com fome, com frio, com dor de dente, será que ele consegue prestar atenção no que eu estou ensinando?" e acrescenta "no meu trabalho, quando se conversa, na hora do hino e se canta liberdade, liberdade, liberdade, então esta hora é uma hora de mostrar, porque que a gente está ali e até onde podemos chegar. E vamos lutar por isto!" (1).

E o educador vai além da sala de aula no seu compromisso de levar estas verdades: "alunos perceberam que eu queria uma escola melhor, cercada, com banheiro,... e eu falo para todo mundo, porque a escola não é só aquilo ali" (1); "o Estado não aplica a lei que obriga os pais a colocar os seus filhos na escola; ele não obriga, porque ele é o primeiro a não cumprir isto, porque ele também não está dando condições à família de sobrevivência. A escola deve educar a comunidade para ela se organizar e criar novas condições de vida financeira e social" (3); "já aconteceu chamar pai de aluno e dizer você está recebendo tanto de diária, mas ela já é tanto... e tem gente que diz que não tem outro emprego, então é obrigado a aceitar a exploração e dar graças à Deus" (9); "é preciso trazer a comunidade para dentro da escola e conscientizá-la de que o filho deve saber, é um direito dele saber... que ele só vai participar se tiver conhecimento" (3).

A dificuldade de tipo especial salientada por Marx sobre a educação na sociedade atual, aparece na contradição destes depoimentos: "eu posso ter a mesma formação e até saber mais do que o rico, mas na hora de arrumar emprego é a tradição que conta, o rico consegue o melhor", mas este mesmo educador declara "a escola do pobre deve ser melhor porque se o pobre tiver uma boa formação ele vai chegar ao nível do rico" (6).

Nada mais evidente que, nas sociedades regidas pelo capital, as condições de superar, pela educação, a dominação de uma minoria sobre o conjunto da classe trabalhadora, é algo que não pode se realizar. A divisão social do trabalho, base da sua existência, não pode existir sem a presença de indivíduos disponíveis para desempenhar a função produtiva.

Em outras declarações o educador vai indicando caminhos por onde passa a solução: "eu acho importante que o pobre aprenda mais o ensino teórico e o rico aprenda mais o ensino mais prático" (5); "acho que é por causa desta barreira (pouco tempo do pobre para estudar, fome, etc...) que a gente tem que defender o pobre, para o pobre ter esta visão mais geral, não só ali do concreto, de ele criticar" (2); "o rico tem a parte teórica bonitinha, e o pobre, já porque é pobre, tem mais prática porque ele vai trabalhar... se o pobre tivesse esta parte teórica a sociedade seria mais justa, porque ele é ensinado a trabalhar... e o rico que deve se elevar" (9); "o pobre não deveria receber um ensino mais banal, pelo contrário... Educação é um direito, o pobre tem o mesmo direito e, às vezes, até mais do que o rico de adquirir estes conhecimentos todos" (2).

Com este tipo de análise, a preocupação de fundo do educador é acabar com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, afinal acabar com a separação entre rico e pobre, entre o trabalho e o capital. Radicalizando esta reflexão, o educador irá perceber que esta possibilidade não está dada nas sociedades capitalistas, sua possibilidade está no horizonte da sociedade sem classes.

É por isto que o educador vislumbra a necessidade do a-

luno de ter acesso a uma educação não só ali do "concreto", que proporcione instrumentos de crítica, de compreensão mais geral do que acontece. Assim, um professor diz: "tem que ensinar ao pobre aquilo que vai fazer dele sempre... ele nunca vai progredir. Ele vai ser aquela pessoa pobre, que se transforma num operário pobre e vai receber todas as imposições do patrão e nunca vai ter oportunidade de ascender. Incentivo o aluno ao estudo, que não deixem a escola apesar do sacrifício. É importante a gente ensinar que lutando a gente consegue, porque a ideologia da nossa escola é a acomodação. Quando ela começa a lutar ela é podada, é vista como uma perturbadora. Ensino que tem que persistir na luta" (3).

Mas, o educador também tem outras propostas para transformar a educação e, por perceber as limitações da escola na sociedade atual, articula-a à necessidade de outras mudanças: "se dessem o dinheiro para a comunidade construir a escola e dessem o poder para esta escola, porque a comunidade tem interesse em melhorar a escola... Se tudo fosse assim a gente não estava como está na educação, na saúde, na agricultura"(1); "tem que mudar a educação, a assistência familiar; o governo tem que dar condições às famílias de uma porção de coisas. Um salário melhor, uma educação melhor" (1); "o problema da escola não é só o aluno, tem dever de atender também o pai do aluno"(3); "não é só mudando a escola que vai mudar a sociedade. Precisa haver mudança em todos os setores, começando pelo governo. Uma democracia total" (7).

Estas palavras expressam a convicção de que é trabalho com salário justo, condições de vida, democracia total, mudanças na estrutura social, os pressupostos para a realização de

uma boa educação e de uma vida digna.

O educador formula então soluções globais e elas aparecem, com mais definição, nestas posições: "fui vendo que o aluno, quando sai é que vai aprender os problemas... se dá as noções fundamentais... o pobre é nômade, ele não tem moradia ... precisa de uma reforma agrária, de uma distribuição da terra" (1); "seria uma transformação, uma democratização... (que se reduzisse do que tem muito lucro e repartisse. E isto já deveria ter sido feito há muito tempo" (9); "se fosse generalizado (os bens), se houvesse mais distribuição seria melhor" (2).

São soluções que passam pela necessidade de organização e de luta: "é preciso uma distribuição mais justa da renda, e o pobre deve lutar por isto se organizando... distribuição da terra, salários justos, e esta deveria ser uma preocupação do governo e ele se omite. Tendo oportunidades iguais para todos, nós não teríamos tanta injustiça, tanta fome, tanta miséria... o Brasil tem que mudar!" (7).

E o educador percebe que, afinal de contas, está se cobrando deste governo, deste Estado, coisas que ele não pode dar quando diz: "enquanto estivermos neste domínio eu não creio numa mudança... precisa mudar radicalmente todos os nossos dirigentes. Os nossos dirigentes seriam pessoas escolhidas pelo povo" (8).

E o que o educador reivindica não são tanto condições internas à escola, mas a realização de medidas sociais que dispensem a escola de praticar medidas paternalistas, condições sociais que permitam à criança chegar bem alimentada e saudável na escola: "acho que a preocupação do governo não deveria ser tanto com a merenda, mas com a família, ver se ela tem condi-

ções, dar condições. No caso do colono sem terra, dar terra, cobrando dele (a produção)" (2); "o congresso não é suficiente (para mudar a educação), deve vir acompanhado de outras medidas para ser obedecido, são medidas econômicas que faça com que a classe pobre seja mais assistida, não só o operário, mas (também) o agricultor" (8).

Desse modo o educador vai se aproximando da filosofia da práxis, percebe a relação entre o todo e as partes, vai se apossando da visão de totalidade. E assim ele declara que o positivo "seria a união, mais trabalho, construção da parte econômica e social, da educação... (mas) falta apoio financeiro, soluções para chegar a um acordo" (4); além da educação "até a indústria deve mudar; primeiro justiça quanto à parte salarial, valorizar a mão de obra qualificada, respeitar as associações, os sindicatos. Aceitar a greve é uma maneira democrática de mudar" (3); "isto devia mudar: implantar um tipo de socialismo onde todos pudessem estudar de graça até os 21 anos... se fosse com esta formação não haveria diferença entre ricos e pobres... haveria uma classe média geral" (5).

Perguntados sobre o modo como estas mudanças poderiam ser realizadas, o educador vacila entre uma posição de crença no governo — que ele mesmo provou que não tem interesse em promover mudanças de alcance social e nem pode, porque elas seriam a negação de uma dominação necessária para a concentração e ampliação do capital — e uma posição radical, de ruptura com a visão de mundo da burguesia, articulada com a visão de mundo do proletariado, com seus interesses e com sua missão histórica.

Alguns acreditam, então, que "fica difícil ao pobre fazer a mudança, porque tudo vem de cima, dos órgãos governamen-

tais. A solução deve ser coletiva, junto com o poder de cima... O povo tem que batalhar para conseguir alguma coisa... porque senão nunca vai melhorar o ensino. Cabe ao governo dar estas melhorias porque os indivíduos pagam impostos". E observa também: "eu acredito na união, porque se houver rebeldia vai acontecer uma reviravolta aqui, outra lá, que no final só destrói... Às vezes você pode ser rebelde e não consegue e trabalhando com respeito consegue... respeitando os ricos não, mas os órgãos governamentais. Agora que o governo está mais ligado com os ricos isto está" (5).

Nesta direção que deixa à mostra toda a contraditoriedade do pensamento encontramos um outro depoimento: "eu acho que deve haver respeito, mas a gente não deve se omitir tanto, mas acho que a revolta, às vezes, é necessário. É necessário a gente se impor, brigar mesmo... acho que a revolta para melhorar a vida do brasileiro não seria bem o caso, eu acho que uma abertura, uma conversa, se chegaria a um consenso... eu acho certo a greve em ordem... eu não posso confiar no governo, que ele vai trazer de volta aquela linha de trem que foi destruída...mas é verdade que a fome que está aí é uma desordem" (4).

Mas como acreditar numa conversa como forma de resolver a questão que está assim colocada: "mudar a educação não é tudo... (a sociedade) precisa de um poder aquisitivo melhor para ela não ficar à margem, porque senão... não se vai poder cursar nem o 2º grau. Tem que mudar a estrutura econômica e a educação" (8).

Outros depoimentos registram já a perda de qualquer crença sobre a possibilidade de mudança sem uma ruptura radical e violenta com a estrutura social vigente. É um momento em que o

educador se apresenta possuído de toda a dimensão que envolve a filosofia da práxis e percebe-se como ator do processo de transformação.

Falando da necessidade de uma "reviravolta mais abrangente", o educador constata que é "aí que entram as forças sociais" (2); "devemos modificar o mundo mas por questão de comodismo de nossa parte, muitas vezes nos acomodamos" (7); "olhando para tudo isto dá vontade de destruiu tudo... às vezes dá vontade de jogar uma bomba e acabar com tudo" (2). É preciso uma vida melhor e ela "depende de cada um e de uma luta coletiva, porque a gente só consegue derrubar uma estrutura se a gente se une" (2); "muitas vezes a gente tem que usar da força para conseguir alguma coisa" (1).

Mas o depoimento que encerra toda a dialética da luta e aponta para a precedência da luta geral sobre as questões e soluções específicas está contida neste depoimento "*A gente teria que ir por partes: primeiro mudar tudo o que está aí... depois...*" (1).

O educador, portanto, apresenta um conjunto de reflexões que não podem ser articuladas ao que se denomina senso comum. São embriões de uma concepção que demonstram uma identidade e um compromisso com a visão de mundo da nova classe revolucionária. E se o educador não apresenta ainda uma organicidade de pensamento e uma prática plenamente transformadora, longe de ser fonte de pessimismo, aponta para a real dimensão da tarefa filosófica, dos caminhos a percorrer para tornar filosofia algo que ainda aparece sob a forma de bom senso.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ NOSELLA, Paolo. Pensamento operário. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1981.
- ² GOLDMANN, Lucien. Le Dieux Caché. França, Gallimard, 1959.p.24
- ³ Idem, p.29.
- ⁴ GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.43.
- ⁵ MARX, K. Manifesto do Conselho Geral da AIT..., op. cit., p. 100.
- ⁶ ENGELS, F. Karl Marx. Op. cit., pp.75-6.
- ⁷ MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. Lisboa, Avante! 1981. p.23.
- ⁸ MARX, K. Manifesto do Conselho Geral da AIT..., op. cit., p. 79.
- ⁹ MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido..., op. cit., p. 28.
- ¹⁰ Idem, p.30.
- ¹¹ GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., ver p.37.

VII - CONCLUSÕES

Como assinala na Introdução, acredito que este trabalho integra-se a um debate cuja continuidade e avanço me parece fundamental, para que nos aproximemos de um conhecimento mais preciso sobre o fenômeno educativo, no contexto das sociedades capitalistas, tendo no horizonte histórico a transformação revolucionária da sociedade.

Seguindo o fio condutor que teórica e metodologicamente definiram a constituição desta tese: Educação, Estado e Revolução, consigo já vislumbrar a necessidade — dentro desta linha — de continuidade dos estudos em direção à polêmica contida na oposição maior entre revolução permanente e socialismo num só país. Para mim fica a pergunta sobre a existência de diferentes leituras da educação a partir dessas diferentes posições sobre a questão revolucionária.

Estou cada vez mais convencida de que a posição teórica sobre os fins, sobre esta sociedade futura, é fundamental e determinante na definição de posturas e práticas para o enfrentamento das questões que, cotidianamente, são impostas pelo tra-

balho educativo. Isto significa a confirmação da tese de que, sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária.

Apenas para enunciar a complexidade desta questão é oportuno citar mais uma vez Gramsci. Referindo-se ao conteúdo da hegemonia política do "novo tipo de Estado", afirma que ele não poderá escapar a uma fase de primitivismo econômico-corporativo, necessária para reorganizar as relações reais entre os homens e o mundo da produção. E conclui:

Os elementos de superestrutura só podem ser escassos e o seu caráter será de previsão e de luta, mas com elementos "de plano" ainda escassos: o plano cultural será principalmente negativo, de crítica do passado, tenderá o fazer esquecer e a destruir¹.

Esta questão remete para a dificuldade, senão para a impossibilidade de, no contexto das sociedades capitalistas, defender qualquer plano prático para a solução de questões específicas. Ou seja, não consigo encontrar nada mais consistente que não esteja remetido, imediatamente, para a contingência da transformação revolucionária da sociedade; enquanto que as exigências práticas do dia-a-dia vão sendo resolvidas pela avaliação cotidiana daquilo que favoreça e agudize a necessidade dessa transformação.

Trazendo esta análise para o caso brasileiro, vejo com muita reserva o discurso da chamada transição democrática, que acaba se tornando o fim da luta política e não um meio ou um momento transitório da história. Com isso, a transição se eterniza, sobretudo porque a questão da revolução passa a ser encarada como devaneio utópico e remetida para um futuro imprevisível aguardando-se o "amadurecimento" da sociedade, para então, discutir as suas questões mais fundamentais.

Não tenho qualquer dúvida também que, nesta caminhada, a luta está em arrancar o máximo que a democracia burguesa proclama. Neste sentido, reivindicar a escola pública, universal e gratuita é uma luta atual e pertinente, sobretudo porque, o liberalismo mais extremado conduz a sua própria dissolução, na medida em que o homem descobre a possibilidade e a necessidade de transformar a igualdade abstrata na igualdade real entre todos os homens.

Tornar mais imediatamente concreta a discussão entre educação e política, também significa examinar a relação entre educação e organizações partidárias no Brasil. Sem dúvida, este é um tema que está presente nas propostas pedagógicas em andamento, e em disputa, no cenário da luta e, examiná-lo, é ganhar em sofisticação teórica daquilo que a realidade está pondo na ordem do dia.

Uma série de referências sobre a educação como força produtiva (encontradas nas obras citadas de Radice e Manacorda), apresenta-se como um outro veio de análise que me parece promissor. Não me parece insignificante a articulação desta posição àquela colocada por Marx e Engels, de que o pleno desenvolvimento das forças produtivas fará cessar o pretexto para que persistam as diferenças entre os homens.

Tomando o pressuposto que orienta esta tese, acredito que a continuidade da pesquisa, seguindo a investigação do bom senso, tenderá a reforçar a posição de que todos os homens são filósofos o que, em última instância, difundirá a possibilidade de tornar cada homem um dirigente, colocando a necessidade de transformar-se em agente do seu próprio destino.

Para encerrar quero inscrever esta tese na estrita con-

sideração de Gramsci sobre a previsão.

Na medida em que parto da defesa de uma posição de classe que não está no poder e, por isto mesmo, interessada em conquistar a verdade, incorporo de Gramsci a observação de que, sendo a previsão incognoscível por definição,

é possível prever "cientificamente" apenas a luta, mas não os momentos concretos dela que não podem deixar de ser resultados de forças contrastantes em contínuo movimento(...). A previsão revela-se, portanto, não como um ato científico do conhecimento, mas como a expressão abstrata do esforço que se faz, o modo prático de criar uma vontade coletiva².

É, pois, como um momento da luta, voltada para criar uma nova vontade coletiva, a condição principal em que este trabalho deve ser compreendido.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

¹GRAMSCI, A. Maquiável..., op. cit., p.150.

²GRAMSCI, A. Concepção..., op. cit., p.152.

VIII - BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa, Presença, 1975.
- ARICÓ, José. Marx e a América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- BETTI, G. Escuela, Educación y Pedagogia em Gramsci. Barcelona, Martinez Roca, 1976.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- CUNHA, L. Antônio. Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: Obras escolhidas, São Paulo, Alfa-Ômega, vol. 2.
- _____. Karl Marx. In: Escrita-ensaio, 11-12, 73 (1983).
- FERNANDES, F. O que é revolução. São Paulo, Brasiliense, 1981.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar.

 NÓS e o marxismo. In: Escrita-Ensaio, 11-12, 73 (1983).

GOLDMANN, L. Ciências humanas e filosofia. Rio de Janeiro-São Paulo, Difel, 1978.

Le Dieu Caché. Paris, Gallimard, 1959.

GRAMSCI, A. Alguns temas da questão meridional. In: Temas de ciências humanas, 1, 19 (1977).

Concepção dialética da histórica. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

Literatura e vida nacional. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

Maquiável, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 198 .

 Nosso Marx. In: Escrita-Ensaio, 11-12, 73 (1983).

Passado y Presente. Barcelona, Granica, 1979.

JOVINE, Dina B. Principi di Pedagogia Socialista. Roma, Riuniti, 1977.

LENIN. O estado e a revolução. São Paulo, Hucitec, 1983.

A instrução pública. Moscou, Progresso, 1981.

Que fazer? São Paulo, Hucitec, 1979.

LOWY, M. Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

LUKÁCS, G. História e consciência de classe. Lisboa, Escor-

pião, 1974.

MANACORDA, Mário A. Marx e a pedagogia moderna. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.

_____ El Princípio Educativo en Gramsci. Salamanca, Sigueme, 1977.

MANDEL, G. Marxismo revolucionário atual. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MARX, K. & HOBSBAWN, E. Formações econômicas pré-capitalistas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

MARX, K. O Capital. São Paulo, Abril Cultural, 1984, vol. I.

_____ Crítica ao programa de Gotha. In: Obras escolhidas, São Paulo, Alfa-Ômega, vol. 2.

_____ & ENGELS, F. A ideologia alemã. Lisboa, Avante! 1981.

_____ Manifesto do conselho geral da AIT sobre a guerra civil na França em 1971. In: Obras escolhidas, São Paulo, Alfa-Ômega, v. 2.

_____ Manifesto de lançamento da AIT. In: Textos, São Paulo, Edições Sociais, 1973, v.3.

_____ Manifesto do partido comunista. In: Textos, São Paulo, Edições Sociais, 1973, v.3.

_____ Miséria da filosofia. São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

_____ Para a crítica da economia política. In: Os economistas. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

_____ Segundo manifesto do conselho geral da AIT sobre a guerra Franco-Prussiana. In: Obras escolhidas, São Paulo, Alfa-Ômega, v.2.

- MARX, K. & ENGELS, F. Trabalho assalariado e capital. In: Textos, São Paulo, Edições Sociais, 1973. v.3.
- MACCIOCCHI, M. Antonietta. A favor de Gramsci. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º grau. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional. In: Educação e Sociedade, 19, 5 (1984).
- _____. Pensamento operário. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1981.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- RADICE, L.L. Educazione e Rivoluzione. Roma, Riuniti, 1976.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Cortez e Autores Associados.
- _____. As teorias de educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de pesquisa 42, 8 (1982).
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1977.
- SWEEZY, Paul. A sociedade pós-revolucionária. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- WARDE, Mirian J. Liberalismo e educação. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1984.