

EDUCAÇÃO, PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO HUMANA¹

Dermeval Saviani²

Universidade Estadual de Campinas UNICAMP/SP

Resumo

Partindo do significado do conceito de emancipação humana no marxismo, este artigo aborda as condições de realização da práxis revolucionária destacando a centralidade da educação na concepção gramsciana tendo em vista a construção de uma nova hegemonia que conduza à plena emancipação humana.

Palavras chave: Emancipação humana; Práxis revolucionária; Educação em Gramsci; Nova hegemonia.

O debate sobre a luta por uma nova hegemonia, na perspectiva gramsciana, constitui uma iniciativa relevante e oportuna nesse momento de um surpreendente, ainda que previsível, retrocesso político que estamos vivendo em nosso país. Sim, esse retrocesso é, contraditoriamente, ao mesmo tempo previsível e surpreendente. Referi-me ao caráter previsível porque a reviravolta política que estamos vivendo tem a ver com a profunda crise, de caráter estrutural, que afeta globalmente a sociedade atual marcada pela forma metabólica do capital, o que se evidencia na desmontagem do chamado “Estado do Bem-Estar” nos países europeus culminando, agora, com a vitória de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, porém, essa reviravolta política no Brasil não deixa de ser surpreendente porque jamais poderíamos pensar que nossa democracia, conquistada a duras penas após 21 anos de ditadura empresarial-militar e que parecia consolidar-se na vigência da Constituição de 1988, viesse a sofrer um duro golpe provocando um retrocesso político de proporções inimagináveis.

É nessa conjuntura que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci (GGramsci) promoveu a Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci tendo como tema central “Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova

¹ Conferência de Abertura do evento “Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci”, proferida em Fortaleza no dia 23 de novembro de 2016.

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Principais obras: *Escola e democracia*, 42ª ed. Campinas, Autores Associados, 2012; *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 19ª ed. Campinas, Autores Associados, 2013; *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 4ª ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

Hegemonia” que, ao longo do evento, se desdobra em cinco Mesas: 1: Práxis e formação humana; 2: Filosofia da práxis e as dimensões da Hegemonia; 3: Organizações sociais e a luta por uma nova hegemonia; 4 : Estado e Sociedade civil: crise e os rumos para sociedade regulada; e 5 : Educação, Política e Cultura.

Como se vê, o tema deste texto, “Educação, Práxis e Emancipação Humana”, que os organizadores atribuíram à Mesa de Abertura, tem um caráter introdutório ao tema central da Jornada. Considerando que “emancipação humana” aparece apenas no enunciado do tema da conferência de abertura, início a análise exatamente pelo conceito de emancipação humana para posicioná-lo como o alvo da práxis revolucionária e, especificamente, da práxis educativa.

1. A peculiaridade do conceito de emancipação humana no marxismo

“Toda emancipação é a *recondução* do mundo humano, das relações, ao *próprio homem*” (MARX, s/d-1, p. 38).

Começo com o enunciado dessa passagem de Marx, pois entendo que o ponto de partida para a caracterização do significado do conceito de “emancipação humana” no marxismo são as considerações de Marx no texto “Sobre a questão judaica”, escrito no segundo semestre de 1843, motivado pelo opúsculo de Bruno Bauer, “A questão judaica”. Nesse texto Bruno Bauer entende que, para conseguir sua emancipação política, os judeus deveriam renunciar à religião do judaísmo. Contrapondo-se a essa ideia Marx situou a emancipação política mostrando que, não obstante ter representado um progresso, é insuficiente, pois implica a cisão entre o homem como membro da sociedade civil, isto é, como indivíduo egoísta independente integrante da sociedade burguesa e como pessoa moral, membro da sociedade política, cidadão do Estado. Eis porque os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. “O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo” (idem, p. 31). Dessa forma, a sociedade burguesa se constitui como uma “sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a *realização* de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta” (idem, p.32).

Em síntese, o homem enquanto membro da sociedade burguesa se identifica como o homem propriamente dito que, por estar referido à sua existência sensível individual, é

distinto do cidadão. Em contrapartida, “o homem *político* é apenas o homem abstrato, artificial, *alegórico, moral*. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo *egoísta*; e o homem *verdadeiro*, somente sob a forma do *cidadão abstrato*” (idem, p.37).

Concluindo, Marx marca claramente a diferença entre a emancipação política e a emancipação humana: “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral”. E, na sequência, indica a condição para que se realize a emancipação humana:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (idem, p. 38).

Vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o conseqüente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil.

Essa problemática enunciada nesse texto seminal de Marx foi reposta nas obras subsequentes. Assim, nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx vai considerar que, nas condições que vigoram na sociedade capitalista, a “realização do trabalho aparece no estágio da Economia Política como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e servidão a ele, a apropriação como *alienação*, como exteriorização” (MARX, 1985a, p. 105-106).

Entretanto, se “a propriedade privada nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é *nosso* quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo *utilizado* por nós” (Idem, p. 148), com a superação da forma capitalista de sociedade, atingido o estágio da emancipação humana, a apropriação unilateral cederá lugar à apropriação omnilateral: O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total (Idem, p.148).

Nessa nova situação supera-se a alienação e as objetivações produzidas pelos indivíduos se constituem em fatores de realização para si e para os demais seres humanos que se humanizam tanto sensível como espiritualmente.

N^o *A Ideologia alemã*, redigida entre 1845 e 1846, considera-se que somente quando o proletariado, por uma associação universal, tiver derrubado, mediante a revolução, a ordem anterior, a própria atividade irá coincidir com a vida material, desenvolvendo-se os indivíduos como indivíduos totais, pois com a apropriação da totalidade das forças produtivas pelos indivíduos associados desaparece a propriedade privada (MARX e ENGELS, 1974a, p. 80). Em suma, os proletários, para fazer valer sua personalidade necessitam acabar com sua existência anterior devendo, pois, derrocar o Estado para impor sua personalidade (idem, p. 90). Portanto, derrocar o Estado é condição para superar a emancipação política e instaurar a emancipação humana.

Na conclusão de *A miséria da filosofia* (1847), Marx considera que a classe trabalhadora deverá substituir “a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais poder político propriamente dito, já que o poder político é o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil”. E arremata: “Somente numa ordem de coisas em que não existam mais classes e antagonismos entre classes as *evoluções sociais* deixarão de ser *revoluções políticas* (MARX, 1985b, p. 160 – itálicos no original). Consequentemente, superadas as classes e seus antagonismos, cessa o primado da política e estarão dadas as condições para a verdadeira emancipação humana.

Essa questão reaparece no *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848: “Uma vez desaparecidos os antagonismos de classe no curso do desenvolvimento e sendo concentrada toda a produção propriamente dita nas mãos dos indivíduos associados, **o poder público perderá seu caráter político**” (MARX e ENGELS, 1968, p. 47 – negritos meus). Superasse, assim, a questão da emancipação política tornando possível a emancipação humana.

Em *A guerra civil na França*, texto escrito em 1871 sobre a “Comuna de Paris”, Marx observa que o objetivo da Comuna era “extirpar os fundamentos econômicos sobre os quais assenta a existência de classes e, por conseguinte, a dominação de classe. Emancipado o trabalho, todo o homem se torna um trabalhador e o trabalho produtivo deixa de ser um atributo de classe” (MARX, 1984, p. 69). Efetivamente, a emancipação do trabalho, permitindo a superação da mera emancipação política se constitui em condição para a plena emancipação humana.

Gramsci, dando continuidade ao exame do problema da emancipação humana, considera que o fim do Estado preconizado por Marx e Lênin coincide com a absorção da sociedade política pela sociedade civil. Ou seja, atingido o estágio da sociedade sem

classes, a sociedade política ou o Estado em sentido estrito resulta fadado à extinção na medida em que os interesses do proletariado passam a coincidir com os interesses de toda a sociedade. Eis como Gramsci trata essa questão:

A classe burguesa está “saturada”; não só não se amplia, mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, em virtude de terem eles completado a sua missão e de terem sido absorvidos pela Sociedade Civil (GRAMSCI, 1976, p. 147).

E complementa sua análise considerando, mais adiante, que “o elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil” (idem, p. 149). Ora, a “sociedade regulada” corresponde ao “reino da liberdade” contraposto ao “reino da necessidade” no qual a humanidade vive até hoje. Mas o enorme desenvolvimento das forças produtivas já atingido disponibiliza as condições objetivas para o advento do “reino da liberdade”. Com efeito, o ingresso na era das tecnologias eletrônicas e da automação já contém as virtualidades para que toda a humanidade, com um mínimo de trabalho socialmente necessário, possa viver confortavelmente dispondo de tempo livre para cultivo do espírito e usufruto da infinidade de bens produzidos pela cultura humana, tornando-se verdade prática a plena emancipação humana.

2. A práxis revolucionária

Mas a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história. No entanto, “não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, s/d-2, p. 203). Assim, a atividade humana ocorre sempre, independentemente do grau de consciência que os homens têm de sua ação, em condições determinadas. Mas “a coincidência da modificação das circunstâncias com a

atividade humana ou a modificação dos próprios homens, só pode ser concebida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (MARX, 1974b, p. 666 – itálicos no original).

Vê-se, então, que a práxis de modo geral e, especificamente, a práxis revolucionária, para ter êxito, supõe que estejam preenchidas tanto as condições objetivas como as subjetivas. Com efeito, práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente.

Enquanto o idealismo, de modo especial na matriz hegeliana, considera a atividade humana como essencialmente teórica, dissolvendo a prática na teoria, o pragmatismo concebe a atividade à luz da prática sensível, dissolvendo a teoria na prática. Diferentemente, o marxismo busca compreender a atividade humana como unidade essencial entre teoria e prática, traduzida no conceito de práxis, o que lhe valeu o nome, apropriadamente, de “filosofia da práxis”, como destacou Gramsci.

Como filosofia da práxis o marxismo empreendeu o exame crítico-histórico da sociedade capitalista evidenciando suas contradições internas, cujo desenvolvimento cria as condições de sua superação. Essa análise permitiu identificar as crises sucessivas como sinais de esgotamento do capitalismo abrindo caminho para processos revolucionários que, sobre a base das forças produtivas desenvolvidas pela própria sociedade burguesa, propiciariam o advento de uma nova sociedade. Assim, guiadas pela filosofia da práxis, as forças contrapostas aos interesses burgueses se mobilizaram na luta pelo socialismo que obteve êxito na Rússia em 1917, estendendo-se a outros países após a Segunda Guerra Mundial, o que deu origem à experiência que ficou conhecida como “socialismo real”, gerando a expectativa de que o século XX se concluiria com a superação do capitalismo pelo socialismo. Mas ao contrário dessa expectativa o referido século chegou ao fim com a dissolução da experiência do socialismo real e a persistência do capitalismo que, segundo a previsão de Marx, tomou o mundo por palco.

Nesse contexto o século XX parece um parêntesis histórico, uma espécie de sonho (para os socialistas) ou um pesadelo (para a burguesia) de que o capitalismo seria ultrapassado cedendo lugar a uma sociedade socialista. Acordamos no final desse século, os socialistas, com a desilusão de que foi apenas um sonho; e a burguesia, com o alívio de

que tinha sido somente um pesadelo. E, no âmbito do movimento dito pós-moderno, retomam-se as críticas à razão que haviam marcado as principais tendências filosóficas da passagem do século XIX para o século XX como se este último século não tivesse existido.

Diante dessa reviravolta, as ideias hoje hegemônicas, ao mesmo tempo em que situam o marxismo como um pensamento próprio da modernidade, portanto, marcado pela metafísica do sujeito, o criticam por ter se limitado a análises totalizantes, objetivantes, sociologizantes, não deixando espaço para os indivíduos, os sujeitos e os aspectos psicológicos.

É preciso, pois, restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico manifestando-se como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É, assim, uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais.

Por isso, em face do neopragmatismo que hoje busca reabilitar o pragmatismo alçando-o, pela via da filosofia analítica, à condição de pensamento hegemônico, conviria retomar as teses de Marx sobre Feuerbach (MARX, 1974b, p. 665-668).

Poderíamos dizer que a tese 2, de Marx, sobre Feuerbach, tem pontos de contato com o pragmatismo quando afirma que “o problema da possibilidade de se atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas um problema *prático*. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder, a terrenalidade de seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade ou irreabilidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente *escolástico*”.

E isso é também reforçado pela tese 8: “Toda a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem à teoria do misticismo encontram solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”.

Mas o limite do pragmatismo consiste em não tomar essa prática enquanto prática humana histórica, como está explicitado na tese 6:

Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Porém, a essência humana não é algo abstrato e imanente a cada indivíduo. Na realidade, é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, não entrando na crítica desta essência real, vê-se por isso obrigado: 1^o-a prescindir do processo histórico, considerando o sentimento religioso em si e pressupondo um indivíduo humano abstrato, isolado. 2^o - a essência só pode conceber-se, por conseguinte, de um

modo “genérico”, como uma generalidade interna, muda, que una de um modo *natural* muitos indivíduos.

Podemos, pois, aplicar o conteúdo da tese 7, “Feuerbach não vê, portanto, que o ‘sentimento religioso’ é, por sua vez, um produto social e que o indivíduo abstrato por ele analisado pertence a uma determinada forma de sociedade”, ao neopragmatismo, traduzida ou, para ficar em seu universo vocabular, **redescrita** nos seguintes termos: “O neopragmatismo não vê, portanto, que o comportamento dos indivíduos, em geral, e o ‘comportamento linguístico’, em particular, é, por sua vez, um produto social, e que o indivíduo falante abstrato por ele analisado pertence a uma determinada forma de sociedade”.

Consequentemente, para compreender o modo de ser do homem, isto é, para entender como ele se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo de filosofar atinge sua expressão mais elaborada com a filosofia da práxis, que continua sendo a referência para a luta revolucionária. Tendo tomado o mundo por palco, tendo se estendido por todo o planeta, o capitalismo esgotou suas possibilidades e mergulha, agora, numa profunda crise em que as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, de impulso, está se convertendo em freio que impede o avanço das forças produtivas. Eis a razão pela qual a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido. Estão aí os elementos que nos permitem considerar que está aberta, no dizer de Marx, uma época de revolução social. Estão postas, pois, as condições objetivas para o desencadeamento e o avanço da práxis revolucionária.

Mas a práxis revolucionária exige, além das condições objetivas, que sejam preenchidas também as condições subjetivas. E é nesse âmbito que se situa a educação.

3. Educação, revolução e emancipação humana

Abordo a educação a partir de um aspecto específico que, a meu ver, constitui o cerne da concepção filosófica de Marx. Trata-se da categoria de “concreto”. Partindo do significado dessa categoria tal como a expõe Marx no “método da economia política”, vou diretamente ao exame sintético de suas implicações para a educação formulando o que poderíamos chamar de uma pedagogia concreta.

Ao discutir as bases da concepção dialética de educação que, a partir de 1984, passei a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, tomei como referência o “método da economia política” (MARX, 1973). Calcado nessa análise considerei que o movimento que vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma **pedagogia concreta** como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia nova elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu, do mesmo modo que a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda das gerações anteriores. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila as relações herdadas e as transforma. Nessa mesma medida os educandos, enquanto seres concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a idéia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa idéia não

corresponde à realidade humana.

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Eis como a pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, habilita-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual, ultrapassando o horizonte do capitalismo e da sua forma social burguesa, contribuindo para a construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens.

Mas, como já foi assinalado, para se chegar a essa nova sociedade é preciso transformar radicalmente a sociedade atual, impondo-se a exigência de pôr em movimento a práxis revolucionária. E a revolução é exatamente a questão prática por excelência que moveu toda a elaboração teórica de Gramsci³. Como se pode ver por sua manifestação no “Ordine Nuovo” de 5 de junho de 1920, sua concepção de revolução se baseava no prefácio à *Contribuição para a crítica da economia política*, especificamente na passagem em que Marx chama a atenção para a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Estas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, a partir de determinado estágio transformam-se em seu entrave abrindo-se, então, uma época de revolução social. Gramsci entendia que o capitalismo já havia entrado nesse estágio e concebia a revolução como um ato que consiste num esforço destinado a destruir violentamente os esquemas oficiais, “um esforço dirigido a quebrar a máquina do Estado burguês e a constituir um tipo de Estado em cujos esquemas as forças produtivas liberadas encontrem a forma adequada para o seu ulterior desenvolvimento” (GRAMSCI, 1975b, p.

³ Deste ponto até o final deste tópico retomo, com os devidos ajustes, a análise desenvolvida em SAVIANI, 2014.

123). Esse outro tipo de Estado, tal como ele já havia indicado em 15 de novembro de 1919, consistiria na “ditadura do proletariado encarnada num sistema de Conselhos operários e camponeses” (Idem, p. 307).

Essa visão tinha como referência a revolução bolchevique realizada em 1917 na Rússia sob a liderança de Lênin. No entanto, a partir do fracasso do levante operário na Itália em 1922, seguido de um mesmo revés na tentativa semelhante ocorrida na Alemanha em 1923, Gramsci introduz novas precisões àquela ideia de revolução. Foi a partir dessas experiências que elaborou a “teoria do Estado ampliado” com a correspondente visão, também ampliada, do partido. A percepção do importante papel desempenhado pela sociedade civil na sustentação do bloco histórico burguês nas sociedades de tipo ocidental o levou a colocar no centro de suas elaborações teóricas o conceito de hegemonia. E o tema da revolução passou a ser tratado a partir da “reforma intelectual e moral”. Eis porque o partido revolucionário foi definido como o organismo privilegiado de difusão da concepção de mundo da classe proletária, o “arauto e organizador de uma reforma intelectual e moral, o que, em síntese, significa criar o terreno para um ulterior desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular visando à realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, 1975a [Q. 13], vol. III, p. 1560).

Essa primeira função ligada à reforma intelectual e moral se desdobra na tarefa da educação das massas. Esta, por sua vez se liga à função de hegemonia que implica a difusão, por seus intelectuais, da concepção de mundo correspondente aos interesses do proletariado. Para ele a concepção de mundo se manifesta em diferentes níveis, desde o senso comum e o folclore passando pela religião, ideologia, ciência e filosofia.

Ora, a concepção de mundo hegemônica é aquela que, em função de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, obteve o consenso das diferentes camadas sociais convertendo-se em senso comum. Nessa forma, isto é, de modo difuso, a concepção dominante atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses da classe dominante impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas como classe para-si. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (Idem [Q. 11], vol. II, p. 1385).

As relações entre senso comum e filosofia assumem, para o proletariado, o caráter de uma luta hegemônica que se expressa na forma de um processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, isto é, de uma filosofia.

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

A função educativa que permeia toda a estrutura social adquire especificidade ao ser organizada na forma escolar. Gramsci em 27 de junho de 1919 já se manifestava sobre a importância da escola, entendendo-a como um problema técnico e político ao mesmo tempo e considerando que no “Estado parlamentar-democrático”, isto é, no Estado burguês, “o problema da escola é insolúvel política e tecnicamente: os ministros da Instrução pública são investidos no cargo porque pertencentes a um partido político, não porque capazes de administrar e dirigir a função educativa do Estado” (GRAMSCI, 1975b, p. 255).

Em contraposição à incúria do Estado burguês, Gramsci assegura que “no Estado dos Conselhos, a escola representará uma das mais importantes e essenciais atividades públicas” (idem, *ibidem*). Gramsci está se referindo, aí, aos Conselhos de Fábrica instituídos em Turim por inspiração dos soviets, os conselhos operários russos, que ele considerava o modelo do Estado Operário.

Depois, em suas elaborações do período do cárcere, Gramsci irá tratar do problema da escola em articulação com a questão dos intelectuais. Discute, então, vários aspectos ligados ao modo como a escola se articula com o desenvolvimento da sociedade, aborda criticamente os movimentos de inovação escolar e analisa a escola clássica mostrando suas virtudes e seus limites.

Em sua investigação sobre o princípio educativo reafirma a convicção sobre a importância da escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico.

Para atender ao relevante papel que cabe à escola no desenvolvimento humano-social, Gramsci concebe a escola unitária de caráter público, isto é, sob inteira responsabilidade do Estado. Contra a tendência em voga de abolir todo tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ele pensa a escola unitária exatamente com sentido desinteressado, ou seja, voltada para a formação cultural e não diretamente profissionalizante tendo como papel inserir os jovens na atividade social após tê-los preparado intelectual e praticamente (GRAMSCI, 1975a [Q. 12], vol. III, p. 1534).

Gramsci conferia papel central ao corpo docente entendendo que, na escola, “o nexos instrução-educação só pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, pois o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos” (idem, p. 1542). Por estar consciente desse contraste entre seu lugar e o lugar do aluno no processo educativo, o professor tem consciência também de que sua tarefa é “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (ibidem). Conclui, então, que com um corpo docente deficiente afrouxa-se a ligação entre instrução e educação e o ensino degenera em mera retórica que exalta a educabilidade do ser humano em contraste com um trabalho escolar esvaziado de qualquer seriedade pedagógica.

Em consonância com o movimento que vai da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia, Gramsci propõe a organização da escola unitária começando pelo grau elementar com a duração de três a quatro anos abrangendo o ensino das noções instrumentais relativas à leitura, escrita, cálculo, história e geografia e as noções de “direitos e deveres”. Por “direitos e deveres” ele entende os “elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções dadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, concepções essas que podem ser chamadas de folclóricas” (idem, p. 1535). Do ponto de vista didático será necessário resolver o problema da orientação dogmática que não pode deixar de existir nesses primeiros anos.

A sequência dos estudos da escola unitária envolverá mais cerca de seis anos, completando-se quando os jovens se aproximam da idade de dezesseis anos, momento em

que se atinge a autonomia intelectual e a autonomia moral. Assim, a escola unitária, como escola ativa atinge seu ponto culminante com a escola criadora:

Na primeira fase (da escola unitária) tende-se a disciplinar, portanto também a nivelar, a obter certa espécie de “conformismo” que se pode chamar de “dinâmico”; na fase criativa, sobre o fundamento atingido de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (idem, p. 1537).

Mas Gramsci adverte que escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”. Trata-se de “uma fase e de um método de investigação e de conhecimento e não de um ‘programa’ predeterminado com a obrigação de originalidade e de inovação a todo o custo” (ibidem).

Gramsci considera que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda a vida social”, pois “o princípio unitário se refletirá em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo” (idem, p. 1539).

Podemos, enfim, considerar que a teoria gramsciana da escola se estrutura em torno de dois conceitos centrais: disciplina e catarse.

Pela disciplina se adquire o hábito do estudo sistemático, superando os inconvenientes do autodidatismo e se trava a luta “contra a concepção mágica do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente” (idem, p. 1540); “contra as tendências à barbárie individualista e localista” (ibidem); “contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo” (ibidem). Ainda pela disciplina se faz adquirir os “hábitos de diligência, de exatidão, de compostura também física, de concentração psíquica” (idem, p. 1544); em suma, os hábitos psicofísicos apropriados ao trabalho intelectual.

Pela catarse o processo educativo atinge seu ápice propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político. Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que

era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação.

É nessa direção que tem caminhado a pedagogia histórico-crítica. Como já foi indicado, a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica parte do entendimento da formulação contida no “método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240). Com base nessa orientação a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. Ora, o termo “catarse”, que denomina o quarto passo do método proposto, constitui o momento culminante do processo pedagógico, sendo entendido na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53).

É essa orientação que, inspirada em Gramsci, a pedagogia histórico-crítica vem procurando seguir no campo da educação brasileira, consciente de todas as limitações que é necessário enfrentar e superar para levar a bom termo essa empreitada. Mantendo-se fiel a essa diretriz, essa pedagogia atravessou toda a década de 1990 e ingressou no século XXI imune ao canto de sereia das novas pedagogias que, beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, vêm exercendo razoável poder de atração nas mentes dos educadores, mesmo entre aqueles que, na década de 1980, integravam as correntes contra-hegemônicas. A retomada da contribuição de Gramsci representa um antídoto importante na resistência a esse poder de atração. Trata-se de uma resistência ativa porque não se limita a efetuar a crítica mostrando os limites, insuficiências e equívocos das teorias hoje hegemônicas. Vai além, formulando uma teoria capaz de orientar a prática dos educadores numa direção transformadora concorrendo para que os trabalhadores ascendam

ao nível da classe para-si, condição para que possam desenvolver a práxis revolucionária, cujo êxito tornará realidade a emancipação humana.

Referências:

GRAMSCI, A. (1975a). *Quaderni del carcere* (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana), 4 vol. Torino: Einaudi.

____ (1975b). *L'Ordine nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaudi.

____ (1976), *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

____ (1978). *A Concepção dialética da história*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MARX, K. (1968). *Manifesto do Partido Comunista*, 2ª ed. São Paulo, Escriba.

____ (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa

____ (1984). *A Guerra Civil em França*. Lisboa, Avante.

____ (1985a). *A miséria da filosofia*. São Paulo, Global.

____ (1985b). *Manuscritos: economia y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

____ (s/d-1). *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro, Achiamé.

____ (s/d-2). “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”. In: MARX, K. & ENGELS, F., *Obras escolhidas*, Vol. 1. São Paulo, Alfa-Ômega, p. 199-285.

____ (1974). “Tesis sobre Feuerbach”. In: MARX, K. & ENGELS, F., *La ideologia alemana*. Montevideo/Barcelona, Pueblos Unidos/Grijalbo, p. 665-668..

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1974). *La ideologia alemana*. Montevideo/Barcelona, Pueblos Unidos/Grijalbo.

SAVIANI, D. (2014). “Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola”. In: Anita Helena Schlesener. (Org.). *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba, UTP, p. 137-164.

Recebido em 23 de março de 2017

Aceito em 15 de abril de 2017

Editado em 28 de julho de 2017