

**TEORIAS EM EDUCAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA EM DEWEY E A PRÁXIS EM GRAMSCI**

THEORIES IN EDUCATION:
THE EXPERIENCE IN DEWEY AND THE PRAXIS IN GRAMSCI

Maria das Graças de Almeida Baptista¹
Tânia Rodrigues Palhano²

RESUMO

O presente trabalho aborda a educação na concepção de pensadores contemporâneos e herdeiros do humanismo e representantes da pedagogia ativa do final do século XIX e início do século XX. Em Dewey, o humanismo visa à construção de sujeitos democráticos baseado no pragmatismo – ação – experiência – na escola. Em Gramsci, o humanismo se apresenta na compreensão da educação, enquanto espaço de construção de sujeitos críticos através da ação – práxis – nos aparelhos de hegemonia, entre eles, a escola. A realidade educacional na atualidade chama para o debate elementos conceituais destes autores, atualizando-os, de forma a contribuir para a reflexão acerca do fazer educativo e a transformação do sujeito e de sua prática.

Palavras-chave: Experiência. Práxis. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a educação na concepção de pensadores contemporâneos e herdeiros do humanismo, Dewey e Gramsci, representantes da pedagogia ativa do final do século XIX e início do século XX.

Esses autores são denominados humanistas, enquanto defensores da capacidade humana de mudar o seu ambiente, e compartilham, cada um a seu modo, a crença na educação como provedora de instrumentos para essa mudança.

Em Dewey, o humanismo visa à construção de sujeitos democráticos baseado no pragmatismo – ação-experiência – na escola. Em Gramsci, o humanismo se apresenta na compreensão da educação, enquanto espaço de construção de sujeitos críticos através da ação – práxis – nos aparelhos de hegemonia, entre eles, a escola.

¹ Professora do Departamento de Fundamentação da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Email: mgabaptista@gmail.com

² Professora do Departamento de Fundamentação da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: taniarpalhano@gmail.com

A educação em Dewey é um processo de reconstrução da experiência de acordo com o ideal democrático e, em Gramsci é a transformação da possibilidade socialista em realidade.

A proposta deste trabalho é, sem a pretensão de esgotar, trazer para o debate a proposta desses autores para a educação e a reflexão acerca do fazer educativo, e para a transformação do sujeito e de sua realidade.

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DEWEY

John Dewey (1859-1952) nasceu no estado de Vermont, nos Estados Unidos da América, e viveu em contextos democráticos e capitalistas até sua morte em meados do século XX. Dewey viveu em um país onde o capitalismo estava revolucionando as técnicas produtivas e, ao mesmo tempo, as relações sociais entre os homens, e ficou impressionado com as mudanças sociais geradas pelo processo de industrialização. De sua parte, havia uma preocupação com o que estava se processando na sociedade produtiva; para ele a tecnologia, a democracia e o capitalismo eram os elementos centrais do novo mundo.

Dewey recebeu da família formação religiosa da Igreja congregacional protestante. Licenciou-se em Humanísticas em 1879, na Universidade de Vermont, e doutorou-se na mesma área em 1884, na Universidade Johns Hopkins, quando recebeu influências de Charles Peirce. Dez anos após, tornou-se chefe do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago. Neste período sofreu uma grande influência de William James, ao ter contato com sua obra *Principles of Psychology*.

Para Dewey, diz Murphy (1990, p. 88), “[...] não foram os argumentos de Peirce e James, mas os de Charles Darwin que efetivamente deram o dobre a finados à glorificação grega do ser sobre o devir e do conhecimento sobre a crença justificada [...]”.

O conceito de experiência formulado por Dewey é uma expressão do conceito proposto por uma filosofia da ação em oposição ao pensamento tradicional com base no espírito do cartesianismo.

A filosofia para John Dewey é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precipite e amplo, ou seja, entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar

integrações e reintegrações necessárias do *velho* no *novo*. (TEIXEIRA, 1969, p. 61)

A experiência, conceito básico da filosofia deweyana, significa “[...] a interação do organismo e do meio ambiente, que redundam em alguma adaptação para melhor utilização deste meio ambiente [...]” (DEWEY, 1959b, p. 105). No plano humano, além da escolha, preferência e seleção, acrescenta-se a reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. A experiência não se opõe à natureza, “[...] experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados [...]” (TEIXEIRA, 1973, p.14).

A experiência em Dewey se realiza com ação sobre o objeto e sua mudança ao ser feito algo sobre ele, ao tempo em que o agente da ação sofre ou sente consequências. O objeto da experiência é passível de mudança, mas, também ele faz em troca alguma coisa: “[...] essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui experiência [...]” (DEWEY, 1959a, p. 152).

Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado senão na base de para quê e para onde ela se move. A maior maturidade de experiência do adulto como educador o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem, de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Em Dewey, a tarefa do educador é ver em que direção marcha a experiência. No entanto, ao jovem não deve ser recusada a compreensão de sua experiência, saber que toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação.

2.1 CONCEPÇÃO ECONÔMICO-POLÍTICA

Em Dewey, há a crença de que a exigência da democracia é, além de produção, uma exigência da natureza. Schmitz (1980, p. 135) esclarece que este autor entende por educação a socialização do homem, mas “[...] defende a idéia de que a natureza humana por si mesma não produz instituições democráticas [...]”.

A ideia de natureza humana em Dewey deve ser liberta de pontos de vista individuais, pois está ligada a “[...] restrições arbitrárias exteriores [...]” com fundamentos em resultados coletivos necessários à existência da democracia. Segundo o autor, “[...] temos de ver que democracia significa a crença de que *deve* prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a

proposição é uma proposição moral, como qualquer idéia referente a *dever* ser [...]” (DEWEY, 1970, p. 212).

A democracia é o caminho indicado como o método e processo de se conduzir e realizar a vida. Mas, as condições para habilitar as potencialidades da natureza humana a se realizar não são fáceis. Dewey apresenta o caminho da democracia como um caminho difícil, pelo fato de por “[...] o maior peso de responsabilidade sobre o maior número de seres humanos [...]”. E diz que a causa da liberdade democrática é “[...] a causa da mais completa realização possível das potencialidades humanas, estas, quando supressas ou oprimidas, se revoltam e exigem uma oportunidade para se manifestarem [...]” ((DEWEY, 1970, p. 217).

É necessário mudar toda a linguagem em que a democracia se apresentou até hoje. Acredita Dewey, que todo o valor moral que se abre ao homem exige novo vocabulário. Pois, o que se afirmava é que instituições autogovernadas são os meios pelos quais a natureza humana pode assegurar sua mais completa realização no maior número de pessoas. Mas, o que ressalta, com ênfase, reside no problema de saber o que significa, o que está envolvido nesses métodos de autogoverno, isto é, uma questão bem mais complexa (DEWEY, 1970, p. 217).

Considera que para a realização de uma educação democrática é necessário que a administração pública facilite recursos para o estudo e manutenção dos jovens até estarem bem aparelhados para iniciar suas próprias carreiras econômicas e sociais. E, no tocante às relações das nações entre si, as fronteiras geográficas devem ser ignoradas na busca de resultados coletivos em tudo aquilo que vincula os povos.

Como processo social democrático, a educação tende a expandir as aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo, orientado para fins sociais, pelo livre intercâmbio e comunicação da experiência.

Defende a ideia de que a relação entre democracia e educação é recíproca, mútua. A democracia se identifica como um princípio educacional, uma medida e política educacional. Ele está convencido de que há identificação entre democracia e educação. Dewey ressalta que a democracia é o único caminho válido para a humanidade. Fora dela o homem não pode viver nem educar-se.

Diante desta visão de que o homem não consegue viver nem se educar fora da democracia, ao defender a liberdade do homem, crê que esta se realiza apenas na democracia.

A liberdade que circunda os cidadãos de países democráticos é expressão da tradição, mas, que tem como expressão clássica para Dewey (1970, p. 98) a “[...] Declaração de Independência” dos Estados Unidos. Esta tradição mostrou que “a conquista da liberdade é a meta da história política [...]”. E o autogoverno é o direito inerente dos homens livres e cidadãos.

Ao indagar sobre qual será o curso e o destino das sociedades livres e mesmo de nossa sociedade, Dewey expressa que além da dependência política, a resposta para estas questões também depende das forças econômicas. Acrescenta a estes fatores, o problema da constituição da natureza humana que está também envolvido, desde que está em nossa tradição ser o amor da liberdade inerente à sua estrutura. E por fim, a liberdade política só poderá ser mantida com a liberdade de cultura.

Em resumo, argumenta que o problema da liberdade e das instituições democráticas está ligado à questão da espécie da cultura existente; havendo necessidade de uma cultura livre para instituições políticas livres.

2.2 TEORIA DA EXPERIÊNCIA

A palavra “pragmatismo”³ refere-se à qualidade do que é pragmático. A palavra “pragmático” tem origem no termo grego “pragma”, ou seja, prática, que em geral diz respeito à ação.

Toda prática é uma ação, mas nem toda ação é de cunho pragmático. A ação do pragmatista é dada pela experiência, que busca utilidades e sentido prático como componentes vitais da verdade. A ação do pragmatista é de caráter social, este busca a utilidade social.

A simples formação de hábitos não é o objetivo principal da experiência. Estes devem estar integrados e serem construtivos. Vale salientar que não é o bastante em Dewey insistir na necessidade da experiência, nem mesmo em atividades do tipo de experiência. Este autor refere-se à qualidade da experiência e elucida dois aspectos: “[...] o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores [...]” (DEWEY, 1971, p. 16). Se o primeiro é fácil de julgar, o que diríamos com relação ao efeito de uma experiência? Isto constitui um problema para o educador, cuja tarefa, será a de:

³ O significado da palavra pragmatismo é expresso por James em sua obra *Pragmatismo e outros textos* (1985, p. 17-30).

Dispor que as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes. (DEWEY, 1971, p. 16-17)

A fim de que haja o desenvolvimento da educação na base da experiência, Dewey apresenta alguns princípios na formulação de uma teoria de experiência, um deles é dado pela categoria de continuidade, que se aplica na discriminação entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor. A necessidade desse princípio se aloja no movimento progressivo do ensino que parece mais de acordo com o ideal democrático do que os métodos da escola tradicional, que tem muito de autocrático.

Nas experiências educativas ou deseducativas revela-se certa espécie de continuidade em cada caso. Dewey (1971) ressalta que há esta ocorrência porque cada experiência afeta para pior, ou melhor, as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, e complementa que cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências.

Nesta perspectiva, qualquer situação bem aproveitada é uma aprendizagem válida para o futuro. E mesmo ao colocar o objetivo da educação como a reconstrução da experiência ou a aquisição de hábitos que facilitem futuras experiências, resiste em não querer admitir fins além da própria ação.

Em Dewey, a única preparação que ao longo da vida realmente conta, é que ao vivermos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, ao extrairmos de cada experiência todo o seu sentido, nos preparamos para fazer o mesmo no futuro.

2.3 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Considera que para a realização de uma educação democrática é necessário que a administração pública facilite recursos para o estudo e manutenção dos jovens até estarem bem aparelhados para iniciar suas próprias carreiras econômicas e sociais. E, no tocante às relações das nações entre si, as fronteiras geográficas devem ser ignoradas na busca de resultados coletivos em tudo aquilo que vincula os povos.

Como processo social democrático, a educação tende a expandir as aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo, orientado para fins sociais, pelo livre intercâmbio e comunicação da experiência.

Indica-nos Schmitz (1980, p.136) que há uma insistência de Dewey para aplicação do método científico na democracia. Pois, “[...] sem o planejamento e a aplicação de métodos experimentais, julga ele, não será possível a verdadeira democracia [...]”.

Ao apelar para a ciência como forma de tornar metódica a democracia, Dewey explica que a tarefa da humanização da ciência só será concretizada se “[...] o fruto da ciência, que se chama tecnologia, for também humanizado. [...] Nesta função a ciência, a educação e a causa democrática se confundem numa só [...]” (DEWEY, 1956, p. 33).

A ciência deve ser humanizada e estar a serviço do homem, não como indivíduo isolado, mas como membro da sociedade. A ciência, educação e democracia são identificadas como uma única coisa. Ao identificar democracia e educação, Dewey elucida que o homem é livre, mas apenas na democracia, fora dela não pode viver nem se educar. Assim, a educação torna-se o único caminho válido para a humanidade. Compreende que a democracia sempre esteve unida ao humanismo e a sua fé nas potencialidades da natureza humana, e sua necessidade presente é uma vigorosa reafirmação dessa fé, que desenvolveu importantes ideias e se manifestou em atitudes práticas.

A relação da ideia democrática com a educação implica em profundas modificações no sistema de ensino. Neste sentido, fala da troca de ideias e de experiências como ato coletivo, e da capacidade de desenvolvimento social, ao dizer que “cada indivíduo se torna educado somente na medida em que tem uma oportunidade de contribuir em algo de sua própria experiência, não importando quão magra ou diluída seja esta base de experiência [...]” (DEWEY, 1956, p.36).

No processo de relacionamento democrático, a comunicação é mútua; esta exigência leva o indivíduo a prestar serviço à sua comunidade. A convivência democrática exige esta participação para o bem comum, onde todos oferecem e recebem influências e benefícios. Crê Dewey, que a vida em sociedade dá consistência e continuidade a todo viver humano. O homem se enriquece compartilhando com os outros.

3 PRÁXIS E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

Antonio Gramsci (1891-1937) nasceu na ilha da Sardenha, na Itália. Final do século XIX e início do século XX, período de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Na juventude, entra em contato com o jornal socialista *Avanti!* e tem acesso a obras de Marx. Envolve-se em movimentos socialistas e grupos juvenis que discutiam os “problemas econômicos e sociais” de sua ilha.

Em Turim, desenvolve uma intensa produção jornalística e militância política, e passa a escrever artigos em jornais socialistas. Em 1917, assume a direção do jornal // *Grido del Popolo*, mostrando a influência de Lenin em seu pensamento.

Vive intensamente as expectativas frente ao processo de construção das sociedades socialistas e de desconstrução da ideologia liberal democrática de sustentação do modelo capitalista, em especial na Itália. Nessa construção, questiona as ideias e as instituições burguesas. Participa da fundação do Partido Socialista (PSI) e do Partido Comunista (PCI).

Enquanto humanista, defende a capacidade humana de mudar o seu ambiente e afirma a importância da educação como provedora de instrumentos para essa mudança.

É acometido de tuberculose, ainda na infância, que, aliada a outros fatores durante os anos de Cárcere (1926-1937), o leva à morte aos 46 anos. Considerando o contexto vivido e a influência do materialismo histórico e dialético em Marx, atribui importância à educação e à formação da consciência, estabelecendo a importância da relação teoria e prática na educação.

Suas obras censuradas, devido ao governo fascista de Mussolini, *As Cartas* e os *Cadernos do Cárcere* só começam a ser publicados em 1947. No Brasil, seus escritos chegam na década de 1960, em um momento histórico de intensa efervescência política e cultural.

3.1 CONCEPÇÃO ECONÔMICO-POLÍTICA

A obra de Gramsci, escrita antes, durante e após a Revolução de Outubro de 1917, é marcada pela certeza de uma sociedade socialista vir a se tornar também uma realidade na Itália. A forma de como conseguir chegar a essa sociedade, uma verdadeira estratégia revolucionária, foi o que inspirou os seus escritos.

A compreensão de seu pensamento passa pelo projeto de construção de uma sociedade socialista. Apresentar Gramsci como teórico da superestrutura constitui um esvaziamento e uma tentativa de afastá-lo do materialismo histórico e dialético em Marx.

Marx, em *O Capital*, afirma que a estrutura econômica determina o perfil de uma sociedade e aponta a existência de uma superestrutura necessária à dominação e à direção de uma classe sobre a outra, enfim, à manutenção dessa estrutura.

As diversas condições da vida material da sociedade explicam as diferentes ideias e instituições políticas, em diferentes períodos da história, das quais são um reflexo. Como afirma Marx (1978, p. 329), “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]”.

No regime capitalista, os meios de produção se encontram na posse privada dos capitalistas, e os trabalhadores assalariados são forçados a vender a sua força de trabalho, a sofrer a exploração. A característica essencial do capitalismo é, portanto, a luta de classes entre exploradores e explorados. Essa luta é a base das contradições.

Gramsci, sem abandonar a concepção marxiana, acentua a relação dialética entre a estrutura econômica e a superestrutura e afirma que o desenvolvimento de uma classe depende de uma formação no terreno econômico e o desenvolvimento nos terrenos ideológico, jurídico, religioso, intelectual e filosófico. Defende uma guerra de posição (hegemonia) em contraposição a uma guerra de movimento (toma-se o Estado e os problemas aparecem depois).

Gramsci, assim como Marx, afirma que é a realidade social (em sua infraestrutura produtiva) que cria as ideologias e não as ideologias (a superestrutura) que criam a realidade social. É no terreno da superestrutura (das ideologias) que os homens tomam consciência do próprio ser social. Esse terreno é “contraditório e discordante”, uma vez que reflete o terreno das relações sociais de produção, também contraditório.

Para uma melhor compreensão dessa relação ideologia e fatores econômicos torna-se necessário entender o conceito de “bloco histórico”⁴, considerado um dos conceitos-chave do pensamento gramsciano. O bloco histórico, segundo Gramsci (1995, p. 52), é formado por uma estrutura social (as classes diretamente relacionadas às forças produtivas) e uma superestrutura ideológica e política (o reflexo do “conjunto das relações sociais de produção”).

Uma classe se torna dominante exercendo um poder hegemônico sobre a outra, não somente através das relações sociais de produção no nível econômico, mas também de uma hegemonia ideológica e política no nível da superestrutura.

⁴ Esse conceito surge com G. Sorel (1847-1922), mas é ampliado por Gramsci. A esse respeito ver, Gramsci (1985, p. 263) e Simionatto (2004, p. 41).

Na superestrutura há dois planos: o da sociedade civil (conjunto dos organismos “privados” como igrejas, escolas, sindicatos) e o da sociedade política, Estado ou governo (exército, polícia, administração, burocracia). A função da sociedade civil é a hegemonia exercida pelo grupo dirigente sobre o conjunto do corpo social (consentimento). Função da sociedade política é a dominação direta ou comando exercido pelo Estado e o poder jurídico (coerção). A classe dirigente utilizaria uma e outra no exercício de sua hegemonia.

No cárcere, amplia o conceito de Estado que passa a envolver as funções da sociedade civil e da sociedade política, função coercitiva, através do aparelho de Estado, e função adaptativa-educativa, hegemônica. Assim como os seus aparelhos, o privado e de governo. O Estado é o resultado da correlação de forças contraditórias.

Gramsci também amplia o conceito de intelectual, grupos sociais que, apesar de não formarem uma classe, operam no nível superestrutural e têm por função organizar a hegemonia de um grupo.

A hegemonia que nasce na fábrica, segundo o autor, não pode existir sem hegemonia fora da fábrica. As transformações econômicas e políticas foram acompanhadas por transformações sociais, surge um novo tipo de trabalhador, um homem novo, uma cultura de massas, voltada a criar atitudes e comportamentos adequados à ordem capitalista.

Entretanto, a hegemonia é contraditória, pois quanto mais uma classe é hegemônica, maior possibilidade ela dá às classes adversárias de se organizarem. Gramsci defende que, nas sociedades capitalistas, o proletariado, assim como a burguesia, pode e deve criar seus próprios intelectuais orgânicos, tendo condições de poder assumir a direção das outras classes, na luta pela tomada do poder.

As relações sociais são, portanto, contraditórias e a concepção do mundo dos sujeitos e a educação, como reflexo dessas relações, não podem ser apresentadas como estáticas, o que abre espaço para a superação dessa concepção e do próprio real.

3.2 FILOSOFIA DA PRÁXIS

A compreensão acerca da contradição do real, que tem origem na divisão social do trabalho e no processo de desenvolvimento humano, favorece a consciência crítica e a emancipação humana, bem como a busca de transformação política, social e econômica. A consciência da contradição do real através da práxis é “[...] o momento em que a

contradição se torna princípio explicativo do real [...]” (CURY, 1986, p. 32). O contado com a contradição possibilita compreender o caráter provisório e superável do real.

A elevação política de um grupo social implica, segundo Gramsci (1995, p. 14; 36), trabalhar na construção de uma nova filosofia, ou seja, definir sua própria filosofia e combater o senso comum, visando à formação de uma nova concepção do mundo, mais unitária e autônoma, em todos os aspectos da existência. Um trabalho filosófico que deve ser concebido como luta cultural.

A filosofia da práxis, segundo Gramsci (1989, p.49), tem papel fundamental nesse processo, pois exige clareza sobre os problemas filosóficos, jurídicos, religiosos e morais, o que torna necessária uma luta de hegemonias políticas, nos campos da ética e da política, até se atingir uma “[...] elaboração superior da própria concepção do real: a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica, a consciência política, é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam [...]”. A filosofia da práxis implica, portanto, “[...] polêmica com as filosofias tradicionais [...]” (Gramsci, 1989, p. 21, 145).

Esse aperfeiçoamento da consciência é, segundo Vázquez (1968, p. 12), a própria história do pensamento humano, é a história da passagem de uma consciência ingênua ou empírica da práxis à consciência filosófica que capta sua verdade, uma verdade em constante movimento e transformação.

Vázquez (Ibid., p. 15; 37), assim como Gramsci, considera que o homem comum não compreende que seus atos práticos contribuem “[...] para escrever a história humana [...]”. Por sua vez, a filosofia da práxis, vincula “[...] práxis e revolução, isto é, a prática produtiva (transformação da natureza mediante o trabalho humano) com a prática revolucionária (transformação da sociedade mediante a ação dos homens), como duas formas inseparáveis da práxis total social [...]”.

O trabalho passa a ser compreendido enquanto expressão e produção, enfim, ação do homem no mundo que também se circunscreve no âmbito da apropriação e da produção cultural. A práxis insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação consciente do homem da ação do homem prático, que termina por traduzir-se em uma ação alienada.

A práxis social, para os marxistas, implica um “[...] grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização” das classes perante o Estado. Em Marx (1978, p. 129-130), esse é o momento em que se reconhece na “estrutura econômica da sociedade, a

base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência [...]”.

Em Gramsci, afirma Buci-Glucksmann (1990, p. 125), esse momento relaciona-se, inicialmente, à passagem do momento econômico (o reconhecimento das condições materiais de sua ação) para o ético-político (elaboração superior da infraestrutura em superestrutura complexa na consciência dos homens); e, posteriormente, ao atingimento da hegemonia, ou seja, “[...] a relação integral entre classe/Estado/sociedade [...]”.

Gramsci (1995, p. 22), ao tratar da cultura como crítica da civilização (*civiltà*) e da consciência de classe do proletariado, enfatiza tanto o valor gnosiológico da filosofia do marxismo e “[...] a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno: os partidos são “a pedra-de-toque da unificação de teoria e prática, entendida como processo histórico real [...]”⁵.

3.3 EDUCAÇÃO E SOCIALISMO

A educação é o fator determinante do processo de humanização e um dos elementos necessários à transformação da sociedade capitalista em socialista. As relações no processo educativo são formadoras do gênero humano. A educação é uma “luta cultural”, voltada para a formação de uma concepção do mundo mais integral, mais filosófica, através de uma filosofia capaz de abalar as “fortificações” das sociedades capitalistas, ou seja, através da filosofia da práxis! A formação dessa concepção está ligada ao trabalho, à vida e à ciência.

A concepção de educação em Gramsci está orientada para o desvelamento das contradições nas sociedades capitalistas, da divisão da educação em prática-manual e teórico-intelectual. Essa educação não advém de ações espontaneístas, mas requer a unificação teoria e prática.

O conceito central quando se refere a uma reforma ou luta cultural, a uma hegemonia política, é a ideologia. Ideologia (nos *Cadernos do Cárcere*) é “[...] uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica em todas as manifestações de vida individuais e coletivas [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 16).

⁵ Apesar de tecer várias críticas aos partidos e afirmar a importância dos Conselhos de fábrica na formação da consciência política do proletariado. A esse respeito ver, Manacorda (1990, p. 189).

A ideologia assegura a adesão e o consentimento das grandes massas, permitindo que uma classe ou um grupo exerça uma hegemonia, uma dominação e uma direção sobre a outra classe ou o outro grupo.

A ideologia ou concepção do mundo é o que faz com que os sujeitos pertençam a um determinado grupo. Há quatro níveis de concepção do mundo: “filosofia” (estágio mais elaborado), “religião”, “senso comum” e “folclore”.

O papel da filosofia no bloco ideológico é influenciar a concepção de mundo e a vida de todas as camadas sociais. O senso comum (“folclore da filosofia”) é um “amalgama” de diversas ideologias tradicionais e da ideologia da classe dirigente, é uma concepção fragmentada, incoerente, inconsequente. A religião e o folclore estão vinculados ao senso comum (GRAMSCI, 1995, p. 14).

Vale salientar que o homem comum não vive em um mundo a-teórico. Entretanto, sinaliza Gramsci (1995, p. 147), “[...] referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contrassenso [...]”, uma vez que a forma como sua consciência, e conseqüentemente os seus atos (individuais), tem sido formada determinam uma concepção de mundo que o afasta de uma práxis revolucionária.

Portanto, todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo e construir uma nova “ordem intelectual”, segundo Gramsci (1995, p. 27), deve trabalhar vastas camadas populares na luta por uma filosofia de massa capaz de fazer de cada homem um intelectual e na criação de “[...] elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos [...]”.

A história do homem é a história da produção da própria cultura (produção de bens materiais e espirituais), entretanto, com a estruturação social, o homem em vez de apropriar-se da cultura, de produzi-la, de dominá-la, reifica-a. Com o desenvolvimento da divisão do trabalho e o surgimento das classes sociais, a cultura deixa de ser um bem consumido e produzido por todos, um bem coletivo e à disposição de todos, para tornar-se privilégio de alguns.

Gramsci (1989, p. 121, 132, 136) atribui à sociedade a separação entre vida produtiva e vida política, as razões da aparente crise escolar e reivindica, para o mundo moderno, uma “[...] escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral [...]”, entendida como capacidade de pensar e estudar e de “[...] dirigir ou de controlar a

quem dirige [...]”. Assim como denuncia o caráter classista da escola em seu esquema dualista: uma escola elementar e profissional para o povo e uma escola clássica para as classes dirigentes, conforme a divisão social; e reivindica uma “[...] escola unitária ou de formação humanista [...]”, como capacidade de pensar e estudar e de “[...] dirigir ou de controlar a quem dirige [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 124).

Propõe dois níveis na escola unitária: *escola ativa*, visando uma “coletivização” do tipo social; e a *escola criadora*, visando “[...] a autodisciplina intelectual e a autonomia moral”: “escola unitária, na base, e academias e universidades, no vértice [...]”.

A função do professor é a de organizador de uma nova cultura, a partir dos questionamentos do materialismo histórico e dialético às instituições e às ideias dominantes. Deve ser “[...] consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura [...]” que ele representa e o “[...] tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 131).

A função do Estado no campo da educação inclui, para Gramsci (1989, p. 121), fixação da idade escolar obrigatória, construção de edificações, investimento em material didático, ampliação e preparação do corpo docente, ampliação do orçamento e compromisso com a função pública da educação, de forma a “[...] envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou de castas [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para a educação no pragmatismo deweyano é a busca da democracia. Ao defender que a democracia é o caminho indicado como o método e o processo de se conduzir e realizar a vida, Dewey coloca a democracia como um dos pressupostos da educação. Como processo social democrático, a educação tende a expandir as aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo, orientado para fins sociais, pelo livre intercâmbio e comunicação da experiência.

A educação, na perspectiva gramsciana, é trabalho efetivo, ação positiva do homem, assim como é consciência positiva, humana, ou seja, práxis. A práxis é o momento da emancipação humana e social, momento efetivo e necessário para a formação, através da prática social, de uma nova concepção do mundo mais unitária e autônoma em todos os aspectos de sua existência.

A práxis, enquanto “atividade essencial” de produção da humanidade, enquanto compreensão da prática social humana insere-se, portanto, como forma de distinguir a

ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada. Nesse sentido, a práxis é a condição pedagógica necessária para que a contradição do real, que se reflete na prática e na concepção dos sujeitos, possa ser trabalhada, ainda que dentro de certos limites.

Os elementos conceituais destes autores, apresentados no decorrer deste texto, possibilitam elucidar elementos constitutivos da realidade educacional neste início do século XXI, o que caracteriza um processo de retorno aos avanços do século passado, atualizando-os, para o enfrentamento dos desafios educacionais da atualidade.

ABSTRACT

The present work approaches the education in the conception of thinking contemporaries and heirs of the humanism and representatives of the active pedagogy of the end of century XIX and beginning of century XX. In Dewey the humanism aims at the construction of democratic citizens based in the pragmatism - action - experience - in the school. In Gramsci the humanism if presents in the understanding of the education, while space of construction of critical citizens through the action - praxis - in the hegemonic apparatus, between them, the school. The educational reality in the present time calls for the debate conceptual elements these authors, bringing up to date them, of form to contribute for the reflection concerning educative making and the transformation of the citizen and of practical its.

Keywords: Experience. Praxis. Education.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. G. A. **A concepção do professor sobre sua função social**: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria materialista da filosofia. Tradução Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Pensamento Crítico, v. 39).

BUONICORE, A.C. _____. A vida e a obra de Antonio Gramsci (primeira parte). **Portal Vermelho**, São Paulo, Set. 2004. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/diario/2004/0922/buonicore_0922.asp?NOME=Augusto+C%E9sar+Buonicore&COD=3752>. Acesso em: 5 mar. 2006.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional/USP, 1971.

_____. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo:

Nacional, 1970.

_____. **Reconstrução em filosofia**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. **Problems of men: philosophy of education**. Ames, Iowa, Littlefield, Adams e Co., New York, 1956.

_____. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. Melhoramentos: São Paulo, 1973.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

GRAMSCI e o Brasil. **Cronologia da vida**. Reproduzido do vol. 1 dos Cadernos do cárcere, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, p. 49-74, 1999. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv115.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **Marx**. Tradução José Arthur Giannotti; Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

MURPHY, J. **O Pragmatismo: de Peirce a Davidson**. Porto: Asa, 1993.

PALHANO, T.R. **A feição pragmática do trabalho em educação: o debate anunciado e o enunciado na Constituição de 1988**. 2008. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SIMIONATTO, I. O Brasil e as idéias de Gramsci. In: _____. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 93-172.

SCHMITZ, E. F. **O Pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. A Pedagogia de Dewey: esboço da teoria da educação de John Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. Melhoramentos: São Paulo, 1973, p.13-41.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.