

FILOSOFIA, CULTURA E EDUCAÇÃO – GRAMSCI E A PAIDÉIA CLÁSSICA GREGA

Raimundo D. Moraes¹

Resumo

O tema proposto tenta estabelecer uma reflexão sobre o processo educacional visto no seu sentido ampliado, ou seja, educação enquanto cultura. Para isso foi feita uma leitura das categorias gramsciana de educação e, ao mesmo tempo, buscou-se subsidiá-las na Paidéia Clássica grega, com a finalidade de corroborar a teoria de Gramsci de que a educação é um dos mecanismos de extrema importância na construção de uma sociedade nova, onde a idéia de cidadania seja o ponto central dessa busca.

Palavras-chave: consciência, cultura, senso comum e sociedade.

PHILOSOPHY, CULTURE AND EDUCATION – GRAMSCI AND THE CLASSICAL GREEK PAIDEIA

Abstract

The theme proposed in this article intends to establish a reflection about the process of education in its broad sense, that is, education as culture. It was made a study of the gramsci categories of education and, at the same time, it was brought subsidies from the classical Greek Paideia with the purpose of confirming Gramsci theory that education is one of the mechanisms with extreme importance for construction of a new society, where the idea of citizenship is a central point of this search.

Key-words: conscience, culture, common sense, society.

Gramsci, ao tratar da educação, deixa bem claro que o processo educativo transcende os limites dos aspectos meramente escolar e pedagógico, para atingir os aspectos políticos, sociais e sobretudo a questão da hegemonia.

O problema educacional, assim colocado, parece subordinar-se aos objetivos hegemônicos. No entendimento de Gramsci, esta subordinação se manifesta desde a educação molecular, que forma o homem individual à educação de massa, onde o sujeito é coletivo. Com esse alcance que a escola tem, no olhar de Gramsci, a mesma deve então levar as classes subalternas à construção de uma nova cultura, com uma concepção integral do mundo levado a todos os homens, pautada por uma sabedoria filosófica, portanto, crítica e reflexiva.

¹Administrador, Mestre em Educação Brasileira, Professor do Centro Universitário de Goiás - UNHANGÜERA

Gramsci constata que a sociedade burguesa construiu e adotou um modelo de escola dual, uma escola/educação que reproduz intencionalmente as diferenças, dando ênfase à cultura de dominação. A alternativa para esta questão/problema será a escola unitária, que deve ser a mesma para todos, e que deve expressar o seu momento histórico, comprometida politicamente com a sua sociedade:

A escola unitária ou formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família. A inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e tornar-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2000, p 36).

Portanto, o que Gramsci propõe é uma educação que dê conta de gerar um cidadão que seja capaz – de identificar-se como individual e social – de tornar-se governante com condições de dirigir, comandar. Este é o sentido orgânico da educação proposta por Gramsci.

O que se depreende disso, é que há uma grande semelhança entre a educação proposta por Gramsci e a educação proposta na Paidéia Clássica socrática, quando há uma defesa de que deve haver um compromisso quase filial do cidadão com a pólis e da pólis com os seus cidadãos.

Nessa perspectiva, Jaeger (1995, p 17 e 18) relata o seguinte:

O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas. Mas o nosso próprio movimento espiritual para o Estado nos abriu os olhos e nos permitiu ver que no melhor período da Grécia era tão inconcebível um espírito alheio ao Estado como um Estado alheio ao espírito. O ser do homem se encontrava essencialmente vinculado às características do homem como um ser político.

Para confirmar esta mesma perspectiva aludida anteriormente, buscamos a seguinte posição:

A humanidade que se reflete em cada individualidade...não se dá por justaposição, mas organicamente...Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte (GRAMSCI, 1995, p 39 e 40).

Fica evidente a necessidade, no processo pedagógico apontado nas linhas anteriores, o compromisso com a formação integral do homem, que seja capaz de compreender, de refletir sobre si mesmo e sobre a sociedade na qual ele está imerso, como ser capaz de imprimir intervenções profundas e radicais no seu interior, para que a mesma seja justa e efetivamente humana.

O compromisso político, como possibilidade de intervenção efetiva, é a grande marca de Gramsci, pois o mesmo acredita que as mudanças estruturais da sociedade só se realizarão mediante esta intervenção. Da mesma forma, o compromisso político defendido pelos gregos clássicos, sobretudo Aristóteles, com o seu *zoopolitikon*, que é como animal político, que fala, que se comunica e que intervém, é que o homem se realiza como ser humano efetivamente e, sobretudo, transforma a sociedade na qual o mesmo está inserido, fazendo-a mais justa, mais fraterna, mais humana para todos os cidadãos indistintamente.

Como isto se realiza? De que forma pensar a educação para que a mesma seja cumpridora dos seus intentos, enquanto formadora de uma cultura que consolide um projeto de homem pleno, comprometido consigo mesmo e com a sua sociedade? De acordo com Gramsci, isto se processa de duas maneiras: uma educação que dê ênfase a uma formação individual sólida e consistente e em seguida, uma educação que privilegie a idéia de massa, ou seja, de pensar não no sujeito individual, mas no sujeito coletivo.

Embora o termo individual soe de forma pouco comum, o sentido aqui proposto não tem uma conotação de individualismo, mas muito mais como

individualidade, pois o que Gramsci pretende é a construção de uma nova sociedade, pautada em um novo conceito de indivíduo, que supere a idéia de homem proposta pelo sistema capitalista, extremamente fragmentado, individualista conforme localizamos a seguir:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontra elementos dos homens da caverna...preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas (GRAMSCI,1999, p.94).

A educação na esfera individual busca romper estes solipcismos aqui apresentados, para que se torne meio e não fim, para a construção de uma nova identidade dos sujeitos que seja capaz de alavancar uma nova sociedade – é o princípio de cidadania, tão aludido atualmente. Diga-se de passagem, que o princípio de cidadania proposto por Gramsci, encontra ancoradouro na Paidéia grega, sobretudo no modelo socrático, que defende a construção do homem em sociedade como um grande kosmos , que se realiza dentro da sua sociedade, onde este se plenifica enquanto homem:

Todos o participantes do Estado vão definir-se como Hómoioi, semelhantes, depois, de maneira mais abstrata, como Isoi, iguais. Apesar de tudo que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade (VERNANT, 1986, p 42).

Nessa direção Gramsci entende que tanto a escola quanto os sindicatos, os partidos como entes coletivos, com as suas atuações pedagógicas possam convergir para a idéia do coletivo, que vise o homem como uma totalidade social e histórica.

Na identidade desse sujeito forjado nessa escola individual/molecular deve travar uma articulação orgânica com a escola no sentido ampliado, que deve ter como foco e objetivo a formação de uma consciência, por meio de uma nova cultura, que seja o espelho da maioria esmagadora da sociedade. Gramsci propõe a substituição da cultura burguesa, colocada como valor universal, por uma nova cultura que não seja a expressão de uma sociedade individualista e

dividida, mas a que considera cada indivíduo como que representante de toda a sociedade e, acima de tudo, como artífice importante de todas as possibilidades de mudanças desejadas.

Gramsci entende que para que possamos atingir estes objetivos, se faz necessário que passemos, nesse processo educacional individual/molecular profundamente significativo por dois momentos: o primeiro deles é um caráter mais elementar, onde o educando transita pelas noções instrumentais da instrução; passando pelas noções de direitos e deveres; fazer uma escolha profissional; pensar claramente, de forma clara e segura e, por fim, investir no processo de consciência moral e social, de forma sólida e homogênea. No segundo, em face da consciência moral e social, o sujeito individual entende que todo este conhecimento só terá sentido e razão de ser se o mesmo estiver a serviço do social. Isto porque há uma relação dialética indivíduo/sociedade, fazendo com que a educação individual vise atingir sua coletividade, seu ser-massa.

O ser individual perde o seu significado e se insere numa mesma perspectiva histórica e acima de tudo, o sujeito passa a ser definido como universal e de existência coletiva. Do ponto de vista pedagógico, toda e qualquer proposta para educar tem que levar em conta uma perspectiva de sujeito universal e, para que isto possa se realizar, só será possível numa escola ativa:

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “civilização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo do discente e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável (GRAMSCI, 2000, p 39).

Nessa mesma direção, encontramos uma grande exortação aos cidadãos

atenienses para que se comprometam com a sua polis, pois esta deverá ter o mesmo compromisso para com eles e, para que isto se realize de forma efetiva é necessário que estes cidadãos se instruem, individualmente, para que todos, coletivamente, usufruam dos resultados:

Enquanto viver, jamais deixarei de filosofar, de vos exortar a vós e de instruir quem quer que eu encontre, dizendo-lhe à minha maneira habitual: Querido amigo, és um ateniense, um cidadão da maior e da mais famosa cidade do mundo, pela sua sabedoria e pelo seu poder; e não te envergonhas pelo teu prestígio e pela tua honra, sem em contrapartida te preocupares em nada conheceres o bem e a verdade e com tornares a tua alma o melhor possível? E se algum de vós duvidar disto e asseverar que com tal se preocupa, não o deixarei em paz nem seguirei tranqüilamente o meu caminho, mas interrogá-lo-ei, examiná-lo-ei e refutá-lo-ei; e se me parecer que não tem qualquer areté, mas que apenas aparente, invectivá-lo-ei, dizendo-lhe que sente o maior respeito pelo que há de mais respeitável e o respeito profundo pelo que menos respeito merece. E farei isto com os jovens e como os anciãos, com todos os que encontrar, com os de fora e com os de dentro; mas sobretudo com os homens desta cidade, pois são por origem os mais próximos de mim. Pois ficai sabendo que Deus assim mo ordenou, e julgo que até agora não houve na nossa cidade nenhum bem maior para vós que este serviço que eu presto a Deus é que todos os meus passos se reduzem a andar por aí, persuadindo jovens e velhos a não se preocuparem nem tanto nem em primeiro lugar com seu corpo e com a sua fortuna, mas antes com a perfeição da sua alma (PLATÃO, *Apol.*, 29Dss).

Claro está que, tanto na citação gramsciana como no diálogo platônico, o papel pedagógico na formação dos sujeitos cidadãos, que para os gregos esse processo educacional se processava numa interatividade, onde a máxima era a de que ninguém se educa sozinho (maiêutica socrática). O papel do educador nesse processo é o de gerar o pathos (dis-posição, espanto) nos educandos, pois a educação ocorre por um processo de esforço espontâneo. Da mesma forma, esta postura metodológica está colocada no trecho mencionado de Gramsci, na citação anterior.

Gramsci entende que o papel da educação não é apenas o de informar o

educando, transmitindo-lhe um conhecimento morto, eloqüente e sem nenhuma vinculação com a sua existência. Mas o de situar o indivíduo na sua história, formando-o em profundidade para que a sociedade a qual este pertença seja muito mais sólida e consistente.

Dentro deste olhar se entende que a formação de uma cultura de massa, necessariamente passa por uma boa formação cultural individual:

Talvez o aparecimento de grandes individualidades espirituais e o conflito da sua apurada consciência pessoal não tivesse dado origem a um movimento educacional tão poderoso como o da sofística – que pela primeira vez estende a vastos círculos e dá publicidade total à exigência de uma areté baseada no saber – se a própria comunidade não tivesse sentido já a necessidade de ampliar os horizontes citadinos pela educação espiritual do indivíduo. Esta necessidade faz-se sentir mais desde a entrada de Atenas no mundo internacional, com a economia, o comércio e a política subseqüentes às guerras contra os Persas (JAEGER, 1995).

A formação individual que se objetiva aqui é aquela que tem em mira a *weltanschauung*, expressão alemã, que apesar da sua difícil tradução, expressa uma visão que abarca o mundo, um olhar abrangente, uma busca da totalidade. É o sentido da educação individual, tanto em Gramsci como nos gregos do período clássico.

É dentro desse contexto educacional que é forjado o modelo de homem ideal e também o modelo de sociedade ideal, em ambas as paidéias, gramscianas e grega clássica, se for preciso, terá que ser destruído modelo de sociedade real, para que se possa implementar uma nova sociedade e, conseqüentemente, um novo homem, que seja o artífice da sua própria existência e que tenha um comprometimento incondicional com a sua própria história e com a história dos seus concidadãos, por isso a educação deverá indicar o seguinte:

A sua finalidade era a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a areté só era acessível aos que tinham sangue divino. Só parecia haver um caminho para a consecução deste objetivo: a formação consciente do espírito, em cuja força ilimitada aos novos tempos estavam inclinados a acreditar. A areté política não podia nem devia depender da nobreza do sangue, se não se

quisesse considerar um caminho falso a admissão da massa no Estado, a qual se afigurava já impossível de travar (JAEGER, 1995).

E ainda, esta perspectiva nos é apontada contemporaneamente da seguinte forma:

Deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, sua individualidade tem a máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas, organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica (GRAMSCI, 1995).

Visto desta forma, o homem gramsciano é um devenir histórico que se determina em cada momento da sua existência, nas suas relações entre a estrutura e a superestrutura. E isso não se dá individualmente, apesar da relevância da individualidade dos sujeitos. Mas levando em consideração os outros homens e a natureza.

O homem gramsciano, como sujeito histórico/como bloco histórico,

Deve ser concebido como bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo (GRAMSCI, 1995).

Nesse sentido é que Gramsci entende que a educação individual ou molecular, não termine no indivíduo, mas que transcenda para o exterior, para os outros homens e para a natureza. Toma corpo nessa configuração, uma nova ética, uma nova moral.

Ora, se o homem gramsciano é esta relação tripartite, (indivíduo, os outros homens e a natureza) a educação, para atingir os seus objetivos, deverá

transcender os limites do individual e mirar na idéia de massa, para que o homem concebido nesse contexto seja, individualmente, possuidor de uma educação sólida e em face disso, comprometido social e politicamente com o seu momento histórico.

Em contrapartida, Gramsci propõe uma outra perspectiva de educação, a macroeducação, que objetiva focar o indivíduo coletivo, que exige um contexto de determinações muito mais amplas, onde:

A tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção? Questão do “direito”, cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula “indiferente jurídico” e que são de domínio da sociedade civil, que atua sem “sanções” e sem “obrigações” taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos métodos de pensar e de atuar, na moralidade, etc (GRAMSCI, 2000).

No contexto da sociedade idealizada por Gramsci, apenas o sujeito coletivo terá condições de, segundo ele, converter o “objetivo” em “subjetivo”, com isto ter a capacidade de perceber aquilo que escapa ao que é meramente individualizado/particular. É nessa direção que Gramsci faz a relação entre o que ele chama de “homem-indivíduo” e “homem-massa”, gerando daí uma relação político-pedagógica hegemônica. Nesse sentido, Gramsci pensa uma educação que forme, no indivíduo, a consciência de que o conhecimento individual só terá sentido em relação o social, com o objetivo final de resolver as contradições das classes em busca do poder.

Este princípio de educação, no seu sentido macro, defendido por Gramsci, que tem, conseqüentemente um desdobramento político, também era defendido

como bandeira subjetiva e objetiva na sociedade grega, conforme destacamos a seguir:

Assim se destacou e se definiu um pensamento propriamente político, exterior à religião, com seu vocabulário, seus conceitos, suas vistas teóricas. Este pensamento marcou profundamente a mentalidade do homem antigo; caracteriza uma civilização que não deixou, enquanto permaneceu viva, de considerar a vida pública como coroamento da atividade humana. Para o grego, o homem não se separa do cidadão; a *phrónesis*, a reflexão, é o privilégio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos. Assim, ao fornecer aos cidadãos o quadro no qual concebiam suas relações recíprocas, o pensamento político orientou e estabeleceu simultaneamente os processos de seu espírito nos outros domínios (VERNANT, 1986).

O exercício de comprometimento político defendido pelo o povo grego, era a expressão máxima de prática cidadã que somente o indivíduo, enquanto cidadão na pólis e para a pólis, deveria receber esta formação “unitária” que lhe oferecesse subsídios necessários e essenciais para uma prática política que se consubstanciasse em ações efetivas e comprometidas com o destino da sua pólis.

Dentro da proposta capitalista de educação, a qual Gramsci se opõe, a ênfase é dada no individualismo e no personalismo. A proposta da macroeducação, é que esta não deixe escapar a dimensão política, social e cultural do homem – como humanidade -, sob pena de não se configurar como educação, mas em um adestramento em benefício do capital burguês.

Como contribuição a esta proposta de educação que Gramsci nos apresenta, o mesmo sugere, como forma de colorário desse processo, uma escola unitária e no seu currículo o ensino da filosofia. Em que consiste a escola unitária? E a filosofia, o que é?

Gramsci acredita piamente que a escola, por si mesma, não é hegemônica, mas que está a serviço de qualquer hegemonia ou contra ela. A escola é, portanto, uma das mais importantes atividades públicas, que está tanto a serviço da manutenção da ordem de dominação como contra ela.

Gramsci entende que educar é obrigação do Estado, e que a educação terá um papel revolucionário de provocar mudanças profundas na estrutura desta mesma sociedade. Para tanto, Gramsci entende que a escola é muito mais do que um currículo, um programa, um prédio, mas os seus limites e possibilidades ultrapassam estes dados e se confunde com a própria história. A escola deve ser responsável pela formação da “consciência e dos valores fundamentais do humanismo capaz de gerar um homem “forte”, organizado para ser tenaz e resistente, educado para ser confiante” (GRAMSCI, 1975). Nesse sentido, Gramsci acredita que a escola deve se comprometer com a formação da consciência dos seus cidadãos e com a elevação cultural e moral das massas populares. Com esta perspectiva de escola, no seu sentido unitário e ampliado, com um espírito filosófico – crítica, reflexiva e sobretudo construtora de conceitos, conforme veremos a seguir:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de “gênio” filósofo, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999).

A escola também é um grande instrumento para o processo de transformação das estruturas da sociedade, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos seus cidadãos, fornecendo-lhes ferramentas necessárias para a compreensão das suas contradições e proporem alternativas viáveis, tendo em vista a sociedade transformada em suas bases estruturais:

A “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes “extra-escolares” muito mais importantes do que habitualmente se crê. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em

contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor (GRAMSCI, 2000).

Para que isto não fique na esfera do desejo e da expectativa é necessário que a escola assuma uma postura crítica e reflexiva, onde o caráter filosófico da prática educativa seja o elemento impulsionador da prática docente e, para que isto se realize será necessário a contribuição de disciplina nos projetos pedagógicos que é por natureza crítica e reflexiva, conforme destaca o autor a seguir:

A filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história e pela leitura de um certo número de filósofos, parece ser praticamente a melhor coisa. A filosofia descritiva e definidora pode ser uma abstração dogmática, como a gramática e a matemática, mas é uma necessidade pedagógica e didática...Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando as mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades (GRAMSCI, 2000).

Gramsci não deixa a menor dúvida de que a escola tem uma responsabilidade muito grande com a formação dos seus cidadãos, visto que a mesma deve se preocupar com uma formação de qualidade para todos, que não exclua dos seus currículos o nécter para a grande massa que quase sempre foi excluída de uma formação baseada no estudo dos clássicos do pensamento, tanto da gramática, da matemática como da filosofia, tendo não apenas uma formação técnica, mas uma formação que dê ênfase tanto à formação técnica como uma formação de humanidades – para tanto, será necessário a superação do senso comum.

O homem nasce inserido em sua cotidianidade e, à medida que amadurece, adquire as habilidades imprescindíveis para compreender o cotidiano social. Interioriza padrões de comportamento, normas, valores, tradições, toda a cultura necessária à assimilação das relações sociais e dos conhecimentos do mundo. Essa realidade se apresenta a ele como campo em que se exercita sua atividade prático-sensível; é sobre ela que surgirá sua intuição prática da realidade.

O primeiro campo onde ocorre essa atividade de assimilação das formas de

intercâmbio ou comunicação social são os grupos – família, escola... -, e eles funcionam como mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. É no grupo que o homem apreende os elementos da cotidianidade e é nele que as normas assimiladas ganham “valor”, isto ocorre na medida em que tais normas comunicam ao indivíduo os valores da sociedade em geral e lhe permite mover-se autonomamente, assim como mover, por sua vez, essa sociedade.

A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico. As ações do homem para conhecê-la partem desse cotidiano, da apreensão prático-sensível da realidade e a ele retomam, tornando-se concretas e históricas; não se trata de uma atitude primeira e imediata de um abstrato sujeito cognoscente frente à realidade, de um sujeito que existe fora e afastado do mundo. O homem que age objetivamente e praticamente na realidade é um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática num complexo de relações dele com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a realização de fins e interesses imediatos.

Nessa relação espontânea com as coisas e com o grupo, o indivíduo cria suas próprias representações dos objetos e elabora noções que captam e fixam o aspecto objetivo, sensível, aparente, superficial, da realidade. Essas representações e essas noções não proporcionam, contudo, a compreensão da realidade como totalidade, mas apenas permitem ao sujeito “orientar-se” no mundo imediato, familiarizar-se com ele e com as suas coisas, a fim de manejá-lo no dia-a-dia.

O pensamento individual e moral do homem nesse espaço é orientado apenas para a realização de atividades práticas e, nesse sentido, é possível falar de uma unidade “imediata” de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias que ordenam essa realidade não constituem “teoria” e nem se elevam à práxis, uma vez que não são coerentemente organizadas e submetidas à consciência crítica. A “ordem” desse mundo obedece a uma certa regularidade e imediatismo, ela é natural, ocasional e, em certa medida, isolada da história global, uma vez que não se insere no contexto de um pensamento humano genérico consciente, produto do processo racional vivido pela humanidade. Essa ordem natural e externa reflete apenas uma parte dessa totalidade: as idéias, as crenças, os

valores, as normas, os interesses e aspirações refletem a individualidade moral de um grupo específico, mas não a sociedade historicamente determinada.

O conhecimento que o homem comum tem desse “real aparente” é provisório e fundado em idéias que emergem do próprio meio familiar e social onde nasceu e cresceu, do próprio grupo em que está inserido. Não é um saber teórico e consciente, historicamente engajado, mas um saber prático do mundo que busca transformá-lo em sua imediatidade, assim o senso comum é segundo (CHAUÍ, 1994) “subjeto, isto é, exprime sentimentos e opiniões individuais e de grupos, variando de uma pessoa para outra, ou de um grupo para outro, dependendo das condições em que vivemos”.

O pensar e o saber do senso comum surgem nesses ambientes e constituem uma certa maneira de o homem orientar-se na vida e agir segundo princípios, normas e valores estabelecidos. Esse meio o marca em sua individualidade e personalidade; o indivíduo pensa e conhece segundo as experiências, os preconceitos e as tradições, que constituem um processo social difuso, no qual cada um vai sendo pouco a pouco acomodado. Essa inserção na cultura e na ordem vigente, apesar dos movimentos de contestação desse estabelecido, fixa o aspecto objetivo da realidade deixando de acreditar que ela é e sempre foi assim, tal como se apresenta no momento atual. Nesse sentido,

A religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falar da consciência coletiva: não podem reduzir-se à unidade e à coerência “livremente”, já que “autoritariamente” isto poderia ocorrer, como de fato ocorreu, dentro de certos limites, no passado (GRAMSCI, 2000).

Contudo, esse olhar do senso comum, que se fundamenta em verdades prontas e absolutas e busca explicações definitivas para o seu agir e o seu pensar cotidianos, não deixa, em certas circunstâncias, de levantar problemas, de fazer perguntas, de expressar dúvidas quanto aos seus conhecimentos e certezas. O senso comum, embora não organizado, não crítico, não sistematizado, não reflexivo e embora, ainda, fundado apenas sobre o vivido e impregnado de ideologias, não pode ser deixado absolutamente de lado, uma

vez que é a partir da crítica de sua maneira de pensar e do mundo cultural existente que se elaborará uma filosofia coerente e crítica, uma filosofia que, emergindo desse empírico, abstraído pelo pensamento sistematizado, se torna concreta e voltada para a práxis.

Em contrapartida ao senso comum, a filosofia surge como uma tentativa de elaborar respostas às necessidades e exigências de uma nova realidade; emerge quando aquelas “certezas” do senso comum, ou da ciência, já não são suficientes para explicar a realidade, quando aquelas “verdades” deixam de atender aos interesses dos indivíduos, em certos momentos históricos. A busca de novas respostas torna-se premente, embora estas não sejam definitivas, mas sempre provisórias, uma vez que são resultados de um longo processo histórico vivido pelo homem na sua relação com a natureza e com outros homens; a variedade de soluções ou de formulação de problemas contribui, em maior ou menor grau, para uma compreensão mais ampla e mais profunda dos problemas com que se defronta o homem e, nesse sentido, quanto mais sugestões de respostas e problemas forem apresentados, mais terá progredido a filosofia e mais claro conhecimento ter-se-á do real.

Quando, então, as formulações do pensamento difuso já não são suficientes para a compreensão da realidade, busca-se um outro pensamento, mais organizado e sistematizado, mais crítico e rigoroso em suas formulações, para propor novas soluções e levantar novos problemas para a realidade cultural e histórica que se instaura e que apresenta outras necessidades e exigências. Esse momento de crise do já estabelecido exige uma análise do conhecimento existente, fixado por meio de ideologias; essa análise busca, por intermédio de um exame rigoroso, explicar os fundamentos e pressupostos do conjunto de verdades, valores, normas e explicações, que tenham orientado e conduzido as ações do homem até então. Essa atividade teórica para determinação de elementos que organizam a concepção de mundo, em vias de superação, põe em questão a lógica do vivido e do conhecido, fundada nas evidências do empírico, e a submete ao julgamento do conhecimento mais rigoroso; ao mesmo tempo, busca saber como foi produzido o conhecimento, em que condições e com quais determinações ele foi produzido. Nesse sentido, busca-se o auxílio

do filósofo, no sentido gramsciano,

O filósofo não só “pensa” com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabem quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos tem os especialistas (GRAMSCI, 1995).

O filósofo aqui apresentado não deve produzir um tipo qualquer de reflexão. Mas deve refletir tanto sobre as “verdades” do senso comum e da religião como também sobre os problemas e soluções, levantados pelas ciências, sobre o conhecimento produzido pelos cientistas, pelo mundo do trabalho, da política, da economia.

Em consonância com estas idéias defendidas por Gramsci, de que o filósofo tem a obrigação, como especialista, de explicar a realidade, Platão entende que este especialista não só explique a realidade, mas assuma funções relevantes dentro da sociedade, (PLATÃO, 1987) o poder político e social deve estar nas mãos dos filósofos, somente os quais cabe governar o Estado. Será necessário que entendamos aqui o que Platão está chamando de “filósofos”, que são todos aqueles que, após longa educação, deram garantia de prudência e sabedoria. Assim como o pensamento dirige os movimentos do corpo, os “filósofos” são os guias do corpo social.

A grande importância da educação e da filosofia na Paidéia platônica é o seu caráter formativo, ou seja, de um saber sintético e unitário, desinteressado e crítico: fazer filosofia e educação significa ser capaz de se elevar acima das paixões e dos interesses individuais, para alcançar uma verdade objetiva e universal.

Gramsci apresenta também o que ele considera fundamental para o processo educacional, no sentido de formação de cultura, o que seja a filosofia e o que a mesma pode contribuir nesse processo. Para tanto, Gramsci apresenta um conceito de filosofia absolutamente revolucionário, qual seja,

Para escapar ao solipsismo, e, ao mesmo tempo, às concepções mecanicistas

que estão implícitas na concepção do pensamento como atividade receptiva e ordenadora, deve-se colocar o problema de modo “historicista” e, simultaneamente, colocar na base da filosofia a “vontade” (em última instância, a atividade prática ou política), mas uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza na medida em que corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, em que é a própria história universal no momento da sua realização progressiva. Se esta vontade é inicialmente representada por um indivíduo singular, a sua racionalidade é atestada pelo fato de ser ela acolhida por um grande número, e acolhida permanentemente, isto é, de se tornar cultura, um “bom senso”, uma concepção de mundo, com uma ética conforme à sua estrutura (GRAMSCI, 1999).

Ora, na base do processo educacional entendido no sentido de formação de cultura, a escola e o educador não poderão jamais se omitir quanto aos seus papéis de agentes comprometidos politicamente com a formação dos cidadãos na sua plenitude, não deixando escapar a leitura da realidade como sendo resultante de um processo histórico que se realiza no contexto de uma racionalidade que necessita ser compreendida e refletida. Para tanto, Gramsci defende a filosofia no sentido de vontade, que é a filosofia da práxis, que segundo ele, avança em relação à filosofia alemã, que não historicizou o pensamento, criando a possibilidade do solipsismo, que é algo a ser evitado.

Os pensadores da Paidéia Clássica, sobretudo Sócrates e Platão numa crítica aos sofistas, não negam a utilidade lógica da filosofia, mas consideram que a filosofia é muito mais que um método de pensamento. Ela não deve ser estudada com a finalidade profissional, como quando se quer aprender um ofício, mas (PLATÃO, 1979) “por cultura, como convém a um homem livre”. Nesse sentido, a verdadeira educação é a formação integral do caráter, que se consubstancia numa plena compreensão da realidade – numa educação enquanto formação de cultura.

Para que isto se realize, existem vários espaços de interlocução desse processo: o sindicato, o partido, as associações... a escola. A escola não pode fugir do verdadeiro trabalho filosófico, que para Gramsci é o trabalho do “intelectual” que se caracteriza pela luta cultural, e a escola é o lócus

privilegiado dessas discussões. De um lado a classe dominante e todo seu aparato hegemônico, construído para persuadir, para obter o consentimento passivo, um “clima cultural” propício à manutenção das relações sociais tal como elas se articulam no modo de produção capitalista. De outro, a luta cultural para manter a mentalidade popular, a divulgação das contribuições teóricas historicamente relevantes, o esforço para elevar o nível cultural da maioria, para construir uma unidade cultural baseada no consentimento ativo e crítico.

Para isso, a escola necessita da filosofia não só enquanto idéia, mas como disciplina incorporada no seu projeto pedagógico, como já fora mencionado anteriormente, para que a crítica efetivamente se instale dentro da escola. A crítica efetiva aqui defendida é aquela mediante a qual o intelectual destrói em si mesmo a velha concepção de mundo; é aquela mediante a qual busca reduzir a distância entre teoria e prática, promovendo a unidade entre ciência e vida, entre o filósofo com a sua atuação, na medida em que é daí que ele retira os problemas que se propõe solucionar.

Nesse sentido, além do espírito filosófico que deve nortear toda a estrutura educacional como um todo, pois este deve ser a natureza efetiva da escola, a filosofia necessita por sua própria natureza, superar as formas diminutas de leituras da realidade, pois

A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum (GRAMSCI, 1999).

Por esta razão a filosofia deve apresentar dúvidas, levantar problemas e fazer análise com rigor. Esses processos do pensamento não ocorrem isoladamente, mas são contemporâneos uns dos outros e, nesse sentido, quanto mais se exercitar neles, melhor utilizar-se-á deles. O conhecimento que, a partir da realidade, emerge desse movimento dialético do pensamento, é utilizado, conscientemente e voltado para a transformação das relações dos indivíduos com a natureza e com a sociedade. Quanto mais o pensamento filosófico estiver “esclarecido” acerca dos conhecimentos acumulados pela cultura e pela humanidade, quanto mais rigorosa for a lógica de seu pensar e de sua ação,

quanto mais crítico e consciente poderá se constituir.

A filosofia é a teoria prática sobre problemas levantados pelo homem; é sempre uma maneira nova de interrogar e preparar a transformação do real, pois o solo que investiga nunca é o mesmo, ao contrário, é, ele próprio, sempre mutável. Ao contrário inclusive do saber científico, o pensamento filosófico, que também é consciência do social e do político, volta-se para a “totalidade” do real e, só a partir dela, ensaia soluções para os problemas levantados; nenhum aspecto dessa realidade é tomado apenas como parte isolada, como objeto delimitado e único; e nenhum aspecto é tomado estaticamente, mas no movimento das contradições e tensões que caracterizam a concretude do real. A atividade teórica desenvolvida pela filosofia parte, então, de problemas da nossa realidade que tanto podem ter sido levantados pela atividade científica, como pelas atividades religiosa, artística, política, econômica ou pedagógica; o seu objeto de estudo constitui-se nesses problemas que se manifestam no processo de produção da existência do homem.

O pensar filosófico, nesse sentido, que deve encontrar eco dentro da escola como formação de cultura apresenta-se como possibilidade, extensiva a todos os aspectos dessa existência e que se inter-relacionam e se determinam mutuamente. A filosofia só se realiza na medida em que se estende a todos os aspectos constitutivos da realidade, na exata medida que é histórica e revela a sua dimensão histórica. O filósofo que se inicia nessa atividade deve, portanto, esforçar-se nessa aprendizagem do real, de modo a não descuidar de suas determinações.

Diante do que foi discutido, é possível ainda tecer algumas reflexões sobre o sistema educacional que, se, por um lado, é de fato planejado para fins de reprodução da estrutura social, não é apenas isto o que faz – se a educação for pensada como Paidéia. De alguma forma, este mesmo ensino reprodutivista exerce também, ao mesmo tempo, uma função revolucionária: primeiro porque os professores, como qualquer outro segmento da sociedade, não constituem em bloco homogêneo, coeso, que pensa e age numa única direção. Ao contrário, representam no interior da escola as forças políticas em conflito no seio da sociedade, com as quais estão comprometidos, de modo que o direcionamento

dado ao trabalho pedagógico manifesta diversos interesses; segundo, porque não há como evitar que os conteúdos transmitidos na escola sejam úteis também para a transformação da sociedade, porque, cada pessoa tem uma forma própria de assimilação dos conteúdos, o que possibilita que mesmo sendo transmitidos de forma acrítica, a pessoa o assimila e o reelabora de modo crítico, já que sua visão de mundo não é formada só pelo o que é transmitido pela escola, mas por várias mediações.

A educação proposta nesse artigo não transforma a realidade de maneira direta e imediata. A sua função no processo revolucionário é uma função de mediação e se realiza à medida que ela contribui para a instrumentalização teórico-prática dos educandos e para a elevação do seu nível cultural e de consciência a fim de que se tornem agentes da transformação. Logicamente, o ensino de filosofia, como parte desse processo educacional mais amplo, obedece a este mesmo raciocínio – que contribuirá para uma concepção de educação enquanto formação de cultura, como Paidéia.

Referências Bibliográficas

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** (Vol 1) – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

————— **Cadernos do cárcere** (Vol 2) – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

————— **Cadernos do cárcere** (Vol 3) – Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

————— **Cadernos do cárcere** (Vol 4) – Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

JAEGER, W. **Paidéia.** A formação homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PLATÃO. **A república.** Livro VII. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

————— **Crátilo.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

————— **O banquete.** Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

————— **Sócrates.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

————— **Protágoras.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

VERNANT, J. **As origens do pensamento grego.** Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca , 5 ed., São Paulo: Difel, 1986.

O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO COMO DIREITO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE AS NAÇÕES

Fátima de Paula Ferreira¹ e Larissa de Paula Gonzaga e Castro²

Resumo

É hora de abandonar o debate teórico e buscar medidas práticas para acabar com o desenvolvimento desigual entre as nações. As desigualdades entre os países ricos e pobres devem ser extirpadas do mundo globalizado. O direito ao desenvolvimento é um direito humano inalienável e indisponível, onde a pessoa humana é o sujeito central e principal beneficiário. Os países pobres, com auxílio da comunidade internacional, devem investir no desenvolvimento humano, realizando políticas que visem assegurar aos cidadãos o direito de gozar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e humanitários. Devem ser suplantadas as relações de exploração e subordinação por relações de igualdade, onde todos possam desfrutar da plena realização do desenvolvimento em todos os seus aspectos.

Palavras-chave: direitos humanos, relações internacionais, globalização, políticas orientadas.

THE RIGHT TO DEVELOPMENT AS THE RIGHT OF EQUAL OPPORTUNITIES BETWEEN NATIONS

Abstract

It is time to abandon the theoretical debate and look for practical measures for vanishing the differences of development between nations. The gap between rich and poor countries should be eliminated from the globalized world. The right to development is an inalienable human right and fundamental, where the human being is the central subject and main beneficiary. Poor countries should invest in human development with the help of the international community, adopting policies that assure to the citizens the right to enjoy the basic civil, politic, economic, social, cultural, and humanitarian rights. The relation of exploration and subordination should be replaced by relation of equality where all may enjoy of the full accomplishment of the development in all aspects.

Key-words: human rights, international relations, globalization, oriented policies.

¹ Advogada M.Sc., Professora do Centro Universitário de Goiás, Uni-ANHANGÜERA.

² Advogada, aluna de Doutorado em Direito, Universidade de Sevilla, Espanha.

