

UMA ANÁLISE FILOSÓFICA MARXISTA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
A MARXIST PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF PRIVATE HIGHER EDUCATION

Rodrigo Legrazie de Faria¹

rodrigo.faria@ceunsp.edu.br

RESUMO

A urgência por rupturas paradigmáticas e a diminuição das desigualdades sociais faz reacender os ideais marxistas, sobretudo a partir do método dialético materialista histórico, ao buscar retratar as transformações do ensino superior no Brasil, ocorridas principalmente no início do Século XXI, a partir de um contexto social, político e econômico. Alguns estudiosos salientam que, após a morte de Karl Marx, Antonio Gramsci (1891-1937) foi um dos poucos pensadores que partiram dos ideais marxistas mais puros e aplicados no contexto sociopolítico, principalmente tendo como alvo o modelo de educação adotado pelas universidades. Serão destacadas, no presente artigo, as principais críticas e concepções filosóficas desses dois pensadores clássicos, respeitando o contexto histórico de suas respectivas produções culturais, instigando os leitores a férteis reflexões a respeito do atual modelo educacional superior “industrial” no Brasil.

Palavras-chave: Educação Superior. Teoria Marxista. Filosofia da Educação. Karl Marx. Antonio Gramsci.

ABSTRACT

The urgency for paradigmatic ruptures and the reduction of social inequalities rekindles Marxist ideals, especially from the historical materialist dialectical method,

¹ Docente e Pesquisador do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio de Salto - CEUNSP

by trying to portray the transformations of higher education in Brazil, which occurred mainly at the beginning of the 21st Century, from a context social, political and economic. Some scholars point out that after the death of Karl Marx, such as Antonio Gramsci (1891-1937), who was one of the few thinkers who departed from the purest Marxist ideals and applied in the socio-political context, especially targeting the model of education adopted by universities. . In this article, the main criticisms and philosophical conceptions of these two classical thinkers will be highlighted, respecting the historical context of their respective cultural productions, encouraging readers to fertile reflections about the current "industrial" superior educational model in Brazil.

Keywords: Higher education. Marxist theory. Philosophy of Education. Karl Marx. Antonio Gramsci.

INTRODUÇÃO

A educação superior e seus reais objetivos na sociedade sempre resultaram em férteis e intensos debates; instigando filósofos, sociólogos e pedagogos a crerem que a mudança estrutural do modelo educacional é o meio mais justo e adequado para as emergenciais transformações sociais, econômicas, políticas e ambientais. A urgência por rupturas paradigmáticas e a diminuição das desigualdades sociais faz reacender os ideais marxistas, sobretudo a partir do método dialético materialista histórico, ao buscar retratar as transformações do ensino superior no Brasil, ocorridas principalmente no início do Século XXI, a partir de um contexto social, político e econômico. Alguns estudiosos salientam que após a morte de Karl Marx, como Antonio Gramsci (1891-1937), foi um dos poucos pensadores que partiram dos ideais marxistas mais puros e aplicados no contexto sociopolítico,

principalmente tendo como alvo o modelo de educação adotado pelas universidades.

No presente artigo, serão postas em evidência as principais críticas e concepções filosóficas desses dois pensadores clássicos, respeitando o contexto histórico de suas respectivas produções culturais, instigando os leitores a férteis reflexões a respeito do atual modelo educacional superior “industrial” no Brasil. Karl Marx (1985, 1986, 1993) e Antônio Gramsci (1985, 2001) influenciaram e ainda influenciam a diversas correntes pedagógicas, em busca de um ensino superior igualitário, democrático, crítico, gerador de transformações (científicas, tecnológicas, políticas e sociais) e propiciar a conscientização e autonomia da classe subalterna.

O atual modelo de produção capitalista utiliza-se da educação superior como um importante instrumento ideológico e estratégico de domínio sociopolítico e importante via de lucratividade às organizações. As universidades privadas brasileiras vêm se transformando em verdadeiras “fábricas de robôs” em série; atuando a serviço dos interesses econômicos das grandes corporações privadas. Oferecem mão-de-obra técnica em excesso e produzem conhecimentos científicos e inovações tecnológicas voltadas, em sua grande maioria, a sanar os problemas da minoria, aumentar o incremento de produtividade e garantir lucratividade e competitividade às grandes corporações.

É notório que as universidades brasileiras estão divididas em duas missões estratégicas e bem distintas. As públicas direcionam seus recursos ao desenvolvimento de pesquisas e a criar tecnologias, que permitem aprimorar os meios de produção e beneficiarem economicamente as grandes corporações privadas; usando para tal o dinheiro do proletariado. Já as universidades privadas estão se limitando apenas à instrução em massa do proletariado, ou seja, são meras formas de adestrar soldados dóceis, aptos a marcharem em direção à lógica do mercado (FARIA, 2019).

As diretrizes políticas educacionais e as leis esdrúxulas criadas pelo MEC, somada à permissividade das entidades e conselhos técnicos “reguladores” das diversas profissões, contribuem para a criação de um cenário caótico. O modelo de ensino superior, principalmente o privado, contribui para uma maior divisão e

especialização do trabalho; exclusão social e reprodução do *status quo*. As instituições de ensino necessitam repensar sobre seu papel na sociedade e alocarem seus recursos em busca de uma pedagogia da libertação, alicerçada no senso crítico, resgate da cidadania, criatividade e no compromisso ético com as futuras gerações.

As universidades pouco têm contribuído, nas últimas décadas, para despertar o senso crítico (filosofar), fomentar a criatividade, cultivar valores morais e zelar pelo desenvolvimento sustentável do país. Acho improvável que a educação superior privada “industrial”, repleta de doutores de ciência, seja capaz de edificar uma sociedade menos desigual e contribuir para a formação de entes críticos, altruístas e éticos. A educação brasileira é dualista e elitista, desde a época da colônia. Forma, de um lado, os filhos dos trabalhadores técnicos e, de outro, os filhos da classe dominante (empreendedores), que frequentam em massa as universidades públicas.

É perceptível o auge do fordismo e da “standardização” do ensino superior privado, onde a ética está alicerçada na racionalização, eficiência gerencial e no lucro máximo dos mantenedores. Os alunos, vistos como clientes, devem ser bajulados com facilidades e permissividade. Nos últimos anos os empreendimentos de ensino além de se multiplicarem, fortaleceram-se economicamente e politicamente. É comum no mundo universitário privado a prática de ações, antes peculiares às grandes empresas capitalistas, tais como: *holding*; truste, cartel, oligopólio, *dumping*, abertura de mercado de capitais (venda de ações) e outras atitudes, que enaltecem o espírito capitalista (“empreendedor”) do ensino superior.

Vive-se a fase da “universidade de portas escancaradas”, em que a retórica hipócrita da democracia neoliberal reforça a necessidade de uma educação superior para todos (inclusão social), como meio de justiça e equidade. Tal conduta é uma forma pontual de compensar a incompetência de décadas do Estado em oferecer uma educação básica de qualidade e gratuita. A “universidade para todos” não é uma ação política de justiça e responsabilidade social, por parte do governo, mas uma estratégia bem arquitetada e maquiavélica de mascarar a realidade e maximizar a receita das organizações privadas de ensino superior.

O incremento no contingente de operários (proletariado) na sociedade industrial, com formação técnica e dotados de senso comum, diminuirá os custos de produção e acirrará a teoria da mais-valia. As universidades e o governo não estão comprometidos com a melhoria da qualidade da educação superior e, muito menos, em fomentar a natureza filosófica e artística do proletariado. A intensão dos empreendedores e Estado é preparar técnicos dóceis e um exército de analfabetos políticos, via instrução em massa.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de refletirmos sobre os impactos do atual modelo “fordista” e “empreendedor” do ensino superior praticado no Brasil, que por sua vez, encontra-se em uma profunda crise ética e distante dos véus da responsabilidade socioambiental. Grande parte das universidades se mostra, através de suas políticas e condutas, incapazes em oferecer serviços educacionais de qualidade à classe subalterna. A educação superior deve encorajar o homem a enfrentar realidade natural, romper a adaptação, adquirir a consciência sobre a importância de uma ação transformadora, segundo os princípios da filosofia da práxis.

A CONCEPÇÃO MARXISTA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

O pensador clássico Karl Marx desenvolveu sua análise sobre a dinâmica e a mecânica do capitalismo formulando um aspecto de natureza filosófica ao falar da "alienação", do "fetichismo da mercadoria" e da "reificação". O capitalismo produz diversas alienações ao homem, afastando-o de sua natureza e dos demais seres, na medida em que ocorre a divisão, especialização e mecanização do trabalho. O modelo de educação formal parece reproduzir fielmente as ideologias do sistema econômico de produção, além de iludir grande parte da sociedade, de que o capitalismo neoliberal é um sistema vitorioso, invencível, perfeito e a única saída para a ordem social e progresso econômico. A educação é o único meio capaz de garantir a reflexão (a fuga da caverna), transformações sociopolíticas e emancipação da classe oprimida.

Um dos objetivos da revolução prevista por Marx é recuperar em todos os homens o pleno desenvolvimento intelectual, emocional, físico e moral. É nesse sentido que a educação ganha destaque na concepção socialista, ao defender: a gratuidade da educação e um ensino multidisciplinar ao proletariado, não atrelado e ou subordinado às políticas do Estado “corporativista” e nem à religião. É um compromisso ético de o Estado democrático oferecer uma educação única e capaz de atribuir à classe dominada uma significativa ciência de seu papel e condição social, além de encorajar os aprendizes a tomarem as rédeas de suas vidas (MEIER, 2014).

Dentro dessa ideia, Moreira (1981) propaga férteis reflexões para o campo político e educacional. Desde a *polis* grega, a política se interpenetra com a educação. Mas, essa relação ao longo da história nunca foi pacífica, visto que política e educação se atraem e se repelem com igual intensidade. Foi com Platão, em sua memorável obra “A República” que a educação passa a ser vista como um importante meio de preparação de um cidadão virtuoso, humano, crítico e preparado para governar a “*polis*”. Para esse filósofo socrático a política e poder só cabem aos sábios virtuosos (magistrados), filósofos, que estão dispostos e preparados para servir e assistir ao povo, via democracia.

Rousseau (2004) concebe uma visão impar da educação, pois ao invés de tratá-la como consequência da existência do governo, ele concebe o governo como consequência do modelo educacional, visto que o Estado deve ser em si um sistema educacional. Marx acredita também que o Estado, assim como a religião, não deve interferir na educação, pois devemos propiciar ao proletariado uma educação que respeite sua natureza (“ensinar a viver”) e também contribua para o extermínio do analfabetismo político.

Conforme exposto em Peixoto (1974), concordamos com o ilustre e polêmico dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht (1898-1956):

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

Para Nietzsche (1991) o Estado sempre vai estar interessado na formação de cidadãos obedientes e tem, portanto, tendência a impedir o desenvolvimento da cultura livre, tornando-a estática, infértil e estereotipada. A decadência se anuncia no momento em que o Estado firma alianças estratégicas com as organizações privadas poderosas e passa a pensar unicamente na manutenção do poder e na garantia da hegemonia, ao invés de pensar na cultura e expressão artística e intelectual dos homens. Aos poucos as universidades vão torturando Dionísio em nome do racionalismo instrumental.

Poucos homens na modernidade foram tão astuto e visionário quanto Max Weber (1999) ao buscar uma definição de Estado, que parece não se dissolver ao longo da história. O Estado é uma relação de homens dominando homens, relação mantida por meio da violência, poder político e coerção social, a fim de controlar a sociedade e fazê-la acreditar que esse poder é legítimo.

Na concepção funcionalista de Durkheim (2002), os indivíduos são formados, determinados pelas relações sociais e interesses dos aparelhos ideológicos. A construção do ser “social” é feita em boa parte pela educação formal, que se resume em meio de disciplinar o espírito e treinar a razão para uma função específica na sociedade industrial. Para Saviani (1997) a educação não pode ter os propósitos prescritos pela cartilha de Durkheim, que trata a educação como meio de inserir cultura e uma moral, que na maioria das vezes é imposta, violando a subjetividade (ética) dos indivíduos e induzindo a formação de uma consciência “coletiva”. Colocar a educação como neutra e ahistórica é rejeitar o idealismo, perder a esperança de construirmos um ser autônomo e limitar as possibilidades da “renaturalização” do ser, aniquilando-se assim as ideias marxistas de uma educação igualitária direcionada à emancipação, subjetividade de reflexão e prática das virtudes.

Marx é tido como o filósofo que deu mais contribuições para a educação, no sentido de tratá-la de maneira contextual e mutante. Estabeleceu, de maneira impar

e genial, profundas e necessárias ligações dos aparelhos ideológicos com a política vigente. A educação, para a corrente marxista, não é só pautada na libertação humana (emancipação e autonomia), mas também na formação da “consciência” sociopolítica e no reencontro do homem com a realidade.

O modelo dialético de educação, alteado e defendido pela corrente marxista, contribuiu ao desenvolvimento da psicologia vigotskiana, no sentido de enfatizar que o saber é objetivo, isto é, reflete a realidade objetivamente existente e construída sócio-historicamente. Ambos defendem que existe um processo de desenvolvimento do saber, que resulta na existência de formas mais evoluídas do conhecer, e que devemos respeitar cada fase de desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do aprendiz e saber mais sobre sua história (MANACORDA, 1989).

Essa educação voltada à natureza histórica do indivíduo no seu ambiente também é defendida por Rousseau, em que o maior propósito da educação está na preservação da natureza humana (renaturalização do ser). Concordando com Reboul (19274: p.41): *“Educar não é fabricar homens segundo modelo comum, é liberar, em cada homem, o que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular.”*

A alienação do homem aos interesses da classe dominante aparece sempre em que a divisão do trabalho é o princípio operacional da organização social e econômica. Diante desta análise, as instituições de ensino superior se caracterizam como um laboratório, meio de preparação de profissionais competentes e hábeis para operar e desenvolver a máquina do capitalismo, ou seja, uma educação tecnicista voltada ao útil, às demandas emergentes do mercado por produtos e serviços. Libaneo (2002) deixa evidente que o ensino é uma relação intensa e dinâmica entre sujeito e objeto de informação, em que as universidades devem estar profundamente comprometidas com o contexto histórico, no que diz respeito às condições socioculturais. O educador tem que criar e quebrar paradigmas desse ensino, pragmático e cartesiano, no sentido de despertar nos discentes o interesse e desejo de questionar e refutar as ciências, adquirindo uma forma própria, particular, de ver o mundo e conceber juízos sobre os fatos.

De acordo com Morrow e Torres (2004), essa dinâmica das relações de produção são sentidas na sala de aula. As relações sociais do discente e docente são cada vez mais mecânicas, gélidas e racionais, em que o professor deixa de ser o intelectual orgânico, fomentador de reflexões, para assumir a função de cientista especialista e um mero “meio de produção” das instituições privadas de ensino superior.

Vê-se o que a burguesia e o Estado fizeram pela educação e a instrução da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta classe asseguram-lhe uma formação prática, que não só substitui toda a incoerência escolar, mas ainda neutraliza o efeito pernicioso das ideias religiosas confusas de que está revestido o ensino – e é isto mesmo que coloca os operários à frente do movimento de toda a Inglaterra. A miséria não ensina apenas o homem a orar, mas ainda muito mais: a pensar e a agir (MARX; ENGELS, *Crítica da Educação e do Ensino*, p. 69).

De acordo com Detregiachi (2007), a expansão do capitalismo e o fortalecimento do setor industrial permitem que a burguesia, necessitando de mão-de-obra qualificada e barata, faz do Estado um instrumento da classe dominante. As universidades privadas, buscando um maior retorno financeiro e hegemonia sobre o mercado do ensino superior, utilizam-se dos métodos racionalistas do tipo taylorista. Percebe-se um intenso esforço na busca da padronização do ensino positivista, na criação de programas para facilitar o acesso aos excluídos do ensino superior público, adoção de componentes curriculares comuns a outro curso, junção de turmas e cursos, redução da carga horária dos cursos, produção ínfima de iniciação científica, disciplinas, consideradas essenciais, são ofertadas na modalidade a distância, e a notória exploração dos docentes e demais colaboradores.

Segundo Moreira (1981), a crescente influência do Estado e das corporações privadas na educação acabou fomentando a massificação do acesso à educação superior, trazendo não só a oportunidade de efetiva universalização (“democratização”), mas também perigos, tanto em relação à própria qualidade do ensino quanto ao possível controle da propriedade privada na elaboração de políticas e diretrizes educacionais do país.

Marx (1993) acredita que é da natureza do homem produzir objetos nos quais ele se reflete, porém esses objetos lhe são tomados pela lógica da produção vigente. Quando o homem age modificando o ambiente ele modifica sua própria natureza e desenvolve as virtualidades nela adormecidas. Portanto, esses indivíduos transformados serão os que, em longo prazo, induzirão o processo de transformação nas estruturas sociais. É nesse dilema, que esse ilustre pensador enfatiza a importância da educação como fonte libertadora e capaz de resgatar no proletariado o “senso crítico” e a ação revolucionária. A prioridade não é treinar, mas encorajar o proletariado a tomar consciência das forças que determinam sua forma de pensar e agir, já que não é a consciência que determina o ser, mas sim o ser social que fundamenta a consciência dos homens.

Para Duarte (2006) as instituições de ensino superior estão a serviço dos interesses econômicos das grandes empresas, na medida em que procuram valorizar o conhecimento tátil, experimental e cotidiano em detrimento do conhecimento científico acumulado historicamente e socialmente, e, com isso, contribuem para reforçar a alienação, ao invés de superá-la.

Com base nos argumentos de Marx e nas concepções filosóficas gramscianas é possível apresentar algumas reivindicações, críticas ao atual modelo educacional neoliberal. Nessa linha, Blaise Pascal (1623-1662) já afirmava que é necessário entender e educar o homem para o além da visão racionalista, acrescentando um elemento a mais nessa visão: a afetividade. Há no coração a importante aliança entre intuição e instinto, sentimento e delicadeza, com a presença do espírito. Só o coração revela a profundidade e a plenitude da realidade do homem, pois esse não pode ser reduzido e compreendido a nenhum sistema racional. Perrenoud (1999) analisa o ensino, como uma preparação para a vida e para a investigação. Para ele desenvolver competências deve partir da análise de situações, que remetem a um pensamento dialético e interdisciplinar, em que é vital ensinar aos alunos a resolverem situações complexas do cotidiano, não apenas transmitindo conhecimentos técnicos.

Segundo Manacorda (1996), Marx condena veementemente a especialização do saber, pois a burguesia tem como objetivo adestrar o operário em tantos ramos

do trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou a mudanças na divisão do trabalho, e esta por sua vez aprisiona os operários a um determinado departamento da organização, setorização proposta por Fayol, impedindo que o proletário possa ter maior mobilidade de pensamento e ação no seu trabalho.

Outra reivindicação se atribui à importância de uma formação mais teórica e científica ao proletariado. Essa idéia, segundo Portugal (2007), consiste na compreensão de que o conhecimento científico, como superação do saber tácito e cotidiano, é condição para a superação da alienação e transição ao socialismo. Para Marx não podemos mais separar escola e trabalho, pois um aparelho ideológico complementa o outro no processo de aprendizagem e construção social do ser. Analisar a educação com dualismo entre a escola do “trabalhador” e a escola do “doutor” é um equívoco, pois acaba criando um modelo enraizado sobre “duas culturas” e coloca a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como uma utopia.

Unir ensino e trabalho num processo educativo, rico em conteúdos contextualizados e interdisciplinares, é indubitavelmente o maior desafio para as faculdades particulares. Dentro dessa linha de raciocínio não podemos deixar de salientar e alargar a teoria do “pensamento complexo”, desenvolvida por Edgar Morin, pois foi no marxismo que esse brilhante pensador integrou em seus estudos os argumentos dialéticos. Para Morin (2000), atualmente observamos que as bases do pensamento científico contemporâneo encontram-se abalado pelo desenvolvimento de uma nova forma de pensar. É de extrema importância um ensino superior que não tem como objetivo criar uma ruptura com o pensamento cartesiano, mas sim mostrar a importância de uma nova forma de pensar, dialeticamente e contextualizada, em que a organização do conhecimento e a reflexão sobre o já conhecido é tão ou mais importante que o simples ato de construí-lo.

A última crítica tange os projetos políticos educacionais e pedagógicos, que são formulados, desenvolvidos e gerenciados por indivíduos que desconhecem a essência da educação, como arte de transformação, e muito menos os impactos socioambientais gerados por essa educação superior, com viés empreendedora, voltada a atender às necessidades do mercado e propiciar mais uma atividade

rentável aos “portfólios” da burguesia. Concordando com Gadotti (2004), educar é não se omitir e mostrar a realidade, nua e crua, é conduzir o aprendiz a tomar decisões, a lutar e romper a inércia. Enfim, é um ato de rebeldia, problematizar questões extracurriculares e encorajar quebrar paradigmas.

GRAMSCI E O PRINCÍPIO DA UNIDADE

Gramsci, embora seja analisado por um lado como um pensador culturalista, idealista e reformista, por outro, é considerado como um dos maiores pensadores contemporâneos. Dotado de uma formação holística e capacidade intelectual invejável, atuando tanto na política como na educação, diferencia-se de Marx por desacreditar de uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade de cultura. Para ele, os principais atores dessas mudanças seriam os intelectuais e um dos instrumentos mais importantes, a educação.

Para Trindade (1974), os trabalhos de Gramsci diferem, em parte, dos trabalhos de Marx porque seus primeiros escritos foram redigidos no calor da *práxis* revolucionária, isto é, na sua ascensão a líder do Partido Comunista Italiano até à sua prisão por Mussolini em 1937. Os seus escritos finais foram feitos na prisão, com muito pouco acesso a materiais de leitura. Mesmo diante de tantas dificuldades Gramsci contribui decisivamente para uma nova análise da teoria marxista, principalmente por dar a ela uma conexão maior com as diretrizes educacionais do “modelo fordista”.

Antonio Gramsci foi sensibilizado para a dimensão subjectiva da ação social subjacente nas categorias teóricas de Marx e, portanto, não foi tentado a reduzir a sua análise do capitalismo apenas à política econômica. Um segundo aspecto importante em sua concepção filosófica está baseado no esforço para compreender a natureza da ordem social como hegemonia cultural, isto é, um sistema de poder assente não só na coerção, mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas. Desta perspectiva tornou-se possível colocar algumas novas e fundamentais questões acerca da natureza não só da ordem social, mas também das condições de possibilidade da sua transformação. Se os indivíduos

abraçaram as crenças que reforçam a ordem social que os oprime, então elas não irão desaparecer (ENTWISTLE, 1979).

Gramsci é responsável pela criação de alguns conceitos originais expressos por uma linguagem cifrada, que ainda são utilizados na pedagogia contemporânea. Foi seguidor de Marx e também quem trouxe à discussão pedagógica a conquista da cidadania como um objetivo da escola. No que se refere à sua compreensão de cultura, se preocupa com a cultura em termos amplos pra além da cultura política, mas também se preocupa com uma educação que fomente a “elevação cultural das massas” (*práxis social*), ou seja, uma cultura capaz de livrar de uma visão do mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus, predispõe a interiorização à crítica da ideologia burguesa.

A revolução para Gramsci, na ótica de Entwistle (1979), não era apenas uma questão de controlar o estado, porque as instituições da sociedade civil estavam no contexto no quais os sujeitos sociais são formados e transformados. Em relação à educação, os escritos de Gramsci desenvolveram-se em torno de três temas: o papel da educação como parte do processo da formação da hegemonia cultural nas sociedades capitalistas burguesas; as possibilidades de educação formal e não-formal como lugares de formação de consciência revolucionária e os princípios que devem fundamentar a pedagogia socialista de uma sociedade pós-revolucionária.

Portanto, pretende-se discutir essas implicações específicas da teoria Gramsciana para a educação superior privada no contexto brasileiro, na busca de uma pedagogia “social”, fundamentada no contexto sócio-histórico de cada aprendiz e principalmente capaz de encorajar educadores e aprendizes a caminharem em busca de consciência política e reformas ao modelo de produção econômico em vigência.

Gramsci acreditava que o ensino não devia ser vocacional no sentido de providenciar preparação técnica ou profissional: uma escola ‘unitária’ devia transmitir uma cultura humanística comum a todos sem uma prematura especialização vocacional. Mas, segundo, a cultura humanística da escola devia valorizar os valores acadêmicos tradicionais de objetividade, pluralismo e racionalidade.

Diante dos ideais gramscianos fica notório que as escolas reproduzem essa hegemonia, negando qualquer indício de uma educação que promova valores humanos e instigue a reflexão acerca do modelo político, ou seja, a educação é um instrumento do capitalismo na formatação da razão e na geração de saberes técnicos, que acarretará uma desigualdade profunda, homogeneização cultural, desequilíbrios ecológicos e certamente a manutenção do poder da elite (hegemonia).

Conforme Landini (2004), um dos grandes desafios da educação superior está na formação dos sujeitos e sua capacidade de inserção social e participação política, e para tal são necessários saberes que expressam a cultura em sua concreticidade, ou seja, que a sociabilidade humana, possibilitando a tomada de consciência sociopolítica e a busca de alternativas que possam contribuir para sua superação.

De acordo com Vieira (2003), Gramsci é claro a respeito da escola, bem como do partido e da questão econômica como uma determinação central da sociedade. Conforme aponta, no sentido de denúncia, a diferenciação classista das escolas, umas, a maioria, para formarem operários e outras para formar especialistas e dirigentes. No entanto, já se abre a possibilidade, por volta da década de 1930, de formação de dirigentes apenas técnicos, para as atividades jurídico-formais. A formação de dirigentes com um mínimo de cultura e que saiba apenas aplicar as soluções projetadas pelos especialistas, é uma realidade brasileira.

Para Nosella (1991), o terreno da luta de hegemonias é a própria sociedade civil, que empreende instituições de legitimação de poder do Estado, como a igreja, escola, família, sindicatos e os meios de comunicação. Ao contrário do pensamento marxista, Gramsci via nos aparelhos ideológicos a possibilidade do início das transformações, por meio de uma nova mentalidade ligada às classes dominadas. Assim deve-se priorizar por uma escola democrática, única, que dê acesso às classes oprimidas à cidadania e a fuga do senso comum.

Para a concepção gramsciana a escola tradicional não corresponde à demanda e à dinâmica social, pois se preocupa em responder à cultura industrial. Já

a escola nova representa a reafirmação da hegemonia burguesa num processo de transformação de diferenças em desigualdades. Todos os homens são intelectuais, mas poucos conseguem desempenhar na sociedade a função de intelectual. No atual cenário, a educação é vista como uma intensa e perene luta do homem contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, para dominar a natureza e criar o homem atual à sua época.

Em termos gramscianos, em toda e qualquer atividade existe um nível mínimo de qualificação técnica e isto representa um nível mínimo de atividade criadora, de atividade-intelectual e expressão cultural, capaz de transformar o mundo. Segundo Adamson (1978), Gramsci aspirava por uma síntese da “instrução” e “educação”, ou seja, entre o que ocorre nas escolas e na vida. Defende que todas as instituições de ensino deverão ser públicas e ao alcance de todos, onde se combinam as abordagens “clássica” e “vocacional”.

Partindo da ideia de Paulo Freire (1998, 1999) de que a educação contemporânea reproduz a ideologia da classe dominante, Gramsci compreende que a construção de uma educação emancipatória depende não só de uma nova escola, mas da corrosão do bloco histórico dominante e a revolução social, via articulação e cultura elevada à classe trabalhadora. Em outras palavras, a educação para ser efetiva deve ter como norte a emancipação e autonomia, bem como considerar as contradições históricas objetivas.

A construção de um sujeito crítico e emancipado, por sua vez, passa pelo estranhamento frente ao que está colocado, na compreensão de educação enquanto protesto do particular frente às generalizações, ou seja, um protesto contra a adaptação e contra o conformismo. A educação não deve ser uma modelagem de pessoas e nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma. O indivíduo deve ser primeiro preparado para a vida, para posterior adaptação e competição, com ética e sabedoria.

Consoante Angeli et. al (2004) na teoria educacional gramisciana não há uma separação entre o sujeito e o objeto, entre homem e natureza, entre atividade da matéria e do espírito. Para ele, o modo de ser dos fatos sócio-históricos cria suas

próprias formas de significações irreduzíveis à sua racionalidade. Conhecer é conhecer na prática, em que a educação implica em uma unidade sólida e inseparável entre teoria e prática. A ontologia da modernidade reduz as atividades racionais à narrativas inférteis, onde o homem deixa de ser o sujeito histórico para se tornar meio de produção e mero telespectador do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões sociais e filosóficas levantadas no presente trabalho, que contemplam a educação da pós-modernidade geram importantes reflexões com o propósito de repensarmos na reconstrução de uma pedagogia voltada ao ensino superior que contemple o homem como o produto das interações de suas dimensões antropológicas e valores. Os estudantes universitários passaram por grandes transformações, decorrentes principalmente do avanço científico e tecnológico. A ganância dos mantenedores, a incompetência do Estado e a demanda da propriedade privada, por mão-de-obra técnica, despolitizada e barata, acabam transformando a educação superior em *business* e não um meio ético e justo de mitigar as desigualdades sociais e transformar valores.

A sociedade clama por uma educação superior verdadeiramente democrática, voltada à reflexão, emancipação e que respeite a natureza humana ao considerar o aprendiz como um ente sensível e um projeto inacabado. Neste sentido devemos nos unir e fortalecer diante a omissão, permissividade do Estado (MEC) e as barbáries realizadas pelas instituições de ensino superior que: priorizam o lucro, “rasgam” a pedagogia da libertação e calam com coerção os intelectuais, que não só conhecem a máquina, mas são os únicos aptos a fazerem do pensamento filosófico um aliado nas transformações da educação superior.

Deparamo-nos com um sistema de ensino superior positivista e antiético, que não sabe mais seu verdadeiro papel na sociedade contemporânea, ao se mostrar ineficiente em atender as demandas da sociedade contemporânea e incapaz de preparar um cidadão melhor para a sociedade. As universidades estão perdendo a capacidade de cultivar a imaginação, valores e criatividade de seus aprendizes.

Cultivar é fomentar a capacidade de dar sentido e significado às ciências e resgatar o amor pela filosofia, a mãe das ciências. A vida não é o transcender monótono de sua rotina, é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. Como dizia o grande poeta marxista Pablo Neruda: *“Morre lentamente quem se transforma em escravo do hábito, repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca, não se arrisca a vestir uma nova cor ou não conversa com quem não conhece.”*

Essa proposta de reconstrução, quebra de paradigmas e revolução educacional, deve começar pelas mudanças na prática do docente pesquisador-reflexivo. É preciso encorajar os oprimidos a saírem da “caverna”, a adquirirem consciência sociopolítica, construir sua própria história e a participarem como corajosos soldados dessa revolução, iniciada por Marx.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, Walter. Beyond “Reform and Revolution”: notes on political in Gramsci, Habermas and Arendt. *Theory and society*. 1978, p.429-460.

ANGELI, José Mário, et. al. Da metafísica do sujeito à ontologia concreta: uma leitura gramsciana. **Revista Reflexão**, Campinas, n. 85/86, p. 69-78, jan/dez, 2004.

DETREGIACHI, Edson. Pensamento crítico versus estratégias de controle: reflexões sobre a educação profissional e a atuação docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.23, p. 103-112, novembro, 2007.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, Émile. Lições de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ENTWISTLE, Harold. António Gramsci: conservative schooling for radical politics. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação para a prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Os mestres de Rousseau. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo. Circulo do Livro, 1985.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LANDINI, Sonia. Formação do ser social: o papel do professor e as políticas para sua formação no quadro do capitalismo mundializado. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n.17, p.145-156, jan/jul. 2004.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública. 20. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002

MANACORDA, Mario. A história da educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. O capital. Tomo I. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

MEIER, Celito. Filosofia: por uma inteligência da complexidade. Belo Horizonte: PAX, 2014.

MOREIRA, Marcílio Marques. De Maquiavel a San Tiago: ensaios sobre política, educação e economia. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MORROW, Raymond; TORRES, Carlos. Gramsci e a educação popular na América Latina. Percepções do debate brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, v.4, n.2. p.33-50, jul/dez, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. Vida e obra. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto alegre: Artmed, 1999.

PEIXOTO, Fernando. Brecht: vida e obra. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PORTUGAL, Adriana Doyle. Marxismo e educação: marxismo na produção de conhecimento em educação hoje. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n.23, p. 9-19, nov., 2007.

REBOUL, Oliver. Filosofia da educação. Trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Editora da USP, 1974.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1987.

TRINDADE, Hélijo. Integralismo: o fascismo brasileiro da década de 30. São Paulo: Difel/Porto Alegre: UFRGS, 1974.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB. 2 v. 1999.

VIEIRA, Carlos. Conhecimento histórico e arte política do pensamento de Antonio Gramsci. In: FARIA, Luciano. Pensadores sociais e história da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 65-87.