

En défense du projet d'éducation humaine intégrale pour la classe ouvrière¹

In defense of the integral human training project for the working class

Reçu: 30/01/2022 | Revue: 03/02/2022 |
Acceptation: 04/02/2022 | Publié:
11/06/2022

Dermeval Saviani

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3148-3055>

Universidade Estadual de Campinas
E-mail: dermevalsaviani@yahoo.com.br

Como citar: SAVIANI, D.; En défense du projet d'éducation humaine intégrale pour la classe ouvrière **Revue Brésilienne de l'Enseignement Professionnel et Technologique**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1- 14 e11722, Jun. 2022. ISSN 2447-1801.



Este trabajo es licenciado bajo un [Creative Commons Atribución 4.0 Licencia No Relatada](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Résumé

Le thème mentionné dans le titre est traité dans cet article, en commençant par présenter un aperçu du projet d'école de formation intégrale, en passant, dans un deuxième temps, à la défense du projet mentionné pour la classe ouvrière et aussi par la classe ouvrière, qui a pour rôle principal de rendre effective l'implantation de l'école unitaire de formation intégrale. Enfin, en guise de conclusion, il indique l'importance de l'éducation scolaire articulée avec l'organisation des masses laborieuses pour le développement de la conscience sociale comme condition de la transformation révolutionnaire de la société.

Mots clés: Formation humaine; Scolarité; Formation complète; Classe ouvrière; Transformation sociale.

Abstract

The theme mentioned in the title is dealt with in this article, starting by presenting an outline of the integral formation school project, passing, in the second moment, to the defense of the mentioned project for the working class and also by the working class, which has the main role to make effective the implantation of the unitary school of integral formation. Finally, by way of conclusion, it indicates the importance of school education articulated with the organization of the working masses for the development of social conscience as a condition for the revolutionary transformation of society.

Keywords: Human formation; Schooling; Integral formation; Working class; Social transformation.

¹ Conférence d'ouverture du VIe Colloque National et du IIIe Colloque International La Production de la Connaissances dans l'Enseignement Professionnel : en défense du projet de formation humaine intégrale de l'Institut Fédéral du Rio Grande do Norte (IFRN). L'événement se déroule virtuellement (<https://www.youtube.com/watch?v=9ND6qloswLA&t=3768s>), em 23 de novembro de 2021.

1 INTRODUCTION

En saluant toutes les personnes, depuis ceux qui, en tant que membres de l'Institut Fédéral de Rio Grande do Norte et, concrètement, du Programme de Formation Professionnelle, ont assumé l'énorme tâche d'organiser cet important événement, jusqu'à ceux qui se sont connectés pour nous accompagner, je veux, tout d'abord, remercier l'honorable invitation à prononcer la conférence d'ouverture du VIème Colloque National et du IIIème Colloque International sur "La production de la connaissances dans la formation professionnelle".

Ayant accepté l'invitation à prononcer la conférence d'ouverture et commençant à rassembler les idées qui devraient composer ma présentation, j'ai pensé : mais que pourrais-je dire au-delà de la proposition de formation humaine intégrale que j'ai déjà formulée et présentée à différentes occasions ? Mon attention s'est donc portée sur un détail dans la formulation du thème qui m'a été proposé pour cette conférence d'ouverture. Elle ne se limite pas à me demander de présenter un projet de formation humaine intégrale. Elle me demande de défendre le projet de formation humaine intégrale en pensant à un destinataire spécifique : la classe ouvrière. C'est ainsi que le thème de la conférence a reçu cette formulation complète : "Pour la défense du projet de formation humaine intégrale de la classe ouvrière". J'ai donc décidé de développer la conférence en commençant par présenter brièvement une esquisse du projet d'une école de formation intégrale pour passer, dans un deuxième temps, à la défense de ce projet non seulement pour la classe ouvrière, mais aussi par la classe ouvrière dont le protagonisme sera décisif pour parvenir à la pleine réalisation de l'école de formation intégrale.

2 ESQUISSANT UN PROJET POUR UNE ÉCOLE DE FORMATION HUMAINE INTÉGRALE

Considérant que l'existence humaine n'est pas garantie par la nature, qu'elle n'est pas un don naturel, encore moins divine, mais qu'elle doit être produite par les êtres humains eux-mêmes et qu'elle est donc le produit du travail, l'éducation en général, et plus particulièrement l'organisation de l'enseignement, doit prendre comme référence le concept gramscien de travail comme principe éducatif. En général, nous pouvons considérer que ce concept a trois significations : dans un premier sens, le travail est le principe éducatif dans la mesure où il détermine, à travers le degré de développement social atteint historiquement, le mode d'être de l'éducation dans son ensemble. En ce sens, les différents modes de production correspondent à différents modes d'éducation avec une forme d'éducation dominante correspondante. Dans un second sens, le travail est un principe éducatif dans la mesure où il pose des exigences spécifiques auxquelles le processus éducatif doit répondre en raison de la participation directe des membres de la société au travail socialement productif. Enfin, dans un troisième sens, le travail est un principe éducatif, dans la mesure où il détermine l'éducation comme un mode de travail spécifique et différencié : le travail pédagogique.

En m'inspirant des réflexions de Gramsci sur le travail comme principe éducatif de l'école unitaire, j'ai essayé d'esquisser, en différentes occasions parmi lesquelles je mentionne l'article "Travail et éducation : fondements ontologiques et historiques", publié dans la *Revue*

Educação & Sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159-162) et le point e) "Sur l'organisation pédagogique" du chapitre IV, "Indications pour la construction du Système National d'Éducation au Brésil" du livre *Système National d'Éducation et Plan National d'Éducation : sens, signification et finalité* du livre *Système National d'Éducation et Plan National d'Éducation : sens et finalité*. 159-162) et le point e) " À propos de l'organisation pédagogique ", du chapitre IV, " Indications pour la construction du *Système National d'Éducation au Brésil* ", du livre *Système national d'éducation et Plan national d'éducation : signification, controverses et perspectives* (SAVIANI, 2017a, p. 55-61) l'école unitaire de formation intégrale. Selon Gramsci, l'école unitaire correspond à la phase qui, aujourd'hui, au Brésil, est définie comme l'éducation de base, plus précisément aux niveaux primaires et secondaire.

Si l'on considère la première signification du travail comme principe éducatif, on constate que l'organisation de la société actuelle est la référence pour l'organisation de l'enseignement primaire. Le niveau de développement atteint par la société contemporaine exige un minimum de connaissances systématiques, sans lesquelles on ne peut être un citoyen, c'est-à-dire participer activement à la vie de la société.

L'acquis en question comprend le langage écrit et les mathématiques, déjà incorporés dans la vie de la société actuelle ; les sciences naturelles, dont les éléments de base relatifs à la connaissance des lois qui régissent la nature sont nécessaires pour comprendre les transformations provoquées par l'action de l'homme sur l'environnement ; et les sciences sociales, grâce auxquelles nous pouvons comprendre les relations entre les personnes, la façon dont elles s'organisent, les institutions qu'elles créent et les règles de coexistence qu'elles établissent, avec la définition des droits et des devoirs qui en découle. La dernière composante (sciences sociales) correspond, dans la structure actuelle, aux contenus de l'histoire et de la géographie. C'est ainsi que le programme des écoles primaires est établi.

a base sur laquelle est construite la structure de l'enseignement primaire est le principe éducatif du travail. L'étude des sciences naturelles, souligne Gramsci, vise à introduire les enfants dans la *societas rerum*, et par les sciences sociales, sont introduits dans la *societas hominum* :

Le concept et le fait du travail (de l'activité théorique et pratique) est le principe éducatif immanent à l'école primaire, puisque l'ordre social et étatique (droits et devoirs) est introduit et identifié dans l'ordre naturel par le travail. Le concept de l'équilibre entre l'ordre social et l'ordre naturel sur la base du travail, de l'activité théorico-pratique de l'homme, crée les premiers éléments d'une intuition du monde libre de toute magie ou sorcellerie, et fournit le point de départ pour le développement ultérieur d'une conception historico-dialectique du monde... (GRAMSCI, 1975a, vol. III, p. 1541 ; dans l'édition brésilienne, 1968, p. 130).

Alors que le principe du travail est immanent à l'école primaire, cela signifie qu'à l'école primaire, la relation entre travail et éducation est implicite et indirecte. C'est-à-dire que le travail oriente et détermine le caractère du programme scolaire en fonction de l'intégration de ces exigences dans la vie de la société. L'école primaire

n'a donc pas besoin de se référer directement au processus de travail, car il s'agit fondamentalement d'un mécanisme, d'un instrument, par lequel les membres de la société s'approprient les éléments, également instrumentaux, pour leur insertion effective dans la société elle-même. Apprendre à lire, écrire et compter et maîtriser les rudiments des sciences naturelles et des sciences sociales sont des conditions préalables pour comprendre le monde dans lequel on vit, y compris pour comprendre sa propre incorporation par le travail des connaissances scientifiques dans la sphère de la vie et de la société.

Si, à l'école primaire, la relation est implicite et indirecte, à l'école secondaire, la relation entre l'éducation et le travail, entre la connaissance et l'activité pratique, doit être traitée de manière explicite et directe. C'est ici qu'intervient la deuxième signification du concept de travail en tant que principe éducatif. La connaissance a une autonomie relative par rapport au processus de travail dont elle est issue. Le rôle fondamental de l'école secondaire sera donc de retrouver cette relation entre la connaissance et la pratique du travail.

Ainsi, dans l'enseignement secondaire, il ne suffit plus de maîtriser les éléments fondamentaux et généraux de la connaissance qui résultent du processus de travail dans la société et y contribuent en même temps. Il s'agit maintenant d'explicitement comment la connaissance (l'objet spécifique du processus d'enseignement), c'est-à-dire comment la science, le pouvoir spirituel, se transforme en pouvoir matériel dans le processus de production. Cette explicitation devrait impliquer une maîtrise non seulement théorique mais aussi pratique de la manière dont les connaissances sont articulées au processus de production.

Un exemple de la manière dont l'activité pratique et manuelle peut contribuer à expliquer la relation entre la science et la production est, comme l'explique Pistrak, la transformation du bois et du métal par le travail humain (Cf. PISTRAC, pp. 55-56). Le travail avec le bois et le métal a une immense valeur éducative, car il présente de larges possibilités de transformation. Elle implique non seulement la production de la plupart des objets qui composent le processus de production moderne, mais aussi la production des instruments avec lesquels ces objets sont produits. Dans les travaux pratiques avec le bois et le métal, en appliquant les principes fondamentaux de techniques de production diversifiées, on peut comprendre comment la science et ses principes sont appliqués au processus de production, on peut percevoir comment les lois de la physique et de la chimie opèrent pour surmonter la résistance des matériaux et générer de nouveaux produits. Ainsi, l'articulation de la pratique avec les connaissances théoriques se fait, en les insérant dans le travail concret réalisé dans le processus de production.

L'enseignement secondaire implique donc le recours à des ateliers dans lesquels les élèves manipulent les processus pratiques de base de la production ; mais il ne s'agit pas de reproduire à l'école la spécialisation qui se produit dans le processus de production. L'horizon qui doit guider l'organisation de l'enseignement secondaire est celui de fournir aux élèves une maîtrise des fondamentaux des techniques diversifiées utilisées dans la production, et non une simple formation aux techniques de production. Non à la formation de techniciens spécialisés, mais de polytechniciens.

Polytechnique signifie ici la spécialisation en tant que domaine des fondements scientifiques des différentes techniques utilisées dans la production moderne. Dans cette perspective, l'enseignement secondaire s'efforcera de se concentrer sur les

modalités fondamentales qui constituent la base de la multiplicité des processus et techniques de production existants.

Il s'agit d'une conception radicalement différente de celle proposée dans un enseignement secondaire professionnalisant, auquel cas la professionnalisation est comprise comme la formation à une compétence particulière sans connaissance des fondamentaux de cette compétence et encore moins l'articulation de cette compétence avec l'ensemble du processus de production.

La conception formulée ci-dessus implique la généralisation progressive de l'enseignement secondaire en tant que formation nécessaire pour tous, indépendamment du type de profession que chacun peut exercer dans la société. Sur la base de la relation explicite entre le travail et l'éducation, une école intermédiaire de formation générale est donc développée. En ce sens, il s'agit d'une école de type "désintéressée", comme le proposait Gramsci (1975a, pp. 486-487 ; dans l'édition brésilienne, 1968, pp. 123-125). C'est ainsi qu'il comprend l'école active et non de la manière dont cette expression est apparue dans le mouvement de la Nouvelle École, c'est-à-dire l'école unique et différenciée prônée par la bourgeoisie. Pour lui, le couronnement de cette école active est l'école créative, entendue comme le moment où les élèves atteignent l'autonomie. Ainsi s'achève le sens Gramscien de l'école par lequel les élèves vont passer de l'anomie à l'autonomie par la médiation de l'hétéronomie.

Enfin, l'enseignement supérieur a pour mission d'organiser la culture supérieure de manière à permettre à tous les membres de la société de participer pleinement à la vie culturelle, dans sa manifestation la plus élaborée, quel que soit le type d'activité professionnelle auquel ils se consacrent.

Ainsi, outre l'enseignement supérieur destiné à former des professionnels de niveau universitaire (l'immense éventail des professionnels libéraux, des scientifiques et des technologues de toutes sortes), il est nécessaire d'organiser la culture supérieure dans le but de permettre à l'ensemble de la population de diffuser et de discuter les grands problèmes qui touchent l'homme contemporain. Après la formation commune assurée par l'éducation de base, les jeunes ont deux voies devant eux : un lien permanent avec le processus de production par le biais d'une profession ou d'une spécialisation universitaire.

Mais, au lieu d'abandonner le développement culturel des travailleurs à un processus diffus, il s'agit de l'organiser. Il est donc nécessaire qu'ils disposent d'organisations culturelles qui leur permettent de participer, sur un pied d'égalité avec les étudiants universitaires, à la discussion, à un niveau plus élevé, des problèmes qui touchent l'ensemble de la société et concernent donc les intérêts de chaque citoyen. De cette façon, en plus de fournir le climat stimulant indispensable à la continuité du développement culturel et de l'activité intellectuelle des travailleurs, un tel mécanisme fonctionne comme un espace d'articulation entre les travailleurs et les étudiants universitaires, créant l'atmosphère indispensable pour lier de manière inséparable le travail intellectuel et le travail matériel.

Il est important de noter que cette proposition est très différente de la fonction actuelle de l'extension universitaire. Il ne s'agit pas d'étendre à la population active, en tant que récepteurs passifs, ce qui est propre à l'activité universitaire. Il s'agit plutôt d'empêcher les travailleurs de tomber dans la passivité intellectuelle, tout en empêchant les universitaires de tomber dans l'académisme. En effet, Gramsci (1968, pp. 125-127) imaginait qu'une telle fonction serait précisément remplie par les

Académies qui, à cette fin, devraient être réorganisées et totalement revitalisées, cessant d'être les "cimetières de la culture" auxquels elles sont actuellement réduites.

Enfin, et c'est certainement le plus important, le problème du contenu de l'enseignement à développer dans le cadre de l'ensemble du processus de formation de l'école unitaire doit être considéré avec beaucoup de soin et d'attention. Il s'agit ici de la question du travail pédagogique, conformément à la troisième signification du concept de travail en tant que principe éducatif.

Selon les documents juridiques, à commencer par la Constitution Fédérale et la LDB, le but de l'éducation est le plein épanouissement de la personne, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et la qualification pour le travail. En tenant compte que ces objectifs se réfèrent indistinctement à tous les membres de la société brésilienne considérés individuellement, nous pouvons interpréter, avec Gramsci (1975a, vol. III, p. 1547), que le but de l'éducation est de conduire chaque individu à la condition de pouvoir diriger et contrôler ceux qui dirigent.

Il est clair que cet objectif ne peut être atteint avec des programmes d'études qui visent à fournir des compétences pour l'exécution de tâches quelque peu mécaniques et routinières exigées par la structure professionnelle, en se concentrant, et encore de manière limitée, sur la question de la qualification professionnelle et en mettant de côté le développement complet de la personne et la préparation à l'exercice de la citoyenneté.

A l'opposé de cette tendance dominante, l'organisation curriculaire des différents niveaux et modalités d'enseignement au sein des différents niveaux de l'école unitaire devrait prendre comme référence la forme d'organisation de la société actuelle, en assurant sa pleine compréhension par tous les apprenants. Cela signifie qu'il faut promouvoir l'ouverture de la boîte noire de la "société de la connaissance". L'éducation à dispenser doit garantir à tous l'accès aux fondements et aux hypothèses qui ont rendu possible la révolution microélectronique, à la base, tant des mécanismes d'automatisation qui opèrent dans le processus productif que des technologies de l'information qui se déplacent dans les environnements virtuels de communication électronique.

Ainsi, en plus de rendre les ordinateurs accessibles par la diffusion des appareils et au lieu de lancer l'éducation dans la sphère des cours à distance de manière précipitée, il est nécessaire de garantir non seulement le domaine technico-opérationnel de ces technologies, mais la compréhension des principes scientifiques et des processus qui les ont rendues possibles. Si nous continuons sur la même voie, il ne semble pas exagéré de penser que nous sommes en train de réaliser les prophéties des textes de science-fiction qui prédisaient une humanité soumise au joug de ses propres créatures, dirigée par des machines aux processus automatiques. Il est vrai que, de plus en plus, nous entrons en relation avec les machines électroniques, concrètement avec les ordinateurs, en les considérant de manière fétichiste comme des personnes auxquelles nous nous soumettons et, sans pouvoir les comprendre, nous leur attribuons certaines caractéristiques psychologiques traduites dans des expressions que les techniciens utilisent pour nous expliquer leur comportement, telles que : lui, l'ordinateur, n'a pas bien réagi à votre procédure ; il est comme ça, parfois il accepte ce que vous proposez et parfois non ; etc.

Dans les conditions actuelles, il ne suffit plus de mettre en garde les dangers de la rationalité technique, en préconisant une formation centrée sur une culture humaniste fondée sur la philosophie, la littérature, les arts et les sciences humaines, malgré le développement des sciences dites "dures". Il est nécessaire d'orienter l'éducation vers une culture scientifique qui articule, de manière unifiée, dans un complexe global, les sciences humaines-naturelles qui modifient profondément les formes de vie, en les passant au crible de la réflexion philosophique et de l'expression artistique et littéraire. Tel est le défi auquel est confronté le système national d'éducation. Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible, outre la qualification pour le travail, de promouvoir également le plein épanouissement de la personne et la préparation à l'exercice de la citoyenneté.

Après ce résumé de la proposition d'une école unitaire de formation humaine intégrale, je vais maintenant aborder la question de la défense de cette formation intégrale dans la perspective de la classe ouvrière.

3 EN DÉFENSE DE L'ÉCOLE UNITAIRE DE FORMATION INTÉGRALE DE LA CLASSE OUVRIÈRE

Nous savons que la proposition d'école unitaire élaborée par Gramsci avait en vue, de façon immédiate, la société capitaliste dans laquelle il vivait, visant à créer les conditions pour instituer la réforme intellectuelle et morale qui élèverait la classe ouvrière à la condition de réaliser la transformation révolutionnaire qui conduirait à l'établissement d'un nouveau mode de production sur la base duquel les classes sociales seraient abolies avec l'avènement de la société socialiste comme phase transitoire vers la société communiste. Mais nous savons aussi qu'il avait comme référence, dans la proposition de l'école unitaire, l'expérience soviétique.

Comme je l'ai expliqué dans l'interview donnée à la revue *Movimento*, de la Faculté d'éducation de l'UFF, en 2017, à propos de la réception de Gramsci dans l'éducation brésilienne, bien que certains collègues considèrent que la conception des polytechniques est incompatible avec la vision gramscienne, je ne partage pas cette opinion. Au contraire, je vois une convergence entre l'idée de polytechnique formulée dans l'effort pour construire une nouvelle éducation dans le contexte de la révolution soviétique et la proposition gramscienne d'une école unitaire. En effet, bien que le mot " polytechnique " n'apparaisse pas dans le vocabulaire de Gramsci, l'élaboration gramscienne de l'école unitaire, comme le montre Manacorda (2008, *passim*), s'est faite en gardant constamment à l'esprit l'expérience pédagogique soviétique qu'il a connue directement entre 1924 et 1926, lorsqu'il vivait à Moscou.

Bien que les critiques, parmi lesquels je souligne mon cher ami Paolo Nosella, recourent habituellement à Manacorda pour disqualifier la conception de polytechnique en raison de ses commentaires philologiques rapportant que, chez Marx, le concept d'"éducation technologique" prévaudrait sur celui de l'éducation polytechnique", Manacorda lui-même, dans le livre *Le principe éducatif chez Gramsci*, témoigne de "la source soviétique déclarée" par Gramsci lui-même comme ayant influencé sa proposition d'une école unitaire. Et Manacorda (2008, p.162-163) transcrit le passage dans lequel Gramsci se réfère à Lénine, en précisant que Gramsci se référait à l'opuscule de Lénine *Matériaux pour la révision du programme du parti* et enregistre que les aspects plus proprement scolaires contenus dans

cette brochure sont l'œuvre de Krupskaia, en ajoutant que c'est Lénine lui-même qui nous apporte cette information. Et il cite le passage suivant de Lénine indiquant qu'au point " e " du programme se trouve " le projet, accompagné de brèves notes explicatives, des modifications qui doivent être introduites dans les paragraphes du programme concernant l'instruction publique ". Ce projet avait été élaboré, après la conférence, par N. K. Krupskaia (Lénine, 1966, p. 469, cité par Manacred, 2008, p. 163). Elle cite ensuite le paragraphe 14 du projet de Krupskaya : "Enseignement général et polytechnique gratuit et obligatoire (faisant connaître, en théorie et en pratique, toutes les principales branches de production) pour tous les jeunes gens et jeunes filles jusqu'à l'âge de seize ans ; lien étroit entre l'éducation et le travail socialement productif" (ibidem.).

Comme si la clarté de ce témoignage ne suffisait pas, Manacorda va plus loin en observant : " Eh bien, il est très important que nous obtenions enfin de Gramsci l'indication explicite et directe du modèle existant d'école unitaire, l'école unique du travail ", constamment présent dans ses réflexions. Sinon, nous devrions nous contenter de le supposer, bien que nous ne puissions pas nous en empêcher". Et il conclut :

Maintenant, il nous dit lui-même qu'il a non seulement cette école en tête, mais le document politique exact du parti bolchevique dans lequel elle a été exposée par Kroupskaïa et Lénine, et même la note explicative du paragraphe traitant du sujet qui lui est si cher. Par conséquent, ce cahier, dont nous tirons les pages les plus organiques que Gramsci a écrites sur l'école, nous donne aussi, au moment où nous nous préparons à le lire, ce témoignage explicite qui sera une clé précieuse pour son interprétation (MANACORDA, 2008, p. 164).

Et voilà. Comme le diraient les scolastiques, "conclusio patet" : la conclusion est évidente. Ou, comme le disait un vieux professeur de philosophie du Grand Séminaire, dans les classes où l'on enseignait en latin, lorsqu'il concluait une explication didactiquement convaincante : "clarior quam lux solis", plus clair que la lumière du soleil.

On voit donc que Gramsci a proposé l'organisation de l'école unitaire de formation humaine intégrale pour la classe ouvrière dans les conditions italiennes, en prenant comme référence l'expérience de la construction soviétique de l'école polytechnique dans le deuxième quart du XXe siècle, lorsque le capitalisme, après être sorti de la grande crise de 1929, était impliqué dans une guerre mondiale qui a détruit une énorme quantité de forces productives, Cela lui a donné une nouvelle impulsion, ouvrant la phase des années d'or avec un développement économique accéléré et la création de l'État providence" qui s'est épuisé avec la crise des années 1970 qui a déterminé la reconversion productive avec l'avènement du néolibéralisme conduisant à la crise actuelle dont les signes suggèrent qu'il s'agit d'une crise structurelle, de caractère terminal.

En effet, selon Mészáros, une crise est structurelle lorsqu'elle " affecte la totalité d'un complexe social dans toutes ses relations avec ses parties constitutives ou sous-complexes, ainsi que d'autres complexes auxquels il s'articule "

(MÉSZÁROS, 2002, p. 797). Elle se distingue de la crise non structurelle qui "n'affecte que certaines parties du complexe en question, et donc, quelle que soit sa gravité par rapport aux parties affectées, ne peut mettre en danger la survie de la structure globale" (MÉSZÁROS, 2002, p. 797). Mészáros lui-même (2002, p. 796), depuis 1994, date à laquelle il a lancé l'édition originale de *Au-delà du capital*, considérait déjà la crise actuelle du capitalisme comme structurelle, en raison de son caractère universel, de sa portée mondiale, de son échelle de temps continue ou permanente et de sa manière rampante de se déployer, c'est-à-dire que, même sans nier d'éventuelles manifestations plus spectaculaires, la crise s'insinue de manière persistante dans les différentes dimensions caractéristiques de la structure, la minant progressivement.

Aujourd'hui, les signes de la crise structurelle sont beaucoup plus visibles. S'étant répandu sur toute la planète, le capitalisme n'a nulle part où s'étendre et commence à obtenir une survie par la "production destructive". En effet, ce qui est détruit peut-être reconstruit sur la base des relations sociales dominantes de production fondées sur la propriété privée. Mais il n'est plus possible de développer de nouvelles forces productives parce que les relations sociales privées, qui jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle avaient conduit le développement des forces productives, après la crise des années 70, qui ont déterminé la reconversion productive avec l'avènement du néolibéralisme, ont commencé à ralentir l'avancée des forces productives, générant ces phénomènes auxquels nous assistons de catastrophes environnementales, les accidents de la route, les guerres localisées et, plus récemment, les manifestations accompagnées de l'incendie de véhicules et d'autres formes de vandalisme destructeur, ainsi que les actions du crime organisé, tant dans les prisons que dans les zones de contrôle du trafic de drogue. En fait, les deux secteurs qui déplacent les plus grosses sommes d'argent aujourd'hui sont le commerce des armes et celui de la drogue.

Mais au-delà de ces événements extrinsèques au processus productif qui alimentent la reproduction capitaliste, le mode de production lui-même a intrinsèquement incorporé la forme destructive lorsqu'il est régi par l'obsolescence programmée à travers laquelle les biens sont produits pour durer peu de temps, exigeant dans des temps de plus en plus courts la nécessité de leur remplacement. Cela se produit avec tous les produits et est plus évident dans les équipements électroniques qui utilisent le plastique comme matière première dont les artefacts obsolètes inondent la planète en endommageant l'environnement.

Avec la désintégration du "socialisme réel", tous les problèmes du monde actuel sont des problèmes de capitalisme. En 1990, dans le feu des événements entourant l'effondrement de l'Union Soviétique, j'ai écrit qu'au lieu de croire que le socialisme est mort et que Marx a échoué, l'évidence va dans le sens contraire, car cela ne fait que souligner la cohérence de la thèse de Marx selon laquelle "aucun mode de production ne disparaît avant d'avoir épuisé toutes ses ressources" et qu'une solution partielle aux problèmes posés par le capitalisme n'est pas possible. Par conséquent, la tentative d'établir le socialisme dans une seule partie du monde s'est avérée non viable. Le socialisme en tant que solution partielle a échoué, mais l'infaisabilité du socialisme en tant que solution globale ne peut être considérée comme prouvée. Maintenant, il n'y a plus les problèmes du socialisme parallèlement aux problèmes du capitalisme. Tous les problèmes du monde actuel sont des problèmes de capitalisme. Et ils doivent être résolus, ce qui ne peut se produire qu'avec le dépassement du capitalisme lui-même en tant que totalité. Et le

dépassement du capitalisme, à partir du développement de ses contradictions internes, est ce que la pratique historique et la théorie de cette pratique ont explicité à travers la catégorie "socialisme". En dehors de cela, l'alternative restante est la barbarie (SAVIANI, 1991, p. 103-104) qui se répand déjà dans le monde entier et particulièrement ici au Brésil.

Alors, le grand défi posé par la crise mondiale du capitalisme concerne sa transformation radicale en construisant, par la praxis révolutionnaire, une nouvelle société à base socialiste. Et ceci, évidemment, est une tâche de la classe ouvrière, la classe exploitée qui a tout intérêt à transformer cette société pour se libérer de la domination à laquelle elle est soumise.

4 CONCLUSION

Le développement de la conscience sociale prolétarienne comme prémisses d'une action politique et idéologique efficace implique deux aspects, de préférence organiquement articulés entre eux. Ce sont l'éducation, avec l'accent mis sur la forme scolaire, et l'action même des masses organisées.

L'éducation scolaire est le moyen le plus approprié pour l'appropriation, par les travailleurs, des réalisations historiques de l'humanité qui aiguïsera leur conscience de la nécessité d'intervenir pratiquement pour donner une continuité au processus historique en le portant à un nouveau niveau, comme le soulignait Gramsci dans un texte de 1916 :

C'est par la critique de la civilisation capitaliste que se forme ou est en train de se former la conscience unitaire du prolétariat, et critique signifie culture, et non plus évolution spontanée et naturaliste. [...] Et l'on ne peut y parvenir si l'on ne connaît pas aussi les autres, leur histoire, la succession d'efforts qu'ils ont déployés pour être ce qu'ils sont, pour créer la civilisation qu'ils ont créée et que nous voulons remplacer par la nôtre. C'est-à-dire avoir des notions de ce qu'est la nature et ses lois afin de connaître les lois qui régissent l'esprit (GRAMSCI, 1975b, pp. 25-26).

Et Gramsci conclut clairement en plaçant la nécessité pour le prolétariat de maîtriser la connaissance historique, se plaçant ainsi comme un maillon de la chaîne de l'histoire universelle :

S'il est exact que l'histoire universelle est une chaîne d'efforts que l'homme a fait pour s'affranchir tant des privilèges que des préjugés et de l'idolâtrie, on ne comprend pas pourquoi le prolétariat, qu'un autre maillon veut se joindre à cette chaîne, ne doit pas savoir comment, pourquoi et de qui il a été précédé, et quel avantage il peut profiter de cette connaissance. (GRAMSCI, 1975b, pp. 26).

Mais cette formation historique et critique doit s'articuler avec des actions collectives systématiquement organisées, comme le préconise d'ailleurs la pédagogie historique critique lorsqu'elle considère l'éducation comme une médiation au sein de la pratique sociale, ayant donc la pratique sociale elle-même, en même temps, comme point de départ et point d'arrivée.

Les actions de masse doivent être guidées, autant que possible, par la perspective du passage du niveau économique-corporatif au niveau économicopolitique, et de celui-ci au niveau politique lui-même, en réalisant la catharsis comprise comme l'assimilation supérieure de la structure à la superstructure dans la conscience des travailleurs, c'est-à-dire le passage de la condition de classe-en-soi à la condition de classe-pour-soi. Ainsi, par exemple, dans une grève pour des revendications salariales, il ne suffit pas de réclamer un certain taux avec l'argument que le travailleur a droit à l'augmentation demandée et que, par conséquent, le but de la grève est de forcer l'employeur à concéder le taux proposé. Il faut aller plus loin et montrer, comme Marx l'a fait dans le texte Salaire, Prix et Profit, présenté à l'AIT en juin 1865, que les gains de l'employeur font partie de la plus-value produite par les travailleurs eux-mêmes et correspondent donc à un travail non rémunéré. Marx note à la fin que les travailleurs ne doivent pas oublier que dans leurs luttes quotidiennes ils s'attaquent aux effets et non aux causes, et que le système capitaliste, malgré toutes les misères qu'il impose, "engendre simultanément les conditions matérielles et les formes sociales nécessaires à une reconstruction économique de la société", ajoutant qu'au lieu du slogan conservateur "un salaire juste pour une journée de travail juste !" il faut adopter le slogan révolutionnaire : "Abolition du salariat !". (MARX, s.d., p. 377-378).

En effet, le système du travail salarié est, au fond, une forme déguisée d'esclavage, puisqu'en vendant sa force de travail en échange d'un salaire, le travailleur se vend lui-même. Et le capitaliste, en payant sa juste valeur sous forme de salaire, acquiert le droit de faire travailler cette force de travail en ayant la possession de tout ce qu'elle est capable de produire. Il s'agit donc d'une forme d'esclavage car la force de travail n'est pas un bien que le travailleur possède et dont il peut disposer librement en le transférant à un autre et en restant intégralement lui-même. Sa force de travail constitue son être même et il ne peut donc pas la vendre sans être aliéné, sans se perdre entièrement. En effet, comme le souligne Marx dans le "Capital", dans le travail l'homme "met en mouvement les forces naturelles de son corps, de ses bras et de ses jambes, de sa tête et de ses mains, afin de s'approprier les ressources de la nature, en leur donnant une forme utile à la vie humaine". (MARX, 1968, p. 208). Par conséquent, l'exercice de la force de travail compromet l'être entier du travailleur. Et, dans les conditions actuelles sous l'hégémonie du soi-disant "néolibéralisme", la réglementation du processus de travail lui-même est mise de côté, cherchant à transformer le travailleur en son propre patron. Le déguisement tombe alors. Désormais, c'est le travailleur lui-même qui se vend, se mettant, sans contrepartie, à la disposition du capitaliste.

Nous pouvons alors dire que l'analyse de Hegel sur la dialectique du maître et de l'esclave devient une vérité pratique. En effet, dans la mesure où l'esclave prend conscience de sa condition d'esclave, il s'assume comme tel et, par conséquent, se libère de l'esclavage car il cesse de servir son maître par obligation et commence à le servir librement. Il n'est donc plus un esclave. Et, dans le même acte, il libère aussi

son maître de l'esclavage car le maître n'a plus besoin d'exiger de l'esclave qu'il le serve sous la contrainte, puisqu'il le sert déjà spontanément.

Dans une situation analogue, le travailleur, dans la mesure où il s'assume comme son propre entrepreneur, se libère du travail salarié, car il cesse formellement de vendre sa force de travail au capitaliste. Et, dans ce même acte, il libère le capitaliste de la nécessité d'acheter sa force de travail sans pour autant cesser de compter sur cette même force de travail, désormais obtenue dans une relation d'échange avec un autre soi-disant "entrepreneur", se débarrassant ainsi de l'étiquette d'exploiteur de la force de travail.

En fait, en se transformant en son propre patron, le travailleur commence à fonctionner avec des avantages encore plus grands pour le capitaliste, ce qui nous permet de comprendre pourquoi ce sont les capitalistes qui agitent cette possibilité et incitent les travailleurs à se transformer en leur propre patron. Les travailleurs eux-mêmes préféreraient certainement avoir un emploi avec un contrat signé et avec tous les droits garantis par la législation du travail. Comme cela devient irréalisable, ils n'ont d'autre choix que de devenir indépendants, devenant ainsi informels et perdant les droits inscrits dans un contrat de travail. En outre, nous devons considérer que l'incitation, par les capitalistes, des travailleurs à devenir leurs propres patrons - qui sonne comme une sorte d'élévation de leur *statut* à travers l'auto-entrepreneuriat - configure, cependant, une situation qui se produit pour chaque travailleur considéré individuellement, raison pour laquelle, du point de vue capitaliste, l'incitation du travailleur à devenir son propre patron présuppose la condition de son auto-isolement, c'est-à-dire sa déconnexion de la classe ouvrière et de ses entités représentatives comme les syndicats. Cependant, si les travailleurs adoptent l'entrepreneuriat collectif comme stratégie pour abolir le travail salarié, nous pourrions inverser la situation en plaçant temporairement les capitalistes dans la dépendance des travailleurs, puisque sans eux le capital n'aura pas de plus-value à incorporer, et à la limite, le dépassement du capitalisme et des capitalistes. Ce serait rééditer, évidemment dans des conditions totalement nouvelles, le processus de la montée de la bourgeoisie qui est devenue une classe économiquement dominante avant de devenir politiquement dominante, qui a conduit les rois et, en partie, les seigneurs féodaux à la dépendance de la bourgeoisie, avant que la révolution bourgeoise ne soit consommée. Par cette voie, le problème de la constitution de la base économique pour soutenir la révolution prolétarienne serait résolu.

Il est donc fondamental que les actions entreprises par les organisations de masse des travailleurs deviennent des expériences de la nouvelle forme de société en termes d'organisation et de gestion des relations sociales. C'est important car il produit les germes de la future société socialiste et aussi parce que son succès injecte un nouvel esprit dans la lutte des travailleurs, les disposant à de nouvelles initiatives, ce que nous pouvons voir dans les actions du MST. La manière résolue dont ses militants rassemblent rapidement un grand nombre de familles pour réaliser des occupations et la façon dont ils organisent et gèrent la vie dans les campements et les implantations constituent des germes de la société socialiste qu'ils espèrent établir et, par les résultats obtenus, revigorent leurs forces et les encouragent à poursuivre la lutte à la recherche de nouvelles conquêtes.

Ce que le MST a fait dans le milieu rural doit aussi être fait dans le milieu urbain, comme c'est déjà le cas avec les actions de solidarité menées dans les périphéries des villes dans le cadre de Covid 19. Dans ce contexte, des initiatives

telles que celles des organisations syndicales de la métallurgie, de la chimie, du textile, de l'habillement, de l'alimentation, de la construction civile et de l'énergie qui ont créé IndustriALL Brésil se distinguent, visant à inverser la désindustrialisation du pays impulsée par l'État sous le gouvernement de Bolsonaro. Mais il est nécessaire de capitaliser de telles initiatives en leur donnant un caractère organique dans le sens de la transformation révolutionnaire de la société qui, cependant, fait défaut dans les conditions actuelles de la lutte populaire.

En fait, un goulot d'étranglement dans le processus d'organisation des actions qui composent la lutte des travailleurs est, au Brésil, l'absence du parti révolutionnaire. Gramsci, tout comme il a élargi le concept d'État pour englober la société politique et la société civile, a également élargi le concept de parti en admettant, outre les partis politiques, les partis idéologiques. Le parti politique constitue une "organisation pratique (ou tendance pratique), c'est-à-dire un instrument pour la solution d'un problème ou d'un groupe de problèmes de la vie nationale et internationale" (GRAMSCI, 1975b, vol. II, p. 1352). En revanche, le parti idéologique est " le parti en tant qu'idéologie générale, supérieure aux divers groupements plus immédiats " (GRAMSCI, 1975b, vol. II, p. 1353). Ainsi, sous le concept de "parti idéologique" est regroupé l'ensemble des appareils et organisations intellectuels, tels que la presse, les maisons d'édition, les cercles, les clubs, les églises, les associations culturelles, professionnelles ou communautaires, les entités caritatives, ainsi que les écoles publiques et les écoles publiques de différents types et niveaux. Ces deux modalités du parti - politique et idéologique - sont unifiées dans le parti révolutionnaire, à savoir le parti communiste en tant que parti du prolétariat, défini comme l'organisme privilégié de diffusion de la conception ouvrière du monde, le "héraut et l'organisateur d'une réforme intellectuelle et morale qui, en synthèse, signifie créer le terrain pour un développement ultérieur de la volonté collective nationale-populaire vers la réalisation d'une forme supérieure et totale de civilisation moderne" (GRAMSCI, 1975b, vol. III, p. 1560).

Le rôle du parti révolutionnaire est donc de donner une cohésion et une direction à la mobilisation des masses et, pour cela, il doit maintenir un lien étroit avec les organisations ouvrières. Dans la situation actuelle, nous ne disposons pas d'un parti présentant ces caractéristiques. Nos partis de gauche sont limités au niveau institutionnel. Même les partis qui reprochent au PT de s'être éloigné des masses en retournant, après avoir pris le pouvoir, au niveau institutionnel, ne maintiennent pas non plus de liens avec les masses. Il nous manque un véritable parti révolutionnaire doté de la capillarité nécessaire pour organiser, mobiliser et diriger les masses laborieuses, que ce soit dans la sphère économique, en créant des formes de production autonomes, en affrontant le capital, ou dans la sphère politique, en affrontant l'État bourgeois. Telle est la tâche urgente et nécessaire à laquelle doivent s'atteler les soi-disant "forces de gauche" dans la lutte contre la barbarie dans notre pays, dans ce contexte de crise terminale du capitalisme où le Brésil a été récupéré par le segment politique de l'extrême droite.

Telles sont, enfin, les considérations que je vous livre au terme de cette conférence d'ouverture sur le thème qui m'a été assigné : " pour la défense du projet de formation humaine intégrale de la classe ouvrière ". Avec cette analyse, je n'ai fait qu'introduire la discussion sur le thème central de l'événement, qui sera l'objet d'expansion et d'approfondissement au cours des trois prochains jours dans les 8 tables thématiques et les trois sessions de "conversations" prévues dans le programme dense de ce VIe Colloque national et IIIe Colloque international sur la

production de connaissances dans l'enseignement professionnel. J'espère, enfin, avoir apporté une contribution à nos luttes. Merci beaucoup.

RÉFÉRENCES

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**, 4 vol. Torino: Einaudi, 1975a.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti giovanili (1914-1918)**. Torino: Einaudi, 1975b.

MANACORDA, Mario Alighieri. **O princípio educativo em Gramsci**, 2^a ed. Campinas, Alínea, 2008.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**, vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d., p. 333-378.

MÈSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Boitempo, 2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez/Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, 2007, p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas, 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2017a.

SAVIANI, Dermeval. A recepção de Gramsci na educação brasileira. Entrevista com Dermeval Saviani. **Movimento**: Revista de Educação. Niterói, ano 4, número 6, p. 386-404, jan./jun. 2017b.