



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Nosella, Paolo

Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica

Revista Brasileira de Educação, vol. 12, núm. 34, janeiro-abril, 2007, pp. 137-151

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503411>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Espaço Aberto

Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*

Paolo Nosella

Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação

*Quem não vê bem uma palavra,
não pode ver bem uma alma.*

(Fernando Pessoa, 1997, p. 9)

*Nossa idéia central era:
como podemos nos tornar livres?*

(Antônio Gramsci, 1987, p. 622)

Justificativa

Há tempo, talvez mais que uma década, dissero, em palestras e aulas, sobre esse tema. Toda vez que me envolvia no debate, prometia que, mais cedo ou

mais tarde, expressaria minha posição num texto escrito que somente agora consegui redigir.

Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da *politecnia*, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores. Quem discordasse disso era considerado, quase sempre, alheio ao campo teórico marxista, ou, pelo menos, duvidava-se de sua plena ortodoxia. No entanto, o marxismo é um método de investigação que continuamente se renova e, por isso, amplia seus objetos de pesquisa, aprofunda seus conceitos e atualiza sua linguagem, sem prejuízo da ortodoxia metodológica.

Preliminarmente, esclareço que, do meu ponto de vista, a crítica que dirijo à bandeira da *politecnia* não é uma mera questão de pureza semântica. A linguagem (e até mesmo a gramática) é uma expressão histórica que nasce do processo cotidiano de comunicação com toda a sociedade, e por isso revela intencionalidades e interesses práticos, políticos ou ideológicos. É um instrumento fundamental para a

* Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores promovido pelo Labor, de 7 a 9 de setembro de 2006, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

conquista da hegemonia: “A linguagem, enquanto *locus* de conhecimento, de projetualidade, de expressão e interação, é o campo no qual, já faz algumas dezenas de milênios, trava-se a grande batalha que transforma os animais humanos, quando a vencem, em seres plenamente capazes de sentido e de história” (Mauro, 2001, p. 21). Assim, quando alguém insiste no uso de expressões lingüísticas que foram bandeiras de políticas educacionais de outros tempos e em outros contextos, se não objetiva tão-somente se comunicar com um restrito grupo de iniciados, subliminarmente afirma que aqueles tempos e contextos passados conservam hoje o mesmo significado cultural de antigamente. Mas isso não é verdade: os tempos mudaram.

Nestes últimos anos, a polêmica sobre o uso do termo *politecnia*, para referir-se à formação dos trabalhadores desejada pelos marxistas, arrefeceu. Poucos ainda falam em *politecnia*. Então, por que voltarmos ao assunto? Por duas razões: porque há várias pessoas que ainda solicitam esclarecimentos sobre essa questão “semântica” e, muito mais, porque há outras que indagam sobre qual seria, então, a expressão ou bandeira mais adequada aos dias de hoje para indicar o horizonte da política educacional marxista e socialista.

Esclarecimento dos termos e fontes de estudo

A expressão “trabalho e educação” pode indicar um *fato existencial* e um *princípio pedagógico*. O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas. Neste texto, considero a expressão “trabalho e

educação” como princípio pedagógico, e só eventualmente como fato.

A expressão “marxismo” indica a corrente de pensamento que tomou o nome do pensador Karl Marx. É uma expressão complexa e polêmica. Para uns, é um “palavrão” que assusta. Para outros, é algo teoricamente ultrapassado, *démodé*. Para mim (e muitos outros) é o método de investigação científica que melhor dá conta de nossas preocupações. Para a análise que aqui me proponho, o termo “marxismo” indica o pensamento expresso nos escritos de Marx (e Engels), Lenin, Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e dos que, brasileiros ou não, fundamentam suas análises nos escritos desses autores.

Já escrevi em outro texto (Nosella, 2002) que minha leitura dos escritos marxistas parte de uma importante indicação feita por Norberto Bobbio. Diz este que Gramsci introduziu na Itália o *marxismo investigativo*, confrontando-o ao marxismo *didascálico* ou *doutrinário*. Com isso, Bobbio contrapôs o marxismo investigativo ao marxismo científico. Este, historicamente determinista, influenciado pelo espírito científico e evolucionista da época, domesticou a dialética histórica, reduzindo-a a uma relação entre oposições cuja síntese é conhecida *a priori*, e definindo o socialismo como o futuro dos homens, por meio de etapas, estratégias, tempos e movimentos precisos. Assim, o determinismo marxista transformou o processo histórico em metafísica, e o trabalho político em doutrinamento. O marxismo investigativo, ao contrário, a partir dos anos 20 do século passado, interpretou o método de Marx de forma diferente, entendendo-o como um processo de investigação contínua, pois a história dos homens está sempre aberta a vários desdobramentos, dependendo dos reveses econômicos, das lutas e das vontades humanas, e até mesmo da “fortuna”, isto é, da sorte. A compreensão desses desdobramentos históricos obtém-se através de contínuas pesquisas e análises realizadas com base no método dialético marxista, que aponta para um horizonte de valores humanos que, nesta sociedade, existem apenas potencialmente, a saber, a liberdade, a igualdade e a justiça social entre os homens. Com isso, a dialética marxista investi-

gativa pretende mobilizar corações e mentes para a concretização desses valores, afirmando que a luta de classe desencadeia uma dialética cujo resultado, porém, não é garantido *a priori*, nem são conhecidas *a priori* suas formas de luta. Dois intelectuais emblemáticos deste marxismo investigativo são Antonio Gramsci e Lev Semenovich Vygotsky.

Se um certo determinismo filosófico, no passado, contribuiu didaticamente para motivar a militância socialista, a filosofia moderna dispensa o recurso a essa didática: “Com respeito à função histórica desempenhada pela concepção fatalista da filosofia da práxis, pode-se fazer o seu elogio fúnebre, reivindicando a sua utilidade para um certo período histórico, mas, justamente por isso, sustentando a necessidade de sepultá-la com todas as honras cabíveis” (Gramsci, 1999, p. 112-113). Com efeito, a contundente e exaustiva crítica que Gramsci moveu, no Caderno 11 (1932-1933), ao *Ensaio popular de sociologia*, de Nikolai Bukharin, representou o elogio fúnebre, por ele próprio auspiciado, do determinismo marxista. Obviamente, assim como o cientificismo positivista e o evolucionismo influenciaram o marxismo científico, também a filosofia moderna do século XX influenciou o marxismo investigativo, sem, todavia, comprometer a originalidade e a ortodoxia do seu método. Ao contrário, este foi enriquecido de novas contribuições.

A distinção entre o marxismo doutrinário e o investigativo é da máxima importância, equivalente à distinção feita anteriormente por Marx entre o socialismo utópico e o socialismo científico.

As principais fontes de estudo que informaram o conteúdo deste texto são as seguintes:

- a) Os clássicos do marxismo, Marx, Engels, Lenin. Com destaque para os principais textos que se referem às categorias trabalho e educação. Observo que consultei essas fontes por meio dos estudos feitos por Mario Alighiero Manacorda, principalmente *Il marxismo e l'educazione*, Marx, Engels, Lenin (1964) e *Marx e la pedagogia moderna* (1966),

traduzido para o português em 1991). Alguém objetará que se trata de uma leitura mediatisada por um comentarista. Para mim, porém, Manacorda é uma mediação totalmente positiva, porque é um lingüista e um filólogo. Conhece o alemão, o inglês e o russo, além do grego e latim clássicos. Ele próprio traduziu do original os textos referentes à educação e trabalho dos clássicos marxistas e, por ser filólogo, data-os, identificando, se possível, os meses e os dias em que foram redigidos, reconstruindo as circunstâncias político-ideológicas que os influenciaram. Repito o que já escrevi em 1991, nas orelhas da tradução do livro citado, *Marx e a pedagogia moderna*: “Manacorda, neste livro, traduz as nuances semânticas dos termos e expressões mais importantes da linguagem marxiana. Sua análise vai desvelando os sentidos exatos do ensino politécnico e do ensino tecnológico, propostos por Marx”. Portanto, Manacorda não representou para mim uma cortina de fumaça a embalar o texto original; ao contrário, ele é um *mistagogo* que me conduziu à compreensão exata dele. Em suma, os textos traduzidos por ele são mais confiáveis do que muitas traduções para o português.

De Manacorda, além dos dois estudos citados sobre os clássicos do marxismo, estão à disposição várias manifestações críticas à educação política: desde conversas e cartas pessoais, entrevistas e artigos publicados em revistas italianas, até a última videoconferência, proferida na abertura do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), em Campinas, a 10 de julho de 2006, e o DVD *Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros*, produzido em sua casa de campo, em Bolsena-VT (Itália), a 7 de julho do mesmo ano.

- b) Uma segunda fonte importante de consulta foram os escritos de Gramsci, antes e durante

o cárcere: cartas, ensaios, cadernos, artigos de jornal, documentos. Em suma, tudo o que ele escreveu, na edição crítica da Editora Einaudi. Deste autor, não utilizo um específico comentarista como chave de leitura. O próprio Manacorda, que muito me ajudou na leitura de Marx e Lenin, lê Gramsci à luz do Partido Comunista Italiano (PCI). Discordo dessa chave interpretativa, sobretudo para a leitura dos *Cadernos do Cárcere* após 1931. O estudioso italiano Giuseppe Vacca ajudou-me na crítica à leitura de Gramsci feita pela óptica do PCI como instância institucional. Assim, atualmente, leio este autor de forma bastante autônoma.

- c) A terceira fonte de estudo deste ensaio é um conjunto de textos de autores brasileiros, geralmente educadores marxistas que, abordando a relação entre trabalho e educação, defenderam para a nossa realidade a educação política. Destaco, particularmente, o nome mais conhecido entre esses educadores, o do professor Dermeval Saviani. Ao citar o querido Dermeval, não posso deixar de fazer uma pequena observação: é o educador brasileiro que mais admiro. Se alguém achar que entre nós há alguma rusga que transcenda o âmbito dos debates teóricos, está enganado. Antes de escrever este texto, o procurei, comunicando-lhe meus propósitos e meu ponto de vista. Ele forneceu-me os escritos de sua autoria em que faz a defesa da politecnia. Orientou-me, inclusive, na leitura deles, explicando-me o contexto em que foram redigidos. Segui à letra sua orientação. O primeiro texto, *Sobre a concepção de politecnia* (Saviani, 1989), foi apresentado durante os trabalhos do Seminário Choque Teórico, realizado no Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 1987. O segundo, “O choque teórico da politecnia”, foi publicado na revista *Trabalho, Educação e Saúde* (Saviani, 2003).

Os demais autores brasileiros que abordam a temática da politecnia participam, quase todos, do Grupo de Trabalho Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Entre eles, destaca-se o nome de Lucília Regina de Souza Machado, pela firme defesa que faz da educação política e do termo politecnia. Também Gaudêncio Frigotto faz as defesas da educação política, embora se acautele, semanticamente, acrescentando o termo “onilateral”, por ele preferido.

Os principais textos desses autores sobre a temática foram apresentados na VI Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na Universidade de São Paulo (USP), de 3 a 6 de setembro de 1991, e encontram-se publicados no volume *Trabalho e educação*, publicado na Coletânea CBE, em 1992. Ainda em 1991, Gaudêncio Frigotto publicou outro texto, “Tecnologia, relações sociais e educação”, na revista *Tempo Brasileiro*. Como já disse, no GT Trabalho e Educação da ANPEd a bandeira da educação política foi hegemônica nos anos de 1990, embora alguns participantes do grupo discordassem, declarada ou silenciosamente, da nomenclatura.

Entre as poucas manifestações escritas que criticam a educação política, além das minhas intervenções nas reuniões da ANPEd, em palestras ou em breves parágrafos de textos, quero registrar a “Entrevista com Mario A. Manacorda”, realizada por Rosemary Dores Soares (2004) e publicada na revista *Novos Rumos*, do Instituto Astrogildo Pereira.

Merce, finalmente, atenção o trabalho de Eneida Oto Shiroma e Roselane Fátima Campos (1997), “Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação”, que sistematiza os principais estudos que marcaram o debate sobre trabalho e educação nas pesquisas educacionais na década de 1990. Nesse trabalho, o tema politecnia e polivalência recebe destaque.

A crítica

Neste tópico, exporei as razões que justificam minha crítica à proposta de educação política para

a formação dos trabalhadores. As razões que fundamentam minha crítica são de natureza semântica, histórica e política.

Razões de natureza semântica

“Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma”, escreveu Fernando Pessoa. Li este verso, recentemente, visitando o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. Imediatamente pensei na palavra “politécnica”. Com efeito, o sentido de uma palavra é como uma “alma” feita som e graficamente fixada. É preciso que haja harmonia e equivalência entre a palavra e seu sentido. Destoa um sentido desproporcional à palavra.

Os poetas e os filósofos tomam as palavras muito a sério, lhes atribuindo função máxima na relação do homem com o mundo e na elaboração do pensamento. Heidegger, por exemplo, chama a palavra de “casa do ser”; Wittgenstein compara a linguagem com uma “caixa de ferramentas”: as palavras representam as diferentes ferramentas (Wittgenstein *in Abbagnano*, 1970, p. 35). Como se percebe, em todas as metáforas perpassa a idéia de proporcionalidade e harmonia entre o sentido e sua palavra. Assim, um sentido complexo e rico não cabe numa palavra pobre, pois, imperceptivelmente, esta se torna uma gaiola ideológica daquele; nem se pode, diria Wittgenstein, aplinar uma madeira com uma chave de fenda.

Contrariamente a essa preocupação, observei que os autores brasileiros dos textos analisados que defendem a “educação politécnica” conferem ao termo “politecnia” um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares. Com exceção do professor Dermeval Saviani, ninguém levanta esse tipo de problemática, deixando assim implícito que, para eles, é óbvia e correta a relação semântica entre as palavras “politécnico ou politecnia” e os conceitos que lhes atribuíram. Entretanto, essa obviedade não existe, prova disso é que o próprio Saviani se vê forçado a enfrentar a questão semântica, 15 anos depois da realização do

Seminário Choque Teórico, isto é, em 2003. Em seguida analisaremos esse texto, que, além da questão semântica, aborda questões de hermenêutica, isto é, de interpretação de textos do passado.

O texto principal objeto de minhas observações críticas é o da professora Lucília Regina de Souza Machado (1992), “Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora”, editado na Coletânea CBE já citada. No tópico “Qualificação polivalente ou politécnica”, Lucília atribui ao termo “politécnica ou politecnia” sentido e abrangência conceitual muito amplos e ideologicamente contrapostos ao termo “polivalência”:

O horizonte da polivalência dos trabalhadores está sendo colocado pela aplicação das tecnologias emergentes e tem sido interpretado como o novo em matéria de qualificação. Já a questão da politecnia se inscreve na perspectiva de continuidade e ruptura com relação à polivalência e se apresenta como o *novíssimo*. [...] Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. [...] Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. [...] É necessário esclarecer que embora a qualificação polivalente represente um avanço face às formas tayloristas e fordistas anteriores, ela representa apenas um avanço relativo. A ciência ainda permanece monopólio do capital [...]. A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo. (p. 19-22)

Em geral, os que defendem a proposta da educação politécnica expressam semelhantes idéias. Gaudêncio Frigotto, para citar um importante nome, aceita esses conceitos e essa terminologia, sem, entre-

tanto, analisar o problema da adequação dos conceitos com a terminologia, acrescentando, porém, como disse, ao termo “politécnica” o termo “onilateral”, mais caro, inclusive, a Marx e ao próprio Manacorda.

Não pretendo questionar os conceitos, com os quais, aliás, concordo em boa parte. O que me intriga é a questão semântica e o fato de ela não ser levantada nesse debate, com exceção, como disse, de Saviani.

Ora, para quem simplesmente abre os dicionários, a questão semântica torna-se evidente. Vejamos três palavras: “politecnia”, “politécnica”, e “polivalente”. Politecnia não aparece nos dicionários (nada contra os neologismos, aliás...); sua forma lingüística, todavia, é a simples abstração do adjetivo “politécnico(a)”. “Politécnico(a)” é o adjetivo aplicado ao ensino, à educação ou à instituição escolar, enquanto “polivalente” é um adjetivo aplicado ao sujeito humano. Para mim, é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominaram de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica.

O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001) assim define os verbetes “politécnica” e “politécnico”:

Escola que ensina muitas artes ou ciências. Que comprehende, que abrange várias artes ou ciências. Diz-se do estabelecimento de ensino superior em que se leciona um conjunto de disciplinas que concernem às ciências. Diz-se de escolas em que se estuda engenharia. Etimologicamente, do radical grego *poly* (muito, diverso) e *technique* (arte, habilidade): hábil em várias artes. (p. 2.253)

O *Dicionário Aurélio* (Ferreira, 1999) e todos os outros dizem a mesma coisa. O dicionário da língua italiana de Giacomo Devoto e Gian Carlo Oli (1971) diz: “Concernente o ensino das ciências aplicadas”. O dicionário francês Petit Robert (1972) diz “Que abrange muitas ciências. O nome da Escola Politécnica”. E assim poder-se-ia continuar *ad nauseam*.

Para o senso comum letrado, o termo “politécnico” toma sua significação da etimologia grega, da história da Escola Politécnica de Paris e,

em geral, do ensino superior de engenharia (as “Polis”). Considero importante lembrar a École Polytechnique de Paris porque essa escola, junto à etimologia,¹ tem máxima importância na construção da significação do termo. É a escola em que se formou Augusto Comte, entre outros nomes ilustres. Sabe-se que era com base nesse modelo de escola que o filósofo positivista almejava reformar todo o sistema de ensino. Essa escola foi referência também para Marx e para Lenin, que certamente dela se lembravam quando escreviam sobre o ensino e a educação politécnicos. Consultando o verbete École Polytechnique de Paris na internet, pode-se ler:

A Escola Politécnica de Paris nasceu em 1795. Anteriormente chamava-se Escola Central dos Trabalhos Públicos. Nove anos depois, em 1804, Napoleão lhe confere um Estatuto militar com o lema: “Pela Pátria, pelas Ciências e pela Glória”. Em 1817, a Escola recebe um novo Estatuto, não mais militar. Sua vocação primeira, todavia, não mudou ao longo das décadas: oferecer a seus alunos uma sólida formação científica, com base na matemática, na física e química e formá-los para ingressar nas Escolas Especiais para os serviços públicos do Estado.

Nessa perspectiva, comprehende-se como o professor Manacorda, toda vez que se refere à palavra politécnico, utilize como sinônimo um outro termo, isto é, “pluriprofissional”. Diz isso em vários dos seus estudos e o repete tanto na entrevista concedida a Rosemary Dore Soares em 2001, quanto na videoconferência e no DVD realizados em julho de 2006:

¹ O sentido etimológico nem sempre corresponde à semântica corrente. Muitas palavras adquirem, ao logo da história, semântica totalmente alheia à etimologia de origem. Vejamos duas palavras como exemplos: “desastre” e “proletário”. A primeira, etimologicamente refere-se aos astros, a segunda a filhos. Todavia, observe-se a palavra “politecnia”, como, aliás, inúmeras outras, conserva para o senso comum letrado grande sintonia entre o sentido etimológico e a semântica corrente.

Em sua época, Marx, junto a Engels, considerava, sobretudo, as propostas dominantes no mundo burguês, industrial, e a demanda que vinha daquele mundo era principalmente voltada a uma nova instrução de caráter *politécnico, isto é, pluriprofissional* [grifos meus]. Embora pareça aceitar essa proposta na íntegra, na realidade ele a critica imediatamente considerando-a, já em 1947 – me parece “, ‘a proposta predileta da burguesia”, porque é uma forma de instrução destinada a fornecer à indústria uma força de trabalho capaz de ter *versatilidade pluriprofissional*, adaptável a várias profissões. (Soares, 2004, p. 7-8)

É apenas uma citação, entre as muitas possíveis, em que Manacorda, referindo-se ao termo “politecnia”, acrescenta o sinônimo “pluriprofissional”, especificando: “proposta predileta da burguesia”.

Saviani é o único defensor da educação política que enfrenta a questão semântica. Seu texto *Sobre a concepção de politecnia* foi redigido em 1987 para o Seminário Choque Teórico, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, do Rio de Janeiro, mas o tópico específico em que analisa o aspecto semântico, “Revisitando a concepção de politecnia”, foi redigido e acrescido 15 anos depois, talvez porque se desse conta de que as definições conceituais aplicadas ao termo “politecnia” se apresentavam a muitos semanticamente impróprias. Com efeito, na primeira parte do texto, diz:

A noção de politecnia se encamina na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. [...] A noção de politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. [...] A idéia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais. [...] Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. (Saviani, 2003, *passim*)

Mas, já nessa primeira parte do texto, Saviani percebe que o sentido literal do termo politecnia poderia levar a muitos para uma compreensão diferente da que ele lhe atribui “Politecnia, literalmente, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (*idem*, p. 140). A preocupação semântica (integrada com análises de caráter hermenêutico) será por ele “solucionada” a partir da página 144, no tópico acrescido posteriormente. Em síntese, Saviani começa dizendo que “*grosso modo*, pode-se entender que, em Marx, as expressões ‘ensino tecnológico’ e ‘ensino político’ podem ser consideradas sinônimos” (*idem*, p. 145).

Do meu ponto de vista, a expressão cautelosa “*grosso modo*” não surte efeito, uma vez que as análises de Manacorda são contundentes no destacar a diferença entre as duas expressões. Marx atribuía à “moderna ciência da tecnologia” um sentido mais progressista do que a “politecnia”. Entretanto, continua Saviani:

[...] de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista [...] e tende imediatamente a ser identificada com uma posição socialista. (*idem*, p. 146)

Caberia perguntar ao Saviani quem mais, além de muitos membros do GT Trabalho e Educação da ANPEd e de vários de seus alunos, identifica imediatamente politecnia com a proposta educacional socialista. Com efeito, o senso comum letrado entende o termo “politécnico” com o mesmo sentido registrado nos dicionários, e ninguém, entre os muitos que eu próprio de forma espontânea entrevistei, associava ao ensino político o ensino socialista. Recebi vários depoimentos de estudiosos marxistas e não-marxis-

tas que estranhavam o uso da expressão “politecnia” como bandeira de educação socialista, mas omitiam-se de contestar.

Quanto à “tradição socialista” a que Saviani se refere, é preciso distinguir entre tradição cultural socialista e socialismo real. A tradição cultural, como veremos em seguida, não preservou, de forma homogênea, nem o termo nem a concepção de politecnia. Nos países do socialismo real, sobretudo na União Soviética, após Lenin, a categoria de politecnia pouco a pouco deixou de ser vista como estrutura estruturante do sistema de ensino como um todo. O termo não era entendido diferentemente de como o entendemos no nosso senso comum letrado. Nas décadas de 1960 e 1970, na União Soviética havia um sistema escolar composto por um primeiro grau fundamental de nove anos, de cultura geral, unitário e obrigatório, disciplinado e sério, cujos conteúdos davam ênfase às línguas e às ciências exatas. O ensino médio era dual, composto por uma rede de escolas técnicas, cujos alunos entravam logo em seguida para o emprego que o Estado garantia para todos, e por uma segunda rede de institutos, de cultura mais elevada, para os alunos que posteriormente entrariam na universidade.

Longe de mim afirmar que a conclusão de Saviani não tenha algum fundamento, porém ela me parece exorbitante, pois a expressão “ensino politécnico” não foi a preferida por Marx, e sim por Lenin; entretanto, nem durante o governo deste a fórmula da politecnia foi consensual na União Soviética, nem sua opção (ou de alguns outros socialismos reais) chegou a atribuir ao termo politecnia a conotação de socialista a ponto de o senso comum letrado poder perceber, no passado e hoje, tal significação conotada.

Razões de natureza histórica

As diferenciadas afirmações de Manacorda e de Saviani sobre educação politécnica ou tecnológica em Marx remetem-nos à história e à interpretação dos textos dos principais clássicos do marxismo.

Já relatei a crítica que Manacorda faz da educação politécnica, “predileta pelos burgueses”. Ele de-

fende, marxianamente, a “educação tecnológica”, embora prefira mais ainda a marxiana expressão “educação onilateral”. Lembro que em 1988, quando lhe enviei o texto “Ao leitor brasileiro”, com que apresento a primeira edição do seu livro *História da educação – da Antigüidade aos nossos dias* (1989), respondeu-me elogiando o texto, mas pedindo que modificasse na expressão original “fixa as bases de uma escola *politécnica* para os trabalhadores”, a palavra “politécnica”, substituindo-a com a palavra “tecnológica”. Aliás, foi a partir desta carta de Mario que atinei para o problema e me aprofundei nessa questão hermenêutica.

Efetivamente, fui logo entendendo que não se tratava de uma mera preferência entre dois termos. Manacorda tomou posição clara e firme desde seu estudo filológico de 1964, *Il marxismo e l’educazione – Marx, Engels, Lenin*. A mesma tese será por ele defendida e aprofundada no posterior livro, *Marx e a pedagogia moderna*, de 1966, traduzido para o português em 1991. Neste último, inclusive, desculpa-se, na nota n. 25 da página 41, por ter traduzido erroneamente, no estudo anterior, de 1964, às páginas 82, 83 e 84, o termo “tecnológico” por “politécnico”. O erro, diz a nota, deve-se ao fato de ele ter, em 1964, utilizando para a tradução italiana o texto alemão, que, salvo num caso, utiliza sempre o termo “politécnico” mesmo onde deveria dizer “tecnológico”:

Pedimos desculpas aos eventuais leitores daquele volume. Atualmente, dispomos afinal do original inglês, *The General Council of the First Internacional, 1868-70, Minutes*, Moscou, Progress Publishers, s.d. (1864?), sob responsabilidade do Instituto Para o Marxismo-Leninismo. (Manacorda, 1991, p. 41)

Efetivamente, o texto original de Marx era em língua inglesa, e diz *technological*, que foi traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch*.

É evidente que Marx utiliza os dois termos (politécnico e tecnológico); entretanto, em vez de concluirmos que são “*grosso modo*” sinônimos, devemos analisar os diferentes sentidos a eles atribuí-

dos e, sobretudo, a direção, o vetor para onde apontam. Nesse sentido, os estudos de Manacorda concluem enfaticamente:

[...] o “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (*idem*, p. 32)

Se a hermenêutica de Manacorda sobre os textos marxianos é correta, como explicar que a União Soviética, pelo menos até a morte de Lenin, tenha privilegiado o termo “politecnia” nas políticas educacionais socialistas? A resposta de Manacorda é precisa:

Remonta exatamente a Lenin, na passagem citada, a escolha do termo “politécnico” em vez de tecnológico para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de “politécnico” não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas. (*idem*, p. 41, nota 25)

Surpreendentemente, Gramsci, talvez, chegasse à mesma conclusão de Saviani, ao considerar os termos “politécnica” e “tecnologia”, se não “quase sinônimos”, muito próximos. Sua conclusão, porém, foi radicalmente diferente, isto é: sendo os dois termos quase sinônimos, por que não descartar os dois?

Com efeito, num artigo de Manacorda, “Pedagogia e política scolastica del PCI, dalle origini alla liberazione” (Pedagogia e política escolar do PCI, das origens à libertação), publicado na *Critica Marxista*, n. 6, em 1980, é possível entender que essa questão ideológico/semântica, nos debates das primeiras duas décadas do século XX no campo socialista/comunista, era a expressão de uma forte tensão entre duas leis

turas contrapostas de Marx: a que se inspirava no Iluminismo/positivismo e a que se inspirava na filosofia contemporânea, idealismo/existencialismo. Melhor seria dizer, entre o marxismo científico/determinista e o marxismo investigativo. Essa tensão ideológica é emblematicamente representada pela detalhada (e contundente) análise crítica que Gramsci faz, no Caderno 11, ao texto de Bukharin “Ensaio popular da sociologia”: de um lado, o ensaio inspirado no marxismo determinista; de outro, Gramsci, que de positivismo não tinha mesmo nada. O primeiro mestre que ensinou marxismo a Gramsci foi justamente Antônio Labriola, que travou na Itália uma forte polêmica antipositivista:

Antonio Labriola [...] percebeu logo que o positivismo, absorvido pelos representantes oficiais do socialismo, representava a antítese mais nítida dos princípios defendidos por Marx, e começou, portanto, uma forte polêmica contra aquele, acusando-o de ser uma nova espécie, mais moderna, de utopismo e transcendência. (Geymonat & Tisato, 1973, p. 361)

Como se vê, o socialismo real não se identificava com certa tradição cultural socialista, ao contrário.

Ou seja, os textos de Marx constituem um divisor de águas. Podem ser lidos à luz do passado ou à luz das filosofias do começo do século XX. O que Manacorda diz é que, embora nos textos de Marx as expressões “politecnia” e “tecnologia” se intercalem, só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnia” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional.

Esse debate no campo do socialismo entre as duas correntes – determinista/positivista, de um lado, e historicista/idealista/existencialista, de outro – está registrado, por exemplo, numa intervenção de Gramsci à federação juvenil comunista do primeiro de abril de 1922, quando ele

[...] denuncia o limite da política escolar dos socialistas que “cedem aos populares as escolas médias superiores

(colegial) em troca das escolas profissionais” e com isso, “aceitam o conceito que a escola profissional seja a escola dos operários” e “admitem que as classes devam ser sempre hereditariamente duas”. (Gramsci *apud* Manacorda, 1980, p. 158)

A marca registrada de Gramsci estava precisando-se: desconsideração dos termos “politécnico” e “tecnológico” e chamamento cada vez mais forte para os valores do rigor cultural e moral. Com efeito, o que mais preocupa Gramsci na semântica dos termos “politecnia” e/ou “tecnologia” não era apenas o radical *polis* ou *logos*, e sim, sobretudo, o radical *tecno*, isto é, o instrumento, a máquina. Mais de uma vez critica a supervalorização do instrumento de trabalho considerado pelos positivistas algo metafisicamente determinante. Por exemplo, na citada crítica ao “Ensaio popular de sociologia”, de Bukharin, diz:

A filosofia da práxis não estuda uma máquina para conhecer e estabelecer a estrutura atômica do material, as propriedades físico-químico-matemáticas de seus componentes naturais (objeto de estudo das ciências exatas e da tecnologia), mas enquanto é um momento das forças materiais de produção, enquanto é objeto de propriedades de terminadas forças sociais, enquanto expressa uma relação social, e isto corresponde a um determinado período histórico. (Gramsci, 1975, p. 1.443)

Pode-se tranquilamente concluir que, para Gramsci, a dificuldade principal de utilizar as expressões “educação politécnica” ou “tecnológica” estava no fato de esses termos deslocarem o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho. Leia-se ainda no Caderno 12:

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo ou desqualificado, deve formar a base do novo tipo de intelectual. [...] da técnica-trabalho este chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (*idem*, p. 1.551)

Esse era o clima dos debates entre os socialistas na Itália, nos anos de 1920. Já naquela época, tanto a educação tecnológica como (e ainda mais) a educação politécnica representavam, na Itália, para o grupo de Gramsci e Togliatti, *Ordine Nuovo*, categorias e nomenclaturas pertencentes ao campo ideológico do Iluminismo burguês. Tal afirmação pode ser comprovada por um fato bastante ilustrativo: em janeiro de 1921, um sindicalista da categoria dos professores, Pilade Garaccioni, que já havia publicado textos impregnados de um humanismo meloso e de senso comum, de repente, numa fala no Congresso Socialista,

[...] torna-se um marxista tão rigoroso e ortodoxo, e propõe teses que ninguém, nem Gramsci, havia até então proposto. “Cada cidadão – diz ele – deve ser levado a conhecer não apenas os rudimentos do saber, mas deve ser treinado num trabalho manual produtivo numa escola de natureza politécnica, e somente aos dezoito anos se poderá definir aquele que tiver particulares dotes para continuar nos estudos e se tornar um produtor intelectual”. (Manacorda, 1980, p. 161)

No dia seguinte (14 de janeiro de 1921), o jornal *Ordine Nuovo* refere-se à intervenção do professor Garaccioni dizendo que o congresso dos professores estava “surpreendido e desorientado [...]. De onde vinham estas fórmulas e estas idéias até então desconhecidas até mesmo do Partido?” (*idem*, p. 161-162).

Naturalmente, alguém se perguntará por que Lenin se fixou no termo “educação politécnica” para a reforma educacional na União Soviética após 1917. A pergunta é legítima, ainda mais quando sabemos que “Krupskaja afirmava que as grandes massas dos professores ouviam pela primeira vez este termo (de instrução politécnica) e ninguém sabia de que se tratasse” (*idem*, p. 163). Embora o sentido geral que Lenin deu ao termo fosse genuinamente marxista, na escolha do termo influíram problemas de caráter filológico (de tradução), bem como uma política educacional que, inspirada no Iluminismo e no positivismo, privilegiou a preocupação com a indústria nascente. Outras razões também devem ter influenciado

Lenin na escolha do termo “politecnia”, mesmo porque as escolas políticas da União Soviética eram, apesar de tudo, as escolas que melhor funcionavam. Todavia, confesso não dispor de uma explicação definitiva sobre o posicionamento de Lenin.

Razões de natureza política

Há várias razões políticas que nos desaconselham o uso do termo “educação politécnica” como bandeira, entre nós, para as propostas educacionais marxistas. A principal refere-se ao sentido que o senso comum letrado atribui a esse termo, conforme já discorremos anteriormente. Na luta político-ideológica pela hegemonia as propostas devem ser apresentadas numa linguagem moderna e acessível basicamente a todos. Nem todo mundo é obrigado a realizar estudos de caráter histórico-filológico para entender o termo politecnia. Os bons dicionários são suficientes para os nossos interlocutores entenderem o que estamos dizendo. A não ser que consideremos a luta política um exercício de comunicação entre um restrito grupo de pesquisadores.

Existe uma segunda razão, que eu chamaria de política científica. Refiro-me ao pensamento de Wittgenstein, já citado, que atribui força teórica à própria semântica dos termos, pois uma palavra não apropriada não prejudica somente certa harmonia entre palavra e conceito, mas interfere também nos conceitos, forçando nossa mente a fixar-se e priorizar o conceito que lhe é próprio. Ora, “os conceitos aplicam-se à investigação; são a expressão dos nossos interesses e dirigem esses mesmos interesses” (Wittgenstein in Abbagnano, 1970, p. 35). Assim, nos anos de 1990, o termo politecnia operou semanticamente como um freio à reflexão sobre a proposta educacional socialista. Pouco a pouco, nós, educadores marxistas, aceitamos tornar-nos especialistas do ensino médio profissional, legitimando assim, indiretamente, a dualidade do ensino. Talvez o termo e o conceito de *liberdade para todos* estimulem melhor nossas pesquisas. Para isso, porém, precisamos ler Marx como um teórico da liberdade.

A proposta

É deveras muita pretensão elaborar uma proposta para a formação dos trabalhadores. Entretanto, em reunião do GT Trabalho e Educação da ANPEd realizada em 2004, em resposta às críticas movidas contra a expressão “educação politécnica”, alguém indagou, com razão, sobre qual seria, então, na atualidade, a expressão mais adequada ou o nome mais apropriado para indicar a proposta educacional socialista e marxista. É tentando atender a essa indagação que escrevo os parágrafos a seguir.

Primeiramente: por que um nome? Certamente, um nome é fator de distinção, de união, de força, de direcionamento. É uma bandeira. Mas é também um fator de separação, fonte de novas ambigüidades, causa de engessamento teórico e de limitação ideológica. Só a linguagem poética e artística, talvez, escape desses perigos. Os programas escolares inspirados nos valores da liberdade, da justiça e da igualdade precisam ser atualizados constantemente, e nem sempre um nome-bandeira nos ajuda nessa empreitada. Nessa altura não posso deixar de reproduzir aqui um depoimento de Manacorda, gravado no DVD recentemente produzido pelo HISTEDBR. Perguntei-lhe:

Por que o Senhor insiste em ser chamado de comunista quando este adjetivo é pelo menos fora da moda? –
Resposta: Insisto, porque sei distinguir a tradição cultural do socialismo real. [...] Enquanto não sairmos da atual tradição planetária, um ideal será sempre necessário, *qualquer que seja o nome que a humanidade futura queira escolher* [o grifo é meu]. Eu me chamei de comunista, sou um homem do século passado; não seria decoroso que renegasse a mim mesmo, como fizeram muitos outros. (Manacorda, 2006a)

É uma resposta que permite várias considerações. A distinção entre “tradição cultural e socialismo real” faz-nos pensar, como disse, que o ensino politécnico represente a política educacional do socialismo real, bem limitado no tempo e no espaço, herdeiro da tradição iluminista e científica. De outro lado, as ex-

pressões “sou um homem do século passado” e ainda “qualquer que seja o nome que a humanidade futura queira escolher” confirmam como é difícil atualizar nosso discurso quando se adotaram nomes, bandeiras e instituições burocraticamente estruturadas. O próprio Manacorda o confessa. Entretanto, os educadores, cuja função principal é ajudar os “filhotes” dos homens (de todos) a se tornarem homens livres, justos e contemporâneos, não podem esquecer de atualizar seus conhecimentos, sua linguagem, seus métodos e programas escolares.

Em segundo lugar, é importante reafirmar que Marx, como todos os clássicos, é um mestre de método, não de doutrina e, menos ainda, de linguagem. Sua proposta educacional consiste na fórmula pedagógico-escolar de “instrução intelectual, física e tecnológica para todos [...] pública e gratuita [...] de união do ensino com a produção [...] livre de interferências políticas e ideológicas” (Marx *apud* Manacorda, 2006a). A fórmula marxiana não permite privilegiar um ou outro elemento. Nesse sentido, a expressão “onilateral” é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a idéia de integração. Todavia, tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange *todos* os aspectos. Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens.

Como se vê, essa fórmula pedagógica marxiana, mesmo permanecendo contextualizada em seu tempo, evidencia os germes do futuro. Por isso Marx é um clássico, porque ao criticar a burguesia propõe uma fórmula que a transcende.

A fórmula marxiana de formação onilateral ou de escola unitária, *para todos*, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Obviamente, a ênfase que a história deu à produção de mercadorias refletiu os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, a rigor, nem tra-

lho era. Gramsci desenvolve muito bem esse “germe marxiano” da unitariedade educacional, por isso afirma que, assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos. Infelizmente, para a sociedade em que vivemos, os jovens “trabalham” de dia e de noite “estudam”; ou então se diz: “Mas você só estuda? Não trabalha?”, ou seja, o estudo não é considerado trabalho.

Marx foi mestre de método quando afirmou que o trabalho burguês é historicamente determinado. Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o trabalho é fundamentalmente *interação dos homens entre si e com a natureza*. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.

Tentarei ilustrar essa concepção marxiana da categoria trabalho por meio de três dimensões fundamentais da interação homens-natureza, a saber, comunicação/expressão, produção e fruição.

Quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros homens, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica. Dessa forma cumpre, mesmo que parcialmente, com a primeira dimensão do trabalho. Por isso, ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens.

Também quando o homem produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais, interage com a natureza e com os demais homens, ou seja, trabalha. Por isso, ensinar a produzir equivale a ensi-

nar a trabalhar. Todavia, nem mesmo a produção representa o processo do trabalho na sua plenitude.

Finalmente, quando o homem frui dos bens naturais, artesanais, industriais, estéticos, interage com a natureza e com os demais homens, isto é, completa o processo do trabalho. Por isso, ensinar a fruir e a consumir é também ensinar a trabalhar. A conclusão é que compete à escola-do-trabalho educar o homem na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir.

Sabe-se que produzir objetos-mercadorias torna-se a dimensão máxima, ou até mesmo única, no modelo de sociedade industrial burguesa que criou o ensino dual: um para o trabalhador (educação profissional, politécnica ou tecnológica) e outro para o dirigente (educação “desinteressada”, voltada para a comunicação e a fruição dos bens). Historicamente, refletiu-se sobre o trabalho alienante burguês que só produz mercadorias para agregar “plusvalia” ao capital; refletiu-se menos, porém, sobre o trabalho como produção de vida, comunicação e fruição. Vale a pena dizer algo mais sobre isso.

Atualmente, a rede de comunicação ampliou-se e complexificou-se enormemente. O planeta tornou-se uma enorme sala de aula, uma oficina imensa e um campo aberto de disputas. Encontrar as formas adequadas de interagir com os semelhantes e com a natureza é um desafio tremendo para um jovem; a escola-do-trabalho não se pode omitir de orientá-lo nesse desafio. Em contrapartida, se o homem não consome, não usufrui do que ele e a natureza produzem, o ciclo de interação homem-natureza-sociedade permanece truncado: sem fruição, a produção humana é uma absoluta frustração. Educar à fruição é tarefa difícil, mas indispensável da escola-do-trabalho. O consumismo é uma sua deformação; a injusta distribuição dos bens, outra. A produção industrial de mercadorias acumulou enormes riquezas; entretanto, uns poucos consomem demais, outros de menos, e todos de forma inadequada. Formar os seres humanos para a fruição adequada e igualitária dos bens produzidos pelos semelhantes é um dos principais objetivos da escola.

Em síntese, a sociedade atual, agonizante, soli-

cita que os educadores ofereçam para todos os jovens uma escola que forme homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade. Para isso, a escola precisa oferecer algumas atividades formativas com grande rigor formal e disciplinar, mas precisa também oferecer outras para o exercício responsável da liberdade e o desenvolvimento dos talentos individuais. Não é fácil determinar os conteúdos escolares que o mundo atual exige do cidadão moderno. Certamente, todo cidadão precisa comunicar-se com propriedade, produzir algo útil para si e para outros, e usufruir dos prazeres simples e elevados que a cultura e o planeta dispõem. Nesse sentido, a escola não pode renunciar à disciplina do estudo e à precisão científica e cultural, mas precisa também possibilitar aos jovens

[...] um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano, e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e, ao mesmo tempo, sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsávelmente, para gozar todos os prazeres humanos. (Manacorda, 2006a)

Essa concepção de escola de rigor científico e de liberdade responsável aproxima-se da idéia de escola de tempo integral, ou melhor, de educação plena. Não, porém, de uma escola assistencialista para abrigar pequenos cidadãos ociosos, ou até mesmo considerados “perigosos”. Trata-se um espaço educacional ricamente implementado ao qual toda criança e jovem possa ter acesso, às vezes obrigatoriamente, outras, livremente. À escola-do-trabalho, neste sentido rico, amplo, para além do trabalho para produzir mercadorias, associa-se a política de distribuição de riqueza para além dos tradicionais salários relacionados aos empregos do modelo industrial.

Alguém se perguntará, um tanto surpreso, se o autor deste texto conhece a realidade brasileira. Minha resposta é afirmativa. Conheço a realidade brasileira. Sei também que a escola unitária é uma perspectiva, porque a unitariedade escolar cresce *pari passu* com a unitariedade cultural e econômica da sociedade. Mas sei, sobretudo, que pensar de forma justaposta a relação entre “o reino da necessidade e o reino da liberdade” é reflexo em nós da filosofia metafísica, herdeira da tradição cultural judaico-cristã. Gramsci vacinou-me contra os perigos teórico-práticos decorrentes dessa dicotomia, ao dizer: “Eis porque a proposição (marxiana) da passagem do reino da necessidade para o da liberdade deve ser analisada e elaborada com muita sutileza e delicadeza” (Gramsci, 1975, p.1.489). Em outras palavras, sei que muitas pessoas alcançam algum grau de liberdade até mesmo pela escola técnica ou por uma formação profissional precoce, pela escola popular pública ou noturna de baixa qualidade. Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. Em outras palavras, o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação.

Ao afirmar que necessidade e liberdade sincronicamente se fundem, afirma-se também que a revolução que promove a passagem da necessidade para a liberdade é um processo constante, fruto das lutas de cada dia. Com efeito, existem datas precisas e memoráveis referentes às “insurreições” sociais, mas não existem datas pontuais referentes às revoluções enquanto total mudança dos sistemas sociais. Ora, é a revolução que interessa aos educadores marxistas, não a insurreição, mesmo que esta, raras vezes, tenha sido a parteira daquela.

Conclusão

Este texto visou explicar porque considero inadequada a expressão “educação politécnica”, defen-

dida por vários educadores marxistas sobretudo nos anos de 1990. Com efeito, é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana.

Esses educadores marxistas, entretanto, não deixaram de ser críticos e criativos, às vezes até mesmo ousados, ao pensarem e fazerem educação. Porém, considero que a bandeira da “politecnia” os tem levado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós certo reducionismo. A escola unitária, de outro lado, que progride *pari passu* com a sociedade unitária, ficou fora de foco.

O imanentismo filosófico sabe que a liberdade não espera que se abra o canal ideal para alcançar o coração do homem. Como água para o mar, infiltra-se, dribla os obstáculos, rompe até alguns diques e, salvo quando as barreiras são insuperáveis (e são muitas), mesmo que escassa e tardivamente, chega ao coração do trabalhador. A metáfora sugere que também por meio de cursos profissionalizantes precoces ou noturnos, tardios e pobres, muitos trabalhadores se tornaram livres. Aos educadores, porém, compete abrir os canais educacionais mais adequados para que todos sejam cada vez mais livres. Creio ter sido essa a idéia que orientou Gramsci e seus colaboradores de *Ordine Nuovo* quando, em 1920, criaram uma escola para os trabalhadores: “Nossa idéia central era: como podemos nos tornar livres?” (Gramsci, 1987, p. 622).

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia* – v. 14. Trad. Conceição Jardim, Eduardo Lúcio Nogueira e Nuno Valadas. Lisboa: Presença, 1970.
- CBE – Conferência Brasileira de Educação. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, 1992.
- DEVOTO, Giacomo.; OLI, Gian Carlo. *Dizionario della lingua italiana..* Firenze: Le Monnier, 1971.
- DICIONÁRIO HOUAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE PARIS. Disponível em: <www.google.com>. Acesso em: 8 ago. 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 105, p. 131/148, abr./jun. 1991.
- GEYMONAT, Ludovico; TISATO, Renato. *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltá* – v. 3, ottocento e novecento. Itália: Garzanti, 1973.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del cárcere*, vols I, II, III e IV. Torino: Giulio Einaudi, 1975.
- _____. *L'Ordine Nuovo: 1919-1920*. A cura di Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci. Torino: Giulio Einaudi, 1987.
- _____. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce – v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Ed. Carlos Nelson Coutinho)
- _____. *Cadernos do cárcere* – v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: CBE – Conferência Brasileira de Educação. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23.
- MANACORDA, Mario. *Il marxismo e l'educazione*. Marx, Engels, Lenin. Roma: Armando Armando Editore, 1964.
- _____. Pedagogia e política scolastica del PCI dalle origini alla liberazione. *Estratto da Critica Marxista*, n. 6, p. 153-175, 1980.
- _____. *História da educação*: da Antigüidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.
- _____. *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Riuniti, 1996.
- _____. *Mario Alighiero Manacorda*: aos educadores brasileiros. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006a. 1 DVD.
- _____. Videoconferencia proferida na abertura do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Campinas: HISTEDBR, 2006b. Disponível em: <www.cameraweb.unicamp.br/videoconferencia_fl-html#>. Acesso em: jul. 2006.
- MAURO, Tullio De. *Mínima scholaria*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2001.
- _____. A linha vermelha do planeta: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KULMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-166.
- NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-166.
- PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1997.
- ROBERT, Petit. *Dictionnaire de la langue française*. Paris VII: SEPRET, 1975.
- SOARES, Rosemary Dore. Entrevista com Mario A. Manacorda. *Novos Rumos*, Instituto Astrogildo Pereira, ano 19, n. 41, p. 3-23, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.
- _____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.
-
- PAOLO NOSELLA, doutor em filosofia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e professor visitante do mestrado em educação do Centro Educacional Nove de Julho. Atua nas áreas de educação e trabalho, e filosofia e história de instituições escolares. Publicou vários artigos e ensaios sobre problemas da educação brasileira em revistas especializadas. Em co-autoria, organizou: BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo; ARROYO, Miguel. *Educação e cidadania*: quem educa o cidadão? (13. ed. São Paulo: Cortez, 2003); NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *A educação negada*. Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. (3. ed. São Paulo: Cortez, 2003). É autor, entre outros, dos livros: *A escola de Gramsci* (São Paulo: Cortez, 2004); *Qual compromisso político?* (Bragança Paulista: EDUSF, 2002). E-mail: nosellap@terra.com.br

Recebido em outubro de 2006

Aprovado em dezembro de 2006