



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JERCIANO PINHEIRO FEIJÓ

**ESCOLA UNITÁRIA E POLITECNIA: REFLEXÃO COM BASE EM PISTRAK,
GRAMSCI E SAVIANI**

FORTALEZA

2016

JERCIANO PINHEIRO FELJÓ

**ESCOLA UNITÁRIA E POLITECNIA: REFLEXÃO COM BASE EM PISTRAK,
GRAMSCI E SAVIANI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Lima Sales

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F328e Feijó, Jerciano Pinheiro.
ESCOLA UNITÁRIA E POLITECNIA: REFLEXÃO COM BASE EM PISTRÁK, GRAMSCI E
SAVIANI / Jerciano Pinheiro Feijó. – 2016.
89 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Francisco José Lima Sales.

1. Politecnia. 2. Escola Unitária. 3. Educação Profissional. I. Título.

CDD 370

JERCIANO PINHEIRO FEIJÓ

**ESCOLA UNITÁRIA E POLITECNIA: REFLEXÃO COM BASE EM PISTRAK,
GRAMSCI E SAVIANI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Lima Sales (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof.a Dr.a Maria José Pires Cardoso
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Prof.a Dr.a Antonia de Abreu Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

As crianças e aos jovens desse país, aos filhos da classe trabalhadora. A esperança é que mudemos os rumos dos acontecimentos.

AGRADECIMENTO

Ao Prof. Dr. Francisco José Lima Sales, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Maria José Pires Cardoso e Antonia de Abreu Sousa pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores do Labor, Eneas Arraes Neto, Elenilce Gomes Oliveira, Antonia de Abreu Sousa, Fátima Nobre, Adauto Lopes e Francisco Sales, pavimentam um caminho que temos a esperança de trilhar.

Aos demais professores do programa, em especial Ana Paula Medeiros, Hélio Leite, Maria José Albuquerque, deixaram marcas inapagáveis em minha formação.

Aos colegas de estudos do Labor, hoje verdadeiros amigos, Adriana Alves, Tássia Pinheiro, Ana Paula, Keyla Lima, Raphael Pires, Naiara Sotero, Gilson Oliveira, Daniele Marques, Augusto de Oliveira, Victor Moita e Zélia Pinto, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos demais colegas do curso de Mestrado e Doutorado em Educação da UFC, rica e estimulante todas as trocas no cotidiano dos corredores e das salas de aula.

Ao IFCE e aos colegas dos *campi* Iguatu e Caucaia pelo apoio e constante incentivo.

À minha família, sempre incentivadora, principalmente aos primos/irmãos Bráulio e Valeska com quem, desde muito jovem, partilho minhas esperanças e meus sonhos.

Aos meus irmãos, Jefferson, Junior, Jovelana e Neto, mesmo de longe são grandes incentivadores, e aos sobrinhos, em particular à Jennyfer, garota incrível a quem o destino reserva grandes feitos.

De forma muito especial à minha filha Júlia Carla, apesar de minha ausência, cresce linda e determinada, será uma grande mulher.

Às minhas tias e tios, verdadeiros pais e mães em minha vida no Ceará.

À minha avó Odinea, exemplo de força e coragem, sempre me orientou para o melhor caminho.

Agradeço com imenso carinho à minha mãe, minhas tias e meu tio, seus irmãos, de longe depositam sua crença em mim.

À minha companheira Olívia, nesses anos de partilha aprendi a me alimentar de sua força, de seu carinho e de sua crença em mim. Devo a ela a coragem e o equilíbrio, sobretudo nestes últimos meses, para concluir esse estudo.



sacou?!

RESUMO

O debate entorno dos conceitos de politecnia e escola unitária têm ocorrido ao longo do século XX e no início do atual por diversas correntes ligadas ao campo marxista. Contudo, está longe de um consenso ou de seu esgotamento. Isso não significa que ele é menos importante, ao contrário, sua constante atualização é fundamental na luta por uma escola que contribua para a emancipação humana, uma escola desalienante. Este estudo pretendeu trazer à luz questões que parecem distantes nessa discussão e tendo por base autores reconhecidos por sua atuação no desenvolvimento de uma educação baseada no pensamento marxista. buscou-se responder a três perguntas: O que efetivamente Pistrak entendia como sendo escola politécnica e a que ela serviria? Qual a importância, em Gramsci, da escola unitária para a formação de uma nova sociedade? Como são apreendidos os conceitos de politecnia e escola unitária no pensamento de Saviani? Com a resposta dessas questões pretende-se levar os educadores do debate a ação na busca pela politecnia e por uma escola unitária. Por se tratar de conceitos, todo o estudo realizou-se teoricamente, portanto teve como técnica o estudo bibliográfico e as atividades inerentes a ele: levantamento bibliográfico, resumos, fichamentos, resenhas. Além de Marx e Engels (1983 e 2007), Marx (1985, 1988, 2013), Pistrak (2011 e 2015), Gramsci (1982, 1987 e 2011) e Saviani (1989 e 2003), muitos debatedores foram importantes, destacamos: Sousa Junior (2011), Nosella (2010), Sousa (2012), Frigotto e Ciavatta (2014), Frigotto (1984), Kuenzer (1988) e Sousa e Oliveira (2013). Entende-se que Marx apresentou a politecnia como parte de uma escola que deveria levar formação humana a partir da junção entre o saber científico e a formação para a produção, enquanto Pistrak compreendia a escola politécnica como sendo um caminho para formação do homem para a nova sociedade soviética. Gramsci entende a escola única como a que recebe todas as crianças e jovens e a eles oferece um processo educativo sem distinção de origem social e que nessa escola haja equilíbrio na realização de atividades manuais e intelectuais. No Brasil a apreensão desses conceitos desenvolve-se de forma destacada no que chamamos Escola de Saviani, pois é amplamente debatido por educadores que realizaram seus estudos sob sua influência. Para Saviani a proposta da educação politécnica visa superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. Enfim, um único tipo de escola que some a formação intelectual e produtiva como fundamento educativo do ser, objetivando sua desalienação é o que defendem os teóricos aqui estudados.

Palavras-chave: Politecnia, Escola Unitária, Educação Profissional.

ABSTRACT

The debate surrounding the polytechnic concepts and unit school have occurred throughout the twentieth century and the beginning of the current by different currents linked to the Marxist camp. However, it is far from a consensus, or rather, of their exhaustion. That does not mean it is less important, on the contrary, their constant update is essential in the fight for a school that contributes to human emancipation, is a dealienating school. This study intended to bring to light issues that seem far in this discussion and from authors already recognized for his role in the development of an education based on Marxist thought: What actually Pistrak understood as polytechnic and it would? How important, in Gramsci, the unitary school for the formation of a new society? How are grasped the concepts of polytechnic and unitary school at the thought of Saviani? The answer to these questions intends to debate the polytechnic and unitary school action by the Marxist educators. As it comes to concepts, the whole study was carried out theoretically, so had the technical bibliographic study and activities related to it: literature, abstracts, fichamentos, reviews. In addition to Marx and Engels (1983 and 2007), Marx (1985, 1988, 2013), Pistrak (2011 and 2015), Gramsci (1982, 1987 and 2011) and Saviani (1989 and 2003), many debaters were important, include: Sousa JR (2011), Nosella (2010), Sousa (2012), Frigotto and Ciavatta (2014), Frigotto (1984), Kuenzer (1988) and Sousa and Oliveira (2013). We understand that Marx presented the polytechnic as part of a school that would take human formation from the junction between scientific knowledge and training for production, while Pistrak understand the alliance polytechnic as the school that would form the man for the new Soviet society . Gramsci means the only school as one that balance fairly the development of manual and intellectual work capacity. In Brazil the seizure of these concepts develops prominently in what we call School Saviani, it is widely debated by educators who have developed their studies under its influence. Saviani to the proposal of polytechnic education aims to overcome the current division and dehumanization of man, whether considered as individuals or as a class. Finally, a single type of school that some intellectual and productive training as an educational ground of being, aiming his alienation is the defending theorists studied here.

Keywords: Polytechnic, Unity School, Professional Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| EPSJV | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NBR | Norma Brasileira Regulamentar |
| PUCSP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| USAID | <i>United States Agency for International Development</i> |
| trad. | Tradutor |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | POLITECNIA E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM MARX E PISTRÁK | 20 |
| 2.1 | A politecnicidade como proposta de formação dos trabalhadores | 20 |
| 2.2 | A Politecnicidade em Marx | 22 |
| 2.3 | Politecnicidade na sociedade de transição, na ótica de Pistrák | 33 |
| 3 | ESCOLA UNITÁRIA E DESINTERESSADA: A PROPOSTA DE GRAMSCI | 43 |
| 3.1 | O Estado e os intelectuais | 47 |
| 3.2 | Princípio formativo em Gramsci: Escola “desinteressada” do trabalho | 52 |
| 3.3 | Escola Unitária em Gramsci | 57 |
| 4 | POLITECNIA E ESCOLA UNITÁRIA: FORMAÇÃO HUMANA NO BRASIL | 62 |
| 4.1 | Concepção de Politecnicidade na reflexão de Saviani | 64 |
| 4.2 | Capital Humano e Meritocracia: opondo-se à Educação politécnica | 71 |
| 4.3 | Politecnicidade e Educação profissional: escola para emancipação | 77 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| | BIBLIOGRAFIA | 87 |

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente, a Educação Profissional é vista como modalidade de ensino voltada às classes subalternas, pois, desde os primórdios, ainda na Colônia, serve ao treinamento de trabalhadores para o exercício de uma atividade laboral, opondo-se à formação oferecida aos filhos das classes abastadas, que sempre viram no trabalho manual atividade inferior.

Essa herança ideológica pejorativa já existia quando Nilo Peçanha instituiu os Liceus de Artes e Ofícios direcionados aos pobres e desvalidos, por via do Decreto 7.566/1909. Na justificativa desse dispositivo legal, o Presidente lembra que o objetivo é prover uma formação adequada aos “cidadãos desprovidos ou desfavorecidos da fortuna”, combater a criminalidade e torná-los úteis ao país.¹

Nos anos 1940, com o surgimento do Sistema S² e a transformação dos liceus de artes e ofícios em escolas técnicas federais com foco na oferta de formação técnica para indústria/urbana e as escolas agrotécnicas federais, que objetivavam a formação em nível técnico para o campo, tem curso um novo caráter, de qualificação/treinamento de força de trabalho.

Nos anos de 1970, durante o ‘Milagre Econômico’ da ditadura civil-militar, pautado no acelerado desenvolvimento do parque industrial, gerador de grande quantidade de capital, quando o “slogan” era “Primeiro é preciso fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”,³ a Lei 5.692/71 pretendia tornar todas as escolas em técnico-profissionalizantes, de forma a estabelecer, à época denominado 2º grau, como uma etapa do processo formativo em que, obrigatoriamente, o estudante iria se formar em uma profissão.

Esse período foi marcado, no campo da Educação, pela introdução da Teoria do Capital Humano, cuja ideologia defende a noção de que, quanto maior quantidade de

¹ Ver: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>

² Expressão que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: www.senado.gov.br

³ Frase atribuída ao Ministro da Fazenda do governo Médici. Ver: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/delfimNetto.html>

conhecimento e capacidade de produção tiver o trabalhador, mais valiosa é sua força de trabalho, portanto, poderá melhorar sua condição material.

Nessa fase, há uma expansão da rede federal de ensino, surgindo, ao final dos anos de 1970, os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's⁴, cujas responsabilidades, então, ampliavam-se, passando a ofertar, além do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, cursos superiores e de pós-graduação.

Os anos de 1980, marcados por grave crise econômica e social, leva à estagnação da oferta de Educação profissionalizante e isto se acentua no período do Governo Fernando Henrique Cardoso que, mesmo alcançando a estabilidade econômica, incentivou a iniciativa privada e o Sistema S à qualificação/formação de trabalhadores, enfraquecendo a Rede Federal de Ensino Profissional em recursos e obrigações, de maneira a separar o ensino propedêutico do profissional.

Este panorama mudou significativamente com o advento do governo Lula. Em 2003, iniciam-se debates no campo da Educação profissional que culminam com a revogação do Decreto 2.208/97 e sua substituição pelo 5.154/04, reestabelecendo o Ensino profissional integrado. A Lei 11.195/05 instituiu uma Rede Federal de Ensino, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com base nos CEFET's, concedeu-lhes nova diretriz legal, dando-lhes autonomia administrativa e financeira, permitindo que ofertassem cursos em todas as modalidades e níveis de ensino, priorizando a Educação profissional de nível médio técnico.

Que tipo de ideologia educacional, porém, norteou essa expansão? Para quem servia o crescimento da rede de Educação profissional e tecnológica? Talvez essas perguntas tivessem respostas no Decreto 5.154/04, mas, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), aquela foi a lei possível no contexto em que ela se desenvolveu.

A politecnia, como princípio educativo, era uma possibilidade, mas não necessariamente seria a regra da expansão pois, de um lado, existia a pressão do mercado que objetivava a formação/qualificação de trabalhadores e, de outro, educadores do campo marxista que pretendiam a formação emancipadora de caráter politécnico, que desconstituísse a hierarquia entre o trabalho manual e prático em relação ao intelectual e teórico. Enquanto os primeiros buscavam bons profissionais alinhados ao desenvolvimento do capital, estes

⁴ Por meio da Lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFET's, autorizados a ofertar cursos de nível superior e pós-graduação.

queriam seres humanos com sólida e ampla formação cultural e conhecedora da exploração que o capital exerce sobre as classes trabalhadoras.

Nossa participação nesse debate começou em 2013, quando iniciamos o projeto de pesquisa intitulado “A Influência do Ensino de Sociologia em Cursos Profissionalizantes de Nível Médio como Fator de Formação para Emancipação”; desenvolvido no *Campus* Iguatu, do Instituto Federal de Educação do Ceará. Naquele momento, a pergunta que nos orientava se relacionava às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, principalmente Sociologia e História: como poderiam contribuir para uma formação emancipadora num contexto de grande pressão para que os jovens adentrassem o mais rapidamente possível o mercado de trabalho?

O resultado daquele estudo produziu mais duas novas perguntas: qual o papel do Ensino Médio integrado dentro dos Institutos Federais de Educação? A formação ofertada pela Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica pretende a emancipação ou o ensino de uma profissão? Delas estruturamos o projeto de pesquisa que apresentamos para o curso de pós-graduação em Educação da UFC.

As respostas a essas perguntas começaram a aparecer quando somamos os estudos realizados durante a pesquisa às leituras na disciplina do Curso de Mestrado ‘Ensino Médio e Educação Profissional’ e a discussão do artigo escrito pelo professor Paolo Nosella ‘Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica’. Começamos a compreender que a proposta de formação dos trabalhadores ainda estava em disputa, tanto internamente entre os educadores marxistas, quanto destes com os educadores a serviço do capital.

Percebemos que o debate sobre os conceitos de politecnia e escola unitária ocorreram ao longo do século XX e no início do atual por diversas correntes ligadas ao campo marxista. Está longe de um consenso, contudo, mais distante ainda de seu esgotamento. Isso não significa que ele é menos importante; ao contrário, sua constante atualização é fundamental na luta por uma escola que contribua para a emancipação humana, isto é, uma escola desalienante.

Assim, temos como objetivo central nessa pesquisa: debater o conceito de politecnia e escola unitária e sua recepção no Brasil, com suporte nos estudos realizados e incentivados pelo professor Dermeval Saviani. Para alcançarmos esse objetivo demandamos questões que parecem pertinentes nessa discussão, com amparo nos autores já reconhecidos por sua atuação no desenvolvimento de uma escola baseada no pensamento marxista.

Da reconstituição do projeto apresentado inicialmente como proposta de pesquisa, surgiram três questões: o que efetivamente Pistrak entendia como escola politécnica e a que ela serviria? Qual a importância, em Gramsci, da escola unitária para a formação da classe operária? Como são apreendidos e discutidos no Brasil os conceitos de politecnia e escola unitária com arrimo no pensamento de Saviani?

As respostas a essas indagações pretendem levar do debate da politecnia e escola unitária à ação por parte dos educadores marxistas. Como são conceitos, todo o estudo realizou-se teoricamente, portanto, teve como técnica o estudo bibliográfico e as atividades inerentes a ele: levantamento bibliográfico, resumos, fichamentos, resenhas. Além de Marx e Engels (1983 e 2007), Marx (1985, 1988, 2013), Pistrak (2011 e 2015), Gramsci (1982, 1987 e 2011) e Saviani (1989 e 2003), outros debatedores foram importantes dos quais destacamos: Sousa Júnior (2011), Sousa (2012), Frigotto e Ciavatta (2014), Frigotto (1984), Kuenzer (1988), Sousa e Oliveira (2013) e Nosella (2010), o último tendo sido o texto que concedeu rumo definitivo a esta pesquisa.

Se como prática de pesquisa utilizamos o estudo bibliográfico, este não ocorreu sem uma teoria que a norteasse. Os textos utilizados privilegiam as obras do campo teórico marxista, fundados na Teoria Crítica⁵. Isso significa que nossa análise objetivou encontrar a raiz das proposições expressas pelos autores, buscando entendê-las em seu contexto histórico-material.

Segundo Gramsci (1987, p. 104), a teoria marxista pretende “combater as ideologias modernas em sua forma mais refinadas, a fim de poder constituir o próprio grupo de intelectuais, e educar as massas populares”, em busca de formar outra hegemonia, passando da ideia à ação. Por isso, se desenvolve com procedência no pensamento mais simples e nos leva à elaboração mais complexa.

De modo direto, a filosofia da *práxis* é o resultado de todo o conjunto de transformações histórico-ideológico-materiais que se desenvolve desde

[...] o Renascimento, e a Reforma, a filosofia alemã, a Revolução Francesa, o calvinismo e a economia clássica inglesa, o liberalismo laico e o historicismo; em suma, o que está na base de toda a concepção moderna da vida. A filosofia da *práxis* é o coroamento de todo esse movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura [...] trata-se de uma filosofia que

⁵ Teoria crítica é uma abordagem teórico-metodológica de análise da realidade social, desenvolvida pela tradição marxista que busca contrapor-se ao método positivista tradicional, pretende aliar teoria e prática, isto é, absorve os ensinamentos existentes, chocando-os com as elaborações e com a realidade atual.

também é política e uma política que também é filosofia. (GRAMSCI, 1987, p. 106-107)

O objetivo desta maneira de interpretar a realidade histórica é fazer com que os “homem caminhe sobre as pernas”, que seja capaz de analisar a realidade concreta e possa nela intervir. Assim, este ensaio não pretende somente compreender os conceitos de politecnicidade e escola unitária com subsídio em Pistrak e Gramsci e como estes conceitos foram absorvidos e desenvolvidos por Saviani e seu grupo, mas busca participar desse debate e avançar na formação de uma escola que leve à desalienação, à emancipação da classe trabalhadora, no concernente ao domínio que exercem sobre ela os donos do capital.

Não será possível alcançar esse intento sem compreender no íntimo de onde partem os estudos de Marx sobre o homem. Para Saviani (2007), é na ação sobre a natureza [trabalho] que este se realiza e o processo formativo é um meio articulador entre a reprodução da existência, comum às espécies animais, e o desenvolvimento humanizador, que permite a constante revolução dos meios de produção.

Todas as sociedades desenvolveram os próprios meios de formação das gerações seguintes, de transmissão dos saberes constituídos coletivamente. Por certo, não se reporta a uma teoria pedagógica para cada tempo histórico ou para uma sociedade em particular, mas de ações práticas e diretamente relacionadas à maneira como cada sociedade se organiza e reproduz sua existência.

Por isso, esta pesquisa analisa a emancipação como possibilidade na sociedade capitalista atual. Estuda a contribuição para transformar a realidade social, na proposta de Saviani (1989), da Escola Profissional de Nível Médio como detentora do germe da escola unitária e politécnica, que objetiva elevar culturalmente as crianças e jovens. Não perde, entretanto, a perspectiva que o processo educativo vai além da escola, desenvolvendo-se na família, nas associações de classe, nas relações de amizade, enfim, no convívio social cotidiano.

Para alcançar seus objetivos, o estudo utiliza algumas categorias do campo marxista - trabalho, modo de produção, capitalismo, socialismo, homem, emancipação e outros - explicados ao tempo em que surgem, e no contexto em que afloram no texto. Categorias do pensamento liberal, também, como a Teoria do Capital Humano e meritocracia, são utilizadas e debatidas, contudo, analisadas sob o espectro da Teoria Crítica e suas contradições desnudadas.

Três categorias são centrais: politecnicia, entendida conforme Pistrak (2011), como a escola que alia a formação do intelecto, das aptidões físicas e do domínio das técnicas do fazer, ofertada igualmente a todas as crianças e jovens. Este conceito encontra em Saviani (2007, p. 160), a seguinte explicação:

[...] a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Na segunda, escola unitária: Gramsci (2011) propõe a existência de uma escola única para todos os jovens e crianças, em cujo desenvolvimento não se verifique a distinção da condição social ou a pertença de uma classe e que em suas práticas não se separe o desenvolvimento intelectual da formação para o trabalho, rompendo com a hierarquia de uma sobre a outra.

Isto conduz à terceira categoria, da escola para emancipação, entendida como desalienante, produtora da autonomia, de seres que serão capazes de viver numa sociedade sem divisão de classes. Portanto, na sociedade atual tem que ser contra-hegemônica, pois não negará o trabalho, mas a separação da formação dicotomizada entre a teoria e a prática.

Esta dissertação encerra uma etapa, como o que ocorreu nos estudos antes do mestrado: das respostas encontradas surgiram novas perguntas que esperamos poder desenvolver em outros estudos. Nossa expectativa é de que o leitor compreenda nossas limitações e perdoe os escorregões que porventura se mostrem.

O estudo foi estruturado em cinco capítulos, incluindo a Introdução (1) e as Considerações Finais (5). Os capítulos centrais - Politecnicia e formação dos trabalhadores em Marx e Pistrak (2), Escola Unitária e Desinteressada: a proposta de Gramsci (3) e, Politecnicia e Escola Unitária: formação emancipadora no Brasil (4) - possuem três tópicos que se articulam e se complementam, da mesma forma ocorre com os capítulos.

Partimos de Marx, de quem Pistrak absorve a ideia inicial e exprime uma proposta de escola a ser implantada na então União Soviética⁶. Da leitura e experiência dessas propostas educativas Gramsci propõe a escola ‘desinteressada’ e a escola unitária. Sua obra amplamente discutida no Brasil por Saviani e seus alunos dá corpo ao que podemos chamar de politecnicia brasileira.

⁶ A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas foi implantada oficialmente em 1922, composta no Continente Europeu por Rússia, Estônia, Letônia, Lituânia, Belarus, Ucrânia, Maldivia, Geórgia, Armênia e Azerbaijão, no Continente Asiático, parte da Rússia, Cazaquistão, Quirguistão, Uzbequistão, Tadjiquistão e Turcomenistão. Foi oficialmente extinta em 1991, quando as diversas repúblicas conquistaram autonomia política.

Descrevendo mais detalhadamente, no primeiro capítulo, iniciamos discutindo rapidamente a necessidade de debater a politecnicidade como proposta de formação para a classe trabalhadora, no segundo tópico desenvolvemos uma análise do que Marx apontou como a proposta da Associação Internacional dos Trabalhadores para formação dos filhos da classe operária, a qual deveria encaminhar para uma formação humanizadora, desalienante, onde não houvesse a separação entre o trabalho manual e intelectual. A atividade da escola realiza-se desde a junção entre o saber científico, a formação para a produção e ginásio esportiva. No ponto seguinte desse capítulo, desenvolvemos análise do pensamento de M. M. Pistrak, educador ucraniano que participou diretamente da Revolução Russa e dos esforços de implantação de uma educação para a então União Soviética. Pistrak aponta a politecnicidade como a escola que formaria o homem para a nova sociedade oriunda da ditadura do proletariado. Essa escola deveria ser única e para todos, organizada de modo a desfazer a hierarquia do saber e, ao ser ofertada igualmente a toda a população, contribuir para a formação da sociedade sem classes, onde cada pessoa estaria apta a exercer tanto o trabalho de dirigente quanto de operário.

No terceiro capítulo, a análise é centrada na proposta de Gramsci para o processo educativo de crianças e jovens. Iniciamos apresentando a importância de Gramsci para o desenvolvimento de uma proposta educativa oriunda do pensamento marxista para, no primeiro tópico, explicitar que cabe aos intelectuais de cada grupo social liderar sua classe na luta pelo controle do Estado, pois será sempre este que fomentará o tipo de escola a ser implantado na sociedade. Assim, no segundo tópico, mostraremos o que o pensador sardo chama de “escola desinteressada”, que deve ter o trabalho como princípio, local onde a criança irá apreender a cultura geral produzida pela humanidade e entender que ela é fruto do trabalho humano, da ação humana sobre a natureza e que não há uma hierarquia do pensar sobre o fazer. Isto nos conduz ao terceiro tópico, trazendo a proposta de escola unitária, quando cabe ao Estado organizar e manter a escola e todas as crianças e jovens que, independentemente de sua classe social, devem frequentar o mesmo estabelecimento e receber igual cultura, atravessando as mesmas etapas formativas. Com isso, rompe-se a dualidade escolar existente à época e aponta a superação da sociedade dividida em classes sociais.

No quarto seguimento, discutimos os conceitos de politecnicidade e escola unitária com esteio no que chamamos Escola de Saviani, pois essas categorias são amplamente debatidas por educadores que desenvolveram estudos sob sua influência. Após uma breve introdução da temática relacionando os dois módulos anteriores (2 e 3) ao pensamento de Saviani,

analisamos no primeiro tópico o conceito de politecnicidade de Saviani e seus debatedores. Percebemos que a proposta da Educação politécnica visa a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como pessoa ou como classe. O Pensador paulista defende a noção de que todo o sistema educacional tenha um só tipo de escola que some a formação intelectual e produtiva como fundamento educativo do ser, objetivando sua desalienação. No segundo tópico, fizemos uma digressão, quando contrapusemos a ideia de politecnicidade à Teoria do Capital Humano e à meritocracia. Entendemos que esse tópico é fundamental para que possamos concluir nosso estudo, porquanto temos de esclarecer no que o pensamento politécnico se opunha. Enfim, no terceiro tópico deste capítulo, desenvolvemos o objetivo da escola politécnica, a Educação para emancipação. Oriundo do pensamento de Saviani e seus seguidores, apontamos a Educação profissional como possuidora do germe da educação politécnica, podendo nesta modalidade desenvolver verdadeiramente uma Educação emancipadora.

Esperamos que a leitura seja, não somente prazerosa, mas que também faça compreender que o debate sobre a Escola Politécnica é fundamental para aglutinarmos os pensadores do campo marxista em um caminho que nos conduza à superação da sociedade dividida em classes sociais.

2. POLITECNIA E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM MARX E PISTRAK

Desde os primórdios da humanidade a educação e o trabalho são atividades sociais que se complementam. Daí, sua repercussão e debate ocorrerem com tanta veemência nos dias atuais. O que está em jogo, nessa discussão, é como pensarão e se comportarão as gerações futuras. Não se trata, contudo, somente de propostas em torno de métodos e técnicas de ensino, mas do pano de fundo, para utilizar uma expressão de Saviani (1989), das ideias pedagógicas que norteiam o desenvolvimento dos processos formativos da sociedade.

Ao longo da história, a forma como as gerações são endoculturadas e quais indivíduos de dada sociedade terão acesso à maior e melhor formação cultural foram determinadas pela forma como estas sociedades se organizavam materialmente, como produziam e distribuíam sua riqueza.

No modo de produção capitalista, a formação da classe trabalhadora deve servir à preparação destes seres para o trabalho, para aceitar sua condição de subalternidade e estratificação social como algo natural. Para contrapor-se a essa perspectiva formativa, desde o Manifesto do Pensamento Comunista, Marx e Engels (1948), defendem que a formação da classe operária deve estar a serviço da libertação, porém, sem o desenvolvimento claro de uma teoria de formação para os trabalhadores.

Essa teoria começa a se desenvolver em torno da politecnia, uma formação que aliasse em seu bojo a capacidade teórica de elaboração, a capacidade prática de execução e o desenvolvimento físico e militar. Essas ideias que surgem a partir de Marx (2016), nos documentos de orientação aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, serão amplamente desenvolvidas do ponto de vista teórico e prático na então União Soviética por diversos pensadores, entre os quais destacamos Mosey M. Pistrak.

2.1 A politecnia como proposta de formação dos trabalhadores

Não são poucos os esforços dos educadores marxistas para, além de compreender a proposta de educação com apoio nos escritos de Marx e Engels, apresentar uma atualização de seu pensamento que possibilite a formação de pessoas para superação do modo de produção capitalista. Um dos poucos consensos é o de que essa formação deve ser desalienante, procure tirar as vendas que impedem o proletariado de enxergar o caráter usurpador que o capital exerce sobre si.

São vários os pensadores, desde o início do século XX, propondo teorias escolares que animem os seres humanos para a superação da sociedade cindida em classes. Manacorda (1992), está entre eles, ao descrever as ações no campo da Educação no início da então União Soviética, demonstrando o esforço empreendido, principalmente por Krupskaya, em criar uma proposta pedagógica fundada nos

[...] princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, com o estudo comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista. (Resolução do VIII Congresso do Partido Comunista da União Soviética *apud* MANACORDA, 1992, p. 315).

Manacorda (1992) deixa claro que essa não foi uma tarefa simples perante as resistências em romper a tradição já instaurada e, mesmo com todas as reformas impostas pela Revolução de Outubro, muita coisa permanecia como era antes. Em tempo, esclarece que o objetivo central é a formação do homem comunista, pois esse era o caminho a ser trilhado pela ex-União Soviética.

Continuando com Manacorda (1992), além de Krupskaya, outros teóricos tiveram a possibilidade de aplicar suas propostas de Escola, com destaque para Mosey M. Pistrak e Anton Makarenko, ambos com bastante destaque nos anos de 1920, na extinta União Soviética. Todos pretendiam a consolidação da escola única do trabalho, local de desenvolvimento do homem para a sociedade sem classes.

Segundo Pistrak (2015), o mais importante no processo educativo não é o método em si, mas onde se pretende chegar, o que se busca. Makarenko (*apud* MANACORDA, 1992), defende a ideia de que a escola deve se organizar focada numa formação para a coletividade, significa que seu grande objetivo como um dos instrumentos educativos das crianças e dos jovens é fazer com que estes entendam que seus interesses pessoais devem vir depois dos proveitos coletivos.

O pensamento desses autores reverberou em diversos outros, como o de Gramsci na Itália que, mesmo na prisão, foi capaz de elaborar uma profunda e ampla proposta educacional, que tem por base uma escola única para todos e busca a formação equitativa global.

No Brasil, entre os teóricos do campo marxista, Saviani (1989, 2003) se destaca como defensor da politecnicidade como tipo de escola que alie a formação para a vida à formação

para o trabalho, o que Manacorda (1992) denomina de omnilateral e que pode ser compreendida como emancipadora, num processo que propicie a desconstituição da hierarquia entre o saber fazer e o saber intelectual, e que também permita a desalienação do homem em relação ao trabalho na sociedade capitalista.

Na atual fase da sociedade capitalista, a discussão em torno da formação escolar aparece com grande destaque, pois, por um lado, educadores marxistas pensam que a aliança no processo educacional entre trabalho e formação intelectual é um caminho para formação do homem omnilateral. Os detentores do capital veem na formação/qualificação de trabalhadores um meio necessário de preparação de força de trabalho que sirva aos seus interesses imediatos.

Como crítico da proposta de escola capitalista, o filósofo húngaro István Mészáros (2008) afirma que devemos pensar a escola para formação completa do ser humano, para sua humanização, contudo, faz o alerta de que o modo de produção capitalista mercantiliza todas as nossas relações sociais, situação, que leva a se perguntar: como é possível uma escola politécnica, se na sociedade capitalista a escola é mercantilizada? É possível, como pretendiam os pedagogos soviéticos, formar o homem para uma nova sociedade, livre do capitalismo?

Marx e Pistrak podem ajudar a solucionar esses questionamentos. Foi o que buscamos realizar neste capítulo. Esses pensadores desenvolveram uma proposta de escola, a qual, historicamente, entre os teóricos marxistas, passou-se a chamar de politécnica. Responder às questões acima, à luz desses autores, nos levará ao objetivo deste capítulo, que é compreender o conceito de politecnia. Nenhuma resposta, contudo, pode ser definitiva, como demonstram Manacorda (1992), Pistrak (2015) e Gramsci (1987), pois é necessário pensá-las para cada tempo.

2.2 A Politecnia em Marx

Marx e Engels (1983), na ‘Instrução⁷ para os Delegados do Conselho Geral Provisório’, defendem uma organização escolar que, em vez de rever e adaptar as propostas liberais, olhe para a frente, busque a formação do homem para a sociedade sem classes, uma escola para uma nova sociedade.

⁷ Neste capítulo, iremos nos referir a este texto em distintos momentos, para podermos desenvolver o conceito de politecnia.

A formação necessária à classe trabalhadora gravita à órbita do conceito de politecnia. A compreensão aprofundada desse termo, além de sua explicação semântica, é fundamental para a defesa de uma escola que objetiva a transformação da realidade material e que forme pessoas para uma sociedade sem classes, como defende Marx.

No ‘Manifesto do Partido Comunista’, Marx e Engels (2001) denunciam o fato de que a burguesia criou um mundo distinto de tudo que havia existido até aquele momento, quando a exploração da classe dominante sobre as demais alcança o mais alto nível na história. Para isso, todas as instâncias da sociedade burguesa projetam o desenvolvimento da sociedade capitalista.

A escola, a religião, o Estado, o sistema jurídico, como tudo o mais, se universalizam, reproduzindo os padrões ideológicos da classe dominante. Daí afirmarem que, na sociedade capitalista, só é possível uma escola capitalista, mas, como é dentro do próprio sistema que se desenvolvem os germes para a sua superação, as classes trabalhadoras podem produzir meios de realizar a formação de sua prole.

Marx e Engels (2001) apontam que a superação da sociedade do capital passa pela luta por uma “Educação Pública e gratuita para todas as crianças; abolição do trabalho nas fábricas, tal como é praticado. Combinação da educação com a produção material etc”. (p. 74).

Os fundadores do marxismo, porém, não possuíam uma concepção sistematizada de escola, de modo que discutir o tema com base em seu pensamento constitui esforço de interpretação de suas obras, visando a identificar aspectos que possam nos conduzir por um caminho que, associado aos demais projetos sociais e econômicos, leve à extinção da exploração do homem pelo homem e situe a autonomia e a emancipação em um lugar central.

O alcance dessa proposta decorrerá da integração da formação intelectual com a formação para produção material, entendendo esta última como o trabalho. Para Marx (2013), o trabalho é categoria central, por seu intermédio o homem se edifica, se desenvolve e chega à condição de humanidade, pois é pelo trabalho livre e consciente que o homem transforma a natureza na busca de realizar suas necessidades individuais e coletivas.

Na sociedade capitalista, a força de trabalho é reduzida à condição de mercadoria, que, trocada no mercado como qualquer outro objeto, submete o homem a uma condição inferior, não permitindo que este se realize como ser, negando-o ontologicamente. O processo de produção é impulsionado para a extração da mais-valia e valorização do capital, tendo como condição para tal a maximização e a aceleração do desenvolvimento das forças

produtivas e o prolongamento da jornada de trabalho, num processo em que o crescimento da acumulação implica crescimento da exploração do trabalhador, que tanto mais riqueza produz mais se empobrece, já que a riqueza produzida é apropriada privadamente pelas classes dominantes (MARX, 2013).

O capitalismo, modo de produção mais desenvolvido do ponto de vista da divisão social do trabalho, em vez de criar possibilidades de realização das potencialidades humanas, forja a miséria e a degradação, tendo como condição intrínseca para sua reprodução a alienação do trabalhador e a disseminação de ideologias que dão a entender serem as desigualdades sociais produzidas sob sua égide como desígnios naturais (TORRES, 2012).

Para se desenvolver, o capitalismo necessita apropriar-se de modo privado dos meios de produção, limitando o homem em sua condição humana. Destituídos dos meios de produção, os trabalhadores dispõem apenas de sua força de trabalho para garantia de sua sobrevivência e de sua família, vendendo-a como mercadoria, por um determinado tempo (valor de uso) e recebendo somente o necessário para manutenção de sua existência (valor de troca), às vezes, somente a do próprio trabalhador, o que submete a família a condições miseráveis e exige que todos, inclusive as crianças, trabalhem.

Invertidas as relações sociais, o trabalho no capitalismo, base elementar do ser social, deixa de ser meio de realização humana para se tornar fonte de alienação. Esse processo consubstanciado na transformação do trabalho concreto, criador de valor de uso em trabalho abstrato, criador de valor de troca, é apropriado pelo capital, deslocando o eixo do trabalho, como satisfação das necessidades humanas (valor de uso), para a reprodução do capital (valor de troca), o que corporifica a luta entre capital-trabalho (TORRES, 2012).

Pela natureza do capitalismo estar relacionada à incessante acumulação e lucratividade, e as mercadorias produzidas e comercializadas dependerem da agregação do valor despendido pela força de trabalho humana, a produção dessas se faz pelo jugo do capital, sendo produzidas mercadorias com valor de uso “somente porque na e na medida em que sejam substrato material, portadores de valor de troca” (MARX *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 112), já que o interesse é a produção de mercadorias com maior valor para troca/venda no mercado, de modo a realizar a mais-valia, apropriada pelo capitalista.

Nesse processo, o valor de troca se sobrepõe ao de uso, obscurecendo o trabalho humano contido nas mercadorias na esfera da produção, parecendo ter vida própria, mascarando as relações sociais e impossibilitando os trabalhadores de identificarem que a

produção de riquezas não se faz sem a força de trabalho, derivando daí, também, o desconhecimento do trabalhador de sua importância e centralidade no processo de produção.

Em verdade, a produção capitalista tem na força de trabalho sua condição precípua, já que somente ela é capaz de produzir e reunir valor à mercadoria confeccionada. Atuando por maior tempo do que o necessário à sua reprodução, a força de trabalho cria mais valor do que possui em si mesma, razão pela qual sua incorporação ao processo produtivo se faz imprescindível. Na concepção de Marx (2011, p. 903-904),

O capitalista não troca capital diretamente por trabalho ou tempo de trabalho; ao contrário, troca tempo contido, trabalhado em mercadorias por tempo contido e elaborado na capacidade de trabalho viva. O tempo de trabalho vivo que ele recebe em troca não é o valor de troca, mas o valor de uso da capacidade de trabalho. [...] Mas o próprio valor de uso do valor que o capitalista recebeu em troca é o elemento da valorização e sua medida, o trabalho vivo e o tempo de trabalho, mais precisamente mais tempo de trabalho do que está objetivado na capacidade de trabalho.

Portanto, o capitalismo retira do homem a própria ontologia, ou seja, desumaniza aquilo que é mais essencial ao ser: o trabalho. Isso não é possível, contudo, em sua totalidade, porquanto a mercadoria produzida pelo trabalho nesse modo de produção é cheia de relações sociais e resultado destas.

O trabalho, assim, continua a ser o fator primordial de humanização, mesmo na sociedade do capital. Se n' *O Capital*, Marx (2013) parte da mercadoria para explicar todo o modo de produção, o faz para dizer que, mesmo alçada a elemento central neste momento histórico, não poderia existir sem o trabalho humano, pois nenhum outro animal é capaz de produzir mercadoria, mesmo produtos oriundos de animais, como, por exemplo, o mel, que somente se torna mercadoria quando extraído pelo homem e então transformado em objeto de troca (mercadoria).

O trabalho estabeleceu as demais sociabilidades, entre elas os processos educativos, meios pelos quais as sociedades se perpetuaram culturalmente. A transmissão direta durante o fazer e as relações cotidianas foram as primeiras vias educacionais. Cada modo de produção, entretanto, estabelece os próprios meios de endoculturação das gerações seguintes.

Ao mesmo tempo, a escola é somente mais um, entre os diversos caminhos para formar/forjar cada sociedade. Deixam claro Marx e Engels (1983, p. 96) a ideia, que "... por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino;

por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir das condições atuais.” Portanto, se no modo de produção capitalista o trabalho é alienante, sua escola não pode ser diferente. Se para os marxistas o objetivo central é a mudança dessa condição, a escola oriunda de seu pensamento só pode ser emancipadora/desalienante. O dilema que se exprime é o da possibilidade de implantação de tal empreendimento ainda no âmbito da própria sociedade capitalista.

Na trilha deixada pela teoria marxista, elementos indicam como deve estruturar-se a escola, seja para a formação da classe trabalhadora e, conseqüentemente, a superação da ordem social do capital, seja para o desenvolvimento das potencialidades humanas e para a vivência numa sociedade sem classes.

Marx (2016), no manuscrito intitulado ‘Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores’⁸, argumenta a necessidade de associação e congregação de esforços e que atuem como camaradas no exército da emancipação.

Nesta ‘Instrução’, escrita em 1866 e apresentada aos delegados do Conselho Central Provisório para ser discutido no Congresso da I Internacional em Genebra, pretendia Marx (2016), a organização de bandeiras de luta da classe operária, no qual 11 itens são desenvolvidos como propostas para nortear a discussão e a ação dos trabalhadores. O quarto item, intitulado “Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos)”, traz proposta de como o Estado deve regulamentar o trabalho infantil e a escola. Não se trata, porém, de um projeto escolar ou uma sistemática educacional e pedagógica, mas indica o caminho para unificar intelectualmente as massas, elevando sua consciência social, atraindo-as para superação do modo de produção capitalista, visando a combinar e generalizar os esforços de emancipação das classes operárias em distintos países, até aquele momento, desconexos.

É com base nessa ‘Instrução’ que se desenvolve o debate em torno da politecnicidade por diversos educadores, desde aquele período até a atualidade. Na perspectiva apresentada por Marx, a escola deve ser um instrumento de mudança e de transformação da sociedade e não de manutenção da ordem vigente, libertando o homem da opressão sentida durante o processo de produção e reprodução da vida social, processo que, por partir da teleologia humana, deve ser humanizador e não opressor.

⁸ Documento produzido em 1866, para o Congresso da I Internacional, é balizador das reflexões sobre a Politecnicidade de diversos pensadores. Iremos nos referir a este texto em diversos momentos como “Instrução aos Delegados” ou simplesmente “Instrução”.

A escola deve ocupar um espaço fundamental no processo revolucionário por contribuir para a formação da consciência do trabalhador quanto à situação de exploração vivenciada na sociedade de classe. Uma escola que não mais reproduza os valores da sociedade burguesa, contudo, retrato do pensamento liberal desencadeado pelas Revoluções Francesa e Industrial, somente será possível quando da superação da própria sociedade capitalista.

Marx e Engels (1983) apontam a escola como um dos caminhos para a luta dos trabalhadores e garantia da omnilateralidade, com base na politecnicidade. Mesmo dentro da sociedade burguesa, constitui-se em avanço já que, ainda de modo restrito, pode abrir espaços para novas configurações e fortalecimento da luta da classe trabalhadora para uma nova ordem.

Voltando ao texto ‘Instrução’, especificamente em relação à escola operária, como bandeira de luta, apresenta-se didaticamente expressa em três coisas: formação teórica, de cultura geral, quando as crianças e jovens devem se apropriar de como se desenvolve, se elabora e difunde o saber produzido pela humanidade; treinamento ginásio esportivo e também militar, estando pronto para defender-se, inclusive com armas da classe dominante; e formação politécnica, que os prepara para produzir materialmente os bens necessários à existência humana. Isto levaria, segundo Marx e Engels (1983), à integração do processo de formação, à soma do trabalho intelectual e produtivo, desconstituindo a hierarquia do primeiro sobre o segundo.

A inserção do tema na pauta de luta dos delegados revela-se de fundamental importância, pois indica que esta é uma área estratégica quando da busca pela superação do capitalismo. Assim, a soma oriunda da

[...] combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. [...] a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. (MARX E ENGELS, 1983, p. 62).

No lugar de brutalizar as crianças, impondo a eles o trabalho desde a infância – como ocorre na sociedade capitalista - essa proposta de escola confere-lhes condições de fruição dos conhecimentos e da cultura produzida pela humanidade, superando a formação

exclusiva para produção, além de dotar as crianças e jovens de saberes para enfrentamento da sociedade de classes.

Ainda na ‘Instrução’, o tópico *O futuro da sua classe* evidencia a preocupação do autor com os efeitos esmagadores do processo formativo daquele período nas crianças e jovens; realidade que deveria ser modificada, para uma formação escolar que permitisse o pleno desenvolvimento humano nos aspectos mental, físico e instrução politécnica, sem separar um do outro. Para Marx e Engels (1983, p. 60),

[...] antes de tudo o mais, as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a razão social em força social e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efetuam por uma medida [act] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados.

É necessário entender, todavia, cada um dos aspectos que compõem a proposta marxista para a escola. No que se refere à formação intelectual, sugere que esteja direcionada ao estudo de conteúdos gerais e humanísticos, que propicie uma formação da cultura geral produzida pela humanidade, que leve a apropriação dos saberes históricos, geográficos, matemáticos, artísticos, enfim, daquilo que produziu o homem por via das interações sociais, sem dissociar isso do mundo do trabalho, do fazer “de modo mais amplo, eles insistiam em que essa participação na produção estivesse intimamente associada à formação intelectual”. (NOGUEIRA, 1990, p. 89).

Para justificar a introdução dos exercícios ginásiais e militares, Nogueira (1990) aponta a necessidade da preparação física para as difíceis condições de trabalho a que estavam submetidos os operários e, também, “a escola da sua época deveria poder contribuir, mediante treinamento físico dos escolares, para a formação dessas milícias populares”. (p. 170).

No tocante à formação politécnica, significa alcançar a cultura técnica, entendida como o domínio de todo o processo produtivo. Desde a criação, o desenvolvimento e os processos de execução da produção e em todos os ramos constituíam-se “uma dimensão importante da luta de classes porque atinge em cheio o poder do interior da fábrica”. (NOGUEIRA, 1990, p. 91).

‘N’O Capital’, Marx (2013) justifica a compreensão de Nogueira (1990), ao afirmar que

O reflexo religioso do mundo real só pode desaparecer quando as relações cotidianas da vida prática se apresentam diariamente para os próprios homens como relações transparentes e racionais que eles estabelecem entre si e com a natureza. A figura do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só se livra do seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. (2013, p. 54).

Nogueira (1990), explicita que somente uma profunda mudança no processo de produção material poderá levar os trabalhadores ao controle dos meios de produção e, portanto, da sociedade. Ao mesmo tempo, entretanto, defende o trabalho das crianças nas fábricas, mesmo que de modo regulamentado. A preocupação do Filósofo alemão consiste em forjar nas futuras gerações de trabalhadores a indissociabilidade entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal.

Para Marx *apud* Nogueira (1990), a instrução das crianças deveria começar antes dos nove anos de idade; dos nove aos 12 anos, trabalhariam duas horas por dia, dedicando a outra parte do tempo para o lazer e a instrução intelectual; quantos aos jovens de 13 a 15 anos de idade, devem trabalhar até quatro horas por dia na produção material, dedicando ainda parte do tempo ao desenvolvimento intelectual e físico; por fim, os adolescentes de 16 e 17 anos de vida podem alargar a jornada de trabalho para até seis horas diárias, com intervalo de uma hora, aliado às demais formações.⁹

A proposta de escola constitui-se numa sistematização educacional, realizada em espaços institucionais específicos para esse fim, vinculando este local ao trabalho produtivo e correspondente a uma estratégia de luta da classe trabalhadora para superar a da condição de exploração na sociedade do capital.

Continuando a abordagem em torno de uma escola que leve, dentro da sociedade capitalista, à formação dos filhos da classe trabalhadora, Sousa Júnior (2011, p. 34) explica que

Uma das grandes preocupações de Marx em relação ao ensino é exatamente quanto a descobrir a melhor forma através da qual os trabalhadores poderiam se colocar em condições de, primeiro, resistir da melhor forma aos malefícios da divisão do trabalho, das jornadas extenuantes, da alienação/estranhamento do trabalho; e, em segundo de encontrar a melhor educação que possibilite a realização de sua luta histórica, que possa elevá-lo [o proletariado] acima das demais classes.

⁹ Importante ressaltar que em nenhum escrito Marx e Engels defendem o trabalho infantil, a busca da regularização da jornada de trabalho e do trabalho das crianças relaciona-se à defesa destas que eram sobre-exploradas no início da industrialização.

Outro aspecto relacionado à escola para os trabalhadores, que está nas ‘Instruções aos Delegados’, reporta-se à disponibilidade da Educação sistemático-formal ofertada pelo Estado. Marx (2013) deixa claro que, a partir da sociedade burguesa e de suas instituições, é possível forjar os meios de superá-la; usá-las não é uma rendição, mas estratégia de luta.

Assim, justifica-se a disputa pela organização da escola, como elemento da sociedade de classe para articulação de esforços no sentido de fortalecer o movimento operário com vistas à superação da sociedade que tanto explora o trabalhador.

Percebe-se, pelas argumentações de Marx (2013), que o Estado não tem indicação de ser destruído ou mesmo superado, é estrategicamente limitado pela pressão do movimento operário; contraditoriamente, é guiado e controlado por este a se responsabilizar por uma escola que esteja alinhada aos interesses da classe operária. Igualmente, pela força social, estariam, em vez de engrandecendo o Estado, fortalecendo a própria classe, preparando o caminho para a superação da sociedade capitalista.

A disponibilidade da Educação por instituições de ensino e sob a responsabilidade do Estado, proposta por Marx na ‘Instrução aos Delegados’, pode parecer, no primeiro momento, um contrassenso, haja vista o objetivo central da teoria marxista ser a superação da sociedade de classes, sem existir um poder opressor e autoritário. Cabe lembrar, no entanto, a ideia de que a recomendação nas ‘Instruções’ se reporta a uma estratégia de fortalecimento do movimento operário e responsabilização do Estado por uma escola que favoreça a classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, cabe destacar o fato de que o Estado, na acepção marxista, deve ser visto dialeticamente. Como aparelho controlado pela burguesia, exerce poder opressivo sobre os trabalhadores, mas é também objeto da disputa na luta de classes e, quando controlado pelo operariado, se faz meio para sua emancipação.

Do exposto, inferimos que uma escola, para elevar o nível intelectual da classe trabalhadora e, ainda, compreender a engrenagem do processo produtivo para articulação com vistas à superação da sociedade de classe, não pode simplesmente unir as várias ciências ou dotar o trabalhador de conhecimentos sobre técnicas distintas, pois há de suplantar os reflexos da divisão social do trabalho e permitir a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção, fazendo deixar de ter sentido a hierarquização entre trabalho intelectual e braçal.

Para Gomez (2012, p. 67), essa discussão levou-nos ao

[...] interior da problemática que hoje se introduz no campo da reflexão sobre educação e trabalho, qual seja, o trabalho como mercadoria. Ela parte do princípio de que o trabalho, na sociedade industrial capitalista, se transformou em mercadoria. Como consequência, o homem voltaria a ser livre quando fosse dono de seu trabalho, quando retornassem às suas mãos seus próprios instrumentos de trabalho, enfim, quando controlasse o que produz e para que produz.

Na escola emancipadora, o objetivo será dotar a classe operária de conhecimentos capazes do desvelamento¹⁰ das relações de produção na sociedade capitalista, relações estas que provocam a ruptura do trabalhador com sua subjetividade (consciência), privando-o da participação em todo o processo produtivo, destituindo-o do uso da sua criatividade.

Desta maneira, a instituição escolar pode ser o caminho para que a pessoa compreenda que o exercício de suas capacidades tanto físicas quanto intelectuais é que cria as mercadorias e estas possuem um valor de uso concreto, que atende às necessidades de sobrevivência e à satisfação espiritual, porém, esse processo é desvirtuado na sociedade capitalista, pois ao vender sua força de trabalho, o trabalhador perde o sentido e o domínio da ação produtiva e mesmo criativa, deixando o produto do seu trabalho de ser fonte de liberdade e realização, tornando-se alheio e meio de exploração.

Explicando mais claramente, a escola, como espaço de ensino,

Surge como meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho. Esse domínio, por sua vez, de atuar contra a alienação da atividade do trabalho, muito embora pó si só não o supere (...) deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão social do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 82).

A escola, integrando Educação intelectual, Educação física e Instrução politécnica, tendo como princípio a união entre cultura e trabalho constitui, portanto, meio de apropriação de conhecimento sistematizado e institucionalizado, uma estratégia capaz de dotar o trabalhador da compreensão e controle do processo produtivo, podendo propiciar condições de reverter o estado de alienação e apatia para a luta por uma sociedade sem classes.

De modo claro, a escola politécnica objetiva a emancipação humana, pressupõe a ruptura com a apropriação privada dos meios de produção e alienação do trabalhador e, por

¹⁰ Sobre este conceito, ver FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *et alii*. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2012.

isso, não tem como se efetivar plenamente na sociedade de classes, pois, nesta, todo meio formativo só busca a elevação da produtividade, maximização incessante dos lucros e acumulação privada das riquezas nas mãos de poucos.

Para Marx (2013, pag. 720),

[...] no interior do sistema capitalista, todos os métodos para aumentar a força produtiva social do trabalho aplicam-se à custa do trabalhador individual; todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo de seu trabalho ao transformá-lo num suplício, alienam o trabalhador as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a tal processo se incorpora a ciência como potência autônoma, desfiguram as condições nas quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao despotismo mais mesquinho e odioso, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, arrastam sua mulher e seu filho sob a roda do carro de Jagrená¹¹ do capital.

Nesse sentido, a escola na sociedade capitalista pretende que o trabalhador aumente sua capacidade de produzir, consecutivamente, ampliando a mais-valia. Assim, o operário se fez um veículo mais eficiente, produzindo mais lucro aos donos do meio de produção.

Para superar essa condição, é fundamental aos trabalhadores “dominarem”¹² os métodos e o conhecimento produzido pela ciência moderna, sendo isto o pilar a fim de superar sua situação de subalternidade. Para Marx e Engels (1983), a escola politécnica possibilita alterar as relações de dominação exercidas pela classe burguesa sobre os trabalhadores. Com efeito, a classe trabalhadora terá na escola mais uma ferramenta para a emancipação.

Como estratégia para superação da sociedade de classes, a politecnia nasce no capitalismo, portanto, não é uma proposta para se desenvolver pós-capitalismo, surge para formar os trabalhadores na busca por sua superação. Sousa Júnior (2011, p. 84) garante que “a politecnia, assim se define por não precisar romper com o sistema do capital; por não precisar se basear no conjunto das relações sociais novas, transformadas”, é um meio para dotar a classe trabalhadora de instrumentos necessários na luta pela emancipação.

¹¹ Uma das formas do deus Vishnu. O culto de Jagrená se caracterizava por um elevado grau de fanatismo religioso, incluindo rituais de autoflagelação e autossacrifício. Em certos dias festivos, os fiéis se jogavam sob as rodas de um carro (o ‘carro de Jagrená’), sobre o qual se encontrava uma figura de Vishnu-Dschagannat. (MARX, 2013, pag. 720)

¹² Dominar não é a condição de propriedade, mas capacidade de uso dos métodos e técnicas desenvolvidas pela Ciência moderna.

O autor supra, esclarece que a politecnia sozinha não levará a plena emancipação humana, pois se desenvolve nos marcos do capitalismo, mas será um grande avanço inserir, na escola ofertada pelo Estado, um formato educativo que integre trabalho manual, formação intelectual e ginásial.

A politecnia, como proposta escolar para os trabalhadores, pretende ofertar os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho. Esse domínio, por sua vez, deve atuar contra a alienação da atividade do trabalho, muito embora, por si, não a supere. Pensando na sociedade hodierna, marca a posição do campo marxista na disputa com a ideologia burguesa por um sistema educacional.

Captar claramente o conceito de educação politécnica é uma tarefa que até hoje não foi concluída e, em razão da natureza do materialismo histórico¹³, estará em constante atualização pelos educadores marxistas.

Desde essa perspectiva, Mosey M. Pistrak forneceu elementos para as ideias pedagógicas na então União Soviética. Pistrak (2011 e 2015), buscou atualizar o conceito de politecnia, defendendo a ideia de que a educação na ditadura do proletariado, instituída pós-Revolução Russa, deveria se desenvolver com o objetivo de formar o homem para a sociedade sem classes.

Pistrak (2015), compreendia que a ditadura do proletariado era uma sociedade de transição e, da mesma forma que não havia uma escola totalmente emancipadora no capitalismo, não haveria naquele momento histórico, contudo, nessa sociedade, as condições para esta tarefa eram, não somente possíveis, mas também necessárias e entendia que a constituição de uma nova sociedade passava pela formação de um novo homem, esta seria tarefa do processo educativo.

2.3 Politecnia na sociedade de transição, na ótica de Pistrak

Para Pistrak (2011 e 2015), no início da Revolução Russa, vivia-se a transição para a sociedade sem classes, momento para implantação do pensamento marxista em todos

¹³ Por materialismo histórico, entendemos como núcleo científico e social da teoria marxista. Engels (*apud* BOTTMORE, 2001, p. 260) “designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes”.

os espaços institucionais, entre eles o da escola. Neste campo, o debate dava-se ao redor do que os educadores chamavam de politecnia.

Pistrak (2011) compreendia que uma escola plenamente desalienante só ocorreria em uma sociedade onde o trabalho não fosse alienado, porém, a instauração da politecnia como escola da sociedade de transição seria uma etapa para a futura escola do trabalho. De tal maneira, a escola politécnica pavimentaria o caminho dessa jornada.

Segundo Pistrak (2011), o debate sobre a escola politécnica, que tomou corpo após a instauração da então União Soviética em 1922, estava associado ao problema da reprodução e preparação da força de trabalho, portanto da formação de trabalhadores para o avanço da indústria que se planejava na sociedade soviética.

Naquele momento de transição, a escola deveria assumir papel importante no desenvolvimento do socialismo soviético, pois serviria como meio de desconstituição ideológica do capitalismo e formação do homem comunista. Com efeito, todo o sistema educacional e não somente a escola, aliado a outras medidas de consolidação do Estado Soviético, deveria atuar na formação integral do homem, reconstituindo o espectro cultural e estabelecendo novos mecanismos formativos, então fundados no desenvolvimento da sociedade sem classes. Para isso,

A escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por quais meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como. Se reuníssemos agora as deduções que formulamos a respeito do ensino, diremos que o conteúdo do ensino deve servir para *armar* a criança para a luta e para a criação da nova ordem. (PISTRAK, 2011, p. 29)

Na então recém-criada República Soviética, deveria se desenvolver um formato de escola que projetasse o homem para a sociedade comunista. Esta haveria de surgir depois de superada a fase da ditadura do proletariado. Defende a ideia de que o programa para a escola a ser implantada é o necessário ao período de transição, mesmo não sendo o ideal, pois “a tarefa principal da escola é educar uma geração capaz de ‘instituir o comunismo definitivamente’, no período de transição, durante a ditadura do proletariado” (PISTRAK, 2015, p. 19), não se tratando, ainda, da escola politécnica comunista. Este equívoco parece estar na mente dos educadores revolucionários/socialistas de hoje, pois buscam “modelos educacionais” como se já estivéssemos dentro do modo de produção comunista.

Desenvolvendo sua proposta de escola, baseia-se na Resolução do I Congresso da Primeira Internacional, quando assinala que

Por educação entendemos três coisas: 1) educação intelectual, 2) desenvolvimento físico, o qual é dado pelas escolas de ginástica e exercícios militares e 3) a educação politécnica, que dá a conhecer os princípios científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, dá à criança e ao adolescente habilidades práticas para lidar com ferramentas elementares de todas as produções. (MARX *apud* PISTRÁK, 2015, p. 20).¹⁴

Mais adiante, recorrendo a Engels, explica a importância da introdução das crianças e jovens no processo de produção:

Mas a sociedade, livre dos obstáculos da produção capitalista, pode ir muito mais longe. Ao criar uma geração de produtores multilateralmente educados, que compreendem as bases científicas de toda a produção industrial, e que *estudaram praticamente desde o início até o fim uma série inteira de ramos da produção*, irá criar uma nova força produtiva, a qual vai superar consideravelmente o trabalho de transporte de matéria-prima e combustível obtido dos pontos mais distantes. (ENGELS ‘*Anti-Düring*’ *apud* PISTRÁK 2015, p. 21)

Ainda, se utilizando do programa do Partido e das declarações de Marx e Engels, apresenta a estrutura da escola politécnica como

[...] primeiro, a participação direta das crianças no trabalho produtivo [...] segundo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção [...] terceiro, a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizados. (PISTRÁK, 2015, p. 21).

Como apontado, evidencia-se a aliança entre o trabalho produtivo, ensino e exercícios físicos, devendo os educandos se desenvolverem ao mesmo tempo nos três quesitos, destacando-se que uma das tarefas dessa modalidade de organização da escola é o fim da hierarquização entre o trabalho intelectual e o trabalho produtivo, fazendo o aprendizado ocorrer paralelamente em ambos.

Condizente com o objetivo central do processo de formação proposto pelo Autor soviético, sendo esta organizada de modo multilateral, a escola prepararia as crianças e jovens para um novo tipo de sociedade, um mundo em que não haveriam hierarquias sociais, nem

¹⁴ Documento escrito por Marx e que pouca mudança teve em relação às Instruções ao Congresso e foi utilizado para fazer a análise inicial deste capítulo. Apesar de tratar-se de texto gêmeo, são documentos diferentes. O primeiro suscita o debate, enquanto o segundo, utilizado por Pistrak, orienta a ação e acrescenta objetivos à prática dos trabalhadores. O segundo texto, durante a Revolução Russa, foi amplamente utilizado por Lênin e outros revolucionários para justificar as ações bolcheviques.

separação entre os que sabem fazer e os que sabem criar, melhor exprimindo, entre os operários e os dirigentes.

Na busca por definir precisamente a escola politécnica, Pistrak (2015) destaca o fato de que, em Marx, há a distinção entre o ensino da cultura humana geral (formação intelectual) e o ensino das diversas maneiras de produção (Educação tecnológica),

Mas se o ensino e a educação politécnica não cobrem pó si *toda* a educação, aquela escola politécnica que precisamos criar liga a tal ponto *todo* o trabalho da escola com o ensino e a educação *politécnica* que, em se falando de escola politécnica, deveríamos distinguir nela todos os aspectos sobre os quais falava Marx. Exatamente assim devemos entender a terceira característica por nós definida ... *em ligação mútua e combinada de todos estes três aspectos em um todo único*. Apenas a presença de um dos elementos isolados do politecnismo ainda não transforma uma escola em escola politécnica, pois a escola deve ser chamada de politécnica se os elementos principais do politecnismo estão firmemente entrelaçados em toda a vida escolar e se sintetizam em um todo único. (PISTRAK, 2015, p. 22).

Pistrak (2015) assinala, ainda, que a cultura geral é mais abrangente do que a da atividade técnica, mas para ser politécnica, é necessário à escola ligar toda a ação dos três aspectos formativos. Para isso, ela deve aliar o desenvolvimento intelectual, referente a toda realização cultural da humanidade e também o desenvolvimento das capacidades lógicas de cada um; do desenvolvimento físico, no que diz respeito à área esportiva e militar; e da capacidade de atuação nas diversas áreas da produção, tanto industrial quanto agrária.

Para esse autor, a escola soviética deve abrigar esses três aspectos, sob pena de não desenvolver o ser humano de maneira desalienante. Ao mesmo tempo, essas características devem ser entrelaçadas, não podem ser distintas, e, como se cada uma fosse parte de um programa separado, devem se complementar.

Outro objetivo da escola do período de transição é levar as crianças e jovens a desenvolverem o trabalho socialmente necessário. O politecnismo, desta maneira, transforma-se em um sistema educacional, uma escola que prepara

[...] membros da sociedade comunista multilateralmente desenvolvidos [...] As características básicas do politecnismo deixam de *definir* o caráter da escola e tornam-se porta-vozes de um novo sistema de educação que se destaca por muitas qualidades e características novas. (PISTRAK, 2015, p. 23).

Para alcançar essa proposta, o autor faz um debate direto com outros educadores soviéticos contemporâneos ao período imediatamente após a Revolução Russa de

1917, entre os quais se destacam: Lunacharsky, Krupscaya e Pankevich¹⁵. Essa discussão se desenvolve, fundamentalmente, sobre o que é o politecnismo e quando ele deve ser implantado. Em função disso, elabora seus argumentos tendo por base o que disseram Marx e Engels e também as posições postas por Lênin.¹⁶

No intenso debate que ocorre entre os responsáveis pela organização escolar na Rússia depois da Revolução de outubro de 1917, Pankevich (*apud* PISTRÁK, 2015), afirma que Marx pensa a escola politécnica em uma sociedade não mais dividida em classes antagônicas. Pistrak (2015) contrapõe, argumentando que essa é uma escola para o presente e é isso que Marx e Engels defendiam, que era preciso construí-la naquele momento histórico e, para isso, fez um exame aprofundado da Resolução do Congresso de Genebra da Primeira Internacional.

Com efeito, explica que,

[...] fica claro para nós que Marx apresentou no programa dos trabalhadores a exigência de uma escola politécnica, ainda que apenas para filhos de operários, *mesmo nos marcos da sociedade capitalista* e muito antes da moderna etapa do capitalismo e antes da época da racionalização e de uma nova elevação extremamente grande da tecnologia que estamos testemunhando nas últimas décadas. (PISTRÁK, 2015, p. 29-30).

Ao continuar seu argumento sobre a escola politécnica para o período de transição, lembra que Marx, em ‘O Capital’, aborda o tema das escolas agrícolas e politécnicas, sempre as relacionando à época capitalista.

Assim, consoante Pistrak (2015), Marx afirma a necessidade de construir a escola dentro do modo de produção vigente – seja o capitalismo ou a ditadura do proletariado ressalta que aquelas ideias se referiam ao século XIX, antes da experiência bolchevique russa, atestando que o Filósofo alemão se referia à escola do seu tempo.

Lênin (*apud* PISTRÁK, 2015), ao comentar as teses de Krupscaya, mostra a necessidade da implantação imediata de uma série de passos possíveis no momento histórico em que viviam. Por isso, no programa do Partido, fala da implantação da escola politécnica imediatamente para todas as crianças. Mesmo não sendo a escola politécnica ideal, deve ser

¹⁵ Junto com Pistrak, compunham o Comissariado para Educação (Narkompros), receberam a incumbência de normatizar e homogeneizar o sistema escolar após a Revolução Russa de 1917.

¹⁶ Refere-se a texto de Lênin para a Conferência Partidária sobre as questões da educação nacional: “Colocar como tarefa incondicional a transição imediata para o ensino politécnico, ou mais claramente, a efetivação imediata de uma série de passos agora acessíveis para o ensino politécnico.” (ENGELS *apud* PISTRÁK, p. 30)

iniciada imediatamente, até que se alcance a plenitude de uma sociedade comunista, quando, então, haverá a existência da escola politécnica consolidada.

Por mais complexa que seja a tarefa de implantação de uma escola politécnica para todas as crianças e adolescentes, essa é uma tarefa inadiável, pois esse é um dos elos centrais da constituição da sociedade sem classes.

Assim, a tarefa dos educadores naquele momento

[...] consiste em encontrar as vias de transformação da escola, que ainda se encontra em um meio em que predomina o modo econômico mais atrasado, por caminhos mais rápidos e seguros em direção à escola politécnica, como uma escola que nasce do sistema de produção fabril. (PISTRAK, 2015, p. 32).

No período de transição existe uma escola politécnica de transição. Essa afirmação se materializa na contraposição que Pistrak faz aos argumentos de Pankevich. Para este, já no período da ditadura do proletariado, se consolidou a escola politécnica descrita pela Resolução do Congresso, como se já ocorresse no socialismo a formação definitiva do homem comunista. Neste ponto, Pistrak o contesta, recusa as afirmações de Pankevich e contrapõe: “Se assim compreendermos a tese sobre o surgimento da escola politécnica do sistema fabril, isso significaria abordar a questão do ponto de vista *técnico e não histórico, nem social.*” (PISTRAK, 2015, p. 34).

Aceitar esse argumento é afirmar que em regiões da ex-União Soviética mais atrasadas tecnologicamente, não poderia se instalar uma escola politécnica do período de transição, pois a produção de larga escala de modelo capitalista teria que aparecer antes em todas as regiões, para somente depois se instalar o politecnismo.

A contraposição de Pistrak (2015) ao posicionamento de Pankevich é mais profunda, pois acentua que, mesmo havendo produção em grande escala em todos os locais, uma aldeia não se torna uma grande cidade, mantendo, pelo menos por um período histórico, seus costumes e tradições, ficando, assim, por sua realidade histórico-cultural, impedidas as crianças e adolescentes de terem acesso à escola politécnica.

O que Marx chama de escola politécnica, para Pistrak (2015), transforma-se em um sistema educacional ou politecnismo. É o ensino politécnico para todas as crianças e jovens, tanto das áreas industrializadas quanto das rurais, em se tratando daquele momento histórico da então União Soviética, na grande maioria para filhos de camponeses que jamais tiveram acesso à formação intelectual sistematizada.

Para isso,

É completamente natural que a escola politécnica seja um tanto diversificada e se encontre em diferentes fases de desenvolvimento, na dependência da região em que ela atue, ou melhor, do caráter específico do ambiente econômico no qual se encontre a escola. Para nós é necessário, por isso, compreender quais são as principais características que colocam uma marca sobre a escola nas condições variadas da nossa União. (PISTRAK, 2015, p. 35).

Essa questão, para Pistrak (2015), é o maior desafio na construção da escola politécnica, considerando a realidade histórica vivida, naquele momento, na então União Soviética, postas as diversidades cultural, produtiva e de organização do território, ressaltando que a maior parte da população vivia em área rural, tendo como base de produção o trabalho agrícola e a baixíssima mecanização.

Com efeito, entendendo por escola politécnica aquela que sintetiza em conjunto único as três características – formação intelectual, ginásial e produtiva - adiciona como tarefa “[...] relacionar todo o trabalho da escola com a luta de classes, com a construção do socialismo [...]”. (PISTRAK, 2015, p. 36).

Demonstra que a visão geral, até aquele momento, sobre o politecnismo, era desfocada de uma análise histórica, de maneira que, para a implantação do politecnismo, era necessário encontrar caminhos e etapas por meio das quais a escola iria se aproximar, de modo prático, da sua forma superior. Esclarece que, para traçar essas etapas e caminhos, faz-se necessário compreender o momento histórico em que se encontram, descrevendo quatro características da fase em que estava a então União Soviética:

- primeiro, é a distinção entre a cidade e campo;
- segundo, é a diferença entre regiões de cultura mais desenvolvida e mais atrasada em nosso país;
- terceiro, é a inadaptação de nossas fábricas e usinas e de toda a indústria em geral, de modo imediato, às tarefas da educação das crianças em idade escolar;
- A quarta característica é o programa para nosso futuro imediato, o plano da nossa construção, nosso plano quinquenal, o qual deve ter reflexo determinante e claro na escola e no trabalho dela. (PISTRAK, 2015, p. 38).

O plano não se efetivará enquanto houver grandes distorções dentro da própria sociedade, daí a necessidade de se constituir um sistema baseado na realidade histórica, direcionando-o ao objetivo central, que é o tipo de sociedade que se pretende constituir e qual homem dela fará parte. A escola faz parte e deve servir ao projeto social.

O politecnismo apresentado por Pistrak compreende o período de transição vivido pela então União Soviética, um projeto atrelado ao Plano Quinquenal¹⁷, que se articula e colabora com o desenvolvimento do homem para o socialismo.

O que se disputava era a constituição de um sistema educacional para formação do homem socialista, tendo por base o pensamento marxista. Pistrak (2015) adotava o entendimento de Marx e Engels, segundo o qual a escola desenvolvida sob a égide do capitalismo forma as crianças e jovens, filhas da classe trabalhadora somente para produzir, mas continha em si a contradição inerente ao próprio sistema. Assim, haveria a possibilidade de inverter essa lógica, estabelecendo uma escola cujo desenvolvimento levasse à emancipação do homem diante do capital.

Por isso, a proposta de escola passaria pela união entre o ensino e o trabalho, e, em seguida, a transformação radical da estrutura das escolas, dotando-lhes da capacidade de formação intelectual, ginásial e profissional. Por fim, assumiria a ideologia da revolução comunista como um princípio educativo.

Para isso, o sistema educacional, deveria estruturar-se para o

[...] conjunto das crianças de ambos os sexos, sem dúvida laica, ou seja, livre de qualquer influência religiosa, que conduza a uma estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros multilateralmente desenvolvidos para a sociedade comunista. (PISTRAK, 2015, p. 18-19).

A formação omnilateral orienta que no sentido de o processo educativo não será restrito à formação de trabalhadores para atuar como força de trabalho na fábrica ou no campo, mas, para a relação humana, para apreensão de culturas e línguas, artes, esportes, enfim, além do processo produtivo, de modo a que não se tenha distinção entre o saber intelectual e o saber técnico.

Para Pistrak (2011), as crianças e os jovens tinham um lugar destacado na formação da sociedade soviética e, para isso, precisavam se formar ideológica e politicamente na moral e nos princípios revolucionários que norteavam os ideais marxistas, mas, também, com criatividade e autonomia para ajudar a criar e organizar essa nova sociedade.

¹⁷ Os planos quinquenais foram planejamentos econômicos implantados na URSS a partir de 1928. Objetivavam o rápido desenvolvimento da agricultura e da indústria, impondo metas a serem alcançadas ao longo de 05 anos. Ocorreram 03 Planos Quinquenais: 1928-1932; 1933-1937; e 1940-1945. Estes planos levaram à ex-União Soviética à uma das maiores potências industriais-militares do século XX. Para maiores detalhes sobre os Planos Quinquenais ver: Divulgação Marxista. Nº 08, Rio de Janeiro, 15/10/1946. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/revistas/divulgacao/08/div-mar-08.pdf>. Acessado em junho de 2016.

O objetivo da escola do período de transição ganha consistência concreta, ao afirmar que, naquele momento histórico, deve formar lutadores para o desenvolvimento da sociedade comunista, “portanto, na base da escola do trabalho da atual devem encontrar-se os seguintes princípios: 1. Relações com a realidade atual. 2. Auto-organização dos alunos.” (PISTRAK, 2011, p. 25).

A escola que existia no regime czarista não desaparece imediatamente após a Revolução de Outubro de 1917. Inicia-se uma disputa ideológica quanto as suas práticas e ao seu funcionamento. Partes da escola, anterior ao regime implantado pela ditadura do proletariado, eram defendidas por pedagogos marxistas, daí a transformação desta era tão complexa.

Naquele momento, abranger todas as crianças e jovens do campo e da cidade em toda a União Soviética era primordial. Espalhar a mentalidade comunista para a população inteira era uma tarefa difícil, ante a diversidade soviética do ponto de vista cultural e geográfico, quanto aos recursos humanos e financeiros disponíveis, mas era uma ação imprescindível para o sucesso da Revolução (PISTRAK, 2011).

O autor retromencionado, indica que o processo formativo não possuía o monopólio da formação do novo homem, pois essa responsabilidade caberia aos diversos organismos criados pela revolução, tais como: os soviets, as comunas, o papel destacado das Ligas de Jovens Comunistas e de Jovens Camponeses. Assim, a escola deveria fazer com que as crianças e jovens, apesar das diferenças culturais e sociais em que viviam, obtivessem a consciência da sociedade que se estava constituído e fossem partícipes ativos desse processo.

Mas o velho, as antigas estruturas da sociedade capitalista, não desaparecem como num passe de mágica, nem na realidade cotidiana e menos na mentalidade das pessoas, pois “os dois fenômenos devem ser estudados como constituindo os dois polos da realidade atual” (PISTRAK, 2011, p. 25), o velho e novo estão em constante disputa na sociedade soviética dos anos de 1920, destacando que

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação. (PISTRAK, 2011, p. 26).

Com efeito, essa escola não poderia atingir somente parte da população, mas deveria alcançar toda a massa, ou seja, as crianças e jovens em idade escolar e também os adultos, pois, como afirmou o Pedagogo russo, o socialismo estava atrás da montanha, tornava-se tangível, cada vez mais real e todos os indivíduos soviéticos deveriam colaborar para alcançá-lo.

Conforme Pistrak (2011), tornava-se tarefa de todo trabalhador defender a escola politécnica e a escola única para todos, ou seja, aquela que aliasse a formação do intelecto, das aptidões físicas e do domínio das técnicas do fazer, e fosse ofertada igualmente a todas as crianças e jovens, independentemente de sua condição social.

Essa perspectiva de escola assemelha-se à teorização de Gramsci, ao propor a escola unitária como princípio educativo, mas também dá um passo à frente em relação ao que apresenta Pistrak com o politecnismo. O pensamento de Gramsci representa grande avanço entre os marxistas no que diz respeito a uma teoria para a escola, ou melhor, para a implantação de uma escola desalienante. Não podemos falar em complemento, mas continuidade e avanço, tema que desenvolveremos no capítulo seguinte.

3. ESCOLA UNITÁRIA E DESINTERESSADA: A PROPOSTA DE GRAMSCI

Discorreremos no capítulo imediatamente anterior o objetivo da escola para Marx, que deveria desenvolver nas crianças e jovens, filhos da classe trabalhadora, os saberes necessários ao domínio do processo produtivo, do saber científico e de capacidade física e voltada a fazê-los entender sua posição dentro da sociedade capitalista. Essa escola não poderia estar dissociada do trabalho, pois esta é a categoria basilar da formação do ser humano. Na luta de classes travada no modo de produção capitalista, Marx compreendia que a escola contribuiria fortemente para a desalienação, assim, para a superação dessa sociedade.

Após a Revolução Russa, travou-se longa discussão em torno do tipo de escola a qual deveria ser implantada na então recém-criada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Pistrak, em meio a esse debate, apropriou-se da proposta marxista, ao que chama de politécnica, para traçar o objetivo da escola naquele momento histórico, por ele chamado de sociedade de transição. Para o Pedagogo russo, a escola deveria estar focada em formar o novo homem, preparado para e, ao mesmo tempo, construtor da sociedade que emergiria após a ditadura do proletariado.

O desenvolvimento do que Machado (1989) chama de “pedagogia socialista”, que emerge do pensamento marxista teve na experiência soviética seu primeiro grande teste e, desde então, repercutiu em diversos locais do mundo, tanto na perspectiva teórica originando uma série de propostas pedagógicas, quanto de experiências práticas, todos tendo o trabalho como fundamento. Machado (1989, p. 153) aponta que,

Na linha da tradição marxista, a verdadeira escola única só é possível sobre a base da escola do trabalho industrial, pois o ensino politécnico pressupõe unidade entre escola e fábrica, iniciativa criadora e disciplina organizada, trabalho intelectual e manual.

Gramsci (1982), tendo por base o contato com a experiência soviética e o embate que travava na Itália contra o regime fascista, desenvolveu importante contribuição nesse debate. Este, por um lado, concorda com Pistrak, ao atribuir à escola um papel central na luta pela superação da sociedade de classes e, por outro, avança na perspectiva marxista, ao entender que esta, como campo em disputa pela obtenção da hegemonia, deve ser, antes de tudo, humanista e desinteressada.

Gramsci *apud* Machado (1989) denuncia o caráter segregacionista e castrador da escola profissional. Defende um formato humanístico, mas que rompa com o tipo tradicional clássico. A escola deverá enaltecer as Ciências, a cultura geral, a História, a vida cotidiana, tendo como referência o trabalho como elemento unificador destas categorias. A escola e o ensino ofertado por esta deverá ser capaz de superar a dicotomia entre a historicidade e o naturalismo, entre a realização e a elaboração, isto é, entre a teoria e a prática.

Assim, a escola única e desinteressada estava buscando a elevação cultural das massas; para isso, todo o sistema educacional voltado às crianças e aos jovens combateria o direcionamento dado pela escola dualista, aquela em que há um ensino da cultura humana geral, voltado para as classes abastadas e os que terão uma formação puramente instrumental, ofertado aos filhos da classe operária e, como seus pais, deverão servir ao chão da fábrica. A aplicação da proposta gramsciana, com todas as suas consequências educativas, pressupõe uma reestruturação de toda a sociedade, objetivo central da teoria marxista.

É importante ressaltar a noção de que, ante o caráter bastante particular em que Gramsci elaborou uma parte considerável de seu pensamento – ficou preso por 11 anos, submetido as mais cruéis condições de cárcere - associado à sua intensa vida, desde a juventude na Sardenha, passando pelos anos ligado diretamente aos trabalhadores da indústria em Turim e suas experiências na União Soviética, fizeram com que adicionasse à teoria marxista um conjunto de ideias que complementam o pensamento oriundo de Marx e Engels.

Nascido em uma região predominantemente rural e pobre, na Ilha da Sardenha, em 1891, filho de família de classe média baixa, pai funcionário público, era o quarto de sete filhos. Após a condenação do pai por peculato, a família viveu sob duras condições, obrigando a mãe a vender sua herança familiar e a trabalhar como costureira. Foi um aluno brilhante em sua infância, o que lhe abriu portas e o fez chegar à Universidade de Turim em 1921, para estudar Letras. Para Nosella (2010, p. 37),

[...] é inegável a grande influência que Gramsci sofreu durante os anos passados na Sardenha. Essa influência atinge seus escritos: revela-se nas preocupações, nos temas, nos sentimentos que impregnam seus artigos; em suas anotações e cartas até a morte.

Gramsci, desde o princípio de sua produção intelectual, ainda na Sardenha, mostra sua preocupação com as classes subalternas e posiciona-se ao lado dos trabalhadores. Ainda na juventude, aponta Nosella (2010), deixa claro seu interesse pela teoria marxista, à qual

chamou de filosofia da práxis¹⁸. Ao lado da atividade intelectual, realizou um intenso ativismo militante, filiando-se ao Partido Socialista Italiano e, mais tarde, rompendo com este, sendo um dos fundadores do Partido Comunista Italiano, do qual foi um dos líderes.

Na luta contra o Estado burguês, escreveu e dirigiu jornais ligados ao partido e direcionados à classe trabalhadora. Por conta disso, foi duramente perseguido pelo regime fascista, culminando com sua prisão em 1926, mesmo gozando de imunidade parlamentar, pois era deputado federal. Ignorando essa condição legal, por ordem de Mussolini, foi cassado e preso, posteriormente condenado a 20 anos de prisão.

Para Nosella (2010), Gramsci, desde a chegada a Turim, acreditava que a classe operária italiana poderia subverter a ordem burguesa e, por isso, sua produção teórica sempre esteve preocupada, ao tempo em que combatia o Estado burguês, instruir a classe operária para uma nova sociedade. A essas tarefas serviram os jornais ligados aos partidos, sobretudo, o semanário *Ordine Nuovo*. Assim,

O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. (p. 42)

[...]

Dentro dessa concepção de Partido como escola enraizada na prática industrial e pautada na concepção metodológico-didática do historicismo vivo, Gramsci e seu grupo criam uma escola de cultura em torno da revista *Ordine Nuovo*. Objetivava, essa escola, formar os intelectuais do futuro novo Estado Socialista [...]. (NOSELLA, 2010, p. 70).

Essa formação de quadros passava pela elevação cultural de toda a sociedade, ou melhor, “não apenas [de] indivíduos ou pequenos grupos, mas [da] coletividade e até [da] humanidade inteira.” (NOSELLA, 2010, p. 42). Para alcançar esse intento, a escola deve ser “desinteressada” e do “trabalho”. Estes termos formam a chave da elaboração do pensamento gramsciano para a escola.

O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade, que determinam uma certa especialização entre os homens – especialização antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, por isso, destruidora e prejudicial à produção -, tem de ingressar nas

¹⁸ Gramsci, nos “Cadernos do Cárcere”, caracteriza o marxismo como a forma mais elevada de analisar o desenvolvimento histórico da humanidade, denominando esse método de estudo da história de ‘filosofia da práxis’, que se caracteriza por estabelecer uma unidade entre a teoria e a prática. Afirmar Badaloni: “A unidade de teoria e de prática serve a Gramsci para delinear uma série de conceitos científicos capazes de interpretar o mundo que lhe era contemporâneo (hegemonia, bloco histórico, novo senso comum, conformismo de massa em sua ligação com novas formas de liberdade individuais e coletivas, revolução passiva, etc.).” In: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=642>.

escolas paralelas: técnicas e profissionais. [...] O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista [...] que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua Inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica [...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (GRAMSCI, 2011, p. 58-59).

Essa passagem do artigo ‘Homens e Máquinas’, em nossa compreensão, marca o ponto de encontro entre Marx, Pistrak e Gramsci, cujo objetivo comum é superar a ordem capitalista. Essa escola, na acepção do Filósofo italiano, deve organizar-se para que as ações realizadas interajam de modo equilibrado entre a formação intelectual e a atividade manual, entre o produtivo e o cultural. A escola unitária é prioritariamente humanística, sem deixar de ser técnica. Deve promover a liberdade de criação, o desenvolvimento autônomo.

No Caderno 12¹⁹, escrito no período do cárcere, elabora o objetivo da escola unitária:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos alunos... (GRAMSCI, 2011, p. 215).

Para Gramsci (2011), é papel do Estado a organização da escola, ficando a cargo deste assumir sua sustentação, bem como de todo o alunado, como jeito *sine qua non* de igualdade no ensino ofertado aos jovens e ao mesmo tempo na possibilidade de absorção dos currículos escolares.

¹⁹ Nosella (1991, p. 151) explica: “No cárcere, Gramsci realizará uma grande síntese de sua teoria a respeito da relação trabalho-educação. Sem dúvida, os dois documentos mais importantes sobre o assunto são: o *caderno especial n° 12* (1932) sobre os intelectuais, a cultura e a escola, e o *caderno especial n° 22* (1934), sobre americanismo e fordismo [...] deixa para a história 29 ricos cadernos e inúmeras cartas que constituem uma maravilhosa síntese de seu pensamento. [...] Em poucas palavras, pode-se dizer que Gramsci no cárcere, ao reorganizar sua reflexão, reafirma a tese de que a base da cultura, da educação e da escola é a prática produtivo-política do mundo do trabalho industrial.”

3.1 O Estado e os intelectuais

Enquanto elaborava seus conceitos sobre o Estado capitalista, Gramsci ampliava seu interesse pela educação e rompeu com o pensamento dominante entre os teóricos socialistas, cujas ideias teriam menor relevância, estando totalmente submetidas ao capital, isto é, rompeu com a premissa de que a superestrutura estava, em última instância, subordinada à estrutura.

Segundo Dore Soares (2006, p. 336) Gramsci acentua que,

A síntese dialética não tende nem para o sujeito, nem para o objeto; nem para a consciência, nem para a existência. Mas, na noção de “materialismo histórico e dialético”, o pêndulo retorna para o material.

Gramsci, ainda segundo Dore Soares (2006), indica que a relação entre a teoria e a prática, a consciência e a existência, se resolvem no processo histórico. Por isso, a relação entre estrutura e superestrutura só pode ser analisada pelo viés histórico dialético e, assim, também deve ser analisado o Estado.

Nessa pressuposição de análise do Estado, Gramsci (2011) buscou ampliar a concepção dada por Marx e Engels. O Italiano submete as relações de produção à superestrutura, invertendo a posição marxista. Seu objetivo, no entanto, não é desqualificar a estrutura como determinante nas relações sociais, mas mostrar que estrutura e superestrutura se imbricam, exercendo uma sobre a outra influência direta e orgânica. Aponta que a compreensão do modo de produção capitalista passa pelo entendimento do que é a sociedade civil, indicando que esta deve ser analisada como pertencente à superestrutura.

Para Sousa (1978, p. 29), a relação entre superestrutura e infraestrutura, na tradição marxista, é vista de maneira relativamente abstrata, oscilando de uma relação mecânica de simples determinação e reflexo à afirmação de uma autonomia e sobredeterminação gerais, sem indicar como se dá concreta e historicamente a vinculação. Os intelectuais, para Gramsci, são os agentes capazes de conduzir o econômico ao político e ao ideológico, construindo essa relação nas distintas formações sociais.

Gramsci (2011, p. 267) explica:

Eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de

produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais.

Gramsci percebeu que não era pela opressão ou pela força, predominantemente, que o Estado se sobrepunha, mas pela hegemonia. Daí a importância do papel dos intelectuais, pois, como agentes da superestrutura, dão homogeneidade ao grupo social que representam, por isso, “cada grupo social [...], cria para si, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político”. (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Quanto ao conceito de hegemonia, buscamos em Leite e Schlesener (2007), que o divide em dois: primeiro, é estabelecido como força moral e intelectual que parte da classe dominante exerce sobre seus pares; segundo, na relação com as classes dominadas, essa liderança política e também moral, é imposta como visão de mundo, contudo, por não ser exercida pela força, está sujeita a conflitos e contradições, daí o importante papel exercido pelos intelectuais que representam e lideram cada grupo social.

Além disso,

[...] é, como uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais. É neste sentido que as relações hegemônicas são pedagógicas e como a realização da tarefa pedagógica implica a compreensão das contradições para transformá-las em uma concepção do mundo unitária e coerente, as relações pedagógicas são igualmente hegemônicas. Neste contexto, a educação sai também renovada por uma relação que mantém organicamente com a hegemonia. (LEITE; SCHLESENER, 2007, p. 3833)

Assim, compreendemos que, para Gramsci, a hegemonia é estabelecido quando a ideologia da classe dominante é aceita e reproduzida pela classe dominada, dentro das relações cotidianas/dialéticas da sociedade civil. A relação dialética que se estabelece entre os homens como sujeitos históricos e a sociedade civil abre espaço para que os grupos subalternos conquistem o controle do Estado, ou melhor, se tornem hegemônicos.

Norberto Bobbio (1982, p. 23), ao discutir o conceito de Estado em Gramsci, assinala que,

[...] o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por esta e, portanto, a esta subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente.

A transformação da realidade social passa, necessariamente, pela conquista do Estado, pelo estabelecimento de nova hegemonia, calcada nos interesses da classe subalterna. O desenvolvimento teórico desses interesses ocorre na formação do corpo de intelectuais próprio, isto é, da classe trabalhadora que se opõem ao estrato burguês.

Assim, o intelectual, denominado por Gramsci como orgânico - pertencente umbilicalmente a um grupo social e dele formador de opinião - tem como fundamento de sua intervenção a vida social, de onde extrai, todavia, os elementos fundamentais para sua prática intelectual. Sua atuação ocorre no jogo de forças sociais que se debatem dentro do Estado, representadas pelas diversas organizações surgentes no interior da sociedade capitalista: sindicatos, partidos políticos, associações comunitárias, escola e outros. Essa disputa nada mais é do que uma luta pela hegemonia, quando finalmente um grupo social se sobrepõe ao outro.

Para Dore Soares (2006, p. 339), “a hegemonia é o exercício da direção *intelectual e moral* da sociedade.” Daí a necessidade de se desenvolver a consciência e elevar culturalmente a classe subalterna, cujo objetivo é alimentar mudança de atitude frente o Estado capitalista, buscando sua superação. Essa ação dos intelectuais pertencentes à classe trabalhadora é, nada mais, do que a contraposição à ação dos grupos dominantes que, se, por um lado, permitem a organização dos trabalhadores, com o objetivo de “democratizar” a sociedade, por outro, utilizam todos os meios e elementos criados no contexto da formação da sociedade capitalista - sindicatos, partidos políticos, associações comunitárias, escola e outros - para projetar seus ideais sobre a massa dos trabalhadores, impondo os valores da classe dominante como os valores gerais da sociedade.

Gramsci (1982) divide os intelectuais em dois tipos: orgânicos e tradicionais. Antes de tudo explica que, de certa maneira, todas as pessoas são intelectuais, pois são dotadas de saberes necessários ao convívio social, porém nem todas exercem a função de intelectuais. Ao separar a sociedade capitalista em duas classes distintas e que se opõem, burgueses e proletários, acentua que cada uma delas tem os próprios intelectuais e que os intelectuais tradicionais, ligados aos grupos sociais, em geral, aristocráticos, são oriundos de modos de produção anteriores, segundo Gramsci (1982, p. 5),

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc.

As classes sociais fundamentais do capitalismo, burguesia e proletariado, visam atrair para seu grupo esses intelectuais tradicionais, haja vista o prestígio de que gozam junto à massa social. Gramsci (1982) faz referência à situação da América Latina, onde “as cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países, são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas segundo o modelo da mãe-pátria europeia” (GRAMSCI, 1982, p. 21), e nas transformações recentes de seu sistema capitalista dependente, esses intelectuais, algumas vezes, tomam uma posição crítica diante dele, estando ao lado das forças populares que surgem.

Assim, o Estado é alvo da disputa das classes sociais, no que Gramsci (2011) chama de luta pela “hegemonia”. Por isso, também as classes subalternas se organizam, como já acentuamos, em sindicatos, partidos, seus jornais e até mesmo escolas. Na prática, o que ocorre na sociedade burguesa é uma busca incessante por convencer os operários a continuarem se submetendo às condições de subordinação em que estão, não por imposição da força, mas por consenso e, neste terreno, a escola também tem papel central.

Gramsci (2011) demonstra que, no processo de desenvolvimento da sociedade civil no modo produção capitalista, a classe burguesa realizou um enorme trabalho de educação social, visando garantir o consenso à sua maneira de governar, mas, contrapondo-se ao avanço burguês, a classe operária também produziu mecanismos que lhes permitissem disputar a hegemonia. Assim,

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e sua história é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estados. Mas não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política, ainda que também esta forma de unidade tenha sua importância, e não somente formal: a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e ‘sociedade civil’. (GRAMSCI, 2011, p. 273).

Assim, é na sociedade civil que se trava a disputa entre as classes que estão em busca da hegemonia. Quanto ao domínio da classe burguesa, ela ocorre ao mesmo tempo, de modo a oprimir a classe que a antagoniza, mas, ao mesmo tempo, de maneira ‘humanizadora’,

pois, ao buscar o consenso entre ambas, realiza uma atividade educativa. Por isso, a unidade histórica sucede organicamente.

Percebe-se que ao delinear sua compreensão de sociedade civil, aclara-se a transposição infra para a super, ou seja, da economia para a política. É por isso que Gramsci (2011) definirá a sociedade civil como “aparelho ‘privado’ de hegemonia”, haja vista a luta que se trava entre as classes principais. Entende que a classe operária faz sua hegemonia também realizando a passagem da Economia à Política, portanto, sendo capaz de desenvolver um projeto universal de sociedade, assumindo o controle do Estado.

Defendendo seu ponto de vista, Gramsci (1982) assevera que as classes dominantes buscam impor seu domínio, tanto pelo jeito de pensar (ideias) quanto pela maneira de agir (ação prática/comportamento), estabelecendo a relação dialética entre a teoria e a prática. Quando uma das classes estabelece um direcionamento no campo das ideias para dada sociedade, implica também estabelecer a direção das modalidades de ação agir nessa sociedade. Assim,

Formam-se, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1982, p. 8-9).

Por essa razão, Gramsci exprime a necessidade de uma ampla ação educativa gerida pela classe trabalhadora, capaz de expor concepções de mundo diferentes das dominantes, cujo objetivo é conscientizar as classes populares de seu estado de submissão ante o Estado burguês e fomentar o desejo de superação dessa realidade.

Neste momento, ao pensar esta ação educativa, aparece a escola como lugar central desse processo. Para Gramsci (1982), era necessário organizar a escola de modo a difundir as ideias da classe subalterna como um dos meios para conquista da hegemonia.

Essa proposição de Gramsci surge ao se opor às reformas que o governo italiano tentava impor sobre a educação escolar. Como mais uma etapa na luta pela hegemonia, é necessário que, por um lado, o programa escolar, além de enciclopedista, seja ativo, vivo, historicista, que reflita a formação pela filosofia da práxis, portanto, não dicotomize o

aprendizado manual do intelectual. Nasce aí o esboço do que Gramsci chama de Escola Unitária.

Ao desenvolver o seu pensamento sobre a escola, Gramsci (1982) formula sua concepção de escola ‘desinteressada’ e ‘unitária’. É nítido que esta vai além da escola como instituição, situando-se no campo da luta pela igualdade, ou melhor, pela superação da sociedade de classes, dentro da escola representada pela separação entre o trabalho manual e o teórico. Assim, acentua que

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

De efeito, a escola única parte das relações capitalista, como fizeram Marx e Pistrak, para propor a técnica para superá-la. Isto é, ela tem por princípio uma “dialecticidade” que, ao forjar o desenvolvimento de um novo padrão cultural, atua na formação de uma nova sociedade, fundada nos princípios da igualdade social, da inexistência de classes. A escola unitária surge, no seio da sociedade capitalista, em princípio, como uma escola desinteressada, que promova o amplo desenvolvimento cultural em benefício da coletividade.

3.2 Princípio formativo em Gramsci: Escola “desinteressada” do trabalho

Como apontamos anteriormente, a ideia de elevação cultural da classe trabalhadora na luta pela hegemonia passa pelo fortalecimento dos intelectuais comprometidos com a classe operária. Por isso, Gramsci denunciou a dualidade posta no sistema educacional italiano, quando se fortaleceu uma escola humanista para as classes dirigentes e uma profissionalizante para a classe trabalhadora. A essa escola interessada, opois uma escola desinteressada.

Gramsci compreendia que a formação do homem se faz durante a convivência social, isto é, no desenvolvimento das relações sociais, além da escola. Para o

Pensador sardenho, a Educação é um processo contínuo na vida da pessoa e a escola uma etapa fundamental para conscientizar a Educação humana. A escola faz parte do processo de luta pela hegemonia, por isso deve ser tratada com a devida importância pelos que buscam a superação da sociedade capitalista.

Para Nosella (2010), no artigo ‘Homem ou Máquinas?’, o objetivo central de Gramsci é exibir sua proposta de escola desinteressada do trabalho. Além desse tema, desenvolve um debate interno no Partido Socialista Italiano, expondo a necessidade de apresentar um programa escolar para a classe trabalhadora que superasse o projeto burguês. Também discute, como exprimimos inicialmente, a dualidade do sistema educacional italiano.

Para Gramsci (1976. p. 101), a classe operária tem direito a uma

[...] escola em que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual.

De tal sorte, direcionando sua crítica ao modelo educacional italiano, que de um lado oferecia para os jovens pertencentes à classe trabalhadora uma instrução profissional, enquanto para os filhos da elite uma formação humanística, Gramsci, entusiasticamente, propõe a escola única desinteressada, tendo por princípio educativo o trabalho aliado à formação humanística. Não é o termo politécnico que o Autor italiano utiliza, mas o objetivo é idêntico ao de Marx e Engels - conscientizar a classe trabalhadora da posição em que ocupa na sociedade capitalista, como um dos meios para levá-la à luta pela superação de sua condição de subalternidade.

Para Gramsci (1982) é preciso quando se refere à escola de seu tempo, denunciando-a como uma escola classista, que pretende separar a sociedade, classificar as pessoas segundo a função que exercerão na sociedade, os que irão exercer as funções subalternas e os que comporão as atividades especializadas e dirigentes.

Ao criticar o sistema educacional italiano, afirmando que as escolas profissionalizantes deixam claro seu objetivo, ou melhor, o ‘interesse’ em preparar os futuros operários, Gramsci compreende que a cultura burguesa, constituída historicamente, não pode ser simplesmente descartada e, o processo educativo, calcado na aliança entre a teoria e a prática, para ser efetivamente ‘desinteressado’, deve levar o aluno a conhecer toda a cultura humana. Só assim, começa-se a romper com a separação posta desde a escola, a escola desinteressada situa todos em condições de tanto exercerem as funções dirigentes quanto as operárias.

Nesse sentido, para Gramsci (1982, p. 118),

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Uma escola que não produzisse a separação entre os grupos sociais proporcionaria à classe subalterna acesso a saberes e elementos culturais dos quais fora privada historicamente. Essa prática, dialética por essência, não é a simples transmissão do saber formal, mas uma ação política que visa à constituição de uma nova ordem social.

Segundo Gramsci (1982), a elaboração da hegemonia ocorreu, necessariamente, dentro da sociedade civil, como ação pedagógica, de ensino e aprendizagem, de conquista e convencimento, de trocas de conhecimentos que geram a conquista pela ideia, pela mente e pela relação social que é ação concreta, ou seja, na contextura da sociedade civil a hegemonia se faz pela aliança entre a teoria e a prática.

Assim, sendo meio para elevar culturalmente as massas, a escola desinteressada, não é simples ou simplista, bem ao contrário, deve levar ao educando o passado cultural produzido pela humanidade, fazendo-o entender a sua sociedade, seu mundo e as modalidades de organização social.

A escola desinteressada, segundo Nosella (2010, p. 42), “conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira”, ao mesmo tempo um segundo termo ligado a esta tarefa é o *trabalho*, isto é, “a cultura, a escola e a formação devem ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho”. Com efeito, se por um lado ela deve

abranger uma formação ampla e geral desinteressada, devem ser voltadas para a preparação de quadros comprometidos com a classe trabalhadora, partindo de princípios que pretendem elevar o patamar cultural da classe trabalhadora e a conduzam à hegemonia.

Para Schlesener (2002), a escola desinteressada do trabalho é uma proposta cujo objetivo é formar uma geração de pessoas que não seja meros artífices mecânicos que, sobretudo, desenvolvessem sua arte ao se apropriar das técnicas elaboradas historicamente, também de suas limitações e de suas potencialidades.

A escola do trabalho defendida por Gramsci tinha características especiais: supunha não só a formação para o trabalho, mas a possibilidade da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. Para os trabalhadores, o desejo de aprender surgia de uma concepção de mundo que a própria vida lhes ensinava e que eles sentiam necessidade de esclarecer para atuá-la concretamente. (SCHLESENER, 2002, p.69).

Por conseguinte, a escola desinteressada pretende levar a unidade entre o elaborador e o executor, atitude é negada à classe trabalhadora na escola da sociedade capitalista. Esta tem interesse em separar o ensino ofertado aos jovens trabalhadores, profissional, do ofertado aos jovens da elite dominante, humanista e de educação geral.

Schlesener (2012), interpretando Gramsci, alerta para a noção de que o programa da escola desinteressada deve valorizar cada aluno, tendo por premissa formá-lo, também, nas relações sociais cotidianas e em sua relação com o meio natural, este por via do trabalho. Dessas interações/relações desenvolve-se a cultura, que se materializa na formação do conhecimento e da técnica.

Por isso, a autora aponta que, em Gramsci, a Educação ocorre na escola e na vivência na sociedade civil e na sociedade política. Segundo Schlesener (2012), no campo da sociedade política, a Educação se faz pela coerção, enquanto no espaço da sociedade civil ocorre por via das instâncias sociais: família, escola, sindicato, partido político etc. É por essa razão que Gramsci, segundo Schlesener (2012), expressou a necessidade e o Partido Socialista Italiano ter sua proposta educacional, contrapondo-se à escola burguesa. Continua Schlesener (2012, p. 31-32),

[...] os partidos em seu trabalho de direção política, desempenham o papel de formar a opinião pública, organizando e centralizando certos elementos da sociedade civil em torno de determinadas propostas e ações [...] As classes trabalhadoras, através de sua luta por melhores condições de vida e de trabalho e por sua organização política, na cidade e no campo, criam alternativas de resistência aos procedimentos institucionais e políticos que reforçam a ideologia dominante e consolidam as

divisões sociais. A classe no poder precisa renovar e recriar constantemente suas formas de direção, ao mesmo tempo que as classes dominadas tentam resistir e alterar as relações hegemônicas.

Neste ponto, Schlesener (2012) indica que, na sociedade civil, a luta pela hegemonia é constante, pois os intelectuais estão sempre buscando o controle do Estado e, assim, por meio do processo educativo, tem-se um caminho para a formação de uma nova ordem social, desde que a escola assuma o caráter desinteressado e promova a formação humana, portanto, que supere a dicotomia entre o intelectual e o manual.

Corroborando o pensamento de Schlesener (2012), Nosella (2010) assevera que o interesse de Gramsci não é impedir a existência da escola profissional, mas de integrar a formação para o trabalho à formação humana, como meio para desenvolver um homem pleno, nas palavras do vereador Zino Zini²⁰ (*apud* NOSELLA, 2010, p. 49)

A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjulgado à máquina.

Apesar de, no ano de 1916, quando escreveu ‘Homens ou Máquinas’, ainda não ter elaborado sua teoria sobre a escola unitária, já aparecia o esboço dessa proposta no espectro da escola única do trabalho, quando expôs a dualidade do sistema de ensino italiano, e daí conclui que o proletariado precisa mesmo de uma escola de cultura desinteressada.

Sobre isso, Gramsci (*apud* NOSELLA, 2010) reivindica a noção de que a formação cultural do proletariado deve ocorrer em uma escola humanista, culta, viva, aberta, livre, como entendiam os melhores espíritos renascentistas. Gramsci se opôs à proposta de uma cultura enciclopédica, ditada pela burguesia, que confundir o pensamento e a compreensão da realidade social por parte da classe trabalhadora, ao mesmo tempo, impedindo sua ação em busca da hegemonia.

Assim, incorporando o aprendizado adquirido na escola desinteressada e na educação geral, obtida pelas relações sociais nos distintos espaços da sociedade civil, é possível o homem caminhar para superação da ordem burguesa dominante, pois, passa a perceber que é construtor dessa realidade e tem papel ativo nas relações sociais, tanto no mundo político quanto no do trabalho. Essa percepção eleva o homem de uma visão unilateral,

²⁰ Professor de Filosofia e Vereador socialista na cidade de Turim, tendo sido aluno de Gramsci, colaborou com *Gazzetta del Popolo*, *La Stampa*, *o Avanti!* e *Ordine Nuovo* jornais italianos de esquerda.

individualizada, para uma percepção onilateral, quando a coletividade se sobrepõe, tomando de consciência que o ser somente se realiza na medida em que estabelece relações com os outros homens igualmente.

Assim, define Nosella (2010), para Gramsci, o proletariado tem na escola um dos caminhos para formação de seus intelectuais, que irão lutar pela hegemonia, contudo, para isto se concretizar, esta escola deve ser humanista, livre e libertária, que eleve a condição intelectual de toda a massa proletária. Essa é a Escola Unitária.

3.3 Escola Unitária em Gramsci

Gramsci (2011) desenvolveu crítica ao Estado italiano que paulatinamente dualizou o sistema educacional daquele país no início do século XX, ofertando uma educação geral para os jovens da elite e uma educação profissional direcionada a instrumentalizar para as profissões os filhos dos trabalhadores. O Pensador sardenho se opôs à escola interessada em separar desde a infância quem será dominante e quem será dominado. Em seu lugar, sugere a escola unitária.

Gramsci (2011, p. 201) explica que

[...] tudo o que defendo, desta forma, a escola única é antes de tudo uma escola única, comum a todas as crianças e jovens, sem distinção de sua origem social ou pertencimento entre as classes que compõem a sociedade capitalista.

Assim, independente do nível de ensino ofertado, seja o inicial para crianças em tenra idade, para adolescentes ou no nível da formação universitária, a escola deve abrigar a todos, indistintamente. Essa divisão, no interior da escola, que reproduz a posição de cada ser no mundo social, acentua a desigualdade de classes e, a escola única deve combater veementemente essa situação.

Aponta Dore Soares (2000, p. 410):

Quando Gramsci propõe a “escola unitária” como reação ao dualismo escolar, o adjetivo ‘unitária’ está relacionado ao um princípio muito amplo, parâmetro de toda sua análise de organização da cultura. Trata-se do princípio da igualdade ou ‘princípio unitário’, diretriz para superar os conflitos sociais. Refere-se à luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um dever.

Por isso, é fundamental, na luta pela hegemonia, que o Estado estabeleça a igualdade entre as pessoas, reconhecendo-as como cidadãs, mesmo que seja, conforme aponta Gramsci, como mera formalidade do Estado burguês liberal, pois liberta as pessoas das amarras feudais e a situa no âmbito do Estado moderno, ou melhor, do Estado de Direito, reivindicado pela classe burguesa.

Para Gramsci (*apud* DORE SOARES, 2000), ao defender a escola unitária como princípio, estabeleceu um objetivo político a ser alcançado no contexto das lutas sociais, a unidade da classe trabalhadora. Essa unidade, para ser obtida, depende da formação de uma “vontade coletiva”, que se contraponha à vontade burguesa dominante, que mantém a sociedade dividida em classes.

Dore Soares (2000), tendo por base Gramsci, aponta que o marxismo é o ponto de partida ideológico na luta por se formar uma nova hegemonia, alicerçada no princípio da unidade, tendo como fundamento moral para a reforma cultural o trabalho, isto é, o processo produtivo. Isto significa que a ideia de unitário se refere ao estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o labor industrial.

O professor Paolo Nosella (2010) assegura que a teoria da escola unitária estabelece no processo de ensino conexões integrativas entre o trabalho intelectual e o industrial. Neste ponto, dá-se, também, seu sentido de único, pois pretende forjar pessoas para desempenhar, no meio social, tanto o papel de dirigente, de intelectual ou de operário, ou ser capaz de circular entre as variadas etapas da produção.

A escola unitária que pretende Gramsci (2011), tendo por princípio a categoria trabalho, compreende essa categoria como ‘trabalho criativo’. Assim, ao mesmo tempo em que combate a noção de superioridade do homem sobre o homem, rejeita a proposta das teorias fatalistas em que se defende a existência de uma força exterior que determina o *status quo* social.

Para Gramsci (2011), denunciar o caráter anistórico e apolítico das concepções fatalistas é situar a igualdade entre os homens, não como ponto de partida, mas como de chegada. Demonstra que o debate em torno da “natureza humana” se confunde com o problema da igualdade. Por isso,

A filosofia não pode ser reduzida a uma ‘antropologia’ naturalista, isto é, a unidade do gênero humano não é dada pela natureza ‘biológica’ do homem; as diferenças do homem que têm importância na história não são as biológicas (raças, conformação do crânio, cor da pele etc.) [...] Tampouco ‘a faculdade de raciocinar ou o ‘espírito’ criou unidade ou pode ser reconhecida como fato ‘unitário’, já que é um conceito

apenas formal, categórico. Não o ‘pensamento’, mas o que realmente se pensa é o que une ou diferencia os homens. (GRAMSCI, 2011, p. 183).

Ao constituir, pois, a relação sobre a igualdade na questão da ‘natureza humana’, Gramsci buscou desqualificar as filosofias tradicionais que não viam o homem como responsável pela formação de sua realidade social, atribuindo a um elemento ‘exterior’ a conformação dessa realidade. Neste aspecto, delineou a importância da escola unitária e concedeu apontamentos de como ele deve se organizar.

Fugindo das filosofias tradicionais ou de posições absolutizantes, propagadas pelas teorias deterministas, e buscando o caráter unitário no sentido de única e de igualdade, Gramsci (2011) argumenta que a escola deve ofertar ao estudante toda a elaboração cultural feita historicamente pela humanidade. Este é o caminho para entender que é o próprio homem que edifica a sociedade em que vive e que a direciona, por via do trabalho, fazendo-se fundamental conhecer a formação das civilizações desde os primórdios até a atualidade, como princípio da formação humanista.

A formação da escola unitária, no entanto, não depende somente da organização do currículo ou do combate às filosofias tradicionais, pois é necessária uma completa transformação na estrutura escolar, começando, como já anotamos, pelo Estado assumir todos os custos do processo educativo. Descreve:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1982, p. 121-122).

Dispõe Nosella (2010) que esta Escola Unitária está diretamente relacionada a uma sociedade unitária, relação que se dá mecanicamente, com causa e efeito, uma relação que, por ser orgânica, não parte da escola, mas do Partido que lidera ideologicamente o Estado.

Essa escola não deve perder de vista a formação de quadros para a nova sociedade. Por isso, deve pautar sua organização no princípio do trabalho, estando em íntima relação com a escola humanista. Para Gramsci, trabalho não quer dizer o labor na fábrica, mas o domínio do conhecimento técnico-científico.

Gramsci, assim, elabora uma proposta educativa que integra uma formação política direcionada ao desenvolvimento da igualdade social, opondo-se ao formato estabelecido pela sociedade burguesa, que propicia e fomenta a desigualdade. Assim, delineando o projeto escolar, institui um guia para estruturação de um centro de cultura interligado à luta pela conquista da hegemonia. Por isso, o princípio unitário está além da escola formalmente institucionalizada, ou melhor,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá, por isso, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Essa transformação na escola, é a busca pela transformação em toda a sociedade Gramsci, com essa proposta, assumiu atitude revolucionária, pois, ao associar o desenvolvimento intelectual ao trabalho braçal, as crianças e jovens transporiam para o espaço da produção, isto é, para as indústrias e fábricas, um modo, também livre, de organização produtiva.

Outro aspecto que nos parece ter surgido desde a proposta de organização escolar de Gramsci, diz respeito à participação social no processo da direção do Estado, trazendo os trabalhadores para o protagonismo, para a atuação direta, deixando simplesmente de seguir e obedecer.

Descrevendo a estrutura didático-pedagógica da escola unitária, Gramsci (1982) aponta que

[...] deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três - quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O

problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Para Gramsci, a escola deveria organizar-se em formato de associação de jovens que visavam a um objetivo comum, um colégio ou círculo de desenvolvimento cultural, científico, técnico e ginásial; como já exprimimos, livre, sem amarras que tolhessem a liberdade de criação, tendo os professores como aliados e disseminadores, jamais como condutores ou disciplinadores.

Para o Revolucionário sardo, o projeto de estudo sobre o trabalho como princípio educativo, elaborado no Caderno do Cárcere de número 12, projeta não somente um novo tipo de escola, mas também toda a reestruturação social - é sua proposta revolucionária. O papel de liderança cabe ao Partido, que participa, como parte da sociedade civil, do processo educativo, mas é a escola que, ao receber os jovens e as crianças, as formarão culturalmente para a sociedade sem classes.

Essa posição, que podemos enquadrar na promoção da capacidade intelectual das massas, relaciona-se diretamente à atitude política de Gramsci e seu compromisso com a classe trabalhadora. Sua militância, bem como sua mente, mesmo nos anos da prisão, estiveram a serviço da revolução.

A escola unitária continua a ser tema, não somente para os debates, mas também proposta de organização escolar de educadores marxista, em todo o mundo. No Brasil, esse debate se desenvolve no entorno do pensador brasileiro Dermeval Saviani, que impulsionou, aos de 1980, uma série de estudos em torno de uma educação para emancipação da classe trabalhadora. Alguns desses estudos discutiremos no próximo capítulo.

4. POLITECNIA E ESCOLA UNITÁRIA: FORMAÇÃO HUMANA NO BRASIL

Nos capítulos anteriores, apresentamos as concepções de Escola Unitária e Escola Politécnica, para Gramsci e Pistrak, respectivamente. Os pensadores marxistas pretendiam a superação da sociedade de classes. Em comum, nas suas proposições de escola, estava um princípio formativo que aliasse a teoria e a prática, de modo a descentralizar a perspectiva hierárquica da primeira sobre a segunda.

Essas propostas de escola reproduziram-se em diversos locais do mundo, seguindo peculiaridades e adaptações condizentes com as realidades históricas de cada país. Como aponta Machado (1989), no Brasil, a recepção que os pedagogos marxistas fazem dessas teorias escolares acabam por confundi-las como se fossem a mesma coisa.

Observamos, contudo, que Pistrak (2015) não apresenta uma escola idêntica ao que defende Gramsci (1982). Ambos se posicionam diferenciadamente do que é originalmente exposto por Marx e Engels (1983). Ao mesmo tempo, os dois – Pistrak e Gramsci - convergem para a constituição de uma escola que seja capaz de formar jovens para o que, no Brasil, se convencionou chamar Educação para emancipação humana.²¹

Marx e Engels (1983) nem chegam a formular uma proposta escolar, mas apresentam no documento ‘Instruções’ uma sugestão para suscitar o debate entre os delegados do Congresso da I Associação Internacional dos Trabalhadores que, entre diversos pontos, pretende uma escola para os filhos da classe operária que, dentro da sociedade capitalista, atenda aos interesses deste grupo social.

Naquele momento, ante o sistemático avanço da industrialização que destruía as famílias, obrigando as crianças ainda em tenra idade a trabalhar, pretendiam que se estabelecesse uma legislação que diminuísse a exploração, ao mesmo tempo em que lhes dava uma instrução formal.

Acreditam Marx e Engels (1983), que as crianças deveriam ser levadas à escola para receber uma formação intelectual, aliada ao ensino tecnológico ou instrução politécnica e Educação ginásial e esportiva. Essa formação tecnológica ou politécnica significa a

²¹ [...] emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, 54). Essa terminologia é amplamente utilizada por pedagogos brasileiros, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado, Moacir Gadotti e outros.

preparação para várias profissões, ou melhor, pretendiam Marx e Engels que os jovens pudessem dominar mais de uma profissão e obtivessem, também, conhecimentos de cultura geral, o que chamaram de formação intelectual e de Educação física.

Essa proposta, mais próxima de um método de trabalho, é apropriada pelos pedagogos na então União Soviética como objetivo a ser perseguido pela escola que se instalou no período da ditadura do proletariado, pretendendo formar um homem para a sociedade que viria após a fase de transição. Pistrak (2015), um dos líderes no processo de formação desta escola, chamou genericamente de escola politécnica, cujo princípio une a aliança entre o trabalho manual e teórico, desconstituindo a hierarquia que um exerceria sobre o outro.

Partindo deste ponto e apoiando-se no método histórico-dialético de análise da realidade social, Gramsci (1982) desenvolveu uma proposta de escola que buscava a elevação cultural das classes subalternas. Pretendia que todas as crianças fossem submetidas ao mesmo tipo de formação, que nos anos iniciais fosse ‘desinteressada’, não objetivasse nenhuma profissionalização, mas também não poderia prescindir da atividade prática manual. Por isso, o método de trabalho deveria constantemente levar os alunos à ação, à realização daquilo que aprendiam na teoria. Neste ponto, igualava-se a Pistrak pois, a teoria e a prática não poderiam ser vistas como dissociadas, muito menos hierarquizadas.

Gramsci (1982) denuncia o fato de que a Itália, no início do século XX, tornou disponível uma escola para as classes dirigentes e outra para os trabalhadores. Essa dualidade tinha por finalidade separar o caminho que cada grupo social seguia no desenvolvimento da sociedade capitalista. Esse pensamento confronta o reformismo da escola nova, que traveste o ideário de escola única em um mecanismo para cooptar o pensamento da classe trabalhadora, fazendo-a aceitar esse dualismo (MANACORDA, 1992).

No Brasil, Saviani (1989, 2003) lidera estudos sobre o pensamento de autores marxistas que debatem e propõem uma escola para a classe trabalhadora e incentiva pesquisadores a desenvolverem uma proposta de escola para o Brasil. Durante os anos de 1980, quando aflorou espaço para distintas propostas educacionais, no debate em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apareceu a defesa pelo grupo que gravita ao redor de Saviani, de implantação de uma ‘escola politécnica’ no País.

Como assinala Rodrigues (1998, p. 34-35)

Pode-se atribuir a Dermeval Saviani o papel de desencadeador do debate atual sobre a politecnicidade no Brasil, a partir de sua atuação no curso de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. [...] Com a promulgação da Constituição em 1988, abriu-se o período de debates acerca das chamadas *leis complementares*, que necessariamente decorriam da nova Carta. Com isso, a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) irrompeu no Brasil levando consigo o debate da politecnicidade. Mais uma vez, coube ao professor Dermeval Saviani a iniciativa de produzir um texto que, como diz o próprio autor, é ‘um início de conversa’ para a formulação da nova LDB, onde se destacam os conceitos de desenvolvimento omnilateral e politecnicidade.

Na composição desse debate, estudos sobre o Ensino profissional, acerca de dualidade do sistema escolar, a respeito da influência de organismos internacionais na educação nacional, no concernente aos conceitos de escola unitária, enfim, no que é pertinente à Educação, e trabalho se ampliam fortemente. Neste capítulo, discutiremos três desses temas: concepção de politecnicidade da lavra de Saviani; capital humano e meritocracia como contraposição à proposta politécnica; e, por fim, de Educação para emancipação, objetivo central da ideologia que se opõe aos teóricos do capitalismo.

Esses temas, acreditamos, são os que mais se destacaram, haja visto os estudos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Lucília Machado, Acácia Kuenzer, João Ferreti, Paolo Nosella e muitos outros, orientados em seus estudos de pós-graduação ou foram alunos de Saviani. Além disso, é um debate que ainda não se encerrou, mas que a cada momento histórico afigura novos capítulos.

4.1 Concepção de Politecnicidade na reflexão de Saviani

Ainda no início dos anos de 1980, o filósofo Dermeval Saviani (1989, 2003) liderou e orientou uma série de estudos sobre a Educação nacional, pautando esses trabalhos em uma proposta - emancipação humana - no que ele mesmo chama de politecnicidade. Essa proposta de escola contrapõe-se ao perfil adotado pela ditadura civil, militar desde 1970, alicerçada na visão de Theodore Schultz (*apud* ARAPIRACA, 1979) denominada de Teoria do Capital Humano, implantado no Brasil sob a orientação da *United States Agency for International Development* – USAID, por via dos acordos MEC-USAID.

Dessa maneira, após a derrocada do regime civil militar e no âmbito da elaboração da Carta Magna de 1988, que delegou as leis complementares a legislação para Educação no país, Saviani, com origem no texto ‘Sobre a Concepção de Politecnicidade’, exhibe uma proposta

para a escola, sugerindo sob quais princípios deveria se constituir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Frigotto (1988) – talvez o mais próximo entre os interlocutores de Saviani -, corroborando o pensamento do Filósofo e pedagogo paulista, proferiu aula inaugural da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV, e explicou que, naquele momento histórico,

[..] a escola que estamos inaugurando sinaliza claramente que não nos conformamos com a sociedade excludente e a escola excludente e que acreditamos que dentro da velha estrutura é possível arrancar um novo possível histórico. Isso, de imediato, nos indica que esta iniciativa só terá consequência efetiva se se fundar numa luta mais ampla, institucional e social, que se trava no plano da estrutura político, social, econômica, cultural e ética da nossa sociedade (FRIGOTTO, 1988, p. 436).

A EPSJV objetiva adotar a politecnicidade como princípio educativo. Isto significa que iria focar sua ação educativa no ser humano em vez de no mercado de trabalho, como, segundo Saviani (1989), ocorria predominantemente no Brasil. O grupo que se formou em torno da proposta politécnica buscou desenvolver uma teoria que se baseia no que chamam de formação humana, concepção que tem por fundamento o fim da exploração do homem pelo homem, de maneira que a elevação geral da sociedade equanimemente é o elemento norteador de todo o trabalho na escola.

Para Rodrigues (1998), a proposta de Saviani e seu grupo tem dois objetivos: primeiro, apontar o caminho para formar uma nova sociedade e, segundo, evitar que a ideia da politecnicidade fosse apropriada pela Educação capitalista. Esse alerta dá-se pela constituição que os teóricos do capital fazem para defender a formação múltipla dos trabalhadores, ou seja, uma formação polivalente adequada às novas exigências do capitalismo neoliberal.

Dore Soares (2006) observou que o italiano Mario Manacorda, ao projetar o debate sobre a politecnicidade no Brasil, abriu precedente para essa confusão quanto ao real significado do termo, pois que Marx, segundo a autora, não elaborou sua proposta para organização da escola pensando na polivalência, que significa a capacidade de atuar em diversas etapas da produção. Esse termo é uma elaboração recente que tem por objetivo aumentar a capacidade produtiva do trabalhador, algo como sustenta a teoria do capital humano. Portanto, não são sinônimos e não podem ser confundidos como iguais dentro da proposta educativa marxista.

Para Saviani (1989), pensar a politecnia ocorre como busca para o desenvolvimento humano por intermédio da escola, cujo caminho, permeado de avanços e regressos, consolida a união entre o labor intelectual e o trabalho manual. Expresso que

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a *socialização* dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. Também permite que se ultrapasse essa divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. (SAVIANI, 1989, p. 15).

Para Saviani (1989), quando Marx se refere a politecnia, o faz no sentido literal, significando múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, ao passo que tecnologia, também em seu sentido literal, corresponde ao estudo das técnicas ou uma ciência das técnicas, elementos muito importantes no momento histórico em que vivia o Filósofo alemão, quando estavam ocorrendo grandes descobertas no campo da Engenharia.

Nosella (2008), dialogando com Saviani (1989), explica que o termo tecnologia explica melhor a formação voltada para os trabalhadores proposta por Marx, por quanto politecnia, etimologicamente, é mais condizente com a ideia de polivalência, defendida pelos teóricos capitalistas, enquanto tecnologia representa melhor a proposta de união entre teoria e prática na formulação dos conhecimentos.

Inserindo-se nesse debate, Machado (1989) acentua que o termo técnica - com o advento da Revolução Industrial e o avanço da industrialização em todos os setores produtivos - limitou-se a explicar a atividade prática, mas que em sua origem significa também o conhecimento teórico para a execução de uma atividade. Assim, a técnica remete à junção entre o pensamento e a realização, entre a teoria a prática.

Saviani (2003) defende o uso do vocábulo politecnia, pois representa uma separação do pensamento ligado ao marxismo das propostas de escola elaboradas pelos ideólogos burgueses. Afirma que, no debate interno da então União Soviética, para se opor às teorias que se desenvolviam ligadas ao fordismo, as quais se utilizavam da palavra tecnologia, predominou a expressão politecnia, referindo-se a uma proposta para a escola.

Como termo defendido pelo pensamento marxista, a politecnia tem como princípio educativo o trabalho. Na perspectiva de Saviani (1989, p. 8), “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”, porém não é o trabalho puro e simples, deixou de ser uma ação mecânica. O trabalho realizado pelo

homem é dotado de planejamento, previamente idealizado, com um fim a se alcançar, portanto, o trabalho humano é fruto de uma ação projetada, teorizada.

É este elemento que difere o homem dos outros animais. Não é somente a sobrevivência imediata que faz o ser humano pensar e realizar algo; influenciam nessa diferenciação, suas aspirações estéticas, éticas, seus desejos e suas emoções. A essa elaboração material, fruto da idealização humana, chamamos de cultura.

A produção cultural dos homens é o seu desenrolar histórico e ela ocorre pautada nas maneiras em que se elabora a produção material de sua existência. Na acepção marxista, desde os primórdios da humanidade, o modo como nos organizamos para produzir os elementos necessários à nossa sobrevivência foram: comunista primitivo; asiático; antigo ou escravista; feudal ou servil; e o atual, capitalista. O jeito como se transmitiram para as gerações seguintes os conhecimentos produzidos pelas sociedades sempre teve relação direta com a organização da produção material, por isso, tem que ser analisada ligando esse processo a cada um desses momentos históricos.

Para Saviani (1989) a escola sempre foi local restrito às classes dominantes. Na Grécia antiga, por ser escravista, a elite da sociedade podia se dedicar ao crescimento intelectual e do corpo, o primeiro ocorrendo na escola e o segundo no ginásio, ficando a produção legada, ou melhor, o trabalho realizado em sua maioria ao serviço de escravos. Na Idade Média, a atividade produtiva que de fato sustentava o conjunto da sociedade era realizado pelos servos, vinculados ao campo, a quem era negado qualquer saber formal. Nessa fase do desenvolvimento ocidental, uma camada muito específica da população, ligada à Igreja Católica, se dedicava ao trabalho intelectual, por isso as escolas estavam sempre vinculadas a alguma diocese ou ordem religiosa. Com o advento do capitalismo, a dinâmica do desenvolvimento científico revoluciona-se como tudo em que toca a classe burguesa.

Há uma completa transformação nas relações humanas e sociais pois, esta

[...] sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, é uma sociedade que revoluciona constantemente as técnicas de produção, que incorpora os conhecimentos como força produtiva [...] E o interior, o campo, tende a se urbanizar, as relações sociais tendem a se centrar nas formas urbanas, que passam a predominar sobre as formas rurais. Uma das características desse tipo de sociedade é justamente ela ultrapassar a faixa dos direitos naturais e entrar na era do direito positivo. (SAVIANI, 1989, p. 09-10).

A realidade imposta com a urbanização-industrialização produz outras sociabilidades, exige dos trabalhadores conhecimentos até ali não necessários, sistematiza

todas as atitudes, tanto do trabalho quanto da vida social, tornando mister universalizar a alfabetização e com ela a escola.

Explica Saviani (1989, p. 11) que a estruturação da escola elementar sucedeu inicialmente,

[...] pelo princípio do trabalho, como processo através do qual o homem transforma a natureza. Mas o homem não transforma a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionando-se entre si [...] Assim, as Ciências Naturais compõem um bloco de currículo da escola elementar. [...] Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza os homens também estabelecem relações, normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que se estabelecem entre eles, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Daí, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar de Ciências Sociais, por oposição ao de Ciências Naturais.

Essa oposição não é uma contradição ou negação, mas necessidade de mostrar às crianças que o homem sistematiza em leis e regras seu conhecimento sobre a natureza, em um procedimento que chama de científico. Essa é mais uma etapa de superação dos modos de produção anteriores, orais, tradicionais, para a Modernidade capitalista, formal e escrita. O oral não desaparece, mas subalterniza-se em relação ao formal, ao escrito. Todo esse processo de transformação da produção material e do conhecimento é fundamentado no trabalho.

Por consequente, mesmo não fazendo referência direta ao trabalho produtivo, a escola elementar, para Saviani (1989), é o caminho para as pessoas adentrarem efetivamente a sociedade. Por meio do aprendizado básico da leitura e escrita, das operações matemáticas e dos conhecimentos mais básicos das Ciências da Natureza e Sociais, poderão entender o mundo em que vivem. Somente após esses saberes iniciais é que penetrarão diretamente o mundo do trabalho, etapa ocorrente no Ensino Médio. Conclui Saviani (1989, p. 13): “Aí é que entra, então a questão da politecnicidade.”

Discutindo esse ponto, Machado (1989) ressalta que a politecnicidade, como projeto escolar, é capaz de apontar as rupturas e impedimentos ao desenvolvimento histórico da classe trabalhadora, imposta pela burguesia, ao mesmo tempo em que aponta o caminho de reintegração entre o trabalho manual e intelectual, de desconstituição da dicotomia estabelecida entre o Ensino profissional e de cultura geral. Nas palavras da autora

[...] o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como

a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, ferramenta de transformação. (MACHADO, 1989, p. 126)

Retomando Saviani (2007), não é o caso de reproduzir, *ipsis litteris*, o pensamento de Marx, que está no documento de 1866²², mas de apresentar um paradigma para a formação da classe trabalhadora, neste momento histórico e no Brasil, focada no Ensino Médio. Isso significa que uma escola fundada no politecnismo tem por princípio a aliança entre o trabalho manual e o intelectual e deverá ocorrer numa fase educativa posterior à Educação Elementar.

No Ensino Médio, é necessário ir além do domínio dos conhecimentos básicos e gerais que se originam e, ao mesmo tempo, estabeleceu o processo produtivo, nesta fase do processo escolar,

[...] a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160).

De efeito, a politecnia passa a ser imperativo como projeto para o Ensino Médio, por quanto não se deve apenas ensinar os jovens a exercerem uma atividade laboral, adentrar uma profissão, reduzindo a escola a um espaço de treinamento do setor produtivo. Impõe-se propiciar aos estudantes o domínio dos conhecimentos científicos nos distintos ramos da produção material, incentivando-os o desenvolvimento de outros saberes, sendo capazes de tanto realizar como planejar e desenvolver novos processos.

Por isso, esse projeto se diferencia do da escola profissionalizante, instrumentalizadora, adestradora. Para Saviani (2007), o projeto de uma escola de Ensino Médio politécnica aproxima-se da escola ativa, criadora de autonomia, mas, ao mesmo tempo, ‘desinteressada’, pois não leva à profissionalização, mas ao domínio do processo produtivo, ao seu desenvolvimento e expansão. Essa escola, para realizar-se, tem que ser única, no sentido de todos adentrarem o mesmo tipo de instituição, receberem igual escolarização, não como padronização intelectual, mas equalização social.

Superada essa etapa de escolarização, ao Ensino Superior cabe a

[...] formação de profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da

²² Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>, utilizado como fundamento ao desenvolvimento do primeiro capítulo dessa dissertação.

organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária. (SAVIANI, 2007, p. 161).

O objetivo dessa etapa da formação do homem consiste em estimular o desenvolvimento da própria humanidade, aliando no mesmo espaço a formação profissional e intelectual. Por isso, sua estrutura deve articular as atividades voltadas ao trabalho e ao estudo, levando os jovens e adultos compreenderem a indissociabilidade da atividade manual e intelectual.

Esse ciclo formativo, proposto por Saviani (1989 e 2003), pensa a estruturação de um sistema nacional de Educação, fundado na concepção de politecnia. Essa formulação opõe-se ao '2º grau' institucionalizado no Brasil nos quais de 1970, quando, ao determinar a padronização do ensino secundário, a reforma educacional preconizada na Lei 5.692/71 não buscou pôr fim a dualidade já existente no sistema escolar, ao contrário, acentuou-a.

A experiência da reforma de 1971, que estabelecia a escola única profissional no ensino de 2º grau, marca a tentativa da burguesia de criar uma escola que profissionaliza os jovens ao dar-lhes uma habilitação para o mercado de trabalho, contudo

[...] persiste a diversidade como a principal característica do ensino de 2º grau; continuam a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas que, antes da Lei 5.692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob a falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade. (KUENZER, 1988, p. 16-17).

Para Kuenzer (1989), a Pedagogia da fábrica que se estabelece não tem o trabalho como princípio educativo, mas a competição e a ascensão individual como meta, alicerçada na Teoria do Capital Humano e na meritocracia com vistas a conquistar a melhoria social, perspectivas de formação que se opõem radicalmente à emancipação humana componente da proposta politécnica.

Assim, no próximo tópico, buscaremos compreender como se desenvolveram no Brasil a Teoria do Capital Humano e a Meritocracia como propostas escolares.

4.2 Capital Humano e Meritocracia: opondo-se à Educação politécnica

Em 'O Capital: Crítica à Economia Política', Marx (2004) assevera que o desenvolvimento da indústria consolidam o capitalismo como modo de produção econômico. Nesse momento, submete definitivamente o trabalhador aos seus ditames, ou seja, agora não é mais o trabalhador que adequará seu trabalho às necessidades de produção, mas, ao contrário, o trabalhador subordinará sua força e a si às condições impostas pelo dono dos meios de produção.

Este é um processo contínuo, ou seja, o capital sempre desenvolverá novos mecanismos para acentuar a mais-valia, a expropriação do trabalho não pago ao operário. Isto ocorrerá de modo direto, com a introdução de novas máquinas e técnicas de produção e, também, fazendo com que o trabalhador aprimore e desenvolva sua capacidade de trabalho, tornando-se mais produtivo.

No "Manifesto do Partido Comunista" assinalam Engels e Marx (2001, p. 69):

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O contínuo revolucionamento da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes.

Conforme Dore Soares (2000), ao longo do século XX, não foram poucos os momentos de aprofundamento da exploração da força de trabalho. Isso ocorre por meio de uma transformação constante nas técnicas de produção, nas tecnologias de transporte, comunicações, comércio, nos sistemas de *marketing* e distribuição dos produtos, exigindo que o trabalhador ao mesmo tempo em que se submete às determinações impostas pelas mudanças no mundo do trabalho adapta-se constantemente ao mercado, para poder vender sua força de trabalho.

Desde meados dos anos de 1970, as indústrias que ora adotavam o formato fordista e as os países que se organizavam baseados na teoria keynesiana, que até então garantira o desenvolvimento capitalista, tanto na esfera produtiva quanto na financeira,

apresenta sinais de esgotamento, exigindo uma profunda reordenação da sistemática de propagação do sistema capitalista. Para que o seu objetivo central não seja secundarizado, fez-se necessário reformular as modalidades de reprodução do capital para garantir o crescimento do lucro.²³

A tese do esgotamento fordista é dita por Mészáros (2009, p. 82) como uma crise estrutural do próprio “sistema de controle do metabolismo social” – *o capital*. Essa crise perdura até os dias de hoje e é em meio a esse contexto que se expande a Teoria do Capital Humano.

De acordo com Schultz (*apud* ARAPIRACA, 1979), os trabalhadores incorporam a ideologia capitalista, no sentido de que adquirem conhecimentos e habilidades que representam valor econômico para si e adquirem valor de troca para sua força de trabalho. Essas habilidades adquiridas pelo processo formativo ocorrem não somente na escola mas também em treinamentos técnicos dentro da própria fábrica.

Segundo Arapiraca (1979), o conceito de capital é heterogêneo. Compreende que capital é um valor acrescido de mais-valia. Para o trabalhador pode ser definido como um investimento em conhecimento que produz uma renda futura. Assim, a aquisição de saberes para aumentar sua capacidade produtiva ou tornar sua força de trabalho mais atraente e valorizada no mercado configura um investimento da sua capacidade futura de ganhar mais como salário.

Schultz (*apud* ARAPIRACA, 1979) argumenta que essa capacidade é propriedade da pessoa, cuja posse desse saber, habilidade ou capacidade, lhe garante poder de ascensão social e mudança da situação de detentor de força de trabalho igualada à condição de capital, já que o trabalho qualificado, sendo um meio de produção desenvolvido pela escola, é um jeito novo de capital, não previsto nessa medida pela Economia clássica.

A Teoria do Capital Humano alarga o conceito de capital e enaltece a individualidade, defendendo a ideia de ascensão social, não levando em consideração as bases materiais da existência do homem, muito menos reconhecendo a luta de classes. Para justificar a necessidade do desenvolvimento pessoal, soma-se à Teoria do Capital Humano a ideologia da meritocracia. Aqui, ocorre uma transferência de valores morais da classe dominante para a camada trabalhadora, transportando a ideologia de que o mérito pessoal, as capacidades individuais, aplicadas ao esforço contínuo e sistemático, adquiridos por meio da

²³ Para maior esclarecimento sobre a superação do modelo fordista/taylorista e do Estado de Bem-Estar Social (keynesianismo), ver: Antunes, Ricardo. Os sentidos do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

formação escolar, serão capazes de render maiores salários, levando-o a uma condição social privilegiada.

Arapiraca (1979, p. 20-21) aponta que

A um nível individual o trabalhador é levado a acreditar que a escola é a via do seu acesso às classes dominantes. Essa crença pressupõe que ele tenha aceito os valores veiculados e disseminados na sociedade capitalista, através de todos os meios disponíveis: a escola, os meios de comunicação de massa, as artes etc.

Ao observamos criticamente essa teoria, temos a noção de que ela visa a legitimar o sistema e a vender a ilusão de que cada ser humano pode chegar ao topo financeiro da sociedade. Ressalta que a pessoa ganhará mais com a sua especialização, no entanto, quem sempre terá crescimento ganho pela obtenção de maior mais-valia é a empresa, pois o seu lucro vem do sobretrabalho gerado pelo trabalhador e, com a especialização, o trabalhador produz mais, gerando mais capital para a empresa.

Arapiraca (1979, p. 22) acentua que o objetivo

É a alienação política do cidadão a medida que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso, a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo.

Assim, ao se reinventar, desenvolve mecanismos que tornam funcional a sua conservação como modo único e absoluto de reprodução social. O Capital humano não é capital para quem o possui (no sentido de quem possui as competências, habilidades, atitudes) e, sim, para quem possui os meios de produção e pode comprar a força de trabalho das pessoas possuidoras dessas virtudes. Ele não enseja acúmulo de riqueza para os trabalhadores, pois a única renda deles é o salário, quantia essa que já não corresponde ao que o trabalhador possui. Portanto, é falaciosa a perspectiva de que todos se tornaram capitalistas. O sistema se modifica, se reinventa, mas a sua essência ainda é a mesma: relação de exploração entre quem possui os meios de produção em detrimento do detentor da força de trabalho.

O processo educativo compreendido como relação social, ocorre desde os primórdios da humanidade se desenvolve, como tudo o mais, dentro da lógica da luta de classes. Na atualidade, para os ideólogos da Teoria do Capital Humano, a formação/qualificação do trabalhador - realizada como parte do processo educativo -, é

considerada como instrumento de desenvolvimento econômico, e é por seu intermédio que se pode reduzir as diferenças sociais entre as pessoas. Desenvolvida por meio do Estado capitalista e das grandes empresas que controlam o sistema escolar, está fadada, no entanto, a reproduzir a ideologia das classes dominantes, de modo a ser improvável que seja ofertado igualmente para todos, pois há a necessidade de submeter uma classe à outra, ou melhor, a classe trabalhadora à classe burguesa. Para Arrais Neto e Cruz (2011, p. 296)

A relação entre trabalho e educação deve ser entendida a partir de sua tessitura das relações sociais, de modo a apreender as suas repercussões na educação profissional brasileira, particularmente na qualificação dos trabalhadores.

Por isso, a escola na sociedade capitalista reproduz a necessidade de acumulação de capital. Como há uma relação de dominação, existe também o interesse da classe burguesa em tornar o ensino sempre desigual. De modo geral, a escola no capitalismo exerce a função de gerar força de trabalho para o mercado de trabalho e de legitimar as desigualdades de classe.

Assim, a competição que serve de pressuposto à meritocracia é meio para a reprodução do próprio sistema, pois aumenta a produtividade na mesma proporção que acentua as desigualdades sociais e a exploração do homem sobre o homem.

Nesse formato, como denunciou Gramsci (1982) em relação à Itália do início do século XX, na atual fase histórica, a escola oferecida para a classe trabalhadora é muito inferior aquela a que os jovens de famílias ricas têm acesso, diferença que se verifica também em escala mundial, porque que existe uma imensa diferença na escola dos países mais desenvolvidos em comparação aos Estados subdesenvolvidos.

A Educação e a escola estabelecem uma das condições universais de produção e reprodução da força de trabalho. Portanto, a formação do trabalhador é difundida desde o início no sistema capitalista de produção. A escola participa da reprodução da força de trabalho, estando a serviço dos interesses do capital – que, conforme vimos na Teoria do Capital Humano, atribuem à Educação escolar o papel de aumentar a capacidade de produzir dos trabalhadores.

A escola prepara e qualifica para o trabalho, aumenta e melhora a capacidade da pessoa produzir, ensejando vantagens econômicas ao capitalista. A escola também é responsável por gerar a tecnologia. O trabalhador se compromete no aperfeiçoamento de

novas máquinas e equipamentos, aumentando ainda mais o nível de exploração sobre si. Por isso,

O interesse do capital pela educação dos trabalhadores se explicaria pela mudança do paradigma produtivo que exigiria a substituição de uma formação pautada na qualificação específica por outra fundada na qualificação geral. Essa mudança de paradigma educacional visaria, antes de tudo, à formação de competências mais apropriadas ao moderno modelo técnico-organizacional, visando à empregabilidade do trabalhador. (SALES, 2010, s/p).

Reafirma-se que, no capitalismo, a escola está a serviço das classes dominantes, porém essa situação não cessa a luta de classes e o proletariado continua a estabelecer as condições para desenvolver uma educação emancipadora do capital e de sua ideologia. Frigotto (2007, p. 152) aponta que “[...] a luta fundamental capital-trabalho, que é primeiramente uma luta pela sobrevivência material, é também uma luta por outros interesses, dentre esses o acesso ao saber social elaborado e sistematizado”; esta é uma luta pela escola dos trabalhadores para eles próprios.

A intenção do capital é controlar os gastos do Estado com a escola, direcionando-os para que esta possa concentrar-se em formar a força de trabalho ideologicamente alinhada aos seus interesses. Isto porque, a escola pode propagar as ideias da classe dominante dentro da sociedade e das futuras gerações.

Como assinala Wagner Rossi (1977), na sua tese “Capitalismo e Educação”, a escola participa da reprodução da força de trabalho, sendo colocada a serviço dos interesses do capital, que atribui a ela o papel de aumentar a capacidade dos trabalhadores de produzir. Podemos compreender que o papel da escola na ideologia capitalista atual é produzir um cidadão incapaz de pensar por si e que está disposto a reproduzir o sistema vigente.

Assim, apoiando-se na Teoria do Capital Humano, que reproduz a ideologia da meritocracia, pretende-se retirar o foco das condições de aprendizagem expressas aos estudantes e educadores, para fazer com que cada um passe a acreditar no mérito individual.

Não é sem motivo a massificação do termo meritocracia, apresentando-o como diretamente relacionado a pessoas que fazem por merecer, ou melhor, que, pelo próprio mérito e competência, logram conquistar o que almejam e a isto está associado o processo educativo, meio pelo qual alcançam os objetivos de ascensão social.

Na intelecção de Rossi (1977), essa ideologia transforma a escola no principal meio de mudança da realidade material individual, concebida como responsável por selecionar e ordenar cada um de acordo com seu mérito. As notas, diplomas, títulos e

certificados são obviamente “merecidos”, não comprados ou apropriados. Oportunidades, contudo, não são igualmente distribuídas para população.

A realidade é que crianças da classe dominante tendem a conseguir uma formação de maior qualidade, por terem acesso a escolas com maiores recursos pedagógicos, com professores mais bem formados, livros didáticos, alimentação balanceada etc. Ali se vende uma instrução que objetiva a continuidade dos estudos desde a Educação básica até o nível superior. Na contramão dessa realidade, as crianças das classes subalternas adentram um sistema deficitário em todos os aspectos, desde a falta de docentes, escolas com diversos problemas, isso somado à realidade social em que vivem em que impera a exigência da busca por emprego e renda. É uma ideologia na qual há a escola é para “os mais capazes” e estes são os que pertencem a uma classe abastada da sociedade e uma para os demais, principalmente para os filhos da classe trabalhadora, mas que, segundo a ideologia da meritocracia, por ela todos podem ascender socialmente.

Santos (2010) explicita

[...] la epistemología occidental dominante fue construída a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial y si asienta em lo que designo pensamiento abismal. Este pensamiento opera por la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes entre los que son visibles, inteligibles o útiles (los que quedan de este lado de la línea) y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedan del outro lado de la línea). Así, la realidad social es dividida em dos universos, el universo ‘de este lado de la línea’ y el universo del ‘outro lado de la línea’... (Pág. 9).

Assim, há uma escola para a classe dominante e outra para a classe subalterna, contudo, para a Teoria do Capital Humano, onde se vende a ideologia da meritocracia, independentemente dessa dicotomia, todos podem alcançar o mesmo lugar. Contrapondo-se a essa ideologia, Kuenzer (1991) demonstra que, de um lado, temos aqueles que obtêm um nível mais elevado no processo educativo, pois possuem maior renda e riqueza e, de outra, a maior parte da população, que só tem a formação necessária para servir à classe dominante.

Na perspectiva de Rossi (1997), a permanência na escola depende da condição econômica da família, não podendo ser deixado de lado um fator por demais importante: a qualidade das escolas. Mais uma realidade e que é situada no terreno fronteiro dos visíveis e invisíveis, é a qualidade das oportunidades sociais, que varia de acordo com o lugar onde a pessoa vive. E esse lugar muda de acordo com os recursos econômicos de cada família. Em síntese, é importante reconhecer o fato de que a realização individual ocorre dentro de um

contexto de oportunidades escolares desiguais, pois as pessoas que não possuem condições para se manter na escola tendem a trocá-la por empregos precarizados para suprir suas necessidades imediatas.

Essa proposta dualista de escola na qual, para a classe trabalhadora, é meramente instrumentalizante, visa à reprodução contínua de todo o sistema capitalista, contrapondo-se ao que pretende a politecnicidade. Se, por um lado, a Teoria do Capital Humano se alicerça na meritocracia e produz maior alienação do trabalhador em relação ao fruto de seu trabalho, o que pretende a politecnicidade é exatamente a desalienação, a emancipação humana ante a exploração da sociedade capitalista.

No Brasil, com subsídio nos estudos desenvolvidos pelo grupo de Saviani, estrutura-se uma proposta de escola, onde o conceito de politecnicidade é o norteador. No tópico que segue debateremos esse pensamento.

4.3 Politecnicidade e Educação profissional: escola para emancipação

Neste capítulo, apesar de estar claro o fato de que a Educação profissional não é sinônimo de escola politécnica, para Saviani, Frigotto, Nosella e outros, conforme apontamos no primeiro tópico, contém o germe da politecnicidade e, por isso, a possibilidade de se desenvolver Educação emancipadora.

Segundo Frigotto (1988), a escola politécnica terá que ser uma escola que aceita o desafio da Modernidade, expondo as possibilidades e as limitações de um local onde a ideia de alienação/desalienação se projete no processo educativo, hajam vistas o desenvolvimento nos jovens da leitura da realidade social, ao mesmo tempo em que sejam capazes de adentrar a produção material.

Por isso, o confronto da proposta capitalista de polivalência como formação fragmentada e unilateral, com a conceituação oriunda do pensamento marxista de politecnicidade e a formação omnilateral, integral, que eleva culturalmente as pessoas e as torna capazes de enxergar a sociedade com todas as suas contradições, é parte da luta pela superação do atual modo de produção.

Não se cogita aqui, conforme discutiram Nosella (2008) e Saviani (2007), em um mero debate semântico, mas de posição ideológica; de um lado, as posições capitalistas representadas pela Teoria do Capital Humano, em que se enaltece a concepção de escola única e polivalente; e do outro, a concepção marxista de escola unitária e politécnica, cujo

objetivo central é a formação humana igualitária, reestruturando não somente o sistema escolar, mas, fundamentalmente, pondo fim à dicotomia entre o pensar e o fazer.

Para Saviani (2007), o que está em jogo é a formação de homens totais, oposta à formação de homens parciais, esvaziados e alienados e que no âmbito da escola, quer seja pela terminologia unitária, politécnica ou omnilateral, busque como caminho de luta uma escola “unitária, universal, pública e laica” a todos.

A escola para emancipação, desalienante, produtora da autonomia, de seres que serão capazes de viver numa sociedade sem divisão de classes, tem que ser contra-hegemônica, pois não negará o trabalho, mas a separação da formação dicotomizada entre a teoria e a prática, conforme pretendia Gramsci (1982).

Retomando o pensamento de Pistrak (2015), o ensino politécnico para formar o homem ainda dentro da sociedade de classes deve basear-se na aliança entre o ensino da cultura humana geral, saber intelectual, a formação física, esportiva e militar, somando-se ao saber manual, produtivo, técnico-científico.

A formação omnilateral, ao opor-se à formação unilateral, pretende libertar em vez de escravizar, busca desconstituir a opressão do homem sobre o homem. Sem negar o processo histórico, que transforma constantemente a realidade com suporte nas relações sociais, leva os sujeitos a um novo patamar, em que a produção material está a serviço da humanidade inteira.

Para Frigotto (2001, p. 79-80),

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais - Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. - aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Expressa, pois, a noção de que a subordinação aos porta-vozes do capital direciona as políticas de educação, aprofundando o fosso que separa a escola para a elite daquela escola dirigida aos trabalhadores. O caso não é somente impor aos primeiros a escola propedêutica enquanto aos demais a escola profissional; mas, de aqueles desfrutarem do mais elevado padrão de ensino, enquanto aos últimos é negado, até mesmo, o mínimo necessário ao seu desenvolvimento, seja intelectual ou profissional.

O resultado é a criação de cidadãos de primeira e segunda categoria. De maneira clara, parece cuidar-se de

[...] conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Essa escola, que tira do Estado a responsabilidade pela proteção social, forma não somente unilateralmente, dando-lhe precariamente os instrumentos para vender sua força de trabalho no mercado do emprego, mas impõe-lhe a compreensão de que é exclusivamente dela a responsabilidade por ascender socialmente, fazendo da luta de classes uma verdadeira peleja dentro da própria camada trabalhadora pela mínima condição de sobrevivência.

A escola politécnica, não somente, nega uma formação unilateral, mas também aponta a luta pela hegemonia, na qual o Estado será governado pela classe proletária e que a educação geral ou profissional integre “as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas.” (FRIGOTTO, 2001, p. 84).

De tal sorte, concordando com Saviani (1989, 2003), Frigotto (2001) aponta a feitura de uma educação omnilateral pautada na escola profissional que se estruture para formação integral, e que os saberes também sejam integrados, sem hierarquias, sem sobreposições de uns sobre os outros, de modo que o saber-fazer tenha a mesma importância e dimensão de planejar e pensar.

Frigotto (1988), parafraseando Gramsci, lembra que é no interior da sociedade de classes, no processo de luta das classes, que surgirá o novo, que as velhas estruturas sociais, favorecedoras das minorias, desaparecerão, abrindo espaço para uma nova elaboração histórica.

Neste sentido, a Educação Profissional, integrada ao Ensino Médio, continua em disputa com a classe hegemônica. Para os detentores do capital, serve como oferta de uma profissão a jovens que deverão seguir no mercado de trabalho, no entanto, para os educadores marxistas,

Esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição básica para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças de base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às

demandas do mercado e do capital. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 15).

Desenvolvendo o raciocínio na perspectiva gramsciana, para alcançar uma escola para emancipação, não é necessário antes revolucionar a sociedade pois, a disputa se trava dentro desta. É fundamental, contudo, que os intelectuais do campo marxista assumam essa batalha nos locais onde ela é travada, tanto nas instituições escolares quanto nos de elaboração das políticas públicas, o Parlamento, o sindicato, o Executivo.

O Estado somente contemplará os interesses da classe trabalhadora quando houver pressão suficiente por parte da sociedade civil. Não será bastante a adoção de leis, regulamentos ou decretos. O advento de uma Educação para emancipação, na sociedade hodierna, requer - para invocar Antônio Gramsci (1982) - financiamento suficiente, formação de professores direcionada à Educação integral, estabelecimento de infraestrutura, como prédios com biblioteca, oficinas, ginásios, espaços culturais e para produção, enfim, um projeto de sociedade que se oponha ao atualmente hegemônico.

Nesta disputa, a politecnicidade, como preceito ideológico marxista, não é possível somente em uma realidade distinta da atual, como apontava Marx nas ‘Instruções aos Delegados do Congresso de Genebra da Internacional dos Trabalhadores’. Projeta-se, todavia, como caminho para superar a proposta escolar da classe dominante. Conforme acentua Saviani (2003), por meio dela, é possível converter de potência para realidade concreta a transformação da sociedade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44) asseveram que,

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntural desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino -, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenham elementos de sua sociedade justa.

Costumeiramente alijadas do poder, as classes subalternas, via de regra, aceitam o que lhes é imposto, não somente no campo escolar, mas também em todas as esferas da disputa da sociedade civil. Por isso, a politecnicidade, como pretende Saviani (2007), assume o papel ideológico de explicitar o projeto marxista de superar a divisão social do trabalho, oriundo do modo de produção capitalista.

Assim, mesmo sob a crítica de parte dos intelectuais marxistas, que acusam o Ensino Médio integrado profissional de inspirar-se no iluminismo, de reproduzir o

reformismo, escamoteando a ideia de escola única do trabalho como espaço de formação de força de trabalho para o mercado, é inegável o germe de transformação da realidade social que está embutido em si.

Por isso, defender uma escola profissional de Ensino Médio na atualidade, no Brasil, com fundamento no que exprime o pensamento de Saviani (1989), é fundamental para impedir que as classes hegemônicas se apropriem das bandeiras históricas construídas pelo campo marxista. A disputa semântica, como a travada por Nosella (2008), não tem nenhuma importância perante o projeto que Saviani (2007) defende. O Ensino Médio profissionalizante, alicerçado numa concepção de politecnia, que desmonte a hierarquização estabelecida entre o trabalho intelectual e o manual e mostre uma alternativa de sociedade e aponte um caminho que leve ao fim do modo de produção capitalista, é a tarefa que todos os educadores marxistas, devem realizar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio debateu os conceitos de politecnicidade e escola unitária, à luz de Pistrak, Gramsci e Saviani, como proposta de escola para construção da emancipação do homem frente ao capital. Este intento é fruto de estudos que iniciam em 2013 no Instituto Federal do Ceará, ganhando corpo definitivo durante o curso de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Karl Marx elabora seu pensamento pretendo tirar da classe trabalhadora as vendas que a impendem enxergar os grilhões que escravizam. Diferente de modos de produção anteriores cujas leis submetiam a maior parte da população ao domínio de poucos, na sociedade do capital, essa submissão ocorre pela força econômica e ideológica. O liberalismo político da sociedade moderna pinta a ilusão de que todos são iguais, contudo, a realidade contradiz essa premissa.

Desde o primeiro momento da elaboração da teoria marxista, seus fundadores, colocam como diretriz uma “Educação Pública e gratuita para todas as crianças; abolição do trabalho nas fábricas, tal como é praticado. Combinação da educação com a produção material etc” (MARX e ENGELS, 2001, p. 74). Princípios que são mantidos e ampliados, levando os continuadores do marxismo a entender que escola para a classe trabalhadora deve convergir para a desconstituição da alienação do trabalho realizado pelos operários.

Neste sentido, o trabalho é categoria fundamental para compreensão do pensamento marxista. Por meio dele, caminha-se na direção do entendimento de qual a escola necessária à emancipação humana. Para Marx, a ação do homem para transformação da natureza, na sociedade capitalista, passa a ser mercadoria, cujo objetivo é ser comercializado. Contudo, a força de trabalho não é uma mercadoria qualquer, pois todas as outras dependem dela para existir, de modo que, é o próprio trabalhador fonte de toda a riqueza, mas não é proprietário, por isso, seu trabalho é alienado.

Deste modo, na sociedade dominada pelo capital o homem perder sua ontologia, o que é mais essencial no seu ser: a propriedade sobre seu próprio trabalho. Isso não ocorre, contudo, em sua totalidade, porquanto a mercadoria, produzida pelo trabalho humano, contém uma série relações sociais, entre as quais o processo educativo

Para Marx, torna-se fundamental libertar a pessoa dessa condição de subordinação em relação ao proprietário dos meios de produção, apontando que a escola é um caminho para tal. Assim, além de gratuita e para todas as crianças e jovens, aponta que ela deve aliar em seu

interior a formação intelectual, o ensino físico, esportivo e militar e o aprendizado das técnicas para produção material, num processo que integre estas características, sem distinção ou hierarquia.

Essa proposta de organização escolar é apropriada e discutida nos anos de 1920 na então União Soviética. Nesse debate destacou-se Pistrak (2015), ao defender uma escola politécnica para a sociedade de transição, sintetiza que esta deve reunir as três características – formação intelectual, ginásial e produtiva – e acrescenta adicionalmente como função ao trabalho escolar a luta pelo fim da dicotomia entre as classes e o compromisso com a construção de uma nova sociedade.

Pistrak (2015), destaca que não é papel da escola sozinha promover toda a Educação, ela é apenas parte da endoculturação das pessoas, mas ocupa lugar central nesse processo para o qual concorrem todas as relações sociais desde a introdução das crianças no meio social. Deste modo, cabe ao Estado atuação decisiva, pois é responsável pela organização da Escola.

Assim, o Estado burguês, na acepção marxista, deve ser visto dialeticamente, como aparelho controlado pela classe dominante, exerce poder opressivo sobre os trabalhadores, mas é também objeto da disputa na luta de classes e, quando controlado pelo operariado, se faz meio para sua emancipação.

Do exposto, compreendemos que a escola, para elevar o nível intelectual da classe trabalhadora e, ainda, compreender a engrenagem de funcionamento da sociedade com vistas à superação de sua divisão em classes, não pode simplesmente unir as várias ciências ou dotar o operário de conhecimentos sobre técnicas distintas, pois há de suplantar os reflexos da divisão social do trabalho e permitir a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção, fazendo deixar de ter sentido a hierarquização entre trabalho intelectual e braçal.

Antonio Gramsci (2011), partindo da relação que estabeleceu com o programa soviético tanto para a escola quanto para o desenvolvimento da sociedade sem classes e de sua atuação militante dentro do movimento operário italiano, em parte concorda com Pistrak, quando coloca na escola em todo o sistema educacional, centralidade na luta pela superação da sociedade de classes, ao mesmo tempo em que vai além dessa compreensão, ao afirmar que a escola deve ser, antes de tudo, humanista e desinteressada.

Gramsci (1982), explica que na Itália, nos anos de 1920 existem dois tipos de escola, um voltado para as classes abastadas, para os filhos da burguesia, destinados ao controle do Estado e a posição de dirigentes e outra para os rebentos da classe trabalhadora,

instrumentalizante, cujo objetivo era somente dotar a classe subalterna da capacidade de produzir, realizando as tarefas básicas na indústria em expansão, um verdadeiro “gorila amestrado”.

Gramsci (1982) aponta que todos os indivíduos, de alguma forma, são intelectuais, pois possuem saberes importantes para sua e para a existência de seus pares, mas somente alguns assumem a condição de liderança dentro do grupo a que pertence, a quem ele chama de intelectuais orgânicos. Desta forma, defende que a elevação cultural das massas é um caminho para desconstituição da hierarquia que se estabelece entre os grupos sociais. Para tanto, cabia aos trabalhadores organizar-se e lutar pelo estabelecimento de leis que dessem formato único à escola, todas as crianças e jovens frequentariam o mesmo tipo de estabelecimento, onde receberiam uma formação que não distinguisse a formação humanística, de cultura geral, Ciências e História, tendo como referência e elemento unificador destas categorias o trabalho.

Essa desconstituição hierárquica, estabelecida numa escola desinteressada, quando as crianças não seriam levadas a nenhuma profissão, mas compreenderiam os processos necessários à produção material e receberiam, sobretudo, uma sólida formação naquilo que o homem produziu culturalmente, desde as artes, as engenharias, os tipos de organização social, não se tratando de uma instrução enciclopédica, mas de apreensão da cultura humana.

Ao mesmo tempo em que - independente do nível de ensino ofertado, seja o inicial para crianças em tenra idade, para adolescentes ou no nível da formação universitária - a escola deve abrigar a todos, indistintamente. Essa divisão, no interior da escola, que reproduz a posição de cada ser no mundo social, acentua a desigualdade de classes e, a escola única deve combater veementemente essa situação.

Enfim, segundo Gramsci (1982) o proletariado tem na escola um dos caminhos para formação de seus intelectuais, que irão lutar pela hegemonia, contudo, para isto se concretizar, esta escola deve ser humanista, livre e libertária, que eleve a condição intelectual de toda a massa proletária.

No Brasil, a recepção desse pensamento foi fomentado nos início dos anos de 1980, pelo filósofo Dermeval Saviani que, liderando um grupo de pesquisa no programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, orientou diversos estudos e lecionou para outros tantos pesquisadores que, não somente desenvolveram suas análises no campo teórico mas, sobretudo, levaram suas descobertas ao confronto nos diferentes espaços de luta – escolas, parlamentos, Governos e órgãos estatais como o Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, movimentos sociais etc -, com o objetivo de

constituir uma proposta escolar que esclarecesse a classe trabalhadora de sua condição de subalternidade.

A partir da liderança de Saviani, desenvolveu-se um princípio educativo a ser implantado no Brasil, alicerçado no pensamento marxista, porém, essa não era única ideologia para educação. Assim, nos anos de 1980, após a derrocada da ditadura civil militar e na esteira da produção da Carta Magna de 1988, diferentes propostas de leis para educação surgem, se destacam as dos educadores marxistas, com a perspectiva politécnica e que se opunham, principalmente, ao pensamento da capitalista que defendiam a Teoria do Capital Humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, complementar a Constituição de 1988, é fruto dessa disputa, para os educadores marxistas, reflete os interesses do capital, mas deixa brechas ao surgimento de escolas que possam realizar uma formação emancipadora.

Saviani aponta que a Educação para emancipação tem seu germe introduzido na Educação Profissional, tendo por base a politecnia, entendida como a integração, na atividade escolar, da formação intelectual e manual. Deixa claro, que essa categoria opõe-se à de polivalência apresentada pela Teoria do Capital Humano, que em vez de dotar os jovens de múltiplas informações e conhecimentos, instrumentaliza-os para diferentes atividades dentro do processo de produção.

Deste modo, se a politecnia supera as hierarquias sociais, a polivalência as acentua, se a primeira busca a desconstituição da sociedade cindida em classes sociais a segunda a justifica. Nessa disputa, a escola tem papel central no desenvolvimento do tipo de sociedade que se busca, a escola politécnica contribuindo na luta pelo fim da sociedade do capital, enquanto a escola fundamentada na Teoria do Capital Humano torna-se base de sustentação para a diferenciação e a hierarquização social.

Saviani não afirma que a Educação profissional é a politecnia, mas que contém o germe da escola politécnica, posto, ao ter em seu formato de funcionamento elementos que aliem o ensino intelectual e manual, se administrado no sentido a desfazer a hierarquia que um exerce sobre o outro e for ofertado igualmente a todos os jovens, pode contribuir para transformação da sociedade interrompendo o ciclo de continuidade da sociedade do capital.

Deste modo, defende Frigotto que o grande desafio dos educadores marxistas é ter a capacidade de atuar coletivamente, levando o projeto de Educação Profissional a ser diferente do que é proposto pelos representantes do grande capital – Banco Mundial, FMI, Banco

Interamericano de Desenvolvimento – e que, em geral, é adotado sem questionamento pelos governos.

Adotando o discurso de Gramsci, Frigotto assevera que é de dentro da sociedade capitalista que surgirá o novo, a luta de classes só acaba quando estas não mais existirem, portanto, há a possibilidade de construir uma nova hegemonia e levar o Estado a realizar uma escola politécnica.

Na proposta oriunda do pensamento de Savini, notadamente em Frigotto, Ciavatta e Ramos, a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é a que possui a maior proximidade, em mudando a conjuntura hegemônica do país, constituir uma Educação que caminha na direção da sociedade igualitária. Assim, a defesa e a luta em torno da Educação Profissional em nível médio, na perspectiva politécnica de Saviani, é assumir uma posição de desconstituição da sociedade de classes.

Deste modo, entendemos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, frutos de uma política de incentivo e expansão da Educação Profissional no país a partir do ano de 2007, mas também as diversas redes de ensino profissional criadas por Estados brasileiros estão em disputa quanto ao caráter ideológico que os norteia.

Por isso, se este ensaio, ao estudar a politecnia e a escola unitária, como propostas de escolas que contribuem para a formação de uma sociedade sem classes, aponta como resultado que a integração no interior da escola do ensino intelectual e manual corrobora para a destituição das hierarquias sociais, descobrimos, também, que no âmbito do Brasil, como aponta Saviani e seu grupo, a Educação Profissional integrada ao ensino médio pode, não somente elevar culturalmente a massa de trabalhadores, mas dar-lhes os meios para superar sua condição de subalternidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital humano. Rio de Janeiro: FGV, 1979. (Dissertação de Mestrado).

ARRAIS NETO, Eneas; CRUZ, Keyla de Sousa Lima. As interfaces da qualificação do trabalhador brasileiro no contexto da mundialização do capital. In **Revista Labor**. N.º 06 Vol. 01 2011. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/artigos3.php> - acessado em 10/10/2014.

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Edições Graal, 1982.

DORE SOARES, R. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. Gramsci e o Debate sobre a Escola Pública no Brasil. In: **Cad. Cedes**, Campinas-SP, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acessado em outubro de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. In: **Cadernos de Saúde Pública**, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X1988000400012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>, acessado em junho de 2016.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/jerci/Google%20Drive/Dissertação/Consulta/Educação%20Profissional/frigotto.pdf>>, acessado em janeiro de 2016.

GENNARI, E. Senso comum e bom senso: o que fazer para lidar com eles? In: **Cadernos N.º 201 e 202** (setembro/outubro e novembro/dezembro 2002). Salvador: Centro de Estudos e Ação Social de Salvador, 2002.

GOMEZ, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: FRIGOTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos: 1916-1935. (Tradução e Organização Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Naiara de Lima. **Alienação, Ideologia e Consciência de classe: desafios para a organização da classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo**. Orientadora Prof.^a Dra. Maria Rosângela Batistoni. Juiz de Fora: 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgservicosocial/files/2013/04/naiara.pdf>, acessado em janeiro de 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991

LEITE, Patrícia de Moura; SCHLESENER, Anita Helena. HEGEMONIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PENSAMENTO DE GRAMSCI. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação: Saberes Docentes: edição internacional e Anais do V Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2007. (CD ROM)

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano lo Monaco. Revisão da Tradução Rosa Augusto dos Anjos e Paolo Nosela. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro. Garamond, 2001.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2011. (E-book)

_____. **O Capital, livro 1**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acessado em junho de 2016.

MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho)

- NOGUEIRA, M.A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.
- NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo. In: SILVA, T.T. da (Org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007
- _____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: SOUSA, A. A.; ARRAIS NETO, E. A.; FELIZARDO, J. M. et al. **Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza/CE, Edições UFC / Ed. Senac/CE, 2008.
- _____. **A Escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- _____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Caros de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- RODRIGUES, José. **A Educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora UFF, 1998.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**. Campinas-SP: Unicamp, 1977 (Dissertação de Mestrado).
- SALES, Francisco J. L. Mudanças no mundo do trabalho e o novo discurso pedagógico do capital. In: **Revista Labor**, nº 3. Vol. 1, 2010. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume3/mundo_do_trabalho.pdf>, acessado em jun de 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montivideo-Uruguai: Ediciones Trilce – Extensión Universitaria, Universidad de la República, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- _____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.
- _____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.
- SCHLESENER, Anita H. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 3 ed. Curitiba: UFPR, 2002.

SOUSA, Luiz A. G. de. O Intelectual Orgânico. A serviço do sistema ou das classes populares? In: **Encontros com a Civilização Brasileira V. 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da Educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2011.

TONET, I. **Ciência**: Quando o Diálogo se Torna Impossível. S/d. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/ciencia_quando_o_dialogo.pdf. Acessado em outubro de 2014.

TORRES, Liane de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do campo**: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra. Orientadora: Sônia Meire S. A. de Jesus. São Cristóvão: 2012. (Tese de Doutorado). Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/disserta%C3%A7%C3%A3o-e-tese/doutorado-contr-hegemonia-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-educadores-do-campo-uma-an%C3%A1l>, acessado em janeiro de 2016.