



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA REGINA DO ESPÍRITO SANTO CERQUEIRA

A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Salvador-BA
2016

BÁRBARA REGINA DO ESPÍRITO SANTO CERQUEIRA

A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi

Salvador- BA
2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cerqueira, Bárbara Regina do Espírito Santo.

A educação politécnica no Brasil do século XXI / Bárbara Regina do Espírito Santo Cerqueira. - 2016.

120 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Filgueiras Antoniazzi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Educação para o trabalho. 2. Ensino técnico. 3. Educação comunista. 4. Capitalismo e educação. I. Antoniazzi, Maria Regina Filgueiras. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.113 - 23. ed.

BÁRBARA REGINA DO ESPÍRITO SANTO CERQUEIRA

A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi – Orientadora _____
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia.

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia.

Profa. Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal da Bahia.

Dedico esse estudo...
A Deus, a minha mãe Regina Lúcia e a meu
marido Tharsis Carvalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus porque sem a presença Dele não conseguiria nada em minha vida.

À minha amada mamãe Regina Cerqueira, por tanto zelo, força e principalmente amor... Meu exemplo de perseverança

À meu amado marido Tharsis Carvalho, por todo apoio, carinho e paciência na realização desta etapa em minha vida.

À Patrícia Rocha, uma amiga leal, responsável, sempre usada por Deus para me dizer palavras de incentivo. Agradeço muito por nossa amizade!

À minha orientadora Regina Antoniazzi, pela muita paciência comigo em meio as dificuldades que enfrentei no processo de orientação desse estudo.

À todos que direta ou indiretamente colaboraram para a conclusão dessa etapa da minha jornada o meu muito obrigada!

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

Karl Marx

RESUMO

Este estudo se propõe realizar uma análise sobre a Educação Politécnica no Brasil do século XXI. A Educação Politécnica constituiu-se em uma das dimensões da concepção marxiana de educação, na qual propunha a articulação entre o trabalho produtivo e o ensino, um elemento de luta pela superação do modelo atual de sociedade e implantação de uma outra, justa e igualitária, sem as relações de domínio e alienação características do capitalismo. Trata-se de uma pesquisa de delineamento bibliográfico na qual, através da compreensão das relações entre trabalho e educação no capitalismo, das reflexões sobre a concepção de educação referenciada em Marx e Gramsci, bem como das experiências soviéticas de Pistrak e Makarenko investiga-se como a Educação Politécnica, enquanto uma dimensão dessa concepção tem se configurado no Brasil do presente século. Explicita-se também a evolução dos mecanismos pelos quais o capitalismo explora o trabalhador, demonstrando a necessidade de desvelá-los para superá-los; concluindo que tem-se tentado dar materialidade a Educação Politécnica no Brasil atualmente quase que exclusivamente no segmento do Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação Tecnologia e Ciências e que se constitui em um conceito ainda em construção. A pesquisa amparou-se em pesquisas, estudos e obras de diversos autores, entre os quais citamos Marx e Engels (1988, 2008, 2012 Gramsci (1978; 1981; 1988; 1989; 1999; 2002), Ponce (2005), Manacorda (2007), Pistrak (2005 ;2009), Makarenko (2005), Saviani (1989; 2007) ; Ciavatta (2005; 2014), Ramos (2005), Kuenzer (2005), Lessa (1996), Frigotto (2005; 2007) e Rodrigues (1998). O presente estudo pretendeu contribuir para apontar as tendências que a temática tem apresentado atualmente, no sentido de colaborar na busca pela superação do capitalismo, apontando alguns questionamentos na perspectiva de avançar nas discussões sobre a Educação Politécnica no Brasil.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Educação marxiana : Educação Politécnica

ABSTRACT

This study proposes to carry out an analysis of the Polytechnic Education in Brazil twenty-first century. The Polytechnic Education was constituted in one of the dimensions of the Marxian conception of education, which proposed a link between productive work and education, an element of struggle to overcome the current model of society and deployment of another, just and egalitarian, without the relations of domination and alienation characteristics of capitalism. This is a bibliographic research design in which, through the understanding of the relationship between work and education in capitalism Reflections on the design of referenced education in Marx and Gramsci and the Soviet experiences Pistrak and Makarenko investigating as Polytechnic education as one dimension of this design has been configured in this century Brazil. It also explains the evolution of the mechanisms by which capitalism exploits the worker, demonstrating the need to unveil them to overcome them; concluding that has been trying to materiality Polytechnic Education in Brazil currently almost exclusively in high school segment of the Federal Institutes of Technology and Science Education. Research steadied on research, studies and works of various authors, among which we quote Marx and Engels (1988, 2008, 2012 Gramsci (1978; 1981; 1988; 1989; 1999; 2002), Ponce (2005), Manacorda (2007), Pistrak (2005; 2009), Makarenko (2005), Saviani (1989; 2007); Ciavatta (2005; 2014), Ramos (2005), Kuenzer (2005), Lessa (1996), Frigotto (2005; 2007) and Rodrigues (1998). this study aimed to contribute to the discussion of the elements needed to build an education in proletarian perspective and points out some questions in order to advance the discussions on Polytechnic education in Brazil.

Keywords: Work and Education; Marxian Education: Polytechnic Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT Associação Internacional dos Trabalhadores

EJA Educação de Jovens e Adultos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério de Educação

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCB Partido Comunista do Brasil

PCR Partido Comunista Russo

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA | 16 |
| 1.1 Trabalho e Educação nas sociedades primitiva, escravista e feudal | 16 |
| 1.2 Principais características do modo de produção capitalista | 22 |
| 1.3 A trajetória do sistema capitalista, suas transformações e a educação | 27 |
| 2. POLITECNIA: A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA MARXIANA | 49 |
| 2.1 Princípios da Educação Socialista na Rússia. | 59 |
| 2.2 A Escola-Comuna de Pistrak..... | 62 |
| 2.2.1 Integração das disciplinas com o trabalho na Escola-Comuna | 68 |
| 2.3 Anton Makarenko e a Colônia Gorki | 70 |
| 2.4 A escola Unitária de Gramsci. | 75 |
| 3. CAMINHOS DA POLITECNIA NO BRASIL | 89 |
| 3.1 Características da politecnia no Brasil..... | 94 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| REFERÊNCIAS | 113 |

INTRODUÇÃO

“Sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária”
Vladimir Lênin

O desenvolvimento do capitalismo industrial no século XVIII trouxe inúmeras mudanças para a humanidade. Com a introdução da maquinaria e a nova divisão social do trabalho, os trabalhadores perderam o domínio dos meios de produção e o controle do processo de trabalho, transformando profundamente suas vidas.

Essas mudanças vieram a modificar não apenas a esfera produtiva da estrutura social. Trouxeram também mudanças significativas em seus complexos sociais, como a necessidade de se repensar a educação e a escola tradicional da época que era um privilégio apenas dos nobres. A partir do capitalismo ergueu-se a necessidade de construir uma educação e escola para os trabalhadores. Essa escola, porém, possuía característica exclusiva de preparação para o trabalho, no sentido de treinamento e disciplina, garantindo de mão-de-obra qualificada e geração de lucro para a burguesia.

Esse tem sido o principal viés da relação entre trabalho e educação dentro da sociedade capitalista. Mudaram-se os modelos, mas a essência de exploração, busca por obtenção de lucro e a necessidade de utilizar a educação como ferramenta nesse processo continuam. Atualmente, é possível ver claramente o viés apontado, observando um dos quatro pilares da educação para o século XXI, preconizado pela UNESCO: o Aprender a Fazer. Permanece o ideal de formação para mão-de-obra, agora no âmbito do neoliberalismo e do modelo de acumulação flexível.

Segundo Delors (2012), o aprender a fazer é necessário porque as máquinas se tornam mais “inteligentes” e, portanto, as atividades de âmbito físico são substituídas por aquelas de âmbito intelectual. É preciso aprender a concepção, estudo e organização da produção (p.76). Além disso, aprender a fazer pede que o ser humano saiba se comunicar bem e resolver conflitos. De acordo com o relatório de Delors, os indivíduos precisam adaptar-se as novas técnicas, saber trabalhar em

equipe, ter iniciativa e ser flexível, ou seja, precisa estar apto ao trabalho precarizado, que traz inúmeras perdas para os trabalhadores.

A estrutura social, entretanto, não é estanque, ao contrário, é dinâmica e está em constante conflito gerado pela luta de classes. Essa mesma luta, quando acirrada, cria condições para revoluções como a ocorrida na Rússia em 1917, fato histórico importantíssimo para a compreensão da relação entre trabalho e educação em uma perspectiva diferente daquela construída pelo capitalismo: a formação do ser humano para uma sociedade sem classes.

Ao estudar o modo de produção capitalista, Marx e Engels deixaram algumas pistas para uma concepção de educação que contemplasse a formação do homem socialista e futuramente do homem comunista. Foi nessa perspectiva que delineou-se o conceito de educação politécnica, principalmente a partir das experiências ocorridas na União Soviética pós Revolução de 1917.

A educação politécnica apontada por Marx e também por Gramsci, traria a união do trabalho com a educação, que combinada com o ensino intelectual e corporal, formaria o homem omnilateral, ou seja, o homem com todas as suas potencialidades e dimensões desenvolvidas plenamente. A formação politécnica, necessariamente, precisaria oferecer aos estudantes o conhecimento dos fundamentos científicos do processo de produção. No pensamento de Gramsci essa formação deveria também preparar os dirigentes da classe trabalhadora.

No Brasil, essa concepção tem se apresentado nos debates acerca da relação entre trabalho e educação, mais precisamente desde a década de 1980, com o estudo dos referenciais teóricos de Marx e Gramsci pelo professor Dermeval Saviani. Na época, o Brasil estava saindo do período militar marcado pela educação tecnicista. Assim, esses estudos se desenvolveram no sentido de contrapor essa educação. Tanto Saviani como outros estudiosos da temática propuseram-se a desenvolver o conceito e apontar diretrizes para que o mesmo se efetivasse no ensino público brasileiro.

Desta forma, passados trinta e seis anos do início desse debate no Brasil, realizamos a seguinte pergunta: como a educação politécnica, enquanto uma das dimensões da concepção de educação marxiana, tem se configurado no Brasil do século XXI? Como hipótese, entendemos que a educação politécnica tem se apresentado apenas em dimensões teóricas e conceituais, através de publicações de livros e artigos científicos.

O estudo sobre a politecnicidade no Brasil do presente século justifica-se, primeiro, pela nossa aproximação com a temática desde o ano de 2008, quando a pesquisadora iniciou os estudos sobre a teoria de Karl Marx, Friedrich Engels, Antônio Gramsci, entre outros autores referendados no materialismo histórico dialético. Esses estudos resultaram em uma monografia de graduação intitulada Gramsci e a Educação Popular no Brasil, na qual a politecnicidade dispôs-se como um elemento de luta contra a hegemonia burguesa.

Concluindo a graduação em 2009, a pesquisadora passou a trabalhar com projetos voltados a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa época despontava o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), objetivando integrar EJA e Educação Profissional na perspectiva da politecnicidade.

O elemento da politecnicidade chamou a atenção da pesquisadora, por ser um conceito referente a concepção de educação marxiana. Em 2013, nos submetemos a seleção para ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com o projeto de pesquisa de nome Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional: Possibilidades e limites da formação politécnica oferecida pelo PROEJA.

Após aprovação na seleção, o desenvolvimento da pesquisa mostrou-se inviável, devido a dificuldade de realizar entrevistas com docentes e discentes do PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Apesar das dificuldades, continuávamos com a inquietação sobre o tema da formação politécnica, questionando-se sobre a possibilidade dela ocorrer dentro do modo de produção capitalista. Nesse momento, assumimos o cargo de docente de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia do município de Salvador, fato que nos levou a observar a necessidade concreta de se desenvolver, aproveitando as contradições que o capitalismo proporciona, uma concepção de práxis educativa com matriz emancipadora, visto que os tempos atuais são de extrema barbárie.

Segundo, o debate sobre a educação politécnica permanece historicamente atual, pois o sistema capitalista, agora com uma nova base técnico-científica de produção ocorrendo em nível global, tem incorporado elementos dessa concepção de educação, distorcendo-os na busca do consenso da classe trabalhadora, como o

faz, por exemplo, a Pedagogia das competências e suas premissas de cooperação e trabalho coletivo. Essa apropriação desses e outros conceitos pelo capital gerou uma ambivalência tal, que a classe trabalhadora e também muitos pesquisadores tem acreditado que a pedagogia das competências contempla os interesses dos explorados. Essa aparente homogeneização trazida por essa proposta pedagógica esconde, na realidade as mais profundas diferenças na relação capital e trabalho.

Isso posto, o objetivo desse estudo concentra-se na análise da Educação Politécnica no Brasil do século XXI, optando, para isso, em fazer um levantamento bibliográfico a partir do itinerário histórico da relação entre trabalho e educação, enfatizando o modo de produção capitalista e das premissas de Marx e Gramsci sobre educação além das experiências de Pistrak e Makarenko na Rússia socialista, entendendo que a compreensão de fenômenos sociais melhor ocorre através do conhecimento de seus processos históricos.

Como base teórica, apoiamo-nos nos escritos de Ponce, dos próprios Marx e Gramsci, Manacorda, Pistrak, Makarenko, entre outros. Tomamos também as reflexões de Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e José Rodrigues sobre a questão da Educação Politécnica no Brasil. A estrutura do trabalho encontra-se organizada em três capítulos. O primeiro aborda a questão histórica das relações entre Trabalho e Educação, desde o período das comunidades primitivas até o surgimento e consolidação do modo de produção capitalista.

O segundo capítulo explicita e analisa a concepção de Educação em Marx e Gramsci, destacando a politecnia e as experiências russas de Pistrak e Makarenko e a luta contra a hegemonia burguesa na escola unitária de Gramsci.

O terceiro capítulo trata da questão da Politecnia no Brasil, a partir da chegada e desenvolvimento do pensamento de Marx e os caminhos que ela tem trilhado no país até o presente século.

Assim, a pesquisa pretende colaborar para as reflexões acerca do tema, no sentido de dar continuidade a luta e a busca, nos espaços de contradição, não apenas de uma educação, mas principalmente de uma sociedade justa e igualitária.

1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O presente capítulo tem como objetivo discutir sobre as relações entre Trabalho e Educação no modo de produção capitalista, pois nele ocorreram as maiores e mais profundas mudanças na humanidade, além de ser sob sua égide que estamos atualmente.

1.1 Trabalho e Educação nas sociedades primitiva, escravista e feudal

Segundo Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Citando Marx e Engels, ele nos traz o pensamento de que o homem não nasce homem, mas torna-se homem através de sua relação com a natureza e que, portanto, ele aprende a ser homem. Diferente dos animais, ele pode modificá-la para atender suas necessidades.

A essa atividade de transformação da natureza em prol da satisfação das necessidades humanas dá-se o nome de trabalho. Desta forma, a essência do homem não é determinada naturalmente e sim na atividade do trabalho, da produção. Isso significa, de acordo com Saviani (2007) que por necessitar aprender a suprir suas próprias necessidades, o homem se forma, ou seja, se educa:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Assim, Saviani propõe a relação entre trabalho e educação como uma relação identitária (Saviani, 2007). Já que os seres humanos aprendiam a produzir sua existência produzindo, o processo de aprendizagem ocorria através da experiência:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Vemos com Marx (1999), que é o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção correspondentes que estabelecem a organização das diversas sociedades:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual corresponde em formas sociais determinadas de consciência (MARX, 1999, p. 52).

É claramente possível observar as relações apontadas por Marx na história da humanidade. De acordo com Ponce (2005), nas comunidades primitivas, as crianças eram moldadas e influenciadas pela ordem social do grupo em que viviam. O ideal pedagógico em que elas deveriam se adaptar lhes era apresentado desde o momento de seu nascimento:

A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela. Assim, antes de a criança deixar as costas da mãe, ela já havia recebido de um modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência. Em que consistia esse ideal? Em adquirir a ponto de torna-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada superior aos interesses e as necessidades da tribo. (PONCE, 2005, p. 21)

. Homens, mulheres e crianças trabalhavam igualmente. As formas de exploração do homem pelo homem ainda não existiam, a vida era organizada de maneira comunitária e cooperativa, todos sabiam, compartilhavam e ensinavam tudo, não existindo exclusão. Fundamentavam-se na propriedade comum da terra,

sendo que tudo o que era produzido era consumido de imediato. Os instrumentos de trabalho eram pouco desenvolvidos, por isso não havia acúmulo de bens. (PONCE, 2005, p.17).

A educação ocorria através do contato diário com os adultos. O processo se dava de forma espontânea e não sistematizada, ou seja, não era algo dirigido, como acontece atualmente através das instituições escolares. A aprendizagem se dava também de maneira integral, já que cada indivíduo da comunidade adquiria todos os conhecimentos necessários para a sobrevivência da tribo. Os adultos passavam para as crianças as práticas do grupo social e elas não sofriam qualquer tipo de sanção (PONCE, 2005 p. 18).

Com o surgimento da agricultura, a propriedade comum da terra foi chegando ao fim. A chamada revolução neolítica fez as sociedades humanas desenvolverem técnicas de cultivo da terra, adquirindo condições de armazenar alimentos. Isso levou ao fim do nomadismo, pois os homens passaram a deslocarem-se menos, fixando-se por mais tempo em um local. A produção agrícola era, no início, familiar: pai e mãe trabalhavam a terra ensinando seus filhos por meio da tradição. Com o tempo surgiram o desejo de posse e o direito de herança. A terra era herdada pelo primogênito; aqueles que não possuíam nenhuma serviam a ele e a outros donos de terra. Formaram-se tribos de agricultores e criadores de gado. Essas comunidades começaram a produzir mais do que necessitavam, havendo um excesso de bens produzidos. O que era comum a todos passou a ser propriedade privada dessas famílias que, assim como eram donas dos bens, transformaram-se em donas dos seres humanos.

Nesse processo, tornou-se necessária a criação de dispositivos que garantissem esse apoderamento do trabalho e da produção daqueles que não possuíam a propriedade da terra. É aqui que, para Marx, surge o Estado enquanto ferramenta de manutenção da exploração realizada pela classe dominante.

Essa mudança na sociedade primitiva, trouxe, conseqüentemente, mudanças também na educação. Uma vez que agora a sociedade é de classes, a Educação, que era integral e igualitária, passa a colaborar, tanto ou até mais, que o Estado na conservação dessas classes. O objetivo é que a classe proprietária da terra se perpetue como tal e a classe explorada aceite sua condição e não se rebele.

Tem-se agora a posse das terras nas mãos de poucos e a pobreza atingindo a maioria. Inicia-se o modo de produção escravista. É importante colocar que as relações de produção neste sistema eram pautadas em domínio e repressão. Os exemplos mais conhecidos são os estados da Grécia e Roma. A terra, os instrumentos e os próprios escravos eram propriedade do senhor. Os escravos não eram vistos como seres humanos, porém o trabalho que desenvolviam no artesanato e na agricultura era responsável pela geração dos bens necessários àquela sociedade. Segundo Botiglieri; Cassin (2009) a partir do momento em que a sociedade foi dividida em classes, o trabalho passou a ser percebido ideologicamente como atividade específica das classes subalternas, porém a classe dominante, que se apropria do trabalho de outros, desfruta do ócio e o tem como algo exclusivo dos cidadãos:

A partir do aparecimento da sociedade dividida em classes sociais e do Estado, o trabalho passa a ser concebido ideologicamente como tarefa degradante, dos condenados, dos homens livres não cidadãos, dos escravos, de todos os segmentos sociais subalternos. Em contrapartida a classe dominante alheia a tal atividade, mas que se apropria do trabalho de outros, tem o ócio como virtude e dignificador do cidadão. (BOTIGLIERI;CASSIN.2009 p.114)

Ponce (2005) também nos traz o quanto a elite da Antiguidade menosprezava o trabalho:

A divisão do trabalho, fundada na escravidão tornava incompatível o exercício de um ofício com a consideração que um governante deve ter em relação a si próprio. “Os trabalhadores são quase todos escravos” afirma Aristóteles. “Nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam de trabalhar para viver.(PONCE, 2005, p.45)

Além disso, os estudos de Messer sobre a História da Pedagogia (Messer apud Ponce, 2005) apontam que Aristóteles proibia o ensino das “artes mecânicas” e “trabalhos assalariados” aos jovens de Atenas, pois *“não somente alteram a beleza do corpo como também tiram ao pensamento toda a atividade e elevação.”* Vemos também com Platão (428/427 a.C - 348/347 a.C), esses mesmos objetivos:

Formar os guardiões do estado, que saibam ordenar e obedecer, de acordo com a justiça. A justiça seria conseguida desde que cada classe social realize a sua função própria. (..) A escravidão está na natureza das coisas e as classes industriais são incapazes de “virtude” e de poder político. (PLATÃO, apud PONCE, 2005. p. 56)

Pode-se observar que tanto para Platão como Aristóteles, uma sociedade escravocrata não poderia fornecer educação para todos. No entendimento deles, os filósofos deveriam dirigir, os guerreiros proteger e os escravos sustentar todo o corpo social. Para isso dividiu-se o ensino em ensino de atividades intelectuais e ensino de atividades para o trabalho.

Assim, nos estados escravistas a educação dos explorados acontecia no espaço e na própria execução da atividade produtiva. A educação da elite, ao contrário, precisava dar continuidade a organização e divisão da sociedade em classes, e, portanto, a aprendizagem precisava ser direcionada a retórica, filosofia e política, sempre objetivando o reforço da exploração humana. O ideal da Educação no escravismo era formar classes dirigentes e conformar as exploradas:

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da idéia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se. (PONCE,2005, p. 36).

É necessário ratificar que nesse modo de produção, o reforço da divisão em classes era conseguido principalmente, através da repressão violenta, sendo os escravos destituídos de todo e qualquer direito.

O fim desse sistema veio no momento em que os escravos começaram a se rebelar contra a exploração que sofriam, criando grandes revoltas. Essas revoltas, juntamente com as invasões dos povos bárbaros, no século IV, deram início ao sistema feudal que manteve a ideia de relações de servidão:

O Feudalismo sugere fundamentalmente a persistência de formas de coerção direta muito variáveis, traduzidas pelo trabalho compulsório sob

relações de dominação e de servidão. Essas relações se concretizam primordialmente no campo, onde o produtor direto não é proprietário da terra e trabalha para o senhor sob formas de dependência social e jurídica legitimadas pelo poder político. (OLIVEIRA 1987, p.48)

O modo de produção feudal caracterizava-se pela divisão da terra em pedaços chamados “feudos”. Neles havia um senhor feudal que concedia terras nas quais os trabalhadores produziam e entregavam uma parte da produção a ele. Vale ressaltar o papel fundamental da Igreja nessa época, pois todos os complexos sociais foram influenciados por ela, especialmente a educação. Segundo Ponce (2005), “os *monastérios foram responsáveis pelas primeiras escolas*” (p. 91). Divididas em duas categorias, umas dedicavam-se ao ensino dos monges, ministrando o ensino religioso e as outras à plebe nas quais ensinava-se a doutrina cristã, com a intenção de manter os trabalhadores dóceis e conformados. (PONCE, 2005, p.93).

Nesse sistema, o trabalho continua sendo considerado uma atividade das classes subalternas e a educação da elite continua voltada para a perpetuação da divisão de classes. Porém, diferentemente do período escravista no qual os mecanismos de reprodução da exploração fundavam-se na punição violenta dos escravos, no feudalismo o mecanismo passa a ser mais sutil, graças a ideologia contida na educação promovida pela Igreja. Deve-se ressaltar que no sistema feudal a educação para o trabalho ocorria também no próprio locus produtivo e era dirigida pelos próprios trabalhadores (PONCE, 2005).

A partir do séc. XII, o feudalismo começa a dar sinais de crise. A população da Europa aumentou e não havia suprimentos suficientes para todos. Os senhores feudais preocupados em não possuírem mais servos, engendravam novos mecanismos que reforçassem a ligação dos camponeses com a terra. Houve também a reintrodução das moedas na economia e grandes revoltas dos camponeses. A peste negra dizimou a Europa no séc. XIV e as Cruzadas colaboraram para a reabertura do comércio. A medida que este crescia iam formando-se as cidades. Nelas moravam os burgueses, homens livres que se tornariam a nova classe social dominante do novo modo de produção da existência: o capitalismo.

1.2 Principais características do modo de produção capitalista

Basicamente o capitalismo é um modo de produção econômico com foco em acumulação financeira e material. Para Marx (2008), ele é um sistema de “*imenso acúmulo de mercadorias*” que objetiva a troca e existe somente graças a circunstâncias econômicas e históricas favoráveis. Não se restringe apenas a um sistema de produção econômica, contempla, além disso, as relações sociais construídas em seu interior.

Nesse modo de produção, a troca, a propriedade privada e a divisão social do trabalho constituem-se em condições fundamentais para a sobrevivência da sociedade. A classe trabalhadora perdeu o domínio dos meios de produção para os capitalistas e passou a depender de um salário para sua sobrevivência:

Separada de seus meios de produção, a classe trabalhadora passou a depender, para o seu trabalho, da classe dos capitalistas, isto é, da classe dos proprietários dos meios de produção. Assim, o trabalhador foi forçado a procurar o capitalista para vender-lhe a sua força de trabalho, em troca de um salário. O artesão transformou-se em assalariado, passando a vender a sua força de trabalho, por dia, por semana ou por mês. Foi o que fizeram os artesãos arruinados, e também os camponeses, que o capitalismo expulsava e expulsava de suas terras. (CATANI, 2004. p.18)

São esses artesãos e camponeses expulsos de suas terras que se tornaram a classe do proletariado. Tanto ela como a burguesia aparecem fundamentalmente devido a nova divisão social do trabalho. É importante lembrar que essa divisão sempre existiu, pois conforme o homem precisa satisfazer suas necessidades, ele relaciona-se com outros homens a fim de atingir objetivos. Para Braverman “*a divisão social do trabalho é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela*” (BRAVERMAN, 1981, p. 71-72).

Em exemplo, temos as corporações de ofício que existiram na Idade Média. Nelas, os artesãos exerciam funções diferentes: produziam, ensinavam a outros o ofício e vendiam os produtos. Existia controle de produção, porém este

acontecia de maneira distinta das fábricas. No modo de produção capitalista, este trabalho tirou todo o atrativo e principalmente toda a autonomia do trabalhador, conforme nos mostra Marx (1999):

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho, despojando o trabalho do operário do seu caráter autônomo, tiram-lhe todo o atrativo. O produtor passa a um simples apêndice da máquina e só se requer dele a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender. Desse modo o custo do operário se reduz, quase que exclusivamente, aos meios de manutenção que lhe são necessários para viver e perpetuar sua existência (MARX, 1999 p. 57)

Vimos que com o surgimento do modo de produção capitalista, os artesãos precisaram vender a força de trabalho em troca de um salário. Como um produto, seu valor era medido de acordo com o necessário à sua sobrevivência. Segundo Lessa (2008), essa característica do modo de produção capitalista faz com que o homem seja reduzido a uma mercadoria:

É essa redução que faz com que a força de trabalho de todos nós possa ser avaliada segundo o critério de toda e qualquer mercadoria: quanto custa para produzi-la? No caso da força de trabalho, o que custa para produzi-la é o indispensável para manter vivo e produzindo o trabalhador: a pouca alimentação, o casebre ou a favela, o transporte barato em ônibus lotados ou caminhões de bóias-frias etc. O custo, para o capital, dessa mercadoria chamada força de trabalho é muito menor do que as necessidades humanas do trabalhador. O trabalhador é gente e não mercadoria; mas como ao capital o que importa são apenas as mercadorias e os seus custos, a essência humana da força de trabalho é desprezada. (LESSA, 2008 p.70)

Nesse sentido as relações de trabalho, agora mediadas pela troca de mercadorias, tomam um caráter reificado, concebendo o trabalhador como um objeto totalmente destituído de humanidade, ou seja, seu valor apresenta-se sobretudo como valor de troca. Tudo dentro da sociedade passa a ser visto como mercadoria, inclusive as relações entre as pessoas. O capitalismo produz e reproduz as relações sociais como relações entre coisas o que compromete também a consciência do trabalhador, pois devido a expropriação de sua essência, ele acaba por estranhar-se enquanto ser humano, produtor de conhecimento.

Como já dito, uma das principais características do modo de produção capitalista é a produção de mercadorias. No Livro I de O Capital, Marx a descreve como um objeto possuidor de dois valores: valor de uso e valor de troca, sendo seu valor final medido pelo tempo socialmente necessário para sua produção:

Poderia parecer que, se o valor de uma mercadoria é determinado pelo quantum de trabalho despendido durante a sua produção, quanto mais preguiçoso ou inábil fosse um homem tanto mais valiosa seria a sua mercadoria, pois ele precisa de mais tempo para a aprontar. No entanto, o trabalho que forma a substância dos valores é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho humana. A força de trabalho conjunta da sociedade que se manifesta nos valores do mundo das mercadorias vale aqui como uma única força de trabalho humana, apesar de consistir em inúmeras forças de trabalho individuais. Cada uma destas forças de trabalho individuais é a mesma força de trabalho humana que as outras na medida em que possui o carácter de uma força de trabalho social média e actua como uma tal força de trabalho social média; portanto, na medida em que, na produção de uma mercadoria, também só precisa do tempo de trabalho médio necessário ou socialmente necessário. Tempo de trabalho socialmente necessário é tempo de trabalho requerido para produzir qualquer valor de uso nas condições de produção dadas, socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e intensidade do trabalho. Após a introdução do tear a vapor na Inglaterra, p. ex., passou a ser suficiente talvez metade do trabalho de antes para transformar um dado quantum de fio em tecido. Para esta transformação, o tecelão inglês precisava, de facto, do mesmo tempo de trabalho que antes, mas o produto de uma hora do seu trabalho individual já só representava meia hora de trabalho social e caía portanto para metade do seu valor anterior. (MARX, 2008 p. 48)

Pode-se afirmar, portanto, que a produção das mercadorias são expressões do trabalho social humano. O salto dado pelo capitalismo consiste no fato de que a força de trabalho humana cria valor e, principalmente, gera o excedente que dá lucro ao capitalista: a mais-valia. Esse processo de apropriação do trabalho não-pago, constitui-se no objetivo maior do capital, pois é ele que aumenta sua acumulação. Para os capitalistas é de fundamental importância ampliar suas taxas de lucro e, por isso, buscam continuamente meios de explorar o trabalhador na ânsia de se expandir.

É válido dizer que a mercadoria força de trabalho, apesar de ser vista assim pelo capitalismo, não é uma mercadoria qualquer. Na Introdução à edição de 1891 da obra Trabalho Assalariado e Capital, escrita por Marx em 1849, Engels a descreve como diferente, especial:

A força de trabalho é, na sociedade capitalista dos nossos dias, uma mercadoria como qualquer outra, mas, certamente, uma mercadoria muito especial. Com efeito, ela tem a propriedade especial de ser uma força criadora de valor, uma fonte de valor e, principalmente com um tratamento adequado, uma fonte de mais valor do que ela própria possui. No estado actual da produção, a força de trabalho humana não produz só num dia um valor maior do que ela própria possui e custa; com cada nova descoberta científica, com cada nova invenção técnica, este excedente do seu produto diário sobe acima dos seus custos diários, reduz-se portanto aquela parte do dia de trabalho em que o operário retira do seu trabalho o equivalente ao seu *salário* diário e alonga-se portanto, por outro lado, aquela parte do dia de trabalho em que ele tem de *oferecer* o seu trabalho ao capitalista sem ser pago por isso. (MARX ; ENGELS, 1987. p.16)

Isso faz com que o trabalho no âmbito do capitalismo torne-se apenas um processo de auto engrandecimento do capital e exploração de mais-valia. Nesse sentido, o trabalhador além de ser despojado dos bens materiais é expropriado de si mesmo, da sua humanidade:

[...] a combinação na divisão do trabalho, a utilização das ciências, dos produtos do trabalho como maquinaria, tudo isto se contrapõe aos operários individuais, de forma autônoma, como um ser alheio, objetivo, que lhes pré- existe, que está ali sem o seu concurso e amiúde contra o seu concurso, como meras formas de existência dos meios de trabalho que os dominam e são independentes deles [...] (MARX, 2004, p. 127).

Ou seja, as mercadorias aparecem de forma alienada, estranha aos trabalhadores. Eles não se reconhecem nelas, pois ganham vida própria, tornando-se hostis a eles. É uma relação de contradição entre o trabalhador e o produto de seu trabalho:

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (MARX, 2004 p. 112).

Ainda nos Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844, Marx explica o processo de alienação do trabalhador. Ele afirma que a alienação não se apresenta apenas como o resultado, mas também “*como processo de produção, dentro da própria atividade produtiva*”(MARX, 2004 p.79). Afirma também que a alienação do

trabalho é constituída primeiro por este não fazer parte da natureza do trabalhador existindo, portanto, *“uma negação de si mesmo, um sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido”* (MARX, 2004 p.81).

Desta forma, pode-se afirmar, sem dúvidas que o trabalho no modo de produção capitalista é extremamente desumanizado:

O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa. (MARX, 2004 p. 83)

Logo, na sociedade capitalista o trabalho, enquanto atividade criadora, ocorre de maneira opressiva. Sendo alienado de sua essência, o trabalhador vive apenas para sobreviver:

O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. (MARX,2004 p.83)

Faz-se necessário dizer que com o crescimento do capitalismo, não apenas as relações de produção foram modificadas, mas principalmente as relações sociais travadas entre os homens. Além de explorar a força de trabalho do proletariado, o capitalismo caracteriza-se também pela relação de estranhamento entre os próprios seres humanos:

No mundo real da prática, essa auto-alienação só pode ser expressa na relação real, prática, do homem com seus semelhantes. O meio através do qual a alienação ocorre é, por si mesmo, um meio *prático*. Graças ao trabalho alienado, por conseguinte, o homem não só produz sua relação com o objeto e o processo da produção como com homens estranhos e hostis, mas também produz a relação de outros homens com a produção e o produto dele, e a relação entre ele próprio e os demais homens. Tal como ele cria sua própria produção como uma perversão, uma punição, e seu próprio produto como uma perda, como um produto que não lhe pertence, assim também cria a dominação do não-produtor sobre a produção e os produtos desta. Ao alienar sua própria atividade, ele outorga ao estranho uma atividade que não é deste. (MARX, 2004 p.87)

Corroborando Marx, Lessa (2008) aponta que as relações sociais capitalistas são instrumentos para enriquecimento pessoal. O autor aponta que se for necessário um burguês matar ou jogar milhões de pessoas na miséria no intuito de tornar-se mais rico, ele o fará e será considerado algo natural. Portanto, o objetivo maior do capital é expandir-se, não importando os meios que utilizará para conseguir tal fim. Sendo o trabalhador elemento fundamental dessa expansão, os modelos mudam, porém a essência da exploração humana permanece. Em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, burguesia e proletariado geram novas maneiras de exploração e de oposição. Dito isso, discutiremos em seguida as transformações ocorridas no sistema capitalista ao longo da história, no sentido de identificar as concepções e práxis educativas construídas nele e por ele.

1.3 A trajetória do sistema capitalista, suas transformações e a educação

Em sua história, o capital sofreu diversas e profundas mudanças nos seus processos produtivos. No início, graças a expansão marítima do século XV, a chamada burguesia comercial da Europa ganhou força. A exploração das colônias em busca de recursos, principalmente do ouro colaboraram para o que Marx (2008) chamou de acumulação primitiva do capital:

A descoberta de terras de ouro e prata na América, o extermínio, escravização e enterramento da população nativa nas minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África numa coutada para a caça comercial de peles-negras, assinalam a aurora da era da produção capitalista. Estes processos idílicos são momentos principais da acumulação original. Segue-se-lhes de perto a guerra comercial das nações europeias, com o globo terrestre por palco. Inicia-se com a revolta dos Países Baixos contra a Espanha, toma contornos gigantescos na Inglaterra com a guerra antijacobina e prolonga-se ainda na guerra do ópio contra a China, etc. (MARX, 2008, p.370)

A partir desse processo de acumulação, encontraremos no século XVIII *“uma evolução tecnológica aplicada na produção com conseqüente revolução nos processos de produção e nas relações sociais”* (OLIVEIRA, 1987), ou seja, a

Revolução Industrial. Com o surgimento da máquina a vapor, a força motriz do processo produtivo que antes era realizada pelos animais e pela própria força muscular do homem, passou a ser executada pelas máquinas. O processo de acumulação primitiva, acima citado, foi fundamental para a criação do chamado capital industrial, responsável pela produção competitiva e o aumento do consumo. A indústria trouxe, com a maquinaria, a simplificação do trabalho, pois a máquina passou a executar a maioria das funções antes realizadas pelo trabalhador. São as máquinas agora que controlam os operários e eles são obrigados a servirem a elas:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. (MARX, 2008. p 482)

Desta forma, os trabalhadores simplesmente eram colocados nas fábricas como meras ferramentas da produção. Diante disso, Marx (2008) vai dizer que *“parte, assim, da máquina e não do trabalhador o movimento global da fábrica”*.

Nesse período a burguesia, enquanto classe dominante, estava em ascensão e precisava derrubar os antigos privilégios e pensamentos medievais. Por isso, apresenta o discurso de educação para todos, opondo-se a concentração do conhecimento nas mãos exclusivamente da Igreja. A sociedade estava ganhando um novo formato, com novas ideias e princípios. Surge, então, o Iluminismo, movimento intelectual criado pela burguesia europeia com o objetivo de reformar a sociedade. Os filósofos do Iluminismo voltaram-se para o estudo da natureza e da sociedade, defendendo o uso da razão para tal. Entendiam que apenas ela proporcionaria o alcance da verdade gerando a melhoria do Estado e do próprio corpo social:

O iluminismo representa a saída dos seres humanos de uma tutela que estes mesmos se impuseram a si. Tutelados são aqueles que se encontram incapazes de fazer uso da própria razão independentemente da direção de outrem. É-se culpado da própria tutela quando esta resulta não de uma deficiência do entendimento mas da falta de resolução e coragem para se fazer uso do entendimento independentemente da direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem para fazer uso da tua própria razão! - esse é o lema do iluminismo. (KANT, apud TALLARICO; BRITO, 2014 p.100)

Durante este período podemos observar, a partir das ideias do filósofo David Hume (1711- 1776) o tipo de formação pensada para os trabalhadores. Ele entendia que a educação do trabalhador era o meio pelo qual uma nação crescia e se desenvolvia. Furtado (2003) aponta que, a educação no entendimento de Hume, impacta a vida humana de maneira positiva em três pontos: adaptar para o trabalho, garantir a sociabilidade humana e qualificar mão-de-obra para a produção (FURTADO , 2003 p. 40).

Ainda segundo os estudos de Furtado (2003), Hume defendia a Educação como um dos mais importantes meios de domesticar e sujeitar o proletariado ao trabalho capitalista, apesar de, na época, este ainda não ter se desenvolvido totalmente. Acreditava que a natureza humana era ávida por prazer material e lucro e, nesse sentido, a educação do trabalhador deveria pautar-se na preparação e qualificação para o novo modo de produção emergente. Em mais um exemplo, vemos de que modo Jean-Bernard Basedow (1724-1790) pensava a formação dos trabalhadores:

Não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes das pequenas, porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre as classes que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade de seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivo de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos. (BASEDOW apud PONCE, 1995, p. 136-137)

A partir dessa colocação de Basedow nota-se o caráter dualista da educação no capitalismo, já que para ele as classes “superiores” necessitam de escolas próprias, com conteúdos próprios para seus filhos, pois estes “*devem ir mais longe*” e usam “*mais o cérebro*” que os outros, restando às classes populares “*dedicar mais tempo aos trabalhos manuais*”, pois usar o cérebro, como ele afirma, não seria uma “*atividade tão necessária*” para elas.

Neste contínuo caminho de crescimento e consolidação do capitalismo, o liberalismo desponta como a doutrina ideológica, política e econômica que sustentará a hegemonia burguesa :

A burguesia construiu o liberalismo como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica, o que quer dizer nas relações que travou com as outras forças sociais, sejam as de aliança e compromisso, sejam as de oposição e antagonismo. Nesse processo, ela construiu um liberalismo que passou a constituí-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo. E ainda treinou as classes trabalhadoras para as leis do capitalismo (WARDE, 1984,p. 45).

Essa concepção de mundo pautava-se no direito à liberdade, igualdade (jurídico-política), individualismo, direito de propriedade e a proteção do Estado (WARDE,1984 p.55). Seus principais expoentes foram: Tomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Adam Smith (1723-1790). O pensamento de Smith sobre a propriedade privada e o trabalho como fonte de riqueza foi determinante para essa nova de organização e pensamento da sociedade capitalista, gerida pela lei da livre concorrência, ou seja, pela competição e esforço pessoal. Segundo Smith (1985), os seres humanos possuem conhecimentos inatos que, ao servirem de moeda de troca, trarão benefícios a sociedade como um todo, aumentando assim, a riqueza das nações. O teórico ainda coloca que as necessidades humanas só podem ser supridas na relação de troca entre o produto do seu trabalho com o produto do trabalho de outros homens:

Todo homem é rico ou pobre, de acordo com o grau em que consegue desfrutar das coisas necessárias, das coisas convenientes e dos prazeres da vida. Todavia, uma vez implantada plenamente divisão do trabalho, são muito poucas as necessidades que o homem consegue atender com o produto de seu próprio trabalho. A maior parte delas deverá ser atendida com o produto do seu próprio trabalho. A maior parte delas deverá ser atendida com o produto do trabalho de outros, e o homem será então rico ou pobre, conforme a quantidade de serviço alheio que está em condições de encomendar ou comprar. Portanto, o valor de qualquer mercadoria, para a pessoa que possui, mas não tenciona usa-la ou consumi-la ela própria, senão trocá-la por outros bens, é igual à quantidade de trabalho que essa mercadoria lhe dá condições de comprar ou comandar. Consequentemente, o trabalho é a medida real do valor de troca de todas as mercadorias. (SMITH, 1985 p. 63)

Aquela visão do trabalho enquanto uma atividade indigna e degradante, tão presente no escravismo e no feudalismo, mudou para outra que o enxerga como algo positivo e de valor para ser explorado.

Assim, o século XIX apresenta-se como o período de consolidação do capitalismo em nível mundial. Entre os anos de 1840 e 1873 predominou o chamado capitalismo de livre concorrência, apontando a Inglaterra como principal economia da época. Segundo Hobsbawn (1982):

Nunca, por exemplo, as exportações inglesas cresceram tão rapidamente do que nos primeiros sete anos de 1850. O algodão inglês aumentou sua taxa de crescimento sobre as décadas anteriores. Entre 1850 e 1860 a taxa duplicou. Em números absolutos, a performance é ainda mais impressionante: entre 1820 e 1850, estas exportações cresceram em 1. 100 milhões de jardas, mas na década entre 1850 e 1860 elas cresceram consideravelmente mais que 1. 300 milhões. O número das máquinas de algodão cresceu de 100 mil entre 1819-21 e 1844-46, e dobrou daí até 1850. (HOBSPATH, 1982, p. 46)

A burguesia antes revolucionária¹, tornou-se conservadora e buscou manter o status quo vigente. Nesse contexto, a educação, dentro das já criadas escolas, foi dividida em duas tipologias: a profissionalizante, dedicada aos filhos dos trabalhadores para formação de mão-de- obra qualificada na qual aprendiam apenas o básico - ler, escrever e contar e a da elite com formação científica e humanista.

Foi nesse mesmo período que houve uma grande evolução da ciência, gerando mudanças rápidas na produção. Diante disso era necessário que os trabalhadores adquirissem a instrução necessária, conforme nos explica Manacorda:

[...] a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de força produtiva. Em vista disso, filantropos, utopistas até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico- profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. (MANACORDA, 2007, p. 271-272)

¹ Em O Manifesto do Partido Comunista (1848) Marx e Engels afirmam que “A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário”. Essa afirmação deriva do fato de que a burguesia foi a classe que destruiu a estrutura feudal, além de revolucionar “permanentemente os meios e as relações de produção” (MARX;ENGELS, 1998).

Essa época também é marcada pela construção dos Estados Nacionais. A burguesia estava organizando a educação pública e laica, buscando fortalecer sua hegemonia através da moral e da cultura. O Estado assume a função de manter as escolas gerindo-as de acordo com o pensamento da classe dominante, supervalorizando o trabalho intelectual em detrimento do manual.

Durante o século XIX, definitivamente o liberalismo prosperou. A burguesia já estava consolidada enquanto classe dominante e queria apenas manter-se enquanto tal. É daí que surge o Positivismo enquanto base da ideologia liberal. Segundo WARDE (1984):

O Positivismo é a assimilação mais fundamental que a ideologia liberal realizou e que a marcou indelevelmente, seja do ponto de vista da concepção de Estado, seja do ponto de vista epistemológico [...]. Em termos epistemológicos e em termos de concepção de Estado e suas relações com a sociedade civil, o positivismo fertilizou o liberalismo, dando a ele fôlego para fazer frente à nova ordem política que emergia e para sobreviver no trânsito para o capitalismo pós-concorrencial. Em um aspecto e noutro, concepção de educação positivista se revelou fundamental (WARDE, 1984, p. 41-66-67)

A Educação positivista caracterizava-se pelo combate a educação humanista e religiosa defendendo a superioridade das Ciências Exatas. Seu principal expoente foi o filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). Foi a partir do Positivismo que instalou-se a divisão entre Ciências Exatas e Ciências Humanas, além da fragmentação do currículo em disciplinas separadas e muitas vezes estanques como conhecemos hoje. John Stuart Mill (1806-1873), um filósofo e economista inglês admirador do pensamento de Comte, desenvolveu o positivismo a partir de uma visão completamente individualista. O papel da educação era colaborar para o aperfeiçoamento individual dos homens. Nesse sentido, Furtado (2003) nos mostra que a educação do trabalhador era vista como um dos meios de produção para a acumulação de capital:

Como o conjunto de capacidades e competências constitui riqueza produtiva, a tarefa de educar para o trabalho, propedêutica imprescindível na transformação do indivíduo num trabalhador futuro, mais habilidoso e produtivo, comporta custos que devem ser ressarcidos tais quais outros custos de produção quaisquer. Como são estes custos relativos ao trabalho, o retorno acontece através de maiores salários pagos ao trabalho qualificado, ou ainda mediante restituição das despesas auferidas com referida aprendizagem. (FURTADO, 2003 p. 69)

Assim, a formação do trabalhador no modo de produção capitalista é pensada para gerar o aumento da produtividade. Por ser, como já colocado, um meio de produção, a educação da classe trabalhadora precisaria ser encarada como um dos custos da produção. Além disso, de acordo com Furtado (2003), Stuart Mill compreende o trabalhador como um “capitalista dele mesmo”, ou seja, ele é tão proprietário quanto o capitalista. Esta afirmação traz consigo a negação da luta de classes, pois se ambos são capitalistas, podem ambos unir-se no objetivo comum de produzir mercadorias sem que haja exploração de um sobre o outro, o que não condizia com a realidade da época e nem com a atual. O fato é que a educação se dava para o trabalho e não através do trabalho, enquanto atividade criadora e essencial dos seres humanos.

Pelo fato de a contradição ser inerente ao capitalismo, o século XIX, ao mesmo tempo em que caracterizou-se pelo crescimento e consolidação desse sistema, foi marcado também por grandes conflitos sociais, devido as condições miseráveis em que os trabalhadores viviam e trabalhavam. Além do alto índice de desemprego. Os salários eram baixíssimos e obrigavam famílias inteiras de operários a trabalharem nas fábricas. As mulheres e crianças recebiam um salário ainda menor e eram sujeitas ao mesmo trabalho dos homens adultos. As fábricas geraram inúmeros riscos à saúde dos trabalhadores que contraíram várias doenças, trazendo a morte de muitos:

A população vivia esfarrapada, suas vestimentas estavam em péssimo estado de conservação e incompatíveis com o clima abafado dos grandes centros industriais. As condições de alimentação também expressavam a polarização riqueza/pobreza, visto que dependiam dos salários que os trabalhadores recebiam, e como, em sua maioria, eram baixíssimos, não poderiam fazer muitos gastos com a alimentação. O que daí decorreu foi a proliferação de inúmeras doenças entre os membros da classe operária, deixando inaptos ao trabalho ou, comprometendo, por vezes, a sua vida e a vida da sua família. (BIZERRA;SOUZA, 2013, p.114)

É nesse contexto que a classe trabalhadora se organiza para lutar por melhores condições de vida e trabalho. Inicialmente culpavam as máquinas pelas condições precárias de vida e pelo desemprego. Esse movimento foi o ludismo, severamente reprimido pela burguesia. Então veio o cartismo no qual os trabalhadores se organizaram em sindicatos e cooperativas que lutavam por uma menor jornada de trabalho e outras reivindicações de cunho político como o

sufrágio universal² e a participação de representantes da classe operária no parlamento. Pensavam que conseguiriam as melhorias sociais lutando no plano político.

Essas revoltas constituíram-se em uma ameaça para a burguesia. As ideias de Marx e Engels publicadas no Manifesto do Partido Comunista em 1848, já indicavam uma forma de organização para a classe operária. A Revolução de 1848 e a Comuna de Paris em 1871 foram provas de que o proletariado organizado e unido poderia derrubar a classe dominante. Desta forma, a burguesia resolveu atender algumas das demandas colocadas pelos operários, tais como o acesso à escola e legislação trabalhista. É necessário dizer que essa aceitação por parte da burguesia teve um caráter exclusivamente de contenção do potencial revolucionário dos trabalhadores, ou seja, atendeu-se as demandas no sentido de mantê-los sob controle, como nos explica Freitas:

A extensão da participação política aos não-proprietários é decorrência da admissão da divisão da sociedade em classes, a partir da constatação de que a classe trabalhadora era uma força política, de forma que a divisão de classes deveria aparecer somente âmbito do parlamento. Essa nova concepção de participação política levou a um novo modelo de democracia, “democracia desenvolvimentista”, que partiu da constatação de que a classe trabalhadora se revelava perigosa à propriedade, bem como de que as condições desumanas de vida dessa classe não eram moralmente defensáveis ou economicamente inevitáveis. O modelo de “democracia desenvolvimentista” estava pautado na idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora a fazia perigosa; como consequência, era preciso pensar um mecanismo de participação e de melhoria das condições de vida que suavizasse sua periculosidade (FREITAS, 2009, p.26).

Em sua obra *A Situação da Classe Operária em Inglaterra (1845)*, Engels traz os problemas das condições de miséria dos trabalhadores ingleses e aponta, segundo Suchodolski (1976) que dentro do movimento operário existiam instituições culturais e educativas que ofereciam uma “autêntica educação proletária”:

Aqui –afirma Engels- dá-se às crianças uma autêntica educação proletária, livre de todas as influências da burguesia, e nas salas de leitura predominam jornais e livros proletários. Estas instituições são muito perigosas para a burguesia. Esta conseguiu transformar algumas instituições similares, as Mechanics Institutions, em órgão de difusão da ciência que apoia a burguesia, tirando a influência proletária. (SUCHODOLSKI, 1976. p.66)

² Sufrágio universal significa o direito ao voto. Até o século XIX a luta por esse direito incluía apenas os homens adultos.

No final do século XIX e início do XX, o liberalismo passou por mais um período de mudanças devido as transformações do capitalismo. O crescimento tecnológico foi tão rápido que apenas as grandes fábricas conseguiram adaptar-se a ele. Empresas pequenas foram destruídas pela concorrência extremamente agressiva da época. Os empresários resolveram se unir para controlar o capital, fazendo surgir as grandes corporações financeiras e industriais: os monopólios. Marx, em sua obra O Capital, Livro I afirma:

Essa expropriação se opera pela ação das leis imanentes à própria produção capitalista, centralização dos capitais. Cada capitalista elimina muitos outros capitalistas (...) A medida que diminui o número dos magnatas capitalistas que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumentam a miséria, a opressão, a escravidão, a degradação, a exploração mas cresce também a revolta da classe trabalhadora cada vez mais numerosa, disciplinada unida e organizada pelo mecanismo do próprio processo capitalista de produção. O monopólio do capital passa a enterrar o modo de produção que floresceu com ele e sob ele. (MARX, 2008 p.881)

Essa concentração do capital gerou o retrocesso da livre concorrência. As empresas associaram-se aos bancos para adquirirem crédito, criando o capital financeiro que operava com compra e venda de ações. Nessa nova fase, o capitalismo exigia que o Estado investisse na indústria bélica e aplicasse políticas protecionistas no intuito de aumentar tanto as exportações como a sua presença em várias áreas do planeta.

Isso ocorreu devido ao grande excedente da produção gerado pela rapidez tecnológica. Eram necessários novos mercados consumidores e novas fontes de matéria-prima. Logo, as grandes potências europeias entraram em uma corrida para dominar países de economia e política mais frágeis. No momento em que os monopólios industriais dessas potências não poderiam mais se expandir, as empresas passaram a pressionar os governos para disputarem o mercado com outros países.

Diante desse contexto, tornou-se necessário que a produtividade aumentasse ainda mais. Nesse sentido o taylorismo e o fordismo surgiram, nos Estados Unidos, como novos modelos de organização fabril. Esses modelos controlavam ainda mais o trabalhador, através de um ritmo extremamente veloz de trabalho. O operário precisava exercer sua função no menor tempo possível, sendo que as

máquinas determinavam o ritmo do trabalho. Além disso, o conhecimento do processo devia-se apenas ao gerente, que fiscalizava toda a produção.

Com essa nova forma de organização da produção a formação do trabalhador ficou restrita ao conhecimento relativo ao seu posto de trabalho, como apontam os estudos de Braverman:

O espaço interno da fábrica foi reorganizado, fixando o trabalhador em um ponto, o posto de trabalho, realizando os mesmos movimentos e utilizando as mesmas ferramentas. Os trabalhadores perderam, não somente o controle e a capacidade de decisão que possuíam sobre o processo de trabalho, mas também passaram a ser colocados sob o domínio de uma estrutura administrativa fortemente hierarquizada (BRAVERMAN apud PREVITALLI, 1996. p. 86).

Ou seja, o trabalhador era formado no chão da fábrica para ter sua força de trabalho explorada ao máximo, tal como Marx já indicava em 1848. Segundo Antunes o fordismo acabou por consolidar a subsunção real do trabalho ao capital:

Paralelamente à perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina –ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do trabalho. A mais-valia extraída extensivamente, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão absoluta, intensificava-se, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A subsunção real do trabalho ao capital, própria da fase da maquinaria, estava consolidada (ANTUNES. 1999 p.15).

De acordo com Braverman (1977) a forma que o capital encontrou para impedir que os trabalhadores controlassem o processo de trabalho, no taylorismo/fordismo foi a separação entre os próprios trabalhadores. Uns concebiam e outros executavam. Essa divisão acabou por formar um trabalhador desqualificado, que realizava apenas tarefas simples eram incitados a competir uns com os outros e desenvolvendo, no pensamento de Ford, suas responsabilidades individuais:

Queremos completa responsabilidade individual [...] onde a responsabilidade se acha fragmentada e dispersa por uma série de serviços, rodeado por sua vez de um grupo de subtitulares, é realmente difícil encontrar alguém que seja realmente responsável [...] o jogo do empurra, que certamente nasceu nas empresas de responsabilidade fragmentada [...] O espírito de competição leva para a frente o homem dotado de qualidades [...] não dispomos de postos ou cargos, e os homens de valor criam por si mesmos as suas posições [...] A pessoa em questão vê-se de repente num trabalho diverso com a particularidade de um aumento de salário (FORD, 1967).

O modelo taylorista/fordista havia trazido o aprofundamento das desigualdades sociais e do individualismo na sociedade americana. É nesse momento que surge o movimento da Escola Nova, preconizando o desenvolvimento das capacidades individuais dos estudantes e democratização do saber. Veremos também a incorporação do tema trabalho, no sentido de manter a ordem burguesa e evitar conflitos sociais. Segundo Dore; Soares apud Freitas (2009):

O movimento pela Escola Nova de democratização do acesso ao saber e de incorporação do tema trabalho, expressou a terceira fase do liberalismo. As “concessões” aos trabalhadores, de certo modo, desmobilizaram a força das ideias socialistas, tão fortes no período, e instrumentalizaram a reprodução da sociedade capitalista. A apropriação do conceito de trabalho, pelo projeto liberal de escola, estava centralizado na noção de *atividade* que, de certa forma, representou uma estratégia para responder às reivindicações do movimento operário, no sentido de incorporar a questão do trabalho produtivo à escola. A noção de *atividade*, desse modo, seria o elemento organizador da vida em comunidade; uma referência para educar a vontade dos indivíduos, no sentido de que sua conduta moral estivesse adequada à ordem social estabelecida (DORE ;SOARES apud FREITAS 2009, p. 32).

Seu principal expoente foi o pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Seu pensamento centra-se no entendimento de que a escola deve ser um ambiente de integração, na qual o ensino precisaria abarcar todas as nuances da vida social por isso, criticava a fragmentação de estudos:

Vai ela [a criança] para a escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam o seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de pondo de vista particular. A aritmética é outra divisão; outro departamento a gramática e, assim, indefinidamente. (DEWEY, 1959, p. 52).

Para Dewey, a educação tradicional dada pela escola não possuía conexão com os interesses práticos, ou seja, o conhecimento obtido naquelas instituições era algo distante da vida, formando apenas eruditos. Pensava que a educação deveria trazer para a sociedade a cooperação entre os indivíduos e a democracia. Deveria também dirigir a experiência dos estudantes, no sentido destes aprenderem a aprender (DEWEY, 1959, p. 48).

Nessa perspectiva, Dewey entendia que a escola seria o local precípua de homogeneização da sociedade:

O triunfo ou o mau êxito nessa realização depende mais da adoção de métodos educativos apropriados a efetuar essa transformação, do que de qualquer outra coisa. Pois essa mudança é essencialmente a mudança da qualidade da atitude mental – uma mudança educativa. Isto não significa que podemos transformar o caráter e o espírito com instrução e exortação direta, independentemente da transformação das condições industrial e política. Essa concepção colidiria com a nossa idéia básica de que o caráter e o espírito são atitudes criadas pelas nossas 'respostas', pela nossa correspondência em atividades sociais participadas. Significa, sim, que devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta [...] (DEWEY, 1959, p. 349-350-286).

É importante destacar no pensamento de Dewey, a ideia de que a miséria e as desigualdades provenientes das relações de exploração e alienação do trabalhador pelo capitalista, não passavam de uma questão moral, ou seja, tal como outros pensadores liberais, negava a interferência da base material e das relações de produção na construção da sociedade. Acreditava que essas injustiças mudariam quando fosse mudada a mente humana, e que essa seria a tarefa da educação. Sobre isso Freitas (2009) aponta:

Para Dewey, se o capitalismo levava à desigualdade social, a educação seria uma “via” para conduzir à igualdade. Entre todas as novidades estimuladas pelo capitalismo, a escola, para Dewey, seria a única que se manteria como possibilidade equalizadora da sociedade. Esse atributo da escola está vinculado ao entendimento, de Dewey, de que o capitalismo no decurso de seu desenvolvimento produziu, ao mesmo tempo, riqueza e miséria. Portanto, a “dimensão concentradora e injusta do capitalismo” seria “menos um problema econômico e mais um problema moral” que se resolveria com uma “nova mentalidade humana” portanto, uma tarefa educativa. (FREITAS, 2009, p. 46)

Essa questão moral colocada por Dewey é a deixa para que alguns estudiosos identifiquem em sua teoria uma concepção de educação integral. Dewey compreendia que a aprendizagem de valores morais é que faria o indivíduo ser integrado e eficiente na sociedade:

[...] toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao

progresso. O interesse para aprender em todos os contactos com a vida é o interesse essencialmente moral (DEWEY, 1959, p. 396).

Em suma, Dewey acreditava que a educação transformaria a sociedade. Para que isso ocorresse, entretanto, o corpo social precisaria propiciar a educação correta. Uma educação que gerasse hábitos sociais de solidariedade. Por isso teria também que orientar-se pela democracia e buscar harmonizar os interesses das classes.

Dewey identificava os graves problemas sociais causados pelo sistema capitalista e pensava que a tarefa da educação também era integrar os excluídos. Precisava-se construir uma escola que desse conta disso, colocando inclusive o trabalho enquanto um desses princípios:

[...] existe já oportunidade para dar-se uma educação que, tendo em mira, em traços mais salientes, o trabalho, reconciliará a cultura liberal com a educação socialmente útil, com a aptidão de compartilhar, eficientemente e com prazer, ocupações produtivas. E tal educação tenderá por si mesma a eliminar os males da presente situação econômica [...] Uma educação que unificasse a atitude mental dos membros da sociedade contribuiria muito para unificar a própria sociedade (DEWEY, 1959, p. 286).

Daí a importância do vínculo entre educação e trabalho para Dewey pois:

Torna-se imperativa a necessidade de uma educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiverem recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas que trabalham (DEWEY, 1979, p. 347).

A incorporação do trabalho na educação para Dewey se dava a partir de seu entendimento do mesmo enquanto “atividade inteligente”, portanto, não poderia ser o trabalho industrial e sim o trabalho baseado no oferecimento de diversas atividades manuais e artísticas:

Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos e com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. [...] O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses atos, e juntamente se preparem para a habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação – isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis (DEWEY, 1959, p. 216-217).

As questões trazidas por Dewey, nos trazem a compreensão de que a escola assumiu, no século XX o papel de redentora da igualdade social e da democracia. Ela tinha que colaborar com os valores liberais. Ele via a situação de exclusão gerada pelo capitalismo como algo que a escola poderia resolver, já que “à medida em que a escola passaria a produzir indivíduos diferentes, estaria contribuindo para a mudança na sociedade” (CUNHA, apud FREITAS, 2009,p.40).

Veremos no terceiro capítulo desse estudo o quanto suas ideias influenciaram e continuam influenciando a concepção e as experiências de uma educação considerada integral no Brasil.

Voltando a trajetória de expansão do modo de produção capitalista, vemos um importante processo que a acompanha: as crises. Segundo Marx (2008) elas são cíclicas e inerentes ao sistema. Geralmente, surgem graças a produção excessiva de mercadorias. Quando isso ocorre, a produção precisa diminuir e com isso, os preços também diminuem. Então volta-se a comprar e produzir, gerando novamente condições para outra crise:

A conversão contínua e renovada de uma parte da classe operária em outro tanto de braços semi-ocupados, ou totalmente desocupados, imprime assim ao movimento da indústria moderna a sua forma típica. Da mesma forma que os corpos celestes, uma vez lançados na sua órbita, a descrevem durante um tempo significativo, a produção social, uma vez lançada no movimento alternado de expansão e de contracção, repete-o por uma necessidade mecânica. Os efeitos tornam-se, por sua vez, causas, e peripécias irregulares e aparentemente acidentais, assumem cada vez mais a forma de uma periodicidade normal. "É apenas do século XIX, desta época em que o mercado se mundializa, em que as nações industrializadas se tornam numerosas, «que datam os ciclos renascentes cujas vagas sucessivas abarcam anos, e que levam sempre a uma crise geral, ao fim de um ciclo e ponto de partida de um outro". O conceito de crise associa-se ao dos ciclos económicos que caracteriza a economia capitalista. (BENSAID, 2010 p. 35)

Além disso, para que ocorra o processo de acumulação, é necessário que haja ampliação do consumo. Este, por sua vez precisa de alguém que o gere, ou seja, das massas. Como a sobrevivência do capitalismo depende da extração de mais- valia do trabalhador, ocorre uma contradição, pois para que o aumento do consumo aconteça, é preciso que se aumente também o “poder de compra dos trabalhadores”, ou seja, os salários , diminuindo assim a taxa de lucro:

No que respeita à população, a enorme força produtiva que se desenvolve no quadro do modo de produção capitalista, e o aumento dos valores- capital, que crescem bem mais depressa do que a população, entram em contradição com a base do lucro sobre a qual se exerce esta enorme força produtiva — e que, relativamente ao aumento da riqueza, se ameniza cada vez mais —, e com as condições de valorização deste capital que cresce sem cessar. Daí as crises. (MARX, 2008, p.71)

Ainda segundo Marx (2008) essa diminuição do lucro para o capitalista é proveniente também da relação entre “trabalho vivo” (força de trabalho humana) e “trabalho morto” (máquinas). Na ânsia de produtividade, o burguês acaba por substituir o trabalho vivo pelo morto, gerando desemprego e aprofundando as crises.

A Crise de 1929, por exemplo, foi um dos fenômenos mais importantes para os rumos do capitalismo na atualidade. Ela se deu graças a devastação dos países da Europa por conta da Primeira Guerra Mundial. Os Estados Unidos, que obtinham muito lucro com a exportação de produtos para esses países, aumentaram absurdamente a produção. Porém, a economia europeia se reergueu e parou com as importações, gerando uma crise de superprodução das mercadorias. Houve ainda queda na bolsa de valores e, por consequência, queda dos lucros:

Contudo, o que ninguém esperava, provavelmente nem mesmo os revolucionários em seus momentos mais confiantes, era a extraordinária universalidade e profundidade da crise que começou, como mesmo não historiadores sabem, com a quebra da Bolsa de Nova York em 29 de outubro de 1929. Equivaleu a algo muito próximo do colapso da economia mundial, que agora parecia apanhada num círculo vicioso, onde cada queda dos indicadores econômicos (fora o desemprego, que subia a alturas sempre mais astronômicas) reforçava o declínio em todos os outros. (HOBBSAWN,1995.p.81).

Saltando para a década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago começou a investigar a questão da produtividade gerada pelo elemento humano na produção das mercadorias após observar a rápida recuperação do Japão e da Alemanha em comparação a Inglaterra, colocando como causa disso o fator educacional. Essa ideia ganhará força mais

especificamente no período de reestruturação produtiva, do qual falaremos mais adiante. Segundo ele, o trabalho humano, capacitado pela educação, amplia sobremaneira as taxas de lucro do capital. Essa ideia resultou em uma visão tecnicista da educação na qual ela seria a essência do desenvolvimento, tanto econômico, quanto do indivíduo, tal como David Hume pensava no início do pensamento liberal.

Desta forma, os problemas de desemprego e desigualdade social, passaram a ser problemas de ordem individual. É a teoria do capital humano, que enxerga capital e trabalho somente como elementos da produção e valida o pressuposto de que a educação é um fator basilar para o desenvolvimento econômico de um país. Segundo Schultz:

A característica distintiva do capital humano é a de que ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem..." (...) "nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui (...) os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade em ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico" (SCHULTZ, 1973, p. 35 e 53).

Em suma, cada indivíduo acumula uma quantidade de capital, a depender de quantos conhecimentos possui. Este capital é específico, pertencente a cada trabalhador e indica, segundo Schultz, a riqueza de uma sociedade. Essa teoria ainda aponta que o capital humano não pertence aos empresários capitalistas e que os resultados, para o burguês - lucro - são refletidos nos salários. Ou seja, quanto maior o salário de um trabalhador, maior o seu capital humano e maiores os benefícios sociais.

Frigotto traz uma crítica a essa teoria do capital humano idealizada por Schultz, apontando-a como uma "*apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista*" (1984, p. 52). Ele ainda coloca que a educação e a escola para a classe trabalhadora é desqualificada e que essa desqualificação gera produtividade ao impedir o acesso ao conhecimento. Em sua obra, A produtividade da escola improdutiva, ele explicita que:

Sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital (FRIGOTTO 1993,p.224).

Na década de 1970, o modelo de produção taylorista/fordista entrou em crise. Suas causas residem fundamentalmente no próprio modelo de produção. Ao conceber o trabalhador como um mero reproduzidor de tarefas, um apêndice da máquina – como entendido por Marx – o capital teve que investir apenas no capital constante, ou seja, na maquinaria. Na produção taylorista/fordista o trabalhador era considerado inferior às máquinas. Já na década de 1960, a produção de mercadorias nesse modelo, não estava compensando os custos com a maquinaria, gerando a queda de lucro. Como resposta a essa, uma crise estrutural surgiu na década de 1970 ocorrendo um fenômeno denominado reestruturação produtiva do capital. Com a queda da produtividade e, conseqüentemente, de acumulação de capital, as políticas de pleno emprego e o *Welfare State*³, da época foram contestados. Essa crise segundo Harvey (1993), fez com que o Estado aumentasse o investimento nos programas assistenciais, entretanto não foi suficiente. Havia um grande excedente de produção nas indústrias, além de muitas fábricas inúteis devido à competitividade do mercado. Altíssimos índices de inflação também contribuíram para essa nova etapa do capitalismo. Nasce então a acumulação flexível, que segundo Harvey (1993):

“(...) se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1993, p. 140).

A reestruturação produtiva trouxe novas formas de gerenciar a produção. Com o toyotismo, criado no Japão, propagou-se a produção flexível. Acabaram-se as produções em larga escala e os grandes estoques, pois agora produzia-se apenas o necessário e de acordo com a demanda do mercado. Reduziu-se os custos de produção, diminuindo a quantidade de trabalhadores. Estes, no

modelo toyotista precisavam ser multifuncionais, polivalentes, possuindo todo o tipo de competências necessárias ao desenvolvimento da produção.

Nesse sentido, modifica-se não apenas a forma de produzir bens, mas também o perfil do trabalhador e , por consequência , seu processo formativo. Ele agora precisa conhecer e atuar nas diferentes fases da produção, ser versátil e conseguir resolver problemas. Ou seja, nessa nova etapa do sistema capitalista, o trabalhador deve estar em constante processo de aprendizagem e a escola mais uma vez cumprirá esse papel de adequá-lo a isso. Entra em cena a Pedagogia da Cooperação:

Ela tem em suas mãos a oportunidade de ensinar o que é mais importante para os alunos: adquirir habilidades e aptidões que serão úteis para a vida e para o mercado de trabalho. A escola precisa ensinar cooperação. E a melhor maneira de fazê-lo é através de modelos de trabalho em cooperação dentro da sala de aula (CARVALHO, 2000, p. 16)

Essa aprendizagem cooperativa baseia-se , de acordo com esse mesmo autor na *“interdependência positiva, a responsabilidade individual, o desenvolvimento das habilidades, a participação igualitária, a dinâmica do grupo e a interação entre os seus membros”* (CARVALHO, 2000, p. 33).

Graças a globalização, o conhecimento e a informação passaram a ser elemento chave nesse novo processo de acumulação capitalista. O crescimento científico e tecnológico fez com que as mercadorias e informações fossem propagadas com maior rapidez criando maior interdependência entre as economias.

Segundo Melo (2009):

Essas transformações estruturais do modelo de desenvolvimento estão expressas na globalização econômica e financeira em curso, na retomada e fortalecimento de políticas neoliberais de controle do Estado e de liberalização/desregulamentação dos mercados e na Terceira Revolução Industrial e Tecnológica - período denominado por Milton Santos (1996) de “meio técnico-científico-informacional” – determinando o redimensionamento do processo produtivo e a reorganização do trabalho na produção, como mudanças concomitantes e complementares do capitalismo contemporâneo. (MELO , 2009 p. 03)

Diante desse contexto, mais uma vez o desemprego aparece com força, pois há inúmeros fechamentos dos postos de trabalho. Aumentou-se a produtividade às custas da eliminação de milhares de empregos. Para Santos (2001, p. 19) a

globalização é uma verdadeira “fábrica de perversidades”. Com ela cresce a pobreza e a fome gerando uma massa de excluídos com nenhum ou com vínculos empregatícios precarizados. Ou seja, o mercado de trabalho se flexibilizou a tal ponto, fazendo com que o “emprego regular se tornasse escasso, aumentando o trabalho parcial, temporário ou subcontratado” (HARVEY, 1993, p. 143). A reestruturação produtiva trouxe também termos como “empresa enxuta”, empreendedorismo, cooperativismo, etc. Estes, segundo Antunes (2008) são “formas alternativas de trabalho precarizado” (p. 05). O capital apropriou-se, como sempre, de elementos do discurso operário para iludir o trabalhador, apregoando o modelo flexível como aquele que valoriza sua subjetividade e lhe dá maiores oportunidades.

A realidade, entretanto, é bem diferente. A flexibilização trouxe, além de taxas altíssimas de desemprego, salários mais baixos e perda de garantias e direitos trabalhistas. Segundo Vasapollo apud Antunes (2009):

A flexibilização, definitivamente, não é solução para aumentar os índices de ocupação. Ao contrário, é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições. É nesse contexto que estão sendo reforçadas as novas ofertas de trabalho, por meio do denominado mercado ilegal, no qual está sendo difundido o trabalho irregular, precário e sem garantias. Com o pós-fordismo e a mundialização econômico- produtiva, o trabalho ilegal vem assumindo dimensões gigantescas, também porque os países industrializados deslocaram suas produções para além dos limites nacionais e, sobretudo, vêm investindo em países nos quais as garantias trabalhistas são mínimas e é alta a especialização do trabalho, conseguindo, assim, custos fundamentalmente mais baixos e aumentando a competitividade. (ANTUNES, 2009, p. 68)

Além disso, a subcontratação está ocorrendo de maneira desenfreada. Ainda de acordo com Antunes (2009):

(...) A globalização neoliberal e a internacionalização dos processos produtivos estão acompanhadas da realidade de centenas e centenas de milhões de trabalhadores desempregados e precarizados no mundo inteiro. O sistema fordista nos havia acostumado ao trabalho pleno e de duração indeterminada. Agora, ao contrário, um grande número de trabalhadores tem um contrato de curta duração ou de meio expediente; os novos trabalhadores podem ser alugados por algumas poucas horas ao dia, por cinco dias da semana ou por poucas horas em dois ou três dias da semana (ANTUNES , 2009, p.07)

Para Andrade (1994) o neoliberalismo faz com que “ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos venham a competir em igualdade de condições ,como se as diferenças de riquezas, poder e controle da tecnologia não destruíssem essa igualdade”. Conforme o pensamento neoliberal, a resposta para os problemas do desemprego está na qualificação profissional dos trabalhadores. Se estão desempregados é porque não possuem os atributos necessários requeridos pelo mercado. E assim o capitalismo vai disseminando que o progresso isolado de um indivíduo, levará ao progresso da sociedade como um todo, independentemente das condições econômicas e sociais que estejam vigorando no momento. Esta é uma premissa cruel, pois todo e qualquer fracasso passa a ser responsabilidade do indivíduo, que deixa de ser visto como um ser sócio-histórico. Agora, ser rico ou pobre dependerá exclusivamente da vontade de cada pessoa.

O fato é que para conseguir manter-se de pé, mesmo sofrendo crises, o capital precisa de mecanismos que contribuam na criação e formação de trabalhadores alienados e dóceis. Trabalhadores que acreditem ser culpados pelo seu desemprego, pelas suas condições precárias de vida..

Sob a ótica do capital, a educação é vista tanto como a responsável pelas desigualdades sociais, quanto como a resposta para a superação dessas mesmas desigualdades. Porém, como atribuir à educação a origem e a resolução de questões que são estruturais e inerentes ao sistema capitalista? Sabe-se que o capital paga como salário apenas o mínimo necessário para o trabalhador sobreviver, pois seu lucro depende da extração da mais –valia. Desta forma é uma ilusão afirmar que quanto mais o indivíduo investir em educação, maiores serão seus rendimentos.

É fato que a Educação agia e ainda age como instrumento do capital, ensinando os conhecimentos necessários para que o trabalhador sustente a máquina produtiva, gerando e transmitindo também valores que legitimam os interesses burgueses, atuando como uma das mais fortes engrenagens do processo de acumulação do capital e estabelecendo o consenso que torna possível sua reprodução.

Até mesmo o universo simbólico corrente no sistema educacional colabora com a manutenção dessa ordem, pois se distancia sobremaneira das camadas

populares e privilegia os valores e práticas da burguesia, trabalhando para a formação de um proletariado passivo, submisso e acrítico. O processo de formação dos trabalhadores não deve seguir uma perspectiva crítica, que os leve a questionamentos e reflexões sobre coisas e situações, pois isso gera autonomia e autonomia gera liberdade. Entretanto, a burguesia não pode deixar de oferecer instrução a população, pois os meios de produção necessitam cada vez mais de um trabalhador que tenha pelo menos o saber necessário para realizar a atividade laborativa. Ele precisa educar-se para ser explorado:

Podemos analisar que a educação como vem sendo, historicamente, organizada está para atender ao capital, numa sociedade inerentemente excludente e contraditória. [...] Oferece diferentes níveis, modalidades, métodos educacionais, a fim de dar continuidade ao seu elemento diferenciador e, ao mesmo tempo, apregoando o discurso da unificação e universalização da educação. Discurso este que, em uma sociedade capitalista, onde os meios de produção, inclusive o conhecimento, são propriedade privada, quanto muito pode proporcionar uma educação mercantilizada, excludente e diferencial. (PASQUALOTTO, 2006, p.327)

Essa “educação para exploração” foi intensificada pois:

A principal mudança pode ser caracterizada como a mudança de burocracias verticais para a empresa horizontal. A empresa horizontal parece apresentar sete tendências principais: organização em torno do processo, não da tarefa; hierarquia horizontal; gerenciamento em equipe; medida do desempenho pela satisfação do cliente; recompensa com base no desempenho da equipe; maximização dos contatos com fornecedores e clientes; informação, treinamento e retreinamento de funcionários em todos os níveis (CASTELLS,2005, p. 221).

Esse processo de flexibilização impôs ao trabalhador uma adaptação forçada as mudanças rápidas e contínuas dos processos produtivos. Para Antunes (1999) o operariado atual está frustrado, pois na medida em que se pede dele maior qualificação cria-se uma esperança de ascensão social que não ocorrerá. Além disso, o modelo flexível criou um grande excedente de força de trabalho qualificado e disponível para o mercado, possibilitando as empresas uma troca constante de mão-de-obra, gerando uma forte pressão naqueles trabalhadores que permanecem nos escassos postos de trabalho. Assim, é possível perceber que o capital elevou-se a tal ponto que a extração de mais-valia, antes feita pela exploração da força muscular do trabalhador, com a limitação deste na realização

de tarefas repetitivas, aumenta extraordinariamente, ao explorar suas “competências” e “habilidades”. Essa exploração encontra na meritocracia sua maior aliada, pois o discurso é de que as oportunidades são iguais para todos, porém apenas os “mais esforçados”, os “mais capazes” é que ascendem social e profissionalmente, ou seja, o trabalhador que desenvolve suas competências, tem uma falsa garantia de mobilidade social.

Nesse sentido, o discurso da escolarização universal, com acesso para “todos”, não passa de uma ilusão criada pelas classes dominantes. Em seu livro *Trabalho, Escola e Ideologia*, Enguita (1993, p.197) afirma que a educação estatal *“oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis e facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista”*, confirmando a ideia de que o Estado está a serviço dos interesses burgueses.

Como exposto até aqui, desde o momento em que a sociedade foi dividida em classes, os trabalhadores são expropriados de toda a riqueza material produzida por eles. Diante disso, a educação acabou por perder o caráter integral presente nas comunidades primitivas adquirindo uma estrutura dualista, ou seja, diferenciada para cada classe social, que permanece até hoje e tem operado para o fortalecimento da exploração do trabalhador pelo capitalista, constituindo-se em uma poderosa arma na manutenção do Estado burguês.

Entretanto, apesar de a educação ter assumido essa natureza no capitalismo, não podemos esquecer que a História é movida pela luta de classes. Para Marx e Engels, a existência de estratos sociais não é eterna, já que depende da base material em que a sociedade está assentada. Assim como o escravismo e o feudalismo chegaram ao fim, o mesmo ocorrerá com o capitalismo, desde que as condições históricas necessárias estejam postas e os trabalhadores de todo o mundo se apropriem e assumam seu papel revolucionário.

Compreendendo a importância da educação nesse processo, continuaremos a discussão, no próximo capítulo, realizando algumas reflexões acerca desta na perspectiva marxiana.

2. POLITECNIA: A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA MARXIANA

Vimos, no capítulo anterior, que o trabalho é vital para o homem e a natureza, visto que através dele há uma recíproca transformação de ambos. Vimos também o quanto, a partir do surgimento do sistema capitalista, ele adquiriu um caráter alienante, unilateral e desumanizado. Marx e Engels teceram críticas ferozes a esse modo de produção, devido ao seu caráter de exploração da força de trabalho humana. É sabido que a questão da educação não foi objeto central da análise de Marx, mas que o tema surge como uma consequência de seus estudos sobre a economia e a sociedade capitalista da época.

Posto isso, analisaremos as teses relacionadas a educação, a partir de alguns trechos de seus escritos e da obra clássica de Manacorda: *Marx e a Pedagogia Moderna* (2007), além de discutir as experiências russas de Pistrak (2005; 2009) e Makarenko (2005).

Segundo Manacorda, as indicações de Marx sobre uma educação oposta a oferecida pela burguesia está distribuída nas obras: os *Princípios do Comunismo* (1847), *Manifesto do Partido Comunista* (1848), as *Instruções aos delegados ao Congresso de Genebra da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1866), *O Capital* (1870) e a *Crítica ao programa de Gotha* (1875), (MANACORDA, 2007, p. 35-43-53).

Nos textos de os *Princípios do Comunismo* e o *Manifesto do Partido Comunista*, a questão da educação aparece como uma das medidas necessárias para abolir a propriedade privada e construir uma sociedade sem classes. Marx aponta a necessidade de um ensino público e gratuito a todas as crianças, vinculando o ensino ao trabalho produtivo. Era necessário, entretanto, eliminar o trabalho que as crianças realizavam nas fábricas da época. Assim, Manacorda analisa:

Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que, unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora. (MANACORDA, 2007, p. 41)

É necessário relembrar que a época vivida por ele caracteriza-se pela supressão da manufatura e fortalecimento da indústria mecanizada. Segundo Freitas (2009):

Identifica-se essa tendência ao se examinar o processo no qual as leis fabris inglesas foram adotadas. Restringindo-se, inicialmente, a proteção do trabalho da criança e da mulher, as leis fabris passaram a intervir nas relações econômicas e sociais, regulamentando as relações entre capital e trabalho. Iniciativas claramente distintas daquelas adotadas no período da manufatura, pois têm um traço muito particular: procuravam garantir a continuidade e a expansão do conjunto da economia capitalista, que já começava a adquirir autonomia e especificidade própria ao superar a dependência de formas artesanais de produção. (FREITAS, 2009, p. 73)

De acordo com Marx, foram essas leis que possibilitaram a integração entre o ensino, a ginástica e o trabalho produtivo:

Por parcas que pareçam no todo, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam a instrução primária como condição obrigatória para o trabalho. Seu êxito demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual, por conseguinte também, trabalho manual com ensino e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais [...] mostra ainda como a jornada escolar unilateral, improdutivo e prolongada das crianças das classes alta e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, 'enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças, não só de modo infrutífero, mas absolutamente prejudicial' (MARX, 1988, vol. II, p. 84-85).

Observamos com essa citação, que a aprendizagem das crianças da fábrica era mais exitosa do que as de classe alta, exatamente por causa dessa integração entre as atividades manuais, corporais e intelectuais. Desta forma, unir trabalho e ensino era de suma importância para formar um indivíduo pleno, em todas as suas faculdades:

Ela [a grande indústria] torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável [...] pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a

adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1988, vol. II, p. 87-88).

Essa conquista do poder político constituía-se em uma das medidas imediatas do comunismo. De acordo com Engels, o proletariado assumiu a direção histórica de pôr fim a sociedade de classes sendo que, para tanto, precisa tomar o poder das forças produtivas da sociedade:

A direção histórica passou para as mãos do proletariado, uma classe que, por toda a sua situação dentro da sociedade, só pode emancipar-se pondo fim por completo a toda dominação de classe, todo avassalamento e toda exploração; e de que as forças produtivas da sociedade, que crescem até escapar das mãos da burguesia, só está esperando que o proletariado associado tome-as sob seu poder para que se crie um estado de coisas que permita a cada membro da sociedade participar não só na produção, mas também na distribuição e na administração das riquezas sociais (ENGELS, 19--d, p. 346)

Corroborando essa afirmação, Suchodolski (1976) coloca que *“a educação está indissoluvelmente ligada à transformação social que se consegue sob a direção do proletariado”* (p.27), apontando ainda que ela *“possui como tarefas históricas a luta pelo progresso social e o humanismo socialista que significa uma emancipação econômica, espiritual e política”* (p.27-28).

Vemos ainda com Suchodolski que a pedagogia burguesa é dotada de ilusões e que os homens precisam rejeitá-la para que se possa construir o pensamento revolucionário:

A libertação da ideologia burguesa, a mudança para um modo de pensar materialista e revolucionário ligado a atividade revolucionária do proletariado significa, pois, na prática, e na teoria da educação, a rejeição das ilusões de uma pedagogia evocadora, isto é , de uma pedagogia que se proponha “reformular a consciência” com meios puramente espirituais. Isto exige que se formule a pedagogia como uma teoria de atividade eficaz que se anuncia já na evolução histórica das forças produtivas e na acção da classe operária que transforma a actual ordem social e constrói uma sociedade socialista. (SUCHODOLSKI, 1976, p.63)

Voltando a Marx, o texto das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório escrito em 1866, é onde ele explica mais claramente seu entendimento sobre educação:

A sociedade não pode permitir nem aos pais, nem aos patrões, o emprego de crianças e adolescentes para o trabalho, a menos que se combine o trabalho produtivo com a educação. Por educação nós entendemos três

coisas: 1) educação mental , 2) educação corporal, tal qual é produzida pelos exercícios ginásticos e militares; 3) educação tecnológica, compreendendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais. (MARX 1983, p. 79)

É importante dizer que esses elementos citados por Marx no texto supracitado, devem ser articulados de forma que privilegiem sempre o aspecto de integração entre todos. Como analisa Manacorda:

Quanto aos três momentos em que Marx articula o ensino – intelectual, físico, tecnológico – deixando de lado, aqui, a parte da educação física (por certo, não secundária num sistema que “despedaça” e “deforma” fisicamente o operário, além de embrutecê-lo espiritualmente), deve-se observar principalmente que os outros dois momentos são considerados como duas coisas diferentes: o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual. Esta última, por sua vez, não acha especificações nesse contexto como coisa que possa, num certo sentido, ser concebida mais ou menos segundo módulos tradicionais; ao passo que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substitutivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo onilateralmente os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios. (MANACORDA, 2007, p.44)

Em Crítica ao programa de Gotha formulada em 1875, Marx realiza uma avaliação de diversos pontos do programa do Partido Operário Alemão, entre eles a educação. O partido defendia uma educação popular, igualitária, universal, obrigatória e gratuita sob a responsabilidade do Estado porém, no parecer de Marx, todos esses adjetivos não poderiam se aplicar em uma sociedade estruturada em classes, pois:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012, p. 45)

Logo, o que ele questionou foi: como seria possível uma educação igualitária popular dentro da sociedade capitalista? E mais, como existiria essa igualdade diante da parca instrução dada pelas escolas públicas? Desta forma, Marx afirmou que o Programa *“devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teórico-práticas)*

combinadas com a escola pública.” (MARX, 2012, p. 45), indicando a ideia de politecnicidade, ou seja, da união entre trabalho produtivo e ensino, entre teoria e prática.

Neste mesmo texto, Marx ainda levanta outra questão importante sobre a educação. Para ele, esta não deveria ter a influência nem do Estado e nem da Igreja. Caberia ao Estado apenas elaborar e fazer cumprir leis que atuassem nas demandas relacionadas aos recursos, qualificação dos professores e currículos. (MARX, 2012, p. 45-46).

Vale destacar que ele, ao trazer essas premissas para o ensino, não as restringe apenas a classe trabalhadora e seus filhos. Ainda que, segundo Manacorda, o interesse seja direcionado aos operários, para Marx esses princípios devem atender a educação de todas as crianças sem distinção:

Mas o que importa notar, acima de tudo, é que, apesar do caráter imediato que também nessa passagem se assinala a essas medidas e do fato de que, no discurso que introduz essa tese, se tivesse em consideração o interesse da classe operária, no entanto esse ensino é declarado válido para todas as crianças, qualquer que seja a classe a que pertençam (toda criança sem distinção, escreve e sublinha Marx), e sua validade universal é confirmada pela explícita afirmação final de que esta elevará a classe operária (mas, dado que é para todos, pode-se entender a futura humanidade trabalhadora) acima das classes privilegiadas do mundo atual. (MANACORDA, 2007, p. 45)

Desta forma o objetivo da politecnicidade é integrar ensino e trabalho produtivo, colaborando na formação do homem onilaterial, ou seja, do homem pleno. Possuindo o domínio do conhecimento científico e tecnológico do processo de produção, a classe trabalhadora caminhará para a construção de uma sociedade dirigida pelos próprios trabalhadores, sem classes sociais, situação totalmente oposta a criada pelo capitalismo através da alienação humana:

A exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação, faz frente à realidade da alienação humana em todos os sentidos, posta pelo modo de produção e pelas relações sociais na sociedade capitalista. Assim, as implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. (MANACORDA 2007, p. 85)

Essa reunificação das estruturas da ciência e da produção, ou seja, a formação politécnica, trará ainda, de acordo com a análise de Manacorda, a

necessidade de se reunificar também o próprio comportamento do homem. Segundo o autor, essa questão não pode ser resolvida com a formulação de uma teoria pedagógica ou um sistema de ensino e sim através de uma práxis educativa conectada a realidade social:

[...] práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não-separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda. (MANACORDA, 2007, p. 83-84).

É necessário dizer que a perspectiva da formação politécnica não se trata de ensino profissional praticista pois, se assim fosse, configuraria em uma característica do próprio sistema capitalista. Observamos em O Capital, Marx deixando clara essa diferença apontando que o ensino politécnico trata tanto do domínio dos princípios científicos, como do manuseio dos instrumentos de diversos ramos da produção. O ensino profissional, contrariamente, trata apenas do manuseio dos instrumentos na forma de um treinamento para uma tarefa imediata (MARX, 2004).

Da mesma forma que não pode ser considerada praticista, a politecnicidade também não pode ser vista como um recurso didático e muito menos como a solução para a superação da sociedade de classes. Sobre isso Manacorda alerta:

Mas essa participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes, uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo escola-fábrica, dado que os dois termos não são igualmente coessenciais à sociedade moderna, representando antes a escola um resíduo de organizações sociais precedentes; mas, certamente, significa vínculo ensino-produção. (MANACORDA, 2007, p.67)

Para Manacorda, o conceito de omnilateralidade, é compreendido mais especificamente, em uma passagem de A ideologia Alemã (1846). Neste texto, Marx coloca que nas revoluções anteriores os seres humanos “*haviam se apropriado de forças produtivas limitadas*” (MARX apud MANACORDA, 2007, p.88), porém na revolução do proletariado seria diferente, pois:

Uma totalidade de forças produtivas, desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada

indivíduo, e a propriedade por todos; e unicamente neste nível a manifestação pessoal coincide com a vida material, ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. (MANACORDA, 2007, p. 88).

Manacorda afirma, então, que o indivíduo não pode se desenvolver de maneira unilateral se não houver a totalidade das forças produtivas. Estas, por sua vez, não chegarão a essa totalidade se os indivíduos de maneira associada também não estiverem em sua plenitude (MANACORDA , 2007, p. 88).

Ainda debatendo essa questão o autor traz outra citação de Marx em que explica:

Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais e também relações de comunidade estão submetidas aos próprios controles de comunidade, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades em que essa individualidade se torna possível, pressupõe exatamente a produção sobre a base de valores de troca que, primariamente, produz com a universalidade a alienação do indivíduo em relação a si mesmo e aos demais, mas também a universalidade e unilateralidade das suas relações e capacidades. (MARX apud MANACORDA, 2007, p. 89)

Portanto, a unilateralidade ultrapassará necessariamente pela ruptura histórica dos limites impostos pela sociedade capitalista:

O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente. (MANACORDA, 2007, p.90)

Sendo a educação oferecida para os trabalhadores no modo de produção capitalista, limitadora de seu pleno desenvolvimento e que a busca pela superação dela exige a reunificação da ciência e da produção, Manacorda aponta que tanto a escola tradicional burguesa quanto a formação oferecida para a classe trabalhadora da época não tinham mais validade:

Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna. (MANACORDA, 2007 , p.91)

Um dos aspectos fundamentais da proposta de educação na perspectiva marxiana, portanto, é o ensino politécnico concebido como união entre teoria e prática. Esta forma de ensino, segundo Manacorda, propõe que o trabalhador adquira os conhecimentos científicos e técnicos da produção, significa “*trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano.*”(MANACORDA, 2007, p. 101).

Nesse sentido, a politecnia colabora para a transformação dos trabalhadores de classe *em-si* à classe *para-si* , como nos mostra Georg Lukács em seu livro *Ontologia do ser social* :

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza. Com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em si o ser social. O processo histórico da sua explicitação, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser *em-si* num ser *para-si*; e, portanto, implica a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser, meramente naturais, em formas e conteúdos sociais mais puros, mais específicos. (LUKÁCS, 1979, p. 17)

O ser social é construído através da atividade do trabalho. Logo, colocá-lo enquanto eixo central da atividade educativa, possibilitará uma formação que envolva tanto o próprio trabalho como os aspectos históricos e culturais, ou seja, uma formação que contemple a totalidade do ser:

Portanto, uma educação que integre conhecimentos sociais, culturais, políticos com conhecimentos científicos e técnicos do processo produtivo, aliada à educação corporal, com um método que considera a totalidade, a contraditoriedade, a historicidade e a dinamicidade da realidade, pode levar à intervenção mais consciente na realidade, ou seja, a uma práxis revolucionária. (QUARESMA, 2011.p.153)

É importante salientar que a educação politécnica vai além da simples superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Seu objetivo é contribuir para a progressão dos trabalhadores à práxis revolucionária. A união entre trabalho e educação, através da politecnia, portanto, ultrapassa a questão pedagógica, como explica Manacorda (2007):

Quem ainda quiser considerar óbvia e não-nova essa sua hipótese de unir ensino e trabalho, que outros desejaram ou praticaram antes ou depois dele, considere, pelo contrário, como nele o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem. É uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo, no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas também os transcende. (MANACORDA, 2007. p 66)

Outro ponto importante na discussão da educação em uma perspectiva marxiana é o conteúdo do ensino. De acordo com Manacorda as escolas, para Marx, deveriam ocupar-se apenas em ensinar as Ciências Naturais e a Gramática, pois são disciplinas que não permitem interpretações diferenciadas, como a economia política e a religião. Estas deveriam ser aprendidas pelos estudantes através da própria vida e do contato direto com as experiências dos adultos:

Só que, para ele [Marx], a estrutura escolar continua essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no “reino da necessidade”; o restante, o que o coloca no “reino da liberdade”, muito longe de negá-lo, remete-o, antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos. Em resumo, estamos perante uma determinada concepção da relação escola-sociedade, do lugar que a escola – local de trabalho das crianças – pode ter nela. (MANACORDA, 2007, p.108)

O estudo de Manacorda nos mostra também que Marx era totalmente contrário as tendências pedagógicas que pudessem proporcionar uma formação humana parcial e limitada, como a pedagogia naturalista, na qual os indivíduos seriam formados de forma singular e autônoma. Punham *“o homem frente apenas a si mesmo e não diretamente frente ao mundo concreto das coisas e das relações sociais; substituem um processo educativo heterônomo por um processo autônomo, que é igualmente limitado”*. (MANACORDA, 2007,p.110).

Partindo dos escritos do jovem Marx, Manacorda nos aponta mais concretamente, o que poderia ser considerado o conteúdo do ensino em Marx: a Ciência. Uma ciência única pois:

Não pode haver, portanto, para Marx, uma ciência natural e uma ciência do homem separadas, porque a relação do homem com a natureza firma-se na indústria, isto é, na sua atividade vital, produtiva (ou melhor, na atividade produtora da vida) e esta é, ao mesmo tempo, uma história natural e uma

história humana. Não pode haver, portanto, uma interrupção entre o homem e a natureza. O homem cresce juntamente com a natureza (concesce) justamente porque sua indústria, sua atividade produtiva, é uma atividade que se relaciona universalmente com a natureza, de modo livre, consciente e voluntário, para transformá-la e, nela, transformar a si mesmo. Nessa perspectiva, Marx postula a exigência de uma história natural que seja também história humana, de uma ciência natural que seja também uma ciência do homem, pois não deverá existir mais do que uma única ciência. (MANACORDA, 2007, p.114)

Como já dito, Marx e Engels criticaram ferozmente o modo de produção capitalista e, por consequência seus complexos sociais. A educação liberal burguesa, marcadamente separatista entre trabalho manual e intelectual ,veio a ser criticada também pelos socialistas utópicos, dos quais se destaca Robert Owen (1771-1858) e sua experiência nas colônias de New Lanark na Inglaterra e em New Harmony nos Estados Unidos. De acordo com Sucholdoski (1976) as experiências de Owen foram as primeiras a trazer a união entre educação e trabalho de forma diferente do liberalismo. Owen promovia a educação unida ao trabalho para as crianças que trabalhavam em suas fábricas. Acreditava que o tempo das crianças deveria ser dividido entre o trabalho na fábrica e a escola, ponto que Marx concordará, porém avançará no sentido de não vincular essa união a questões morais e idealistas e sim a realidade. Logo, a dimensão da educação politécnica acarretaria:

[...] de um lado, o conhecimento das bases científicas dos diferentes processos produtivos, ou seja, seus princípios, e de outro, sua aplicação por meio dos instrumentos elementares utilizados nestes processos. Para Marx, conduzir as crianças e jovens ao domínio de tal conhecimento não representaria tarefa por demais complexa, dado que o desenvolvimento da tecnologia, naquele momento histórico, se apoiaria em um número restrito de princípios científicos que orientariam a produção de uma multiplicidade de instrumentos e mecanismos. (FERRETI, 2009, p.78)

Partindo das premissas supracitadas acerca da politecnia, alguns teóricos e pedagogos russos empenharam-se na materialização de uma educação pautada nessa perspectiva, após a Revolução Russa de 1917. Nesse sentido, abordaremos a seguir os princípios da educação socialista na Rússia, englobando as experiências de Moisey Pistrak e Anton Makarenko.

2.1 Princípios da Educação Socialista na Rússia

A Rússia do início do século XX era atrasada em relação aos outros países europeus. A economia era basicamente agrária, pois a industrialização chegou muito tardiamente. Até 1917, era uma monarquia com milhões de habitantes em situação de miséria, extrema pobreza e analfabetismo. O czarismo, com Nicolau II, concentrava todo o poder e riqueza. A classe operária já nascia nas cidades e estava descontente com o governo. Isso se agravou até que em 1905, operários, camponeses e marinheiros realizaram uma manifestação que culminou no czar enviando o exército para fuzilá-los. Esse episódio ficou conhecido como Domingo Sangrento e a partir dele surge a figura de Vladimir Illitch Ulianov, mais conhecido como Lênin.

Lênin nasceu em 1870, na cidade de Simbirsk em uma família de classe média, na qual sua mãe era professora e seu pai desenvolvia a atividade de inspetor das escolas primárias da cidade. Sua aproximação com a teoria marxista se deu no ano de 1887 quando se mudou para cursar a faculdade de Direito na Universidade de Kazan, após a morte de seu irmão, enforcado por participar de uma tentativa de assassinato contra o Czar Alexandre III. Em 1898, casou-se com Nadezda Konstantinovna Krupskaja, uma militante e pedagoga russa que teve um papel muito importante no pensamento educacional do governo pós revolução.

Já em 1917, com a maioria da população russa vivendo em condições sub-humanas, o czar fez com que o país participasse da Primeira Guerra Mundial. Isso foi o estopim para mais revoltas populares que culminaram na deposição de Nicolau II. Criou-se um governo provisório liderado pelo príncipe Georgy Lvov e por Alexander Kerensky, do partido Menchevique. Ambos defendiam um governo liberal e burguês, mantenedor da propriedade privada. Contrário a esse pensamento, Lênin liderou o partido Bolchevique e derrubou o governo provisório em 25 de outubro do mesmo ano, iniciando uma nova construção social pautada no socialismo.

No processo de fundação dessa nova sociedade, Lênin precisou enfrentar diversos obstáculos externos e internos: no âmbito externo, as potências capitalistas trabalhavam com o cerco ao país e no interno as condições de pobreza e analfabetismo, já citados anteriormente. Assim, para obter êxito na construção do socialismo e, futuramente, do comunismo na Rússia, as antigas relações capitalistas

precisavam ser totalmente extintas. Outras deveriam ser criadas, com base nos princípios comunistas indicados por Marx e Engels.

Nesse sentido, Lênin acreditava que a juventude tinha a “tarefa primordial de aprender”, por isso afirmava:

Não podemos edificar o comunismo senão a partir da soma de conhecimentos e forças humanas que herdamos da velha sociedade. Só transformando radicalmente a ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que o resultado dos esforços da jovem geração constitua a criação de uma sociedade que não se assemelha à antiga ou seja, da sociedade comunista. (LÊNIN, 1977, p. 122)

Desta forma, o Programa do Partido Comunista Russo (PCR), pressupunha que a educação deveria ser uma arma de promoção da derrubada da dominação burguesa, uma arma a serviço da ditadura do proletariado, que não apenas transmitisse os princípios comunistas, mas também que organizasse e educasse os trabalhadores para o regime comunista. (LÊNIN, 1977, p.116)

Esse objetivo apresenta-se na construção da Escola do Trabalho. O desafio era dar materialidade as ideias de Marx sobre educação, discutidas anteriormente, no sentido de colaborar com a nova ordem social.

No discurso proferido no I Congresso do Ensino Extra-Escolar da Rússia, em 1919, Lênin afirmou que:

[...] Esta nova organização de Estado nasce no meio de grandes esforços, porque vencer a nossa indisciplina pequeno-burguesa desorganizadora é o mais difícil de tudo, um milhão de vezes mais difícil que esmagar o opressor, latifundiário ou capitalista, mas resulta também um milhão de vezes mais frutuoso para a criação de uma organização nova, livre de exploração. Quando a organização proletária conseguir vencer esta tarefa, o socialismo terá triunfado definitivamente. A isto se deve consagrar toda a atividade, tanto a extra-escolar, como no escolar [...].(LÊNIN, 1977, p.122).

O novo governo criou, em substituição aos ministérios do antigo, os Comissariados do Povo. Para reconstruir o sistema de ensino russo, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública presidido por Anatoli Lunacharski (1875-1933), enfrentou grandes números de analfabetismo da população e falta de estrutura física, corroborando a existência da distinção entre a educação burguesa e popular. Sobre isso, Lunacharski apontava:

O primeiro objetivo que se coloca o governo da classe dominante consiste em manter o atraso das massas, para abafar todo o pensamento crítico. Quando se trata de um país como a Rússia, o ministro da Instrução Pública foi até o fim do regime czarista, segundo a expressão de Chtchedrine, ministro do obscurantismo público. Se uma sociedade quiser abrir uma escola, o ministro não dará autorização; Quando se quiser abrir uma universidade numa cidade, o ministro opor-lhe-á uma recusa; se um professor for talentoso, será exilado para o estrangeiro; se os estudantes lutarem para que a escola dê mais tempo aos estudos científicos, mandam-se para a tropa. Foi esta a constante da política do Ministério da Instrução Pública que era uma espécie de departamento do Ministério do Interior. Este velava por conservar a sua preponderância sobre a escola. (LUNATCHARSKI, 2002,p. 04)

Portanto, o foco da educação no nascente socialismo russo era acabar com o analfabetismo e com a ideologia capitalista burguesa disseminada nas escolas. Além de Lunacharski, outra figura importante, nesse processo de tentativa de materialização da educação em uma perspectiva politécnica, é Nadezda Krupskaja. A companheira de Lênin foi uma grande colaboradora na reorganização do ensino russo para a formação do homem omnilateral, conforme afirmava:

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida [...]. A tarefa iniciada vai ser agarrada pela juventude; é necessário que as mãos dela sejam mais hábeis, que os olhos sejam mais vigilantes, os movimentos confiantes. A escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele [...]. É preciso dar os primeiros passos, depois observar atentamente, tatear o campo para o futuro, ver com olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, corrigi-los no processo de trabalho, criticamente relacionar-se com seu trabalho e o mais importante: observar, observar, observar... (KRUPSKAIA, apud SAVIANI, 2011 p. 32)

Saviani (2011) traz ainda mais elementos sobre o pensamento de Krupskaja em relação a função da escola na construção do socialismo russo. Segundo a autora:

O que cabe à escola? “Não ensinará a tecer ou fiar à mão ou com máquinas” – diz a autora – mas aquilo “que é necessário saber sobre a produção”. Assim, deve garantir o estudo do papel da indústria têxtil na economia do mundo inteiro e na do país – seu desenvolvimento histórico (desde as formas artesanais às manufaturas e às maquinarias recentes, na grande indústria). Quanto às especificidades dessa produção na URSS, ensinar: onde se localizam as fábricas; matérias primas utilizadas (linho, algodão, lã, seda) e onde/como são produzidas; características dos métodos de produção e perspectivas de seu aprimoramento; profissões/tarefas envolvidas nessa produção, condições de desempenho e necessidades formativas; organização do trabalho nas fábricas – na produção têxtil e em outras – e sua relação com a organização do trabalho em geral; condições de trabalho (seguridade, remuneração, jornada); trabalho infantil e trabalho da mulher; história e desenvolvimento atual do movimento operário e sindical (na URSS e nos países capitalistas); relações internacionais. (SAVIANI, 2011, p. 33).

Ou seja, para Krupskaja, urgia-se a necessidade da formação de homens preparados para o desenvolvimento do socialismo. Assim, a educação, enquanto ferramenta dessa preparação deveria centrar-se na educação politécnica, fundamentada no trabalho. Lunacharski corrobora dizendo que:

Consideramos o trabalho como matéria de estudo, isto é, como ensino da técnica no seu conjunto. Consideramos o trabalho também como meio de educação, porque sabemos que é só pelo trabalho coletivo que podemos formar os traços de caráter indispensáveis a uma personalidade sólida e espiritualmente valiosa. Consideramos o trabalho também como participação dos adolescentes e das crianças no processo geral do trabalho da população. A criança deve compreender que o trabalho não é uma brincadeira, mas o elemento no qual se funda a sociedade; deve sentir-se um pequeno trabalhador no grande processo da cooperação. Mas não podemos permitir que esta cooperação não seja parcimoniosa. Manteremos neste trabalho um caráter que permita cuidadosamente construir a partir de um pedaço de pequeno homem um grande trabalhador da sociedade socialista. (LUNACHARSKI, 2002, p.06)

Nesse sentido, o socialismo russo buscou concretizar o ensino politécnico preconizado por Marx no sentido de proporcionar ao novo homem socialista o domínio dos fundamentos científicos da produção. Isso posto, discutiremos agora sobre a experiência da Escola-Comuna P. N. Lepeshinski dirigida por Pistrak.

2.2 A Escola-Comuna de Pistrak

De acordo com Freitas (2009) entre os anos de 1918 e 1925 foram criadas na União Soviética escolas em estilo de internato. Essas escolas tem por finalidade , segundo ele:

A finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na Deliberação da escola única do trabalho de 1918 e no documento do NarKomPros – Princípios básicos da escola única do trabalho – também de 1918. As Escolas-Comunas, portanto, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa.” (FREITAS , 2009 , p. 87)

O educador russo Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 - 1940) participou ativamente da construção da educação politécnica na Rússia pós revolução . Traz em sua obra, Fundamentos da Escola do Trabalho, o pensamento de que o foco da educação não deveria estar nos métodos de ensino ou conteúdos pedagógicos, mas sim nos fins a que se pretende chegar através dela. Analisando a educação burguesa e as novas relações sociais advindas da Revolução, ele identificou a necessidade de se formar um novo homem para essa nova sociedade, ou seja:

A visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultuar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. Através de Pistrak, tem-se o projeto de revolução soviética no plano da educação, especialmente no nível do ensino primário e secundário. No entanto, muitos educadores da época acharam que poderiam desenvolver nas velhas formas pedagógicas os novos conteúdos revolucionários, passando a ensinar a respeito da desalienação e da liberdade de igual forma como aqueles que analisavam as vantagens da submissão e do caráter sacral da autoridade: em suma, pretendiam “corrigir” as velhas teorias pedagógicas reciclando-as ante a nova situação. (TRAGTENBERG, 1981, p. 08-09)

Pistrak criticava a posição de outros pedagogos de sua época pois, estes preferiam adaptar as velhas teorias pedagógicas, como a de John Dewey, a nova sociedade. Ele se colocava a favor da fundação de uma nova pedagogia baseada na práxis revolucionária. De acordo com Caldart (2005):

Para Pistrak, as crianças e os jovens tinham um lugar destacado na construção da nova sociedade soviética. Mas para isso precisavam ser educados ao mesmo tempo com muita firmeza ideológica e política nos princípios e valores da revolução, e com muita autonomia e criatividade para ajudar a recriar as práticas e as organizações sociais. (CALDART, 2005, p.10)

A organização do currículo escolar em Pistrak obedece o Sistema de Complexos. Esse sistema consistia na tomada de um tema enquanto um complexo a ser examinado a partir da união entre o trabalho produtivo e os conhecimentos culturais, no sentido de compreender e modificar a realidade. O trabalho deve ser o elemento de integração entre a escola e o corpo social. Ele pressupõe que o estudo através de complexos temáticos, deve ser conectado a sociedade. Assim trará uma articulação entre a prática, a ciência, a teoria e a organização dos estudantes, ou

seja, uma escola de cunho politécnico que desenvolveria os hábitos e habilidades da autogestão:

A organização do programa de ensino, segundo Pistrak deve orientar-se através dos “complexos”, cujo tema é escolhido segundo os objetivos da escola. O critério para seleção dos temas do complexo deve ser procurado no *plano social* e não no plano meramente pedagógico. O complexo deve ter significado relevante no âmbito *social*, de modo que permita ao aluno a compreensão do real. Trata-se de selecionar um *tema fundamental* que possua um valor real, e que depois possa ser associado sucessivamente aos temas de outros complexos. (TRAGTENBERG, 1981, p. 18)

Nas palavras do próprio Pistrak vemos:

Como já observamos, o objetivo do esquema de programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetivos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade atual deste tipo é um conhecimento marxista. Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir desta compreensão, o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola. (PISTRAK, 2005. p. 134)

Nos escritos de Pistrak observa-se a colocação da fábrica como espaço central de aprendizagem. Para ele, a máquina-ferramenta traria questões de ordem econômica que seriam fundamentadas na física, matemática e química. Da mesma forma, ao colocar o operário como ponto de partida, as questões de ordem social seriam abordadas. (TRAGTENBERG. 1981 p. 13). Nas palavras do próprio Pistrak encontramos:

Toda a realidade atual desemboca na fábrica. É preciso imaginar a fábrica como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Esta teia é o esqueleto, a armadura de toda a realidade atual, o objetivo central da atenção de nossa escola. (PISTRAK, 2005, p. 78-79)

Esse pensamento de uma nova escola elaborado por Pistrak trouxe também a necessidade dos professores adquirirem, além da prática, o conhecimento teórico, alegando que:

Constatamos então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido. (PISTRAK, 2005, p.24-25)

Além disso, segundo ele, os professores precisariam de uma preparação que as formações recebidas por eles nas escolas tradicionais não fizeram. Ele defendia uma formação docente que transformasse os professores em militantes sociais ativos:

É preciso que cada educador se torne um militante social ativo; trata-se de uma obrigação não só do professor de 1º grau (já convencido desta necessidade), não só do professor responsável pelo curso de sociologia na escola de 2º grau (isto é óbvio), mas também de qualquer especialista: matemático, físico, químico ou naturalista. (PISTRAK, 2005, p. 26-27)

Nesse sentido, fica claro que no pensamento de Pistrak, a educação precisa ser consonante com a revolução. A escola teria, necessariamente, que ser diferente da escola da burguesia e ser pautada “*em uma teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista.*” (PISTRAK, 2005, p.22). Em suma:

É preciso desconfiar e enfrentar ceticamente os antigos valores, todo o ensino deve sofrer uma revisão de valores sob a luz da pedagogia social, justificada em função da escola soviética. Sem uma justificação prévia deste tipo, impossível perguntar, por exemplo, como deve ser ensinada esta ou aquela matéria. (PISTRAK, 2005, p. 24)

Isso significa que o ensino das disciplinas na escola de Pistrak deveria ser organizado de acordo com o futuro revolucionário, lembrando que deveria estar ligado também ao cotidiano dos estudantes.

Para o autor, “*a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução.*” (PISTRAK, 2005, p. 30). Diante disso ele defendia dois princípios: “*as relações com a realidade atual*” e a “*auto-organização dos alunos.*” (PISTRAK, 2005, p. 32), ou seja, a escola deveria ter como papel ensinar o trabalho e o compromisso com o coletivo.

De acordo com os estudos que fez sobre Pistrak, Boleiz Júnior (2008) nos traz uma outra afirmação importante na compreensão da educação para esse pedagogo:

Não basta estudar a realidade atual: é necessário que ela invada a escola de uma maneira organizada para que viva em seu interior adaptando-se a ela ativamente. Uma escola coerentemente afinada com a realidade atual — com os ideais da revolução — obriga-se a rever o objeto do ensino tradicional, herdado da antiga escola capacitando-se para abandonar toda uma série de disciplinas, ou aspectos do curso, sempre e quando tornem difícil a compreensão da realidade atual, afastando-se das noções essenciais sem as quais não se poderia compreender a realidade atual. (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 34)

É necessário dizer que a escola no pensamento de Pistrak não se restringe apenas a proporcionar o conhecimento da realidade. Ela vai além, devendo proporcionar as condições para que o conhecimento adquirido leve a transformação da interpretação que os estudantes tem de mundo e, por consequência, de suas ações:

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia. (PISTRAK, 2005, p. 34-35).

Por ser baseada nos ideais revolucionários, essa concepção de escola era criticada por outros estudiosos da educação. Eles diziam que esse modelo não observava a faixa etária dos estudantes e que os temas da política e da revolução eram assunto de adultos. Rebatendo esse pensamento, Pistrak vai dizer que:

Seria ridículo negar que, em idades diferentes, a criança reage diferentemente aos fenômenos exteriores, concebendo-os diferentemente. É evidente que cada idade tem suas particularidades e isto deve ser seriamente considerado pela escola. Mas há uma distância entre esta verdade e a determinação das preocupações da criança de acordo com sua idade. As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações, em si mesmas, são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente das formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos

exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens. (PISTRAK,2005, p. 39)

Pistrak aponta que a pedagogia comunista deverá ser estudada nas escolas (PISTRAK,2005 p. 45). A partir disso, ele identifica três correntes de pensamento que trazem a questão do trabalho no ambiente escolar. Vale dizer que para ele, nenhuma das três tiveram sucesso em suas empreitadas.

A primeira corrente, denominada por ele de “pedagógica” nada mais era do que uma imitação dos pressupostos dos pedagogos burgueses. O trabalho era tido como algo secundário, sem conceitos teóricos, sem unidade, submetido ao programa ,“desempenhando apenas um papel de auxiliar nos estudos” (PISTRAK, 2005 p. 46).

Em relação a segunda corrente, Pistrak vai dizer que a união entre trabalho e ciência era substituída pela “ *relação entre os diferentes cursos com o trabalho da oficina*” (PISTRAK, 2005, p.46), ou seja, o programa de ensino deveria ser subordinado ao trabalho. Por fim, a terceira corrente apresentava-se de forma a compreender a relação entre trabalho e ensino de forma a negar o papel da ciência nela.

Pistrak apontou que essas correntes não obtiveram êxito porque compreendiam a questão da união entre trabalho e ensino de um ponto de vista ideal e abstrato e não do real, da atualidade daquele momento histórico. Viam-no inclusive “*como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual.*” (PISTRAK, 2005, p.49). Assim:

A fábrica aparece assim não como um fenômeno isolado a ser estudado sem grande interesse pela escola, mas como um núcleo onde se concentra toda a realidade atual considerada em suas principais manifestações; como o nó de inumeráveis fios, articulando fenômenos isolados; como a encruzilhada de numerosas estradas; como um grande pórtico aberto para o mundo. A grande produção é antes de tudo o ponto de junção da técnica e da economia, consideradas em seu conjunto, e deste ponto de junção partem fios em direção aos múltiplos fenômenos da vida. (PISTRAK, 2005. p. 76)

É importante colocar que a Escola do trabalho em Pistrak, não parte do estudo de qualquer trabalho e sim do trabalho que cria e sustenta as relações sociais entre os indivíduos, ou seja, o trabalho socialmente útil. Desta maneira ele aponta algumas perguntas necessárias a construção da relação correta entre trabalho e educação:

1. Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
2. Em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
3. Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
5. Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho? (PISTRAK, 2005, p. 51)

Sobre isso, Pistrak organizou oficinas dentro da comuna nas quais as crianças trabalhavam e adquiriam hábitos necessários para a compreensão real do processo produtivo:

É preciso participar do trabalho para compreender a essência da divisão do trabalho. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção. Ora, a oficina profissional pode propiciar tudo isso. Em função da aquisição de certos hábitos no contexto da oficina, possibilitando cultivar nas crianças uma atitude ativa em relação à produção, a oficina escolar aparece também como o ponto de partida de uma teia de fios que leva à produção real. E o interesse das crianças é despertado exatamente por essas ligações. (PISTRAK, 2005. p. 59)

Diante do exposto, passaremos agora a compreensão de como ocorreu a integração da educação ao trabalho a partir das experiências da Escola-Comuna de Pistrak, a partir de um resumo dos relatos das matérias de Matemática, Ciências Naturais, História e Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Literatura e Artes Plásticas.

2.2.1 Integração das disciplinas com o trabalho na Escola-Comuna

A primeira disciplina a ser descrita foi Matemática e o relato referente a mesma feito por E. Berezanskaya. Para os estudantes mais novos, partia-se de questões do cotidiano dos alunos, conceitos de outras disciplinas e o trabalho em oficinas, estudando-os da perspectiva matemática. Sobre este método Pistrak vai dizer que “*é intrinsecamente indutivo - as verdades matemáticas aparecem exclusivamente como resultado da observação e experiência da vida*” (PISTRAK, 2009, p. 347).

No tocante a fábrica, os estudantes realizavam três tarefas: observavam e registravam diferentes aspectos da vida na fábrica, faziam cálculos de caráter geral e especial e executavam tarefas de pesquisa (PISTRAK, 2009, p. 358).

Além disso estudavam, a velocidade da máquina e a produtividade da fábrica, a partir de dados sobre o número de trabalhadores e o trabalho que realizavam, oportunizando *“o estudo simultâneo de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria com material concreto”* (PISTRAK, 2009, p. 360) e objetivando o estudo de todas as seções da matemática em suas mútuas ligações orgânicas (PISTRAK, 2009, p. 361).

A disciplina de Física foi relatada por M. Nabokov. Ela desenvolveu-se na perspectiva de *“compreender a diversidade técnica, ”mas não negligenciando “aquelas questões que entram no sistema geral da ciência”* (PISTRAK , 2009, p 366). Para os mais novos as questões da disciplina eram ligadas a oficina da escola e a vida escolar, enquanto que para os mais velhos o estudo já contemplava o trabalho na fábrica (PISTRAK, 2009, p. 368).

Quanto as Ciências Naturais o registro foi de R. Mikelson. A premissa era de que *“as ciências naturais devem jogar um papel extremamente importante na questão da formação da compreensão do mundo materialista dos alunos”* (PISTRAK, 2009, p. 387). Os estudantes eram levados a compreensão das ciências através de pesquisa (laboratório e passeios, excursões).

O ensino da História e das Ciências Sociais foi trazido por A. Strazhev. A ideia era que os alunos deveriam entender a história através de sua expressão real e concreta:

Os alunos devem ter uma clara compreensão das regularidades da história em suas manifestações concretas (troca de formas econômicas, desenvolvimento das forças produtivas, luta de classes, etc.) à luz da compreensão marxista” (PISTRAK, 2009, p. 411).

A metodologia adotada pelo professor, seguia o estudo da História relacionada com as outras matérias, sempre no sentido de transformação social. *“Estudamos apenas aqueles temas que servem como marcos no caminho das mudanças dos fenômenos sociais, os remexemos, autopsiamos”* (PISTRAK, 2009, p. 414). Sobre a Economia, o relato foi feito por R. Kabo. Os estudos objetivavam entender a economia política e a geografia econômica, sendo que começavam com a aprendizagem da economia do próprio país uma vez que:

O futuro da pátria de nossos estudantes encontra-se em tal íntima dependência do mundo restante, no qual predomina o regime capitalista de produção, que é inteiramente natural que sua atenção dirija-se para o capitalismo, que constitui em essência o objeto principal de nosso estudo (PISTRAK, 2009, p. 426).

O registro sobre Literatura ficou a cargo de O. Leytneker. Era estudada a partir de temas fabris como os cotidianos dos trabalhadores casados e solteiros, a creche da fábrica, o jardim de infância, o adolescente trabalhador, a escola de ensino fabril, a leitura dos trabalhadores, as festas na fábrica, o passatempo do trabalhador, a religião, além dos círculos literários em que eles estudavam a literatura da época.

Por fim temos as Artes Plásticas trazidas por I. A. Bashilov. Em relação essa temática, Pistrak coloca que a *“revolução obrigou a mudar esta situação pela raiz, ela exigiu da escola que as artes penetrassem toda vida escolar, impregnassem todos os seus poros, dessem toda a forma do conteúdo artístico na escola, e às vezes até fora da escola”* (PISTRAK, 2009, p. 459).

Tanto Pistrak como Lunacharski e Krupskaja entendiam que a formação do homem omnilateral, perpassa pela assimilação, desde a tenra idade, da ideologia da classe trabalhadora. Para isso há que se tomar o trabalho em todas as suas dimensões, aliando-o a práxis revolucionária. Pistrak enfatizou o trabalho coletivo e a auto-organização dos estudantes através de uma organização pedagógica baseada na teoria marxista. Ratificamos que a metodologia e os conteúdos do ensino só fariam sentido se levassem os estudantes a construção de uma nova sociedade sem classes.

Um outro pedagogo também se destacou nesse período pós-revolução de 1917, além de Pistrak, buscando formar o novo homem socialista e trazendo elementos de uma educação de cunho marxiano. Falaremos a seguir sobre o pensamento de Anton Semyonovich Makarenko.

2.3 Anton Makarenko e a Colônia Gorki

Anton Semyonovich Makarenko., foi um pedagogo ucraniano , nascido na cidade de Belopole em 1888. Seu pai era um operário da rede ferroviária do país e sua mãe era uma dona de casa. Veio a ser matriculado em uma escola primária aos sete anos de idade. Com muitas dificuldades financeiras, estudava em bibliotecas

públicas, até que em 1904 ingressou em um curso de formação para professores. No ano seguinte, adquiriu o diploma e com dezessete anos de idade tornou-se professor da Escola Ferroviária, recebendo o diploma de pedagogo pelo Instituto Pedagógico de Poltava. Em 1920 passou a dirigir uma colônia experimental para menores infratores: a Colônia Gorki.

Makarenko apregoava que a educação deveria servir aos interesses coletivos e não individuais:

Mas Makarenko opina que “o homem se move segundo as leis da sociedade humana e não somente segundo as da natureza” e que, em conseqüência, o papel da educação consiste em educar esta natureza em função dessa sociedade; é nesse sentido que se deve interpretar sua afirmação segundo a qual “os educadores soviéticos não somos os ‘servidores da natureza’, mas seus professores.” O culto ao espontaneísmo não somente menospreza o papel da educação como também é socialmente prejudicial; não restando, pois, outra alternativa que abandoná-lo. (PALACIOS, apud BOLEIZ JÚNIOR, p. 90)

Em 1920, momento em que a União Soviética ainda encontrava-se em construção, crescia nas ruas o número de menores infratores devido as conseqüências da Primeira Guerra Mundial e da guerra civil que assolava o país. Esse fato acabou por gerar uma preocupação no escritor russo Máximo Gorki. Nesta época, Makarenko dirigia uma escola e foi convidado a coordenar a Colônia Gorki, responsável por reabilitar menores infratores na Província de Khárkov.

A pedagogia de Makarenko está baseada na participação dos indivíduos unidos na realização do trabalho coletivo. Para ele “só através do ‘coletivo’ é possível formar aqueles *“homens novos”, engajados e socialistas, que são requeridos para a criação e o desenvolvimento da sociedade revolucionária*” (MAKARENKO apud CAMBI, 1999, p. 560).

De acordo com ele, a disciplina era um fator importante na educação. Em seu entendimento, esta deveria ser trabalhada em forma de autodisciplina (MAKARENKO, 2005). Ele ainda colocava que os interesses coletivos possuíam prioridade sobre os individuais. A educação, desta forma, não existiria sem a vida e o trabalho coletivo.

No início da colônia, Makarenko enfrentou grandes dificuldades com os estudantes. Ninguém queria colaborar com o trabalho e desrespeitavam os educadores constantemente. Isso perdurou até o episódio em que Makarenko estapeou um dos colonos que, assustado se desculpou. Neste momento, pegou um

atiçador de ferro e ameaçou todos os outros, caso não fossem trabalhar rachando lenha no mato. Foram todos, inclusive Makarenko (MAKARENKO, 2005, p.23). A partir desse momento, o cotidiano da colônia mudou. O pedagogo estabeleceu regras a serem seguidas para o bem do coletivo, tais como a organização dos quartos e saídas para a cidade, por exemplo (p.25).

Em 1923, houve um forte inverno trazendo fome para os estudantes da colônia. Um tempo depois, um dos colonos conseguiu uma rede para pesca e trouxe um peixe para Makarenko. Este não aceitou e disse ao estudante que o alimento deveria ser repartido com todos da colônia. Assim, todos os estudantes começaram a pescar e a dividir com todo o coletivo (MAKARENKO, 2005,p.31)

A colônia Gorki passou por muitas situações difíceis, mas que sempre foram superadas pelo trabalho e aprendizagem coletiva. Makarenko foi duramente criticado pelo Departamento de Educação Pública, que defendia a liberdade e autodisciplina infantil, porém sua experiência na colônia mostrou que o princípio da coletividade precisa ser construído primeiramente. Assim ele explica:

Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo. (MAKARENKO, 2005, p. 132)

A construção da coletividade é a principal meta da educação socialista para Makarenko. Ele deixa isso claro quando diz:

Numa coletividade bem organizada, todo o processo educativo é realizado sem esforços especiais, como uma assimilação incessante de impressões, comportamentos e relações mais sutis e diversificadas. [...] Por mais que se esforce em formar noções corretas sobre o que é preciso fazer, mas não inculcar os hábitos necessários para vencer as dificuldades mais persistentes, tenho o direito de dizer que não se inculcou nada. Resumindo, o que eu exijo é que a vida da criança seja organizada como uma prática que forme determinados hábitos (MAKARENKO, 2002, p. 284-375)

Além de trabalhar no sentido da construção do espírito coletivo, a Colônia Gorki passou a produzir seu próprio sustento. A medida que iam avançando,

passaram a vender produtos investindo em material escolar, entre outras coisas. Em 1925 possuíam até mesmo investimentos na área da pecuária (CAPRILLES, apud FREITAS, 2009, p.169).

Os estudantes da Colônia desenvolviam não apenas o aspecto produtivo do trabalho, mas segundo Makarenko (2002), estudavam e realizavam diversas atividades culturais: teatro, canto, coro, música, círculos de literatura, entre outras atividades (MAKARENKO, 2002, p. 304-306). De acordo com Capriles (1989), o dia dos colonos era dividido em dois tempos. O primeiro era na produção agrícola, construção de prédios dentro da Colônia e o cuidado de um bosque. No segundo, assistiam aulas e realizavam atividades culturais e artísticas (p.87). Além disso, desenvolviam também atividades físicas de cunho militar, organizando destacamentos nos quais os colonos faziam oficinas como ferreiros, sapateiros, etc. (MAKARENKO, 2002, p.172).

Juntamente com esses destacamentos, a colônia desenvolveu duas estruturas nas quais os educandos participavam ativamente de decisões, promovendo a auto-organização dos mesmos. Eram as assembleias gerais e o Conselho de Sovietes. Nesse conselho participavam geralmente as crianças mais velhas da colônia e foi criado no sentido de decidir questões simples, que não tinham necessidade de serem levadas a assembleia geral. Todas as decisões da colônia não eram tomadas sem antes consultar o conselho dos soviets. (MAKARENKO, 2005, p. 206).

Fica clara a importância dada por Makarenko à questão da coletividade. Para ele, ela é que deveria ser o cerne da sociedade, por isso todas as atribuições e responsabilidades tinham que ser construídas, organizadas e decididas por ela.

Diante do êxito alcançado pela Colônia Gorki, Makarenko escreveu, de acordo com Freitas (2009) um relatório para o Centro de organização da instrução pública, no qual apontou cinco aspectos importantes para a formulação de uma pedagogia socialista:

1º Elaboração de um método científico de investigação pedagógica. Segundo os métodos atuais, a criança é o objetivo principal da investigação pedagógica. Acredito que este não é um princípio correto. A ciência pedagógica deve considerar o fato, o fenômeno pedagógico, como o objetivo final dessa investigação. 2º Aprofundar a atenção em relação à coletividade infantil como um todo orgânico. Para isto é necessário reestruturar toda a psicologia do trabalhador escolar. 3º Renunciar completamente a idéia de que para existir uma boa escola é necessário, antes de tudo, bons métodos para aplicar nas aulas. O que necessita para obter uma boa escola é um sistema cientificamente organizado,

compreendendo todas as suas influências. 4º A psicologia não deve ser o fundamento da pedagogia e sim a continuação dela, e assim deve ser entendido o processo de realização da lei pedagógica. 5º A escola russa de trabalho tem que ser reestruturada completamente já que, na sua essência, é uma visão burguesa. A base fundamental da escola russa não deve partir da teoria “ocupação-trabalho”, senão da sua antítese dialética: “trabalho-preocupação”. Somente a organização da escola como uma função econômica a tornará socialista (MAKARENKO, 2005, p. 173)

Diante do exposto observamos que a educação soviética estava relacionada, em sentido imediato, a necessidade do desenvolvimento das forças produtivas da economia russa devido ao atraso da mesma em relação a outros países capitalistas. Entretanto, essa relação era pautada pelo horizonte da emancipação dos trabalhadores, contrapondo-se a escola da burguesia referendada no pensamento deweyano, no qual a integração era compreendida como integração dos indivíduos a sociedade capitalista.

Os teóricos estudados objetivavam o mesmo horizonte, porém cada um apresentou destaque em determinados aspectos. Sobre isso Freitas (2009) afirma:

Ainda não era uma Educação Integral, como previra Marx, mas era uma formação que contemplava diversas potencialidades humanas e, dependendo do teórico, tinham ênfase em determinado aspecto: político e produtivo, em Lênin; trabalho fabril, em Pistrak; formativo e politécnico, em Krupskaja; e coletivo, em Makarenko. (FREITAS, 2009, p.178)

Outro ponto a ser colocado é que a materialização dessa educação foi pensada para o socialismo, (período de transição para o comunismo). Por isso, a questão da omnilateralidade, o desenvolvimento total e pleno dos seres humanos, concernente a concepção de educação em Marx, só poderia acontecer de fato quando a humanidade vivesse em uma sociedade sem classes.

Nesse sentido a educação soviética, ao buscar dar materialidade a concepção marxiana de educação, contribuiu e indicou aspectos importantes para uma educação que vise a emancipação da classe trabalhadora.

Além dos soviéticos, porém, um outro teórico e militante de tradição marxiana se destacou na busca por essa educação. Desta forma, discutiremos agora o pensamento de Antônio Gramsci. Um pensamento que influenciou sobremaneira a educação brasileira a partir da década de 1980.

2.4 A escola Unitária de Gramsci

Antônio Gramsci foi um intelectual e militante político italiano nascido na Sardenha em 1891. Ter nascido e vivido nessa ilha contribuiu muito para suas reflexões. A Sardenha era uma ilha “*atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa e explorada*” (NOSELLA, 1992, p.08). Toda essa vivência de pobreza fez Gramsci se tornar um revolucionário. Em uma carta escrita a sua esposa Júlia em 1924, ele diz como se apaixonou pelas lutas operárias:

O que foi que me impediu de tornar-me um trapo engomado? O instinto da revolta, que quando criança era contra os ricos porque eu não podia estudar, eu que havia tirado 10 em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha, e eu pensava que precisava lutar pela independência nacional da região: ao mar os continentais! Quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária. (GRAMSCI apud NOSELLA 1992, p.09)

Frequentou a faculdade de Letras da Universidade de Turim, lugar em que conheceu a teoria marxista, ingressando no Partido Socialista em 1913. Em 1919, fundou o jornal de esquerda *L'Ordine Nuovo*, no qual propagou a participação do proletariado na política e apoiou a organização de conselhos dos trabalhadores fabris. Totalmente envolvido com as ideias socialistas, Gramsci criou em 1921, juntamente com outros militantes de esquerda, o Partido Comunista Italiano (PCI), tornando-se no ano seguinte o líder da bancada comunista na Câmara de deputados de Moscou.

Com a ascensão do fascismo, em 1926, Mussolini dissolve o partido e condena Gramsci a 20 anos de prisão. É neste período em que ele escreve seus 32 cadernos de reflexão publicados postumamente como "Cadernos do Cárcere" e "Cartas do Cárcere", porém sua produção teórica não se restringe apenas a esses escritos. Mesmo antes de ser preso, ele já observava as novas facetas do Estado capitalista do século XX. Seu pensamento pode ser categorizado em quatro etapas: Escritos de 1914 a 1918 (durante a Primeira Guerra Mundial), de 1919 a 1920 (pós-guerra), de 1921-1926 (escritos da ascensão do Fascismo) e de 1926 a 1937 (escritos do

Cárcere). Ele analisa as transformações ocorridas nesse período, relacionando-as principalmente com o movimento operário italiano.

As reflexões de Gramsci são construídas em cima da relação Estado e classes sociais. Ele percebe o amadurecimento da sociedade capitalista, a mudança do Estado e, conseqüentemente, a complexidade das relações sociais surgidas devido esse amadurecimento. Buscava também a construção de uma nova sociabilidade, na qual as condições de sobrevivência das classes subalternas (denominação dele para o proletariado) deveriam ser mudadas desde que, juntamente com o plano econômico, fossem observadas as questões ideológicas presentes. Para ele a estrutura social capitalista é fortemente determinada pelas ideias e valores apregoados pelos burgueses. Assim, para que as classes subalternas não sejam mais subalternas, elas precisam desvelar e modificar esses valores em seu favor. Seus trabalhos trazem um intenso diálogo com Marx, discutindo a importância das instituições culturais no processo de dominação pela burguesia e fazendo uma reflexão teórica sobre os fenômenos da esfera política e cultural no âmbito do sistema capitalista:

Na tessitura da obra gramsciana encontramos o compromisso com a interpretação dos processos sociais, o desvendamento das desigualdades da sociedade capitalista, o caráter das lutas de classe, tanto sob a ótica da burguesia quanto das massas trabalhadoras, marcando as possibilidades históricas de cada uma no processo de construção da hegemonia. É nesse jogo contraditório entre as classes que Gramsci tematiza as relações sociais, tomando-as enquanto processos totais e evidenciando os antagonismos que engendram. (AGGIO, 1998 p. 40)

É sabido que a maioria das reflexões de Gramsci foram escritas durante cerca de dez anos no cárcere fascista e em condições muito difíceis, pois ele era constantemente vigiado, precisando sempre disfarçar aquilo que escrevia. Seus escritos eram anotações fragmentadas e registradas em cadernos e cartas. Os pensamentos gramscianos não passam apenas pelo plano da política, mas também pela economia, educação, artes, cultura, e outros aspectos da vida social.

O materialismo histórico dialético, base para seus estudos e formulações, é denominado por Gramsci como a “filosofia da práxis”. Ele utiliza essa denominação não só para fugir da censura do cárcere, mas também para divulgar o pensamento marxista.

Partindo do pensamento de Marx sobre a união entre teoria e prática, Gramsci formula seu conceito de filosofia da práxis que segundo Semeraro (2005) seria:

A atividade teórico-política e histórico-social dos grupos "subalternos" que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade. (SEMERARO, 2005, p.30)

Sendo diferente das outras filosofias, pois possui estreita relação com a realidade histórica, a filosofia da práxis não se configura em uma simples reflexão abstrata. A ideia é que da produção, da "práxis do homem", faz parte não só o trabalho, mas todas as atividades advindas das relações sociais, como a ciência, arte, etc. A ligação entre filosofia, política e economia é, para Gramsci, que constitui a essência da filosofia da práxis.

Discutindo a formação da sociedade, Marx aponta que a mesma é formada pela estrutura e superestrutura. A estrutura é representada pelo modo de produção econômico e a superestrutura pelas ideias, valores e instituições sociais.. Essa formação de estrutura e superestrutura em Gramsci recebe o nome de *bloco histórico*: elas relacionam-se histórica e dialeticamente convergindo, porém, para a unidade do bloco. Toda a teoria construída por Gramsci passa também pela concepção de Estado de Lênin que o via como uma ditadura, já que o poder era exercido da minoria sobre a maioria. Para ele sob a ilusão de liberdade, os burgueses dominavam o povo mais facilmente.

Lênin apontava a necessidade de se abolir o Estado, pois- este se constituía no representante executivo da burguesia, defendendo a ditadura do proletariado e o socialismo (período de transição para o comunismo) como processo de destruição da sociedade de classes. Para ele, o Estado não poderia acabar de uma hora para outra e, por isso, o proletariado enquanto maioria deveria obter o poder político e colocar fim a esse modelo social. Partindo dessas ideias, Gramsci constrói a sua concepção de Estado apresentando-o como um todo formado por duas esferas: "sociedade política" ou "aparelho governamental" e "sociedade civil" ou "aparelho privado de hegemonia".

A sociedade política se configura como o aparelho coercitivo do Estado, sendo uma das formas que a classe burguesa utiliza para manter o povo submisso as

relações exploratórias de produção. São as forças armadas, a polícia e todas as instituições políticas que empregam o controle legal e constitucional sobre o povo. Esse controle vale-se, sobretudo, do uso da violência e da força para reprimir toda e qualquer manifestação contrária aos interesses da burguesia.

A outra esfera estatal apontada por Gramsci, “sociedade civil” ou “aparelhos privados de hegemonia”, apresenta-se como o conjunto das instituições que elaboram e difundem os valores, as simbologias e ideologias da classe dominante, compreendendo as instituições de caráter científico e cultural como as escolas, por exemplo.

A distinção entre sociedade civil e política está basicamente na função que elas desempenham nas relações de poder da estrutura social e nos mecanismos usados por elas para cumprir tais funções. Essa divisão para Gramsci é meramente didática pois elas caminham juntas, constituindo o Estado em seu sentido ampliado. É possível compreender, então, o Estado como hegemonia (sociedade civil) mais coerção (sociedade política). A sociedade civil é um importante espaço de luta de classes. Segundo Gramsci nele, mais que em qualquer outro, as classes batalham para adquirir o controle hegemônico, ou seja, a direção moral e intelectual de um grupo sobre outro dentro da estrutura social. Essa ideia fez com que ele ficasse conhecido como o “marxista das superestruturas.”

A sociedade civil funciona como um terreno de formação de consciência e obtenção de consenso das outras classes sociais. Quando a burguesia consegue fazer a classe trabalhadora aceitar e apoiar a ordem social vigente, mesmo quando injusta ela obtém consenso. Isso porque os trabalhadores acreditam que a situação de injustiça é imutável e acabam por conformar-se, pensando que podem conseguir pelo menos pequenas mudanças.

O consenso é o legitimador das práticas sociais, sejam elas da burguesia ou do proletariado. Como para Gramsci é praticamente impossível o domínio totalmente coercitivo de uma classe sobre outra, a não ser em regimes ditatoriais, ele acredita que para ser dominante não basta uma classe possuir apenas esse controle, precisa também, e principalmente, possuir o controle intelectual e moral (hegemonia) da outra classe.

Por isso ele pensa que um grupo precisa, antes de tudo, ser dirigente não se importando, para isso, em sacrificar uma parte dos seus interesses imediatos. O que vale é conseguir a todo custo o consenso, já que ele garante o controle ideológico. É

dessa forma que a supremacia de um grupo social se manifesta: pelo domínio armado e pela direção intelectual e moral sobre o outro grupo. No momento em que exerce o poder completo (coerção e ideologia) torna-se classe dominante.

Gramsci observou que há certa autonomia da sociedade civil em relação à sociedade política. Essa pequena brecha, por assim dizer, gera a possibilidade da classe trabalhadora obter a hegemonia e posteriormente o poder do Estado. Com esse pensamento, ele demonstra que o controle da hegemonia não é algo de caráter perpétuo e que pertence apenas aos burgueses.

Moraes (2002), diz que *“as classes subalternas podem visar, como projeto político, a separação de determinados aparatos ideológicos da sua aderência ao Estado, a fim de se tornarem agências privadas de hegemonia sob sua direção.”* Assim, é de suma importância a compreensão da hegemonia e de seus mecanismos pela classe trabalhadora que deseja transformar sua condição dentro da sociedade.

Gramsci aponta que a hegemonia pode ter crises. Elas ocorrem quando o bloco hegemônico não consegue mais manter a ilusão de resolver as questões do coletivo, perdendo o consenso e deixando de ser dirigente. Os interesses das outras classes deixam de estar sob seu foco sendo esse o momento da revolução. Envolve todo o bloco histórico sendo centrada primeiramente no nível da superestrutura:

Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis porque uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa da reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (GRAMSCI, 1978, p.09)

Nessa perspectiva, a revolução defendida por Gramsci é uma revolução que propõe conquistar não apenas o poder político, mas também, o poder cultural. Ele chama a atenção para um tipo de revolução criada pelos burgueses, com o único objetivo de impedir a conquista do poder pelos explorados: a revolução passiva.

Muitas vezes as mudanças que ocorrem na sociedade são resultados de acordos feitos dentro da classe dominante, a fim de criar a ilusão de melhoria social. Como já dito no capítulo anterior, quando a burguesia sente que pode perder o domínio, trata de realizar certas transformações, chegando a incorporar algumas necessidades da classe explorada no intuito de conter a revolução proletária. Mas a

realidade é que essas mudanças, introduzidas pelo alto, sempre vão conservar as características da antiga ordem.

A conquista do poder cultural para Gramsci pressupõe pelo menos duas condições: as materiais e subjetivas. As condições materiais não estão vinculadas a vontade do ser humano e consistem no desenvolvimento e amadurecimento da contradição existente nas relações de produção. As condições subjetivas referem-se a “*consciência, a iniciativa política, a intervenção do sujeito revolucionário, da vanguarda proletária*”. (GRUPPI apud FURMMAN, 1995, p.03).

Da mesma forma Marilena Chauí em seu livro *O que é ideologia* (1980) afirma que:

Sem as condições materiais da revolução, é inútil a *idéia* de revolução, ‘já proclamadas centenas de vezes’. Mas sem a compreensão intelectual dessas condições materiais, a revolução permanece como um horizonte desejado, sem encontrar práticas que a efetivem. (CHAUÍ, 1980, p.69).

Dentro da concepção de revolução gramsciana surgem ainda os conceitos de “guerra de movimento” e “guerra de posição”. Ambos fazem parte da teoria sobre hegemonia. Como guerra de movimento ele caracteriza a conquista do poder político através da luta armada e como guerra de posição o despertar da consciência da classes explorada. Ao discutir esses conceitos, Gramsci faz uma referência ao Oriente e ao Ocidente, comparando a Rússia e a Europa Ocidental. Para ele, o Estado oriental possuía uma sociedade civil primitiva, pouco desenvolvida, diferentemente do ocidental que apresentava praticamente uma igualdade de forças com a sociedade política, entendendo que além da guerra de movimento, a guerra de posição também se fazia necessária na luta pela transformação da sociedade.

Como o Estado capitalista estava cada vez mais desenvolvido, ele percebia a sociedade civil como uma forte arma da classe dominante sobre a classe explorada e por isso acreditava que a conquista do poder político deve estar aliada a conquista da hegemonia. Por isso é impossível para Gramsci a realizar a revolução através apenas da guerra de movimento. O processo de construção e manutenção da hegemonia pelas classes dominantes se dá quando esta consegue impor sua concepção de mundo como algo único e universal, portanto

A hegemonia tem dois significados principais: o primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral intelectual, sobre outras frações aliadas da

classe dominante [...] O segundo é a relação entre as classes dominantes e as dominadas. A hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados. [...] A hegemonia não é uma força coesiva. Ela é plena de contradições e sujeita ao conflito. (ARRUDA; BORGES FILHO apud FURMMAN, 2003, p.08)

A análise de Gramsci sobre a hegemonia não se refere apenas aquela construída pela burguesia. Ele destacou que a classe explorada, ou subalterna, também é capaz de obtê-la. Ela pode gerir um processo revolucionário de mudança quando compreender a necessidade da criação de uma nova cultura, cultura essa que ele não vê como “*descobertas ‘originais’ individuais*”, mas a “*difusão crítica de verdades já descobertas*”. (GRAMSCI, 1968, p.23).

É a socialização do conhecimento que Gramsci defende ser um elemento extremamente importante na luta pela hegemonia, pois contribui para a construção da unidade de pensamento nas classe trabalhadora:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1989, p. 13 -14)

Acreditando nessa necessidade de construção de um pensamento unitário, ele aponta a necessidade de pensar na educação recebida pelas massas. Para ele essa educação precisa trabalhar com a perspectiva de superação do senso comum que atrapalhava a formação da consciência de classes do povo. Gramsci observou que na luta por um novo bloco histórico, a análise da cultura popular, entendida como a que é elaborada pelas próprias classes exploradas, era extremamente necessária, pois poderia se constituir em mais um campo de luta pela emancipação humana.

Combatia a cultura popular enquanto folclore, pois este é cheio de resquícios da cultura burguesa. É sempre “*contraditório e fragmentário*”; aproxima-se do “*provinciano*” por ser “*particularista e anacrônico*”; (GRAMSCI, 1999 v. 2, p. 209). É para ele puro senso comum, necessitando ser superado, sendo esse o dever da filosofia da práxis, já que ela é a “*expressão das classes subalternas*” (Idem, v. 1, p. 388). Segundo Jantsch Schaefer (apud FURMMAN, 2003, p. 09) aponta algumas características fundamentais, (ambigüidade,

heterogeneidade, acriticidade, imediaticidade e dogmaticidade), como pertencentes ao senso comum.

A ambiguidade é caracterizada pela presença de ideias conservadoras e progressistas dentro do pensamento popular. A heterogeneidade parte da questão de que os elementos que constituem esse senso comum geralmente possuem origem na própria cultura hegemônica. Ainda que sejam modificados, os traços essenciais permanecem. A acriticidade, encerra a falta de consciência de classe e da condição de explorado na ordem social capitalista, porém por ser uma característica histórica é totalmente capaz de ser superada. Há ainda a imediaticidade e dogmaticidade: como o pensamento popular é baseado no senso comum, ele carece de uma análise mais reflexiva sobre coisas e fenômenos, transformando verdades criadas a partir percepções sensoriais em verdades absolutas.

Dentro de todas essas características, Gramsci destaca algo de positivo que denomina de bom senso. O bom senso seria o ponto de partida para a superação do senso comum. Ele está dentro do pensamento popular e precisa ser desenvolvido. Nesse sentido, a Educação pode colaborar com a elevação do senso comum ao bom senso, o que significa dizer que ela deve atuar na perspectiva de transformar a visão das classes exploradas em uma visão crítica e consciente.

É possível afirmar assim, que para ele, a superação do senso comum dos explorados levaria a construção da práxis revolucionária. É importante ressaltar aqui que a educação das massas pensada por Gramsci não nega de forma alguma a cultura popular, pelo contrário, ele destaca a importância de se conhecer e valorizar essa cultura, de usá-la como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento crítico- reflexivo necessário na luta pela revolução.

A educação das massas deve contribuir para a formação dos intelectuais. Segundo ele, os grupos fundamentais da sociedade (burguesia e proletariado), criam intelectuais próprios que funcionam como agentes necessários a manutenção da "vida" dos grupos que representam, sendo colocados em duas categorias: os tradicionais e os orgânicos.

Estes primeiros pertenceriam à classe que antes controlava a hegemonia. Vêm-se fora dos conflitos de classes, pois pertencem a períodos históricos anteriores, podendo ser entendidos como *"categoria nascida, sim historicamente, em função de uma determinada classe, mas cristalizando-se, depois por sua ininterrupta*

continuidade histórica, como casta” Manacorda (1990, p. 152). Exemplo disso é o clero, que possuía a direção intelectual e moral do Estado feudalista.

Os intelectuais orgânicos são os "trabalhadores ou funcionários da sociedade civil", sendo figuras vitais no processo de manutenção da hegemonia. A própria classe burguesa, por exemplo, ao desenvolver-se traz não só o capitalista em si, mas também uma série de intelectuais como o administrador, o economista, o advogado, etc. São os personagens que colaboram para a manutenção da hegemonia burguesa.

Da mesma maneira, a classe explorada também pode e deve possuir seus próprios intelectuais, objetivando a mudança social. Eles seriam como os catalisadores da revolução. Gramsci entende que todo homem pode ser intelectual e que todo o grupo social tem sua parcela de intelectuais com a função de criar a homogeneidade necessária para o controle ideológico de um grupo. Desta maneira, os intelectuais seriam produtores de consenso que agem como uma força de organização dentro da sociedade. Apesar de todos poderem ser intelectuais nem todos assumem essa função.

Dentro da concepção de intelectual orgânico, existem os que trabalham para a dominação burguesa e os que trabalham para a transformação social. O intelectual orgânico da burguesia que objetiva sempre manter a ordem vigente, nesse caso a do capital, está sempre em conflito com o intelectual da transformação, que expressa os interesses das classes exploradas e luta por sua hegemonia, colaborando no processo de superação do senso comum e transformação do bloco histórico. Ele deve ser capaz de exercer a função de dirigente e estar ligado diretamente a ideologia dos trabalhadores.

O conceito de ideologia é trazido por Gramsci como algo histórico e organicamente necessário na estrutura social, manifestando-se de maneira implícita em suas instituições. Por isso, *“a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.*”(GRAMSCI, 1989, p.21)

Gramsci acredita que um intelectual orgânico da classe trabalhadora é aquele que *“no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com o*

‘simples’ e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos”. (Id. ibidem, p.18)

Toda essa tarefa do intelectual orgânico da classe trabalhadora mescla-se com a necessidade de elaboração de uma cultura popular crítica, no sentido da cultura popular que superou o senso comum. As classes exploradas então não poderiam como pretendem, transformar a sociedade sem o conhecimento da realidade, ou seja, sem o conhecimento das lutas sociais. O momento em que o homem adquire consciência crítica e deixa para trás o senso comum é chamado por Gramsci de *Catarse*, ou seja, é o momento da purificação interior, de libertação de uma situação de opressão. É *“a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’.* *A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas”.* Gramsci (apud FURMMAN, 2003, p.11). Esse processo de libertação só seria possível através da reforma intelectual e cultural realizada pelos explorados unidos e em conjunto. Desta maneira, a educação proposta por Gramsci constitui-se em um importante meio de luta contra-hegemônica.

Apesar de não ser um estudioso especificamente da educação Gramsci, por preocupar-se com os mecanismos ideológicos que colaboravam para o controle hegemônico da burguesia, precisou discutir a questão do papel das instituições sociais nesse processo, entre elas a escola. De caráter socialista, a escola de Gramsci usava da articulação entre o ensino humanista e o saber técnico buscando a omnilateralidade do homem. A escola unitária corresponderia ao período que o educando passa na escola primária e secundária:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também, no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar (GRAMSCI, 1989, p. 122)

No período elementar, o educando receberia a instrução básica, ler, escrever, contar, história e geografia; além de valores éticos como a noção de direitos e deveres dos indivíduos na sociedade. O segundo período, da educação média, não deveria durar mais que seis anos, constituindo-se no período de desenvolvimento da

autodisciplina e autonomia no qual o educando adquiriria a maturidade intelectual para descobrir sozinho novas verdades.

Esse princípio, segundo Portela (2004) além de elevar a consciência das massas traria também, sua inserção na vida política da sociedade, pois conheceriam historicamente as leis civis e estatais que servem ao bloco hegemônico compreendendo a necessidade da transformação dessa realidade. A escola gramsciana visava oferecer a classe trabalhadora uma educação única, pondo fim no dualismo tão presente no sistema educacional burguês.

A práxis revolucionária, segundo Gramsci, precisa utilizar a escola na passagem do ser humano individual para o coletivo. Por isso, a escola burguesa precisava acabar, pois uma nova cultura demandava, para ele, uma nova escola. Nesse sentido, a escola do trabalho é única capaz de corresponder aos interesses das classes populares já que possuía como princípio o trabalho industrial.

A escola única do trabalho que instruiria e educaria desinteressadamente o homem foi tema da reflexão teórica de Gramsci tanto em liberdade, como na prisão. No caderno 12, ele manifestou, de modo particular, seu interesse pela educação como o meio de formação do homem socialista, voltando sempre ao tema em outros Cadernos e Cartas.

A escola pensada por Gramsci deveria acompanhar o desenvolvimento da sociedade, adaptando-se a cada estágio histórico. Como o trabalho, no seu tempo, chegara ao nível de desenvolvimento caracterizado no americanismo-fordismo, ele defendia que o princípio educativo da escola única era o trabalho industrial moderno, configurado na fábrica moderna.

A escola de *L'Ordine Nuovo*, de partido, e a escola por correspondência, são marcas da atividade prática e da militância política de Gramsci. Elas nos permitem conhecer ainda mais profundamente o significado de escola para ele. Através da escola única do trabalho industrial, as relações dicotômicas entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, seriam vencidas integrando todos os homens na dimensão omnilateral. No socialismo, todos deveriam ser intelectuais, livres pela cultura, sendo homens ligados ao trabalho por uma necessidade histórica. A educação pensada por Gramsci vincula-se também com a construção da cultura própria dos trabalhadores e com a formação dos intelectuais orgânicos das classes exploradas. Na luta pela revolução elas precisam identificar os elementos

pertencentes à cultura burguesa e eliminá-los, criando uma nova cultura e um novo processo educativo.

Isso se realizaria pelas instituições próprias das classes exploradas (o partido e o sindicato). Gramsci, parafraseando a obra de Maquiavel, acredita no partido como o “moderno Príncipe”, pois, da mesma maneira que, para Maquiavel, o príncipe era unificador do Estado, o partido seria o agente revolucionário criador de uma vontade coletiva homogênea, analisando as condições materiais da sociedade e pensando em uma ação política que interfira sobre essa realidade.

A importância do partido revolucionário na formação da consciência de classe possui bastante destaque no pensamento gramsciano:

O partido é o intelectual coletivo; e, como tal, exerce as mesmas funções que todo intelectual orgânico; deve permitir à classe da qual é representante forjar-se uma consciência homogênea e autônoma de si mesma [...]. Deve ser o instigador da reforma intelectual e moral, para que as massas populares se afastem da influência ideológica das classes dominantes, e incorporar elementos de uma cultura superior representada pelo marxismo. Deve ser o iniciador da formação de uma vontade coletiva que unifique as massas populares em sua luta contra a burguesia. (PIOTTE, apud MANFREDI, 1986, p 54)

O partido deve desenvolver atividades culturais e educativas que levem o trabalhador a perceber as contradições do sistema capitalista e elaborar uma nova concepção de mundo. Isso dependerá dos dirigentes das classes exploradas, ou seja, dos intelectuais orgânicos. Eles precisam orientar o grupo para a consciência revolucionária, o que só será possível com a reforma intelectual e moral. Desta maneira é que serão criadas as condições para vencer a guerra de posição em favor do socialismo.

Essa é mais uma das perspectivas nas quais a Educação, que tenha como princípio cooperar para a revolução social, precisa trabalhar, já que os intelectuais orgânicos da burguesia trabalham na construção e manutenção de uma cultura e um sistema educativo próprio imposto aos explorados.

Por conta dessa preocupação com a educação das massas trabalhadoras, Gramsci também fez uma crítica ao sistema escolar italiano que, como todo o sistema escolar burguês, enfatizava a formação diferenciada entre trabalhadores e capitalistas. Enquanto o burguês recebia a educação humanista, sendo preparado

para assumir a administração do Estado, o trabalhador recebia o ensino técnico destinado a sustentação da máquina produtiva.

Segundo Gramsci, apenas quando o trabalhador adquirir o conhecimento técnico e humanista terá a autonomia necessária para construir sua hegemonia. Por isso defende ações educativas que levem a reflexão da cultura do trabalhador por ele mesmo trazendo a possibilidade da criação de associações de cultura, tal como os centros e movimentos populares de cultura que impulsionaram o surgimento da Educação Popular, no Brasil da década de 60:

[...] em Turim, dado o ambiente e a maturidade do proletariado, poderia e deveria surgir o primeiro núcleo de uma organização de cultura marcadamente socialista e de classe, que seria, junto ao partido e à Confederação do Trabalho, o terceiro órgão do movimento de reivindicação da classe trabalhadora italiana. (GRAMSCI, 1973, p. 143)

Além dos núcleos de cultura socialista e do partido, os conselhos de fábricas constituíram-se em Gramsci os agentes fundamentais na construção do Estado socialista. Esses conselhos de fábrica teriam um caráter público, sendo compostos por um representante de cada setor da fábrica. Juntos, lutariam por melhorias coletivas proporcionando o processo de autoeducação do trabalhador. Gramsci defendia que o Estado Socialista deveria ser formado por vários conselhos de fábrica tendo, porém um conselho central.

O *L'Ordine Nuovo* foi um agente tanto educativo como organizativo das massas trabalhadoras. As atividades realizadas por ela visavam à construção do trabalho livre associado, pois para Gramsci é no próprio processo de produção que se encontra a emancipação do trabalhador. Essa autoeducação é para Adamson (apud MORROW; TORRES, 2004, p. 26) “o *domínio das técnicas segundo as quais trabalhadores não qualificados tornaram-se qualificados, ou seja, a autotransformação que permita ‘cada cidadão governar’ ou pelo menos o coloca numa condição geral de alcançar esta competência*”.

Como as bases da educação de Gramsci estão na produção fabril e coletiva objetivando formar o trabalhador livre e solidário, Nosella (1990) expõe que:

[...] é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno organicamente une-se a

escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão , sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. (NOSELLA, 1992, p.37)

A ideia era educar as classes exploradas para o autogoverno e autogestão da produção. Os conteúdos da escola do trabalho levavam o trabalhador a compreender não só seu instrumento de trabalho, mas também a organização e as relações desse trabalho em uma perspectiva histórica e política e não como qualificação técnica para o emprego.

Toda a concepção pedagógica de Gramsci passa pela criação das condições subjetivas para a transformação social, pois entendia a importância da Educação na preparação de intelectuais orgânicos dos explorados para conquistar a hegemonia , um dos passos primordiais na luta pela revolução.

Dito isso, algumas considerações precisam ser feitas no sentido de ratificar a compreensão da concepção de educação politécnica. Primeiramente, é importante compreender que a omnilateralidade é, em essência, a finalidade da educação marxiana. Totalmente contrária a oferecida pela burguesia, só poderá, porém, realizar-se plenamente quando os explorados forem emancipados e a sociedade de classes acabar, ou seja, quando as relações de domínio e alienação de um homem sobre o outro chegarem ao seu fim. Tanto os soviéticos, como Gramsci, objetivando esse horizonte, desenvolveram experiências e teorias educativas que colaborassem nesse propósito. Realizavam ações cotidianas que possibilitavam um vislumbre de relações diferentes daquelas características do capitalismo, dando privilégio ao coletivo e ao trabalho enquanto atividade criadora dos seres humanos.

Nesse sentido, a formação politécnica seria um dos elementos da práxis revolucionária que contribuirá para a formação do homem omnilateral consolidada somente no comunismo. A politécnia, poderia ser vista, portanto, como um elemento de avanço em relação a omnilateralidade utilizando-se do aproveitamento das contradições do capitalismo, no sentido de formar o sujeito revolucionário. Posto isso, discutiremos a seguir a questão da politécnia no Brasil.

3. CAMINHOS DA POLITECNIA NO BRASIL

Para compreender a questão da politecnia na educação brasileira temos, inicialmente, que entender a forma com que o pensamento de Marx foi assimilado no Brasil. Azevedo (2013) coloca que as primeiras menções a Marx em solo brasileiro foram vinculadas aos acontecimentos da Comuna de Paris e da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) no século XIX:

[...] As primeiras referências a Karl Marx no Brasil surgem anos depois da fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores, que à época teve pouquíssima repercussão entre nós. Isso era, de resto, muito natural. Não havia problema operário no Brasil, nação sem trabalho livre organizado, com suas atividades ainda fundadas no braço escravo. A grande reivindicação entre nós era a libertação desses escravos, que só seria definitivamente conseguida a 13 de maio de 1888. A partir daí é que começaria a haver clima para outras reivindicações: regulamentação das horas de trabalho, férias, salários, etc. O que trouxe o nome de Karl Marx às colunas da imprensa brasileira foi o interesse despertado pelo movimento de 1871, em Paris, com o caráter de verdadeira insurreição popular. (MAGALHÃES, In: TAVARES, apud AZEVEDO, 2013, p.198).

Outras menções a Marx foram feitas no Brasil do século XIX, de forma esporádica, em artigos de jornais e discursos, porém suas ideias vieram a ser maior difundidas com a criação do Partido Comunista do Brasil (PCB) em 1922, época de efervescência da Revolução Russa. Em 1923, Octávio Brandão, um dos principais nomes do partido, realizou a primeira tradução brasileira de O Manifesto do Partido Comunista.

Nesta época, o Brasil era fundamentalmente agrário e sua sociedade possuía uma estrutura oligárquica, com a ausência da classe operária. (LESSA, 1996). A industrialização se desenvolveu, expulsando pequenos proprietários de terra para as cidades. Esse fato fez, de acordo com Lessa (1996), com que a sociedade oligárquica brasileira fosse consolidada, ao invés de extinta tal como a burguesia europeia fez com a monarquia feudal.

O PCB acabou por tornar-se, inicialmente, o principal construtor das elaborações políticas e ideológicas do marxismo no Brasil (PEREIRA, 2009). Por ter sido criado na mesma época da Revolução de 1917, foi inevitável que assumisse a linha teórica do marxismo-leninismo. A obra de Lênin, *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*, escrita em 1917, influenciou sobremaneira o PCB, que Octávio Brandão escreveu o texto *Agrarismo e industrialismo: ensaio marxista-leninista*

sobre a revolta de São Paulo e a guerra de classe no Brasil, em 1924. Esse texto é considerado, apesar de seus inúmeros limites quanto a assimilação da teoria marxista, a primeira tentativa de análise da realidade brasileira a partir desse referencial teórico.

O PCB assumiu a concepção etapista de Lênin, ou seja, como o Brasil era essencialmente agrícola, os comunistas deveriam primeiramente unir-se com a pequena burguesia emergente, no sentido de vencerem a “etapa da revolução burguesa” para depois chegarem a revolução socialista, o que para Lessa (1996) foi um erro pois:

O desconhecimento das peculiaridades do desenvolvimento brasileiro levou o Partido Comunista ao absurdo de afirmar ser o Brasil um «país dual»: feudal no campo e capitalista nas grandes cidades. Neste contexto, o Partido Comunista postulava uma estratégia de «etapas» que afirmava a inevitabilidade da «revolução burguesa» no Brasil e, para isso, propunha um leque de alianças que atrelava a luta dos trabalhadores à burguesia nacional. Com o golpe de 1964, a falência do projeto de desenvolvimento de um capitalismo nacional autônomo resultou, também, no declínio da influência política do PCB. (LESSA , 1996, p.03)

Além do PCB, alguns intelectuais brasileiros também realizaram construções teóricas que ajudaram a disseminar o pensamento marxista no país, tais como Florestan Fernandes e Caio Prado Júnior. Aliás Caio Prado Júnior se constitui, segundo Pereira (2009), no “*principal precursor de uma discussão mais efetiva e sistemática do marxismo nas ciências humanas*”. Isso ocorre a partir de sua obra *Evolução Política do Brasil* publicada em 1933 na qual buscou superar e corrigir as incorreções do marxismo do PCB (PEREIRA, 2009).

A difusão do pensamento de Marx foi interrompida com o golpe militar. As discussões sobre sua teoria passaram a ocorrer apenas dentro da clandestinidade dos grupos de esquerda anti-ditadura. É preciso destacar que esses grupos chegaram a organizar movimentos de guerrilha no Brasil, logo após a implantação da ditadura, porém foram perseguidos, torturados e mortos pelos militares. Desta forma, o pensamento marxista só voltará a ser discutido mais amplamente, “na legalidade” na década de 1970, momento de reabertura política no Brasil. Nessa época o que predominava na educação era o tecnicismo. O governo militar instituiu diversas reformas caracterizadas por uma visão da escola como um local de treinamento para a vida produtiva, ideia clássica do capitalismo. Toda a mobilização em torno da educação libertadora, tão característica da década de 1960, antes do golpe de 1964, tinha sido suprimida e os educadores passaram a exercer um papel

de “*agente de controle, defensor dos interesses do Estado dentro da escola e não defensor dos interesses da população diante do Estado*”. (GADOTTI, apud SAMPAIO, 1997 p.137).

Os educadores brasileiros que opunham resistência a essa condição imposta pelo Estado, recorriam às teorias reprodutivistas de Althusser, Bourdieu e Passeron para explicar a situação da educação naquele período. Esses teóricos viam a educação como reflexo das relações sociais, o que de fato é verdadeiro, porém não é algo imutável e antidialético como eles dão a entender.

Essa época também é marcada pela chegada ao Brasil dos escritos de Gramsci. Suas concepções tornaram-se um modismo nas universidades e entre os esquerdistas brasileiros. Conceitos como “hegemonia”, “sociedade civil e política”, “guerra de posição” e “guerra de movimento”, “revolução passiva”, “bloco histórico”, “Estado ampliado”, entre outros, passaram não apenas a serem discutidos como a fazerem parte do vocabulário e da prática política da esquerda no Brasil.

Essa incorporação pela esquerda das ideias de Gramsci, principalmente pelo PCB, trouxe segundo Aggio (1998) muitos erros de interpretação. Talvez por não compreender o contexto histórico vivido por Gramsci ou pelos próprios limites ideológicos do partido, o fato é que suas formulações não foram vistas nem discutidas de maneira dialética, o que estaria mais de acordo com a tradição marxista, e sim como um método, um instrumento de análise para todas as questões políticas da época. Ainda assim, Aggio coloca que “*descontados os usos indevidos e os abusos, as formulações de Gramsci tiveram um papel importante na renovação do pensamento e na prática da esquerda brasileira*”. (AGGIO, 1998 p. 16).

As elaborações de Gramsci, mesmo que tenham sido sobre a classe operária italiana, uma realidade outra que não a brasileira, embasaram as ideias políticas e pedagógicas no Brasil de 1970-1980. Elas trazem uma grande contribuição no sentido do desvelamento da estrutura do Estado capitalista e da forma como a burguesia controla as classes populares, constituindo-se em um importante referencial para a educação dessas mesmas classes.

É de suma importância salientar, que a teoria marxista é uma teoria revolucionária, que nos impele não apenas a compreender a realidade, mas a transformá-la. Todas as formulações escritas por Marx e Engels, e também por Gramsci, em seus respectivos contextos históricos, são feitas de forma dialética, levando em consideração as contradições que fazem parte da realidade. Por isso,

Lessa (1996) apontará que as forças de esquerda brasileira foram incapazes de produzir uma visão de mundo revolucionária, pois ainda eram influenciadas pela ideologia conservadora:

Esta incapacidade em romper completamente com o conservadorismo, a incapacidade para produzir uma Weltanschauung revolucionária que superasse a ideologia dominante, ao fim e ao cabo, está na raiz da histórica incapacidade das forças de esquerda no Brasil superarem os horizontes democrático-radicalis. Ao permanecerem permeadas pela ideologia oligárquico-conservadora, ao serem marcadas pelo patriotismo e pelo nacionalismo de casernas, as forças de esquerda, em que pesem momentos de radicalização política, raramente deixaram de ser o apêndice à esquerda da fração mais liberal da burguesia. Por isso não é um exagero afirmar que a concepção marxiana da emancipação humana, tanto hoje como nas décadas passadas, é tão estranha à prática política da esquerda brasileira, quanto o é para o conservadorismo oligárquico. (LESSA , 1996, p. 05)

Além disso, o autor aponta que o marxismo no Brasil além de ser assimilado tardiamente, sofreu um absurdo processo de aculturação que uniu princípios do stalinismo com características do conservadorismo :

Uma das aculturações mais interessantes é a simbiose entre o rígido centralismo e verticalidade do stalinismo com o paternalismo e o autoritarismo característicos da cultura oligárquica. A figura, tão tradicional na cultura oligárquica, de um líder carismático, paternal, portador de uma autoridade inquestionável, adentra, pelo amálgama com o centralismo stalinista, a prática e a concepção política dos comunistas brasileiros. Um outro elemento do stalinismo que é potencializado pela cultura local é seu apego ao nacional e ao patriotismo de caserna. Na luta contra o imperialismo norte-americano, ao invés dos comunistas se colocarem como internacionalistas, eles se concebiam como os verdadeiros patriotas, acompanhando de perto o desenvolvimento do nacionalismo soviético nos anos finais de Stalin. (LESSA, 1996, p.03)

Nesse mesmo final da década de 1970, início de 1980, o Brasil inicia seu processo de reestruturação produtiva do capital, com acentuada exploração do trabalhador pelas empresas e índices altíssimos de desemprego, devido a alta rotatividade de funcionários. Essa situação gerou a intensificação das lutas sindicais:

Com o surgimento das Comissões de Fábrica estas contribuíram para diminuir o despotismo tradicional nas fábricas, melhorando o relacionamento entre operários e chefias. Isto era o resultado da grande militância sindical contra ao arrocho salarial daquele período, e não o espírito do toyotismo que tivesse sido plenamente realizado no país. O que se pode concluir é que nos anos 80, com a forte presença dos sindicatos nas portas das fabricas, tenha- se observado algumas mudanças nas relações de trabalho: menor rotatividade dos trabalhadores, diminuição das demissões arbitrárias e menos despotismo nas relações de trabalho, pelo menos nas industrias

automobilísticas. Alves aponta para as mudanças na indústria automobilística onde as mudanças nas relações de trabalho vão ser significativas naquele período. (MEDEIROS, 2009, p.68)

Nesse contexto, as discussões sobre marxismo estavam divididas entre a militância política e a produção universitária. De acordo com Lessa, (1996), esse período de intenso movimento sindical ofereceu o suporte para o desenvolvimento de uma nova geração de marxistas. Entretanto essa geração, segundo ele, nasceu de forma débil, pois os partidos e sindicatos não produziam teoria, estavam distantes do trabalho universitário e continuavam sem realizar a ruptura com o stalinismo e o conservadorismo:

A perda de contato com a produção universitária potencializou as carências teóricas e práticas da nova geração [de marxistas]. O desconhecimento das particularidades do capitalismo brasileiro, bem como a inexistência de uma crítica radical dos pressupostos filosóficos do curioso amálgama entre o stalinismo e do conservadorismo brasileiro, terminam por contribuir para que a nova geração de revolucionários não jogasse um papel decisivo na crise aberta pelo processo de redemocratização política. [...] vulnerável teórica, política e ideologicamente, a nova geração de marxistas terminou por reproduzir uma variante da velha e esclerosada forma de militância stalinista. (LESSA, 1996, p.04).

O fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991 , juntamente com a forte investida do neoliberalismo, trouxe muita perseguição para a teoria marxista dentro das universidades. Além disso, passou-se a utilizar a teoria de Habermas sobre o Agir Comunicativo³ para explicar a realidade, negando a concepção marxista que põe a luta de classes como motor da História. (LESSA, 1996).

A partir disso, a esquerda brasileira deixou de ter como horizonte a superação do capitalismo, incorporando a ideia da necessidade do Brasil entrar na lista de países capitalistas avançados. Assim, o mesmo autor avalia que o marxismo brasileiro não conseguiu se aproximar da realidade, o que contribuiu com a consolidação do viés reformista:

³ A Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas consiste na formulação de uma teoria orgânica da racionalidade crítica e comunicativa; uma teoria fundada sob a dialética entre agir instrumental e agir comunicativo ou, como ele diz, entre “sistema e mundo da vida”. O sistema está vinculado ao agir instrumental; é o Estado com seu aparato e a sua organização econômica. O mundo da vida está vinculado ao agir comunicativo; é o conjunto de valores que cada um de nós individualmente ou comunitariamente “vive” de maneira imediata, espontânea e natural (OLIVEIRA, 2008, p. 18-19).

Neste cenário, e com este passado, a posição dos marxistas brasileiros está longe de ser confortável. Incapacitados, até o momento, de produzir um concepção filosófico-teórica que dê conta das especificidades mais genéricas do mundo dos homens, e que forneça uma base segura para a orientação das investigações acerca da realidade brasileira, as pesquisas ocorrem de forma fragmentada e dispersa, sem possibilitar a constituição de uma *Weltanschauung* alternativa à ideologia conservadora. Sem se apoderar teoricamente da realidade, não conseguem traçar um programa de ação coerente e com isso, fica aberto o caminho para a consolidação da hegemonia dos reformistas, conservadores e burocratas, os quais sempre sabem «o que fazer» e, para todas as situações, possuem sempre «propostas concretas».(LESSA , 1996, p.18-19)

Não pretendemos aqui fazer uma análise aprofundada da recepção do pensamento marxista no Brasil, porém foi possível perceber que o mesmo foi assimilado com muitas incorreções, desconsiderando muitas vezes seu contexto histórico e gerando o fortalecimento do reformismo ao invés do verdadeiro foco da teoria marxista que é a transformação desta para uma sociedade sem classes.

Como já discutido no capítulo anterior, a politécnica é uma das dimensões da educação marxiana. Assim, partindo das questões supracitadas, analisaremos as principais características que ela adquiriu no Brasil.

3.1 Características da Educação Politécnica no Brasil

O processo de abertura política brasileiro no final da década de 1970 trouxe, como já exposto, o fortalecimento da classe trabalhadora através das lutas sindicais e também a retomada das discussões sobre a teoria marxista no âmbito acadêmico. De acordo com Rodrigues (1998) o conceito de educação politécnica no Brasil foi sistematizado pelo professor Dermeval Saviani e seu grupo de orientandos, entre eles: Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Lucília Machado. Vale ressaltar que em 1988 inaugurou-se o curso técnico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) que objetivava “pensar um ensino de segundo grau que se desvie da dualidade ensino propedêutico X educação profissional, que tenha o ser humano como centro e não o mercado” (Malhão apud Rodrigues,1998).

Ainda segundo Rodrigues (1998), com a publicação da Constituição de 1988, surgiram debates a respeito das leis complementares a mesma. Iniciaram-se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o autor aponta que a questão da politécnica emergiu nesse momento.

Rodrigues também coloca que o texto intitulado “Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa” em 1988, produzido por Saviani, se propunha a sugerir pontos para a nova LDB. Segundo ele, esse texto trouxe destaque para os conceitos de omnilateralidade e politecnia. O autor ainda relata que o deputado Otávio Elísio construiu, a partir do texto de Saviani, um anteprojeto da LDB no qual o ensino de segundo grau deveria oferecer a formação politécnica responsável pelo entendimento teórico e prático dos fundamentos científicos do processo de produção. (RODRIGUES, 1998, p.40).

No ano de 1989, Saviani publicou outro texto denominado Sobre a concepção de Politecnia, no qual explicita os elementos centrais da proposta:

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da Lei 5692, de uma certa forma tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a Lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar aqueles profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. pre sujeita a acréscimo. Ora, a noção de politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.(SAVIANI, 1989, p.16-17).

Vale ressaltar que esse texto escrito por Saviani, constitui-se também em uma crítica ao modelo trazido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5672/1971, que entendia a relação entre trabalho e educação de forma praticista, na qual os trabalhadores deveriam ser formados apenas para realizar atividades de acordo com a necessidade do mercado de trabalho. Com essa lei o Ensino Médio integrava, compulsoriamente, o ensino propedêutico e profissionalizante, a partir de habilitações. É importante lembrar que essa integração ocorreu devido ao momento de crescimento econômico da época da ditadura, pois os militares julgavam ser necessária uma formação imediata de técnicos para o país em desenvolvimento.

Ainda com Saviani (1989), podemos identificar os eixos fundamentais da concepção de educação politécnica concebida no Brasil. A partir dos estudos das

teorias marxiana e gramsciana, o autor destaca elementos importantes na relação entre trabalho e educação brasileira. Esses eixos contemplam os seguintes pontos:

1. A politecnia possui como fundamento a dimensão do trabalho enquanto princípio educativo, partindo da premissa marxiana de que o trabalho define a existência histórica do ser humano (SAVIANI, 1989, p.08).

2. Organização da escola pública e gratuita, especificamente no nível do Ensino Médio, para articular o trabalho intelectual ao manual:

Se se trata de organizar o segundo grau, o ensino de segundo grau, sobre a base da politecnia, não se trataria de multiplicar as habilitações ao infinito para se cobrir todas as formas de atividade que se possa detectar na sociedade. Trata-se de organizar sim, oficinas, quer dizer, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo a que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. Aqueles princípios científicos que o aluno já conheceu a partir do primeiro grau, aquelas noções das Ciências da Natureza, das Ciências Sociais, que ele assimilou em seu sentido teórico, como expressão do modo como a natureza está constituída, como se comporta e do modo como a sociedade está constituída, como se comporta, agora ele terá que compreendê-los não apenas no seu caráter teórico, mas também no seu funcionamento prático, numa compreensão teórica e prática desses princípios. (SAVIANI, 1989, p.18)

A partir dessas colocações feitas por Saviani, ampliou-se o debate acerca da politecnia. O estudo que Rodrigues (1998) desenvolveu sobre a politecnia no Brasil, partiu de um conjunto de pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos de 1984 e 1992, nos quais identifica pelo menos três dimensões da discussão sobre a temática: infraestrutural, utópica e pedagógica. Discutiremos inicialmente apenas as dimensões infraestrutural e utópica.

A dimensão infraestrutural apresenta-se pela busca de tendências que demonstrassem a possibilidade da implantação da educação politécnica a partir da discussão do processo de surgimento do novo perfil de trabalhador advindo das mudanças no mundo do trabalho. Nesse sentido Rodrigues afirma que *“a busca por elementos materiais presentes, pelo menos em suas potencialidades, nos modernos processos de trabalho, marca a dimensão infra-estrutural da educação politécnica.”* (RODRIGUES, 1998, p.21).

Ou seja, essa dimensão possui como foco a discussão sobre a qualificação profissional , principalmente no que tange a relação entre ela e os processos de inovação científica e tecnológica. Nesse sentido, as pesquisas da época

questionavam se essas mudanças no mundo do trabalho contribuíram para a efetivação de uma educação politécnica (RODRIGUES, 1998, p.63). Dentro dessa discussão, Rodrigues ainda apontará que a concepção de politecnicidade em sua dimensão estrutural é definida pela luta pela liberdade do trabalho, buscando redefinir a identidade do trabalhador, ou seja:

Em outras palavras, a questão fundamental não é saber qual das teses de qualificação profissional é verdadeira; não se trata de se decidir se a evolução tecnológica é (cartesianamente) positiva ou negativa. O que a concepção politécnica de educação propõe, em sua dimensão infra-estrutural, é identificar estratégias de formação humana que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho. É construir a liberdade no trabalho a partir das necessidades do trabalho. (RODRIGUES, 1998, p.70)

Além de uma dimensão infraestrutural, as discussões sobre politecnicidade, de acordo com Rodrigues, apresentam também uma dimensão utópica, caracterizada pelo entendimento de que a educação politécnica está vinculada a uma concepção de mundo diferenciada da atual, apontando a necessidade de se romper com o sistema capitalista. Segundo ele, esses estudos buscam contrapor a unilateralidade presente no capitalismo:

A dimensão utópica buscou explicitar que a concepção politécnica de educação está firmemente alicerçada em uma determinada visão social de mundo. Tal visão contrapõe radicalmente à visão unilateral do homem a concepção de homem omnilateral; reconhece, denuncia e combate as forças alienantes da sociedade capitalista exercidas principalmente- embora não exclusivamente- sobre a classe trabalhadora. (RODRIGUES, 1998, p.21-22)

O autor salienta que essa dimensão não compreende a politecnicidade como um ideal irrealizável (p.72) mas que busca “expor a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto mais amplo de sociedade” (p.72). Assim, essa dimensão aponta a necessidade de transcender as relações sociais inerentes ao capitalismo, como coloca Mészáros:

A tarefa de transcender as relações sociais de produção capitalistas, alienadas, deve ser concebida na estrutura global de uma estratégia educacional socialista. Esta última, porém, não deve ser confundida com nenhuma forma de utopismo educacional. (MÉSZAROS apud RODRIGUES 1998, p. 74).

Sobre isso Frigotto (1985) afirma:

A escola politécnica[...] ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura [...]indica a direção de luta no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora. (FRIGOTTO apud RODRIGUES, 1998, p.78).

Isso mostra que os pesquisadores brasileiros entendem ser necessário pensar a educação politécnica não apenas para o futuro e sim para o presente, como um instrumento de luta dentro da sociedade capitalista.

Um outro ponto importante a ser colocado em relação a politecnicia no Brasil é a polêmica sobre o conceito. Alguns autores como Paolo Nosella (2007) pensam ser mais adequada a ideia de educação marxiana, o termo educação tecnológica, pois foi o que Marx usou no texto das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. Sobre isso Saviani (2003) apontará que devido as mudanças do capitalismo, o termo tecnológico acabou por ser cooptado pela burguesia e que, portanto, mantém o termo politécnico como correspondente a concepção de educação marxiana. Em concordância com o autor, utilizamos também o termo educação ou formação politécnica.

Observando a década de 1990, mais especificamente no governo Fernando Henrique Cardoso, vemos que a mesma foi marcada pela intensificação das políticas neoliberais. Segundo Mattoso (2000):

A abertura comercial indiscriminada, a ausência de políticas industriais e agrícolas, a sobrevalorização do real e os elevados juros introduziram um freio ao crescimento do conjunto da economia e uma clara desvantagem da produção doméstica diante da concorrência internacional. A reação das empresas, dada a menor competitividade diante dos concorrentes externos foi imediata: aceleraram a terceirização de atividades, abandonaram linhas de produtos, fecharam unidades, racionalizaram a produção, importaram máquinas e equipamentos, buscaram parcerias, fusões ou transferência de controle acionário e reduziram custos, sobretudo da mão-de-obra. (MATTOSO, 2000, p. 30)

Na educação, a política seguiu um receituário de órgãos internacionais, principalmente do Banco Mundial e da UNESCO. Esses organismos rejeitavam a educação de cunho taylorista/fordista, preparatória para as especificidades de uma única profissão e defendiam uma formação dedicada ao desenvolvimento das

competências que trariam mais possibilidades de empregabilidade, ideia típica do modelo de acumulação flexível.

Nesse processo, retoma-se a Teoria do Capital Humano, base para a visão da educação enquanto integradora dos indivíduos a vida produtiva. Sobre isso Yanaguita (2011) explica:

Nestes princípios de cunho neoliberal estava presente a visão produtivista, denominada de acumulação (ou teoria) de capital humano que concebe educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. [...] a perspectiva da TCH volta-se para o aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto capital, o que acaba por reduzir o homem a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado. Daí surge a idéia da educação como solução para as desigualdades econômicas, funcionando, dessa maneira, como mecanismo de ascensão social. (YANAGUITA, 2011, p.03)

A partir de 1995, as diretrizes educacionais brasileiras geridas pelo Ministério de Educação (MEC) adquiriram a “cara” neoliberal. A partir da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional podemos perceber a presença forte do dualismo. O decreto 2.208/97 trouxe de volta a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Neves (1999) aponta que as mudanças na educação advindas do neoliberalismo criaram para os trabalhadores pelo menos duas trajetórias educacionais:

Esse conjunto de mudanças na organização do sistema nacional de educação desenha duas trajetórias educacionais, segundo a origem de classe. Para a maioria daqueles que realiza ou realizam tarefas mais simples no mundo do trabalho oferece-se uma escolarização mínima de oito séries. Para aqueles que efetuam ou possam vir a efetuar tarefas simples um pouco mais elaboradas, a terminalidade da sua trajetória educacional é conseguida pela conclusão do ensino médio profissionalizante, em geral oferecido pelo Estado, em parceria com entidades empresariais (NEVES, 1999, p.143).

Esse decreto traz, juntamente com o parecer nº 16/1999 a educação profissional de nível técnico independente, porém articulada ao ensino médio no sentido de adequação as tendências do mercado de trabalho, afirmando que:

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca de conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação (MEC, 1999).

O que se percebe na realidade é que as determinações neoliberais advindas da internacionalização do capital trouxeram uma crise na educação brasileira, principalmente no que tange ao Ensino Médio, pois como já discutido no primeiro capítulo desse estudo, o regime de acumulação flexível, sob o discurso de desenvolvimento das competências, na realidade aprofunda a desigualdade de classes.

A partir dessa constatação, a discussão sobre a politecnicidade atualmente tem apontado algumas questões, como o cuidado com o discurso aparentemente integrador e de desenvolvimento das potencialidades que o modelo de acumulação flexível apregoa. Nesse sentido, Kuenzer (2005) faz uma importante observação :

A pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital, no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. (KUENZER, 2005, p.78)

A autora salienta que as categorias clássicas da pedagogia socialista como a formação do homem omnilateral e a politecnicidade, além da superação da divisão do trabalho, por exemplo, tem sido assimiladas por esse novo discurso pedagógico. (KUENZER, 2005, p.78). Além disso, aponta que a pedagogia das competências não permite a união entre teoria e prática pois *“ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método de modo que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas”*(KUENZER, 2005, p.83).

Em 2003, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, intensificou-se o debate acerca do decreto 2.208/1997. Houve grande mobilização por parte de estudiosos da área de Trabalho e Educação, principalmente aqueles ligados a concepção marxiana.

É com esta ideia podemos compreender a dimensão pedagógica do conceito de politecnicidade trazida por Rodrigues (1998). Esta dimensão busca dar materialidade a educação politécnica, partindo da problemática escolar com ênfase na organização

do sistema de ensino (p. 20). Frigotto (1985) trazia elementos para essa discussão entre a politecnicidade e a práxis escolar, colocando ser necessário introduzir o mundo do trabalho na escola a partir da perspectiva dos trabalhadores:

É possível tomar as relações de trabalho historicamente circunstanciadas e as formas de vida que se produzem a partir destas relações como o material substantivo em cima do qual se ensina, de forma técnica adequada, matemática, português, história, etc (FRIGOTTO apud RODRIGUES , 1998, p.84)

À mesma época, Saviani (1989) defendia a implantação de oficinas para o antigo 2º grau (atual Ensino Médio) no sentido de concretizar a educação politécnica. Frigotto (1991), por sua vez não concordará, pois seriam “situações anacrônicas de trabalho na escola”(p.271).

Enfim, a grande questão para os pesquisadores era e ainda permanece : como dar concretude a educação politécnica no sistema escolar brasileiro?

As discussões realizadas por esses pesquisadores deram base a revogação do decreto de 1997 e criação do 5.154/2004, que trouxe de volta a integração entre o ensino médio e profissional em um sentido, é preciso dizer, completamente diferente do preconizado pela LDB 5692/1971. Em 2014, já no governo Dilma Roussef, o decreto 8.268/14 , incluiu no texto de 2004 dois conceitos da concepção marxista de educação: o trabalho enquanto princípio educativo e a indissociabilidade entre a teoria e a prática. A ideia era implantar a politecnicidade no Ensino Médio do país.

Em 2007, o MEC criou o documento base Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio que serviu de suporte para que os estados construíssem suas diretrizes:

Contrário ao modelo pedagógico em voga, o Decreto 5.154/04 determina a integração do Ensino Médio com a formação profissional em resposta à pressão política da população e dos intelectuais do campo da educação, que desenvolvem estudos sobre a formação do trabalhador. 2 Desse modo, para auxiliar as escolas a implantar uma nova proposta de Ensino Médio, o MEC criou o Documento Base intitulado “Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (2007) e, a partir desse documento, os estados brasileiros elaboraram as suas diretrizes (BATISTA, 2012, p.02)

No bojo desse movimento o governo Lula cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2006 com o objetivo de integrar o

ensino profissional com o ensino médio e fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seu documento base, publicado em 2007, também encontramos a concepção marxista do trabalho enquanto princípio educativo:

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (MEC, 2007 p.38)

Nesse sentido, autores como a já citada Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto, colocam -se como pesquisadores e militantes na defesa de uma formação politécnica e omnilateral para a classe trabalhadora. Os autores citados tem utilizado as formulações de Marx e Engels, Pistrak e principalmente de Gramsci. Suas discussões centram-se sobre o ensino médio integrado a educação profissional na busca *“por uma educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista”* (CIAVATTA , 2014 p.188).

Ciavatta (2014) aponta que a luta por uma educação integrada com vistas a politecnia no Brasil tem passado por um momento marcante devido a discussão do termo e a tentativa de aprovação do ensino médio integrado a educação profissional (p.190).

A autora ainda coloca que a formação integrada *“significa mais do que uma forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional”* (p.197). Diz que ela busca recuperar *“no atual contexto histórico e sob uma específica forma de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/1996.”* (p.197).

Os estudos de Ciavatta, mostram a pretensão de constituir o ensino médio como um processo formativo que integre a vida, cultura, ciência e ainda contribua para a superação das desigualdades sociais (CIAVATTA, 2014,p.198).

Nesse sentido, a autora busca evidenciar o trabalho enquanto princípio educativo na integração entre o ensino médio e a educação profissional , pois:

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente

atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica e omnilateral* realizada pela *escola unitária*. (CIAVATTA, 2014, p. 198)

Em um outro texto, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), ratificam a necessidade de se utilizar do trabalho enquanto princípio educativo para se construir um projeto de educação unitário, através da educação politécnica. Afirmam que a relação entre conhecimento e a atividade produtiva ocorre de forma imediata quando as pessoas realizam seus estudos linearmente e a partir de determinada etapa educacional (p.06).

Os autores argumentam que no Brasil essa relação se dá no ensino médio porque essa constitui-se na etapa em que os jovens podem compreender melhor o processo de desenvolvimento tecnológico, além de ser a época em que aparecem elementos do mundo do trabalho como, por exemplo, as escolhas profissionais. (p.07)

Diante disso, apontam que um projeto de educação para os trabalhadores , que tenha o trabalho enquanto princípio educativo, precisa observar a organização dos conteúdos no sentido de superar a fragmentação típica do positivismo:

A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico. Nessa concepção está implícito o pressuposto de que os trabalhadores jovens e adultos são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é um meio pelo qual seus saberes – construídos na vida cotidiana para enfrentar inúmeros desafios – são confrontados com saberes de outro tipo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008 p.21)

Um outro elemento importante é trazido por Kuenzer (2005) quando faz uma diferenciação entre a polivalência e politecnia, indicando mais uma vez a necessidade do cuidado com a assimilação pelo regime de acumulação flexível de categorias da concepção marxista de educação:

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico e o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a

totalidade. [...] A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica através de formas de pensamento mais abstratas, de críticas de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. É mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos. (KUENZER, 2005, p.88-89)

Ramos (2007) tal como Ciavatta, Frigotto e Kuenzer, defende a concepção de ensino médio integrado com vistas a formação omnilateral dos trabalhadores e afirmam que o decreto 5.104/2004 do governo Lula, possibilitou o desenvolvimento dessa educação integrada. Entende também que o ensino médio integrado a educação profissional não apenas é possível como necessário. Para ela, a realidade é que os filhos dos trabalhadores não podem esperar concluir o nível superior para ter uma profissão (p.13). Nesse sentido a integração entre essas duas modalidades colaboraria nas mudanças, para que se constitua em uma educação com aspectos de uma sociedade justa, sendo a “travessia” para ela (p.14).

A partir dos pontos abordados por esses autores, observamos que todos partem da concepção marxista de educação e das formulações escritas por Dermeval Saviani (1989). Além disso, veem o ensino médio, quase que exclusivamente, como o único nível de ensino capaz de desenvolver a politecnia no Brasil. Partindo da crítica ao regime de acumulação flexível, e da leitura de Saviani (1989) delineiam a formação politécnica em contraposição ao da polivalência. Entendem que o currículo também deve ser integrado, na intenção de reconstruir a totalidade do conhecimento. Os pesquisadores supracitados realizam uma crítica ao capital e acreditam que é possível desenvolver uma educação politécnica no Brasil pois:

O acesso ao conhecimento como direito tem duas dimensões que se complementam, quais sejam, da compreensão da realidade em geral e da instrumentalização do trabalhador. Instrumentalização não no sentido pragmático, mas no sentido de produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contra ordem capitalista. (RAMOS, 2007, p.21).

Desta forma, observamos que a defesa da educação politécnica no Brasil atualmente, está vinculada ao Ensino Médio Integrado. Este, por sua vez, tem ligado-se diretamente aos Institutos Federais de Educação Tecnológica. Frigotto

(2007) aponta que a criação dos institutos federais no governo Lula, mantiveram a relação com o setor privado permanecendo com o modelo de ensino dual entre formação técnica e geral.

Frigotto ainda coloca que o ensino médio integrado vinculado aos institutos, se constitui em um problema porque a configuração dos mesmos não conseguem conceber essa modalidade, pois há contradição entre eles. Vimos que a ideia do ensino médio integrado surgiu da luta pela superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, porém Frigotto aponta que esses cursos são oferecidos nos Institutos muitas vezes de maneira obrigatória, por força da legislação. Portanto os institutos “não encampam nem teórica e nem politicamente a proposta do integrado” (FRIGOTTO, 2009, p. 05).

O governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi, sem dúvida aquele que trouxe o debate sobre a educação politécnica, expressa na ideia do ensino médio integrado conforme vemos no Plano de Desenvolvimento da Educação :

A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnica, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. (BRASIL, 2007a, p. 33).

Ciavatta;Ramos (2011), tal como Frigotto, identificam também as dificuldades de materialização da proposta apontando que:

Do ponto de vista prático, convergente, por sua vez, com a análise anterior, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população. (CIAVATTA;RAMOS, 2011, p.35)

Além disso, as autoras também colocam :

As dificuldades de implantação do ensino médio integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém, essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais dados pela

dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Cefet, institutos federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos. (CIAVATTA;RAMOS, 2011, p.36)

As autoras reconhecem as dificuldades, porém acreditam ser possível a implantação da educação politécnica na educação pública brasileira, através da 'proposta do ensino médio integrado. Apontam como solução dessas dificuldades, a necessidade de um projeto que busque superar o conservadorismo pedagógico e posições políticas diferentes daquelas que pensam a educação em perspectiva emancipatória, além de oferecer as condições materiais necessárias para sua efetivação.

A discussão de politecnia no Brasil não se esgota porém nas iniciativas formais de ensino. É importante destacar, ainda que superficialmente, alguns elementos da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pois se assemelham muito aos princípios de uma educação de cunho marxiano.

O MST é um movimento nacional, inicialmente de luta pela reforma agrária, criado em 1984. Suas escolas surgiram devido a necessidade dos filhos dos militantes de estudarem. Em 1987, criou-se o setor de Educação, que atualmente está organizado em 23 estados e mais de 2000 escolas de ensino fundamental. Crianças com até 6 anos participam das Cirandas Infantis nas quais elas brincam e participam das marchas do movimento, conhecida como Marcha dos Sem Terrinha.

O currículo para o ensino fundamental e médio foi gestado de acordo com as necessidades do campo. O movimento conta também com o curso superior Pedagogia da Terra que forma professores acampados ou assentados. A escola apresenta uma disposição na qual os alunos são divididos em grupos que se responsabilizam pelas tarefas da escola tais como limpeza e alimentação, realizando um trabalho de cooperação. A gestão escolar inclusive permite que eles participem das decisões, o que lembra a forma com que Makarenko trabalhava na Colônia Gorki.

O movimento traz como princípios pedagógicos a relação entre teoria e prática, educação para o trabalho, vínculo entre educação e cultura, incentivo a auto-organização dos estudantes , entre outros. Os conteúdos são ministrados a partir dos objetivos do movimento, partindo da realidade :

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia, também os problemas da sociedade que se relaciona com a nossa vida pessoal e coletiva. (MST, 1992, Caderno de Educação nº 1)

De acordo com Saveli (2000) os temas a serem trabalhados na escola são escolhidos através de uma discussão coletiva que conta com professores, alunos e pessoas assentadas. Segundo ela, a escola trabalha com grandes temas, subdivididos em temas menores nos quais um interliga-se ao outro gerando o conhecimento da realidade (p.25). A autora ainda afirma :

É a categoria trabalho que delinea a organização do processo pedagógico. O processo educativo parte de situações concretas de trabalho. Isto implica aprender a se organizar e trabalhar em conjunto e de modo cooperativo, aprender a tomar decisões no coletivo, a dividir tarefas e responsabilidades, a planejar e avaliar o trabalho seu e dos seus companheiros, bem como desenvolver na prática os valores de solidariedade e de disciplina. Quanto mais experiências práticas a criança tiver, mais sólida e significativa será sua aprendizagem e mais crítica ela se torna. O importante é que essa vivência prática não seja de situações artificiais ou forçadas de trabalho, mas sim que surjam da própria necessidade da escola e da comunidade. (SAVELI, 2000, p.24)

Nos princípios do próprio movimento nós vemos:

Educação para a transformação social: este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (MST, 1999,06).

De acordo com Dalmagro (2000):

O MST entende que a relação do Sem Terra com a terra é uma relação pedagógica, a qual é interrompida através da expulsão do trabalhador de seu meio de trabalho, tornando a luta do MST uma luta não só pelos meios de produção, mas uma luta pelo trabalho. A terra, o trabalho e a produção adquirem para o Sem Terra uma dimensão "sagrada", não só porque foram destes meios excluídos, mas também porque o retorno à estes meios ocorre através de muita luta e organização. É necessário ressaltar que o MST não toma "qualquer" trabalho como elemento pedagógico, mas sim, as relações de trabalho que vem buscando organizar/forjar junto aos assentamentos, relações estas, pautadas pela organização e decisão 4 coletivas, pelo trabalho cooperativo e solidário. Trabalho que cria as

condições para a melhoria da qualidade de vida no meio rural, resgatando a dignidade humana, enfim, ousando criar novas relações de produção da existência humana. (DALMAGRO, 2000, p.03)

Ratificamos que não buscamos realizar uma discussão aprofundada sobre a Pedagogia do MST. Objetivamos apenas pontuar alguns elementos que se aproximam da concepção de educação politécnica marxiana.

Vimos até aqui que a politécnica no Brasil tem sido discutida a partir de sua possibilidade de implantação dentro do sistema capitalista, como um elemento de luta contra hegemônica. Entretanto, outros autores tem trazido algumas questões importantes de serem colocadas. A educação politécnica pode ser uma estratégia pedagógica e política que objetive a derrubada da ordem capitalista, como pretendem os pesquisadores estudados? Ou essa estratégia só poderia ocorrer em uma sociedade sem classes?

De acordo com Tumolo (2005):

De qualquer forma, tanto a respeito desta questão como de outras referentes a tal hipotética sociedade, não é possível, neste momento, oferecer “receitas para as cozinhas do futuro”. Enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, a pergunta persiste: O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, ao contrário, o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a *crítica radical do trabalho*, que implicaria a *crítica radical do capital e do capitalismo*? (TUMOLO, 2005,p.09)

A questão trazida por Tumolo (2005) centra-se na discussão do trabalho na forma social do capital. O autor questiona que por estarmos submetidos a lógica do capital, como seria possível educar politeticamente através de um trabalho alienado? No pensamento do autor essa educação politécnica que toma o trabalho enquanto princípio educativo colabora, na realidade para o preparo da classe trabalhadora para o mercado capitalista, devido a natureza do trabalho constituir-se de forma alienada:

Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, penso que seria necessário indagar como é produzida essa existência humana, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção. Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho? Em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo? (TUMOLO, 2005,p. 241)

Todo o esforço de Tumolo é a demonstração de que o trabalho no modo de produção capitalista não possibilita, mesmo sob suas contradições inerentes, construir uma proposta de educação na perspectiva dos trabalhadores:

Dado o conjunto de razões expostas, o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital. O trabalho só poderia ser concebido como princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social... Tratar-se-ia de uma sociedade que, fundada no trabalho como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas do estômago à fantasia (TUMOLO, 2005 p. 09)

As razões a que ele se refere, baseia-se no estudo que realiza sobre a categoria trabalho em O Capital, observando a degradação a que o capital submete o ser humano, tomando desta forma o trabalho dentro do sistema capitalista como dotado total negatividade.

Desta forma, observamos que a educação politécnica no Brasil é um conceito e uma práxis em construção. Seu cerne tem sido a busca pela superação da divisão entre trabalho intelectual e manual como também por uma forma alternativa, de luta e resistência contra o sistema capitalista e seus mecanismos de opressão do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, sem pretender esgotar a discussão, chegamos a mais indagações: Primeiramente, que possibilidades e limitações a educação politécnica apresenta ao partir da colocação do trabalho como seu princípio norteador, visto que este atualmente é alienado? O Ensino integrado, como atual expressão da busca pela educação politécnica no Brasil, pode superar a dicotomia educação manual X intelectual como tem se proposto? Apesar das argumentações dos autores pesquisados de que o Ensino Médio é onde melhor se expressa a contradição entre capital e trabalho, como uma educação que se propõe recuperar a totalidade do ser restringe a discussão da politecnicidade a um segmento do ensino brasileiro? E a formação de professores nessa perspectiva? Pistrak já apontava que os professores precisavam ser militantes sociais ativos.

Enfim, apesar desses muitos questionamentos, é possível fazer algumas considerações. Primeiro, observamos que a importância de delinear historicamente a forma como se deu e tem se dado as relações entre trabalho e educação no âmbito do capitalismo. Foi possível perceber claramente o caráter de balizador das práticas de exploração da classe trabalhadora que a educação assumiu ao longo da história, desde o surgimento da sociedade de classes.

A partir desse momento, escravos, servos, camponeses, assalariados, passaram a ser explorados por aqueles que possuíam o domínio das terras e dos meios de produção. No capitalismo, essa exploração adquire um traço extremamente desumanizador, pois aliena o homem dos meios de trabalho gerando a incapacidade do ser humano de se ver como produtor do trabalho. Além de um sistema econômico que visa prioritariamente o lucro, o capitalismo produz relações sociais que privilegiam a desigualdade e competição entre os homens. Por consequência, a educação apresenta-se também de maneira desigual e separada: uma para os trabalhadores e outra para os burgueses.

Entretanto, vimos que, ainda que explorados pelo capital, os trabalhadores possuem, como dito por Marx, a força para libertar a sociedade dessa organização em classes. É da classe trabalhadora o papel histórico de construir o comunismo.

Nesse sentido, o desvelamento dos mecanismos de exploração do capital, feito por Marx e Engels, apontou algumas pistas para essa construção. Foi possível observar que o vínculo entre educação e trabalho nesse sistema não privilegia o entendimento do trabalho como um princípio formador dos seres humanos, ou seja, a educação tem sido aliada da perpetuação do trabalho alienado.

Para Marx, a educação dos trabalhadores precisava unir o ensino politécnico, no qual os estudantes conheceriam os fundamentos do processo produtivo, a educação intelectual e a educação corporal, no sentido de colaborar para a práxis revolucionária e futuramente para a formação do homem omnilateral.

Nessa perspectiva Lênin, Krupskaja, Lunacharski, Pistrak e Makarenko tentaram dar materialidade a concepção de educação marxiana, na Rússia pós Revolução de 1917. Vale dizer que a educação soviética, buscou o horizonte da emancipação dos trabalhadores, porém naquele momento precisava responder a realidade do parco desenvolvimento de suas forças produtivas. Assim, a educação politécnica serviu, naquele momento, para colaborar no aumento da produtividade na Rússia.

Outra questão é que evidentemente, a educação soviética não formou o homem omnilateral preconizado por Marx. Ratificamos que isso só seria possível de se concretizar, caso a estrutura social classista houvesse sido extinta, portanto, a Rússia estava vivendo uma experiência não de comunismo e sim de transição, o socialismo.

Nesse sentido, as vivências de Pistrak e Makarenko trouxeram inúmeras contribuições para se pensar em uma educação diferenciada daquela oferecida pela burguesia. Respeitados os limites e contexto histórico, elas podem ser consideradas o ponto de início para a discussão da politecnicidade no Brasil.

Vimos que a chegada do marxismo no Brasil foi permeada de equívocos de interpretação. Além disso, não foi em um primeiro momento, compreendida como uma teoria revolucionária. Faltaram aos esquerdistas brasileiros uma atitude de ruptura com os ideais oligárquicos e conservadores da década de 1930. Com isso, o marxismo, no que tange a militância política, se dissociou da produção acadêmica e caiu no reformismo.

As discussões da teoria marxista no âmbito da academia ocorreram especialmente na década de 1980. A partir daí um grupo de pesquisadores resolveu desenvolver estudos sobre a concepção de politecnicidade com vistas a implantá-la no

Brasil. Nesse ponto identificamos que nossa hipótese inicial não se confirmou. Além das discussões e produções de pesquisas científicas, tem-se tentado dar materialidade a educação politécnica através da instituição do Ensino Médio Integrado na educação pública brasileira.

A pesquisa mostrou porém que essa tentativa tem encontrado dificuldades, devido a algumas questões como restrição quase absoluta aos Institutos Federais de Educação Tecnologia e Ciência, que não tem desenvolvido a politecnicidade no sentido marxiano do termo, a concepção de educação vigente que ainda é conservadora e a falta de condições materiais necessárias para que ela aconteça de fato. Além disso, o MST, enquanto movimento social, tem se configurado em mais um elemento de luta por transformação social baseado nos princípios de educação marxiana. Vimos também que há autores, como Paulo Sérgio Tumolo, que não validam a possibilidade da educação politécnica em uma sociedade na qual a natureza do trabalho é alienado.

Elencadas essas questões, finalizamos esse estudo esperando contribuir para a discussão, apontando as tendências atuais sobre a temática, sempre na luta pela superação do capitalismo, na luta pela emancipação humana

REFERÊNCIAS

AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Uma Geografia para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1994.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho?** Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2014.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo : Boitempo, 1999.

_____. **O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural**. Revista Theomai, n. 19, 2009. Disponível em: <http://revista.theomai.unq.edu.ar/numero19/ArtArtAntunes.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2014

AZEVEDO, Denilton Novais. **A fase inicial da difusão das ideias de Marx no Brasil**. Revista de Teoria da História, Ano 5, nº9 , julho/2013. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/teoria/article/download/29085/16178>. Acesso em 18 de março de 2016.

BENSAID, Daniel. **Karl Marx, As Crises do Capitalismo'**, *Demopolis, Paris, Junho de 2009*. Em: <http://antigo.esquerda.net/content/view/full/14900/26/> Acesso em 22 de outubro de 2014.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **Ensino médio integrado: limites, anseios e perspectivas no contexto da formação profissional**. 2012, IX seminário de pesquisa em Educação da região Sul. Disponível em : http://www.portalnepsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/09_21_37_3293-6587-1-PB.pdf. Acesso em 23 de março de 2016.

BIZERRA, Fernando de Araújo; SOUZA, Reivan Marinho de. **A organização política da classe operária do século XIX**. Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior 2013. Disponível em: <http://www.ubimuseum.ubi.pt/n02/docs/ubimuseum02/ubimuseum02.fernandoaraujo-reivan-souza.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio . **Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho**. 2008. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-142838/>. Acesso em 25 de maio de 2016.

BOTIGLIERI, Monica Fernanda; CASSIN, Marcos. **A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção**. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/2KPxtOst.doc. Acesso em: 03 de janeiro de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível: . Acesso em: 14 maio 2015. Brasília, DF: 05 out. 1999.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2012.

BRAVERMAN, Harry. (1977), **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Zahar. Edição original, 1974.

CALDART, R. S. Apresentação. In M. M. Pistrak. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2005

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989

CARVALHO, F. V. **Pedagogia da Cooperação: uma introdução à metodologia da aprendizagem cooperativa**. Piracicaba: Imprensa Universitária Adventista, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura** – vol. 1. 8º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 34ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil : dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

_____. **Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado**. In: Anuário da Educação na Imprensa. São Paulo: Cortez, 2011. (No prelo).

_____. **Formação Integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. In: Princípios Políticos e Pedagógicos que subsidiaram as discussões das capacitações realizadas pelo DET/SEED, 2008

_____. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014

DALMAGRO, S.L. **O trabalho como princípio educativo no MST**, 2000. III Seminário Pesquisa em Educação na Região Sul. 2000. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/2000/?link=linhadepesquisas&nome=Gest%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas&id=27&listar=Comunica%C3%A7%C3%A3o&acao=listar_trabalhos. Acesso em : 15 de dezembro de 2015

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia.Ed.Nacional, 1959.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1967.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada** .— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009 (Dissertação de Mestrado).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e a estrutura econômico-social capitalista**.4 ed. São Paulo. Cortez. 1993.

_____. **Qual é a cara do Ensino Médio brasileiro?**. 2009. Portal EMdiálogo - Observatórios Jovem da UFF e da Juventude da UFMG. Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/node/487>. Acesso em 10 de abril de 2016

_____. **Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação**. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2005

FURMANN, Ivan. **Assessoria Jurídica Universitária Popular: da utopia estudantil à ação política**. Curitiba, 2003. Monografia (graduação em Direito – Universidade Federal do Paraná)

FURTADO, Maria Isabel de Araújo. **Economia Política, Liberalismo e Utilitarismo: As re(ve)lações e os segredos entre emprego e educação**. Fortaleza – CE: mimeo. Tese de Doutorado, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Concepção Dialética da História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol.1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

_____. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Introdução ao estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**, São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 4ªed., Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1982.

_____. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)** São Paulo Companhia das Letras, 1995.

KUENZER Acácia. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 3 edª. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e**

trabalho. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LENIN, V. I. **Sobre a Educação.** Vol. 1. Lisboa: Seara Nova, 1977.

_____. **Sobre a Educação.** Vol. 2. Lisboa: Seara Nova, 1977

LESSA, Sérgio. **A situação do marxismo no Brasil.** Texto publicado sob o título "La situazione del marxismo in Brasile" em *Marxismo Oggi*, V. 1996/2, p. 173-189, Bolonha, Itália, 1996.

_____. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** – São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUNATCHARSKI, Anatoli. **A Educação na Rússia Revolucionária.** *Jornal Livro*. V. I, nº 10. Outubro de 2002.

MAKARENKO, Anton, 1888-1939. **Poemas Pedagógicos.** Tradução do original russo de Tatiana Belinky; posfácio de Zóia Prestes. São Paulo: Ed.34, 2005.

_____. Textos de Makarenko. In: LUEDEMANN, C. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** *Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.*

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna.** 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Sindical. Entre o Conformismo e a Crítica.** Coleção Educação Popular, nº 6. Edições Loyola. São Paulo, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____, **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____ **O capital: crítica da economia política, livro primeiro: o processo de produção do capital, volume I.** 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____ **Trabalho Assalariado e Capital.** 4ª edição, São Paulo, Global, 1987.

_____ **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório.** As diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983. v.2.

_____ **O Capital.** Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

_____ **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Moraes, 1983

_____ **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MATTOSO, Jorge. **O desemprego no Brasil: como foram destruídos mais de 3 milhões de emprego nos anos 90.** 2. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MEDEIROS, Marília Salles Falci. **Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil.** Latitude, vol. 3, nº1, pp.55-75, 2009. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/viewFile/641/pdf_44. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

MELO, Nildo Aparecido de. **Reestruturação produtiva do capital e transformações no mundo do trabalho: Evolução e dinâmica do mercado de trabalho formal de Presidente Prudente.** Monografia de Bacharelado, Presidente Prudente, Unesp/FCT, 1999

MORAES, Dênis de. **Notas sobre o imaginário social e hegemonia cultural. Gramsci e o Brasil,** 2002. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv44.htm>. Acesso em : 23 de março de 2016.

MST. **Princípios da Educação no MST.** Caderno de educação nº 8. São Paulo: MST, 1999.

NEVES, L. M. W. N. **Educação: um caminhar para o mesmo lugar.** In: LESBAUPIN, Ivo. O Desmonte da Nação: Balanço do Governo FHC. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.p.133-152.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ **Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007

OLIVEIRA, Carlos R. de. **História do Trabalho.** São Paulo: Editora Ática, 1987.

PASQUALLOTO, Lucyelle Cristina. **Capitalismo e Educação.** Revista Faz Ciência, pp. 325-342, UNIOESTE, Paraná, 2006.

PEREIRA, Ricardo. **A inspiração marxista na produção educacional brasileira das décadas de 1970-1980.** VIII jornada do Histedbr. Universidade Federal de São Carlos. Julho/2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html. Acesso em 15 de março de 2016.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2005.

_____. **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.).

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 14.ed. São Paulo, Cortez, 1995.

PORTELA, J. L.. **Antonio Gramsci: a proposta da escola unitária e a formação do cidadão revolucionário.** In: FIGUEIREDO, Fábio Fonseca & MENEZES, Ana Maria Dorta. (Org.). Trabalho e Educação. Fortaleza: UFC, 2004, v, p. 232-244.

PREVITALLI, F. S. **As Relações de Subcontratação no Setor de Autopeças: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. Campinas: IFCH/UNICAMP. 1996.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e o projeto políticopedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais.** 2011. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte; 2011.

RODRIGUES, J.A. **A Educação Politécnica no Brasil.** Niterói. EDUFF, 1998.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SAMPAIO, Wilson Correia; **Filosofia da práxis e educação: Antônio Gramsci e o pensamento pedagógico brasileiro.** 1997. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 1997.

SEMERARO, Giovanni. **A filosofia da práxis e o (neo)pragmatismo de R. Rorty.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 29, p. 95-104, 2005.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, V.I, 1985.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5ª Ed., São Paulo: Record, 2001

SAVELI, E.L. **A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária**. 2000. Publicatio UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/issue/view/4>. Acesso em: 16 de março de 2016.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165.

SAVIANI, N. **Concepção Socialista de Educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya**. Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 41e, p. 28-37, 2011. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/index.php/histedbr/article/view/3267>. Acesso em 15 abr. 2016.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Vol. I. Estampa: Lisboa, 1976.

TALLARICO, Rafael; BRITO, Sirlei. **História da Filosofia Ocidental: Da pólis grega ao Estado de Direito Contemporâneo**. Belo Horizonte: D' Plácido editora, 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. Texto publicado como Introdução. In: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/o24/24mt1981.htm> Acesso em 06/04/2016.

TUMOLO, P. S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação**. São Paulo: PUC, 1984. Tese (Doutorado).

YANAGUITA, A.I. **As políticas educacionais no Brasil dos anos 1990**. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE, abril/ 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto.htm>. Acesso em 22 de abril de 2016.