
HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: COMENTÁRIO SOBRE AS CONTROVÉRSIAS INTERNAS AO CAMPO MARXISTA

HISTORY, WORK AND EDUCATION: COMMENT ON THE INTERNAL CONTROVERSIES ON THE MARXIST FIELD

HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: COMENTÁRIO SOBRE AS CONTROVÉRSIAS INTERNAS AO CAMPO MARXISTA

Dermeval Saviani¹

Resumo: No debate do tema “História, trabalho e educação” no Brasil, o texto levanta para discussão as seguintes questões: por que as esquerdas, de modo geral, e os marxistas, em particular, têm em cultivar divergências interpretativas sobre as mais variadas questões sejam elas de ordem teórica ou de ordem prática? Que implicações tem esse fenômeno para o avanço da consciência dos militantes e para a luta revolucionária? Para o encaminhamento do debate o problema é examinado, num primeiro momento, tendo por referência os clássicos do marxismo para, num segundo momento, abordar as controvérsias em torno do tema central desse número da revista: história, trabalho e educação.

Palavras-chave: história-trabalho-educação; controvérsias marxistas; consciência revolucionária; teoria revolucionária; estratégia revolucionária.

Abstract: The paper raises to discussion the following questions on the debate about “History, work and education” in Brazil: why the lefts, in general, and the Marxists, in particular, boast in cultivate interpretative divergences about a long range of questions whether they are theoretical or practical? What implications this phenomena have to the advance of the militants’ conscience and the revolutionary struggle? To forward the debate the problem is examined at first via the reference of the classics of Marxism to at a second moment approach the controversies surrounding the central theme of this issue of *Geminal*: history, work and education.

Keywords: history-work-education; Marxist controversies; revolutionary conscience, revolutionary theory, revolutionary strategy.

Resumo: No debate do tema “História, trabalho e educação” no Brasil, o texto levanta para discussão as seguintes questões: por que as esquerdas, de modo geral, e os marxistas, em particular, têm em cultivar divergências interpretativas sobre as mais variadas questões sejam elas de ordem teórica ou de ordem prática? Que implicações tem esse fenômeno para o avanço da consciência dos militantes e para a luta revolucionária? Para o encaminhamento do debate o problema é examinado, num primeiro momento, tendo por referência os clássicos do marxismo para, num segundo momento, abordar as controvérsias em torno do tema central desse número da revista: história, trabalho e educação.

Palavras-chave: história-trabalho-educação; controvérsias marxistas; consciência revolucionária; teoria revolucionária; estratégia revolucionária.

Ao ensejo do convite da editoria da Revista *Geminal: marxismo e educação em debate* para escrever na seção “Debate” ocorreu-me que seria pertinente levantar a discussão da questão: por que as esquerdas, de modo geral, e os marxistas, em particular, têm em cultivar divergências interpretativas sobre as

mais variadas questões sejam elas de ordem teórica ou de ordem prática? Que implicações tem esse fenômeno para o avanço da consciência dos militantes e para a luta revolucionária?

No encaminhamento do debate procurarei, preliminarmente, situar a questão com referência aos clássicos do marxismo para, num segundo momento, abordar as controvérsias em torno do tema central desse número da revista: história, trabalho e educação.

Sentido das controvérsias em que se envolveram os clássicos do marxismo

Sem dúvida é possível considerar o fenômeno das divergências interpretativas de forma positiva levando em conta que a análise crítica e o debate das posições são um elemento integrante da tradição marxista, constituindo-se num procedimento crucial para refinar a teoria e as estratégias revolucionárias e para fazer avançar o conhecimento. Além disso, é essencial que os discípulos se tornem capazes de assimilar criticamente os ensinamentos dos mestres e os ultrapassem, pois, sem isso, o conhecimento fica estagnado. Ora, se isso é válido para toda e qualquer teoria, “a fortiori” se impõe para uma teoria revolucionária como é o caso do marxismo.

Inegavelmente o argumento que acabei de apresentar não deixa de ser consistente. No entanto, creio ser necessário fazer duas observações.

a) Em primeiro lugar, deve-se notar que nas polêmicas em que se envolveram Marx, Engels, Lênin e Gramsci as divergências se explicitaram com clareza permitindo-nos uma compreensão mais precisa do significado teórico e prático do materialismo histórico.

Claro que não me refiro aqui aos textos em que Marx fez a crítica de Hegel e nem mesmo àqueles em que, juntamente com Engels, se contrapôs à esquerda hegeliana como são os casos de “A sagrada família” e “A ideologia alemã”. Também não estão em causa obras como o “Anti-Dühring” de Engels, “Materialismo e empiriocriticismo”, de Lênin, e as críticas de Gramsci a Croce. Isso porque nesses casos as críticas se dirigiram a posições externas ao marxismo.

Numa situação intermediária situam-se as polêmicas travadas no campo do socialismo, pois aí se tratava da luta do movimento operário contra a ordem burguesa. Encontram-se nesse âmbito a crítica a Proudhon empreendida por Marx em “A miséria da filosofia”, os debates com as várias correntes do socialismo utópico e do anarquismo e, de certo modo, também as críticas de Lênin ao populismo russo.

Internamente ao campo marxista encontramos os debates travados no âmbito da “Associação Internacional dos Trabalhadores” (AIT), especialmente no quadro da Segunda Internacional onde se acirrou a luta contra o revisionismo e o oportunismo.

No entanto, convém ter presente que, embora Marx fosse contrário ao programa da “Aliança Internacional para a Democracia Socialista”, de Bakunin, ele apoiou o ingresso da Aliança em 1869 na AIT uma vez que, segundo ele, a entidade internacional dos trabalhadores deveria se guiar pelo princípio de “deixar cada seção estruturar livremente seu próprio programa teórico”. Aliás, esse entendimento está em perfeita coerência com o comportamento de Marx desde 1848 quando, ao engajar-se na luta política dos trabalhadores na Alemanha, não se negou a participar do Movimento Democrático sob a condição,

porém, de deixar sempre explícita a diferença entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas (cf. FEDOSSEIEV et al., 1983, p. 190).

Essa mesma linha de conduta está presente em 1875, na “Crítica ao Programa de Gotha”, na qual Marx se contrapõe à tendência reformista assumida pelos partidos operários alemães.

Em suma, os debates internos travados pelos fundadores do marxismo (Marx e Engels) e também por Lênin e Gramsci, procuraram sempre mover-se no âmbito de dois princípios: 1) a diferenciação entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas; e 2) a firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores.

Foi com esse espírito que Marx participou diretamente e incentivou de todas as maneiras a seu alcance as iniciativas práticas de luta pelo Socialismo em todos os lugares e circunstâncias, independentemente de que correspondessem predominantemente às suas próprias ideias. Aliás, convém registrar que, embora tenha sido o organizador, incentivador e grande líder da I Internacional dos Trabalhadores, suas ideias não eram hegemônicas nessa organização como não o foram na experiência da Comuna de Paris. A II Internacional, por sua vez, foi constituída em 1889, portanto após a morte de Marx, e contou inicialmente com a liderança de Engels, mas, depois de sua morte em 1895, ficou sob a influência de Kautsky e Plekhanov e acabou hegemônica pelos partidos operários alemães identificados com a Socialdemocracia. E a III Internacional, embora idealizada, fundada e organizada sob a liderança de Lênin em 1919, com a morte deste em 1924 acabou caindo sob a hegemonia do stalinismo.

Nesse mesmo quadro podemos também situar a crítica de Gramsci a Bukharin. Não se pode perder de vista, porém, que a análise que Gramsci faz do livro “A teoria do materialismo histórico: manual popular de sociologia marxista” transcende as questões de estratégia, que em geral predominam nas polêmicas, para tratar de questões de fundo da concepção marxista. Assim, Gramsci parte da referência a “manual popular” para mostrar a necessidade de se partir do exame crítico do senso comum que é, por assim dizer, a “filosofia dos não-filósofos” e não, como o fez Bukharin, da crítica das filosofias tradicionais e da religião dos teólogos. E irá discutir o próprio significado da “filosofia da práxis” contestando a relação feita no livro entre materialismo histórico, filosofia marxista e sociologia. E é justamente nesse contexto que Gramsci irá expor sua concepção de “ortodoxia”.

Conforme Gramsci, não se deve buscar a ortodoxia em algum discípulo de Marx ou em alguma tendência desligada da doutrina original. Diferentemente disso, deve-se buscá-la “no conceito fundamental de que a filosofia da práxis ‘basta a si mesma’, contendo em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção do mundo” (GRAMSCI, 1978, p. 186). E prossegue mostrando que não reconhecer a completa autonomia da filosofia da práxis e seu antagonismo com as concepções filosóficas e religiosas tradicionais implica não romper os laços e, até mesmo, capitular diante da velha forma de pensar. E arremata: “A filosofia da práxis não tem necessidade de sustentáculos heterogêneos; ela mesma é tão robusta e fecunda de novas verdades que o velho mundo a ela recorre para alimentar o seu arsenal com armas mais modernas e mais eficazes” (Id., Ibid., p. 187).

E a ironia é que existem reformistas que julgam se apoiar em Gramsci para rever o marxismo original...

b) Em segundo lugar, penso que é conveniente considerar com reservas as polêmicas internas ao campo marxista. Não me parece claro que os debates que ocorreram historicamente foram inteiramente positivos. Acho que não foram tão significativos os avanços teóricos provocados pelos confrontos de ideias entre os marxistas. Ao contrário, penso que a luta revolucionária mais perdeu do que ganhou. Minha impressão é que os intelectuais de esquerda têm um ego um tanto hipertrofiado e que isso dificulta a unidade de propósitos e a convergência em torno dos pontos básicos, com a consequente identificação de quais são nossos inimigos principais contra os quais devemos lutar de forma unificada somando forças para além das diferenças de caráter secundário que, tornadas principais, acabam nos enfraquecendo.

Lênin, no último parágrafo do texto “Um passo adiante, dois passos atrás (uma crise em nosso partido)” deixa bem evidente essa necessidade da união das forças proletárias apesar de tantos empecilhos, entre eles “as frivolidades e o alvoroço do anarquismo próprio de intelectuais”. Eis, literalmente, a manifestação de Lênin:

Em sua luta pelo poder, o proletariado não dispõe de outra arma senão a organização. Desunido pelo império da anárquica competição dentro do mundo burguês, esmagado pelos trabalhos forçados a serviço do capital, lançado constantemente “no submundo” da miséria mais completa, do embrutecimento e da degeneração, o proletariado pode tornar-se e se tornará sem falta uma força invencível sempre e quando sua união ideológica por meio dos princípios do marxismo se reforce com a unidade material da organização que reúne milhões de trabalhadores no exército coeso da classe operária. Diante deste exército não poderão resistir nem o poder decrépito da autocracia russa nem o poder decadente do capitalismo internacional. Esse exército cerrará fileiras cada dia mais, apesar de todos os zigue-zagues e passos atrás, apesar das frases oportunistas dos girondinos da socialdemocracia contemporânea, apesar dos fátuos elogios do atrasado espírito de círculo, apesar dos ouropéis e do alvoroço do anarquismo *próprio de intelectuais* (LENIN, 1975, p. 392, grifos do autor).

Note-se que o destaque em itálico para a expressão “próprio de intelectuais” é de Lênin. Considerando que “ouropel” significa, conforme o *Dicionário Houaiss*, “brilho falso, esplendor aparente, grande eloquência, pomposidade que disfarça pobreza de ideias”, vê-se que a invectiva de Lênin reforça, de forma ainda mais peremptória, minha impressão de que os intelectuais de esquerda têm um ego um tanto hipertrofiado.

Assim, em nome de uma suposta fidelidade a Marx, nos afastamos daqueles dois princípios que precisamente pautaram o comportamento de Marx durante toda sua vida. E pautaram também os procedimentos adotados por Engels, Lênin e Gramsci.

Em suma, penso que os esforços que devemos fazer, nós, que integramos o campo marxista, é cerrarmos fileiras unidos em torno da luta pela transformação desta sociedade distinguindo claramente a perspectiva proletária daquela dos burgueses e pequenos burgueses progressistas. Nesse empenho cabe-nos considerar nossas diferenças explorando aspectos distintos da teoria marxista e das estratégias de luta, porém fazendo-as convergir sempre para o objetivo do reforço de nossa união na árdua luta que travamos contra as forças dominantes da sociedade capitalista.

Afinal, Marx e Engels redigiram o Manifesto do Partido Comunista e não o Manifesto de um dos Partidos Comunistas. E o lema que fecha o Manifesto é exatamente: “*Proletários de todos os países, uni-vos!*”. Parece, pois, que não se justifica a criação de tantos partidos de esquerda e, menos ainda, de tantos partidos marxistas.

É na perspectiva indicada que procurarei abordar, em seguida, o debate da relação entre história, trabalho e educação.

O debate sobre história, trabalho e educação

História é uma das categorias centrais do marxismo. Exatamente por isso essa concepção denomina-se, precisamente, materialismo histórico.

Tal formulação deve-se ao entendimento de que o ser humano é produzido historicamente pelos próprios homens: “o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

Ora, o ato de produzir as condições da existência humana é expresso pelo conceito de trabalho. O trabalho é, pois, outra categoria central do marxismo. Tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho. Marx esclareceu meridianamente essa questão no capítulo V do Primeiro Livro d’O Capital tratando, primeiro, do trabalho em geral, isto é, como produtor de valores de uso, como “condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1968, p. 208). Em seguida, no mesmo capítulo, tratou do trabalho tal como se manifesta no modo de produção capitalista onde assume a forma de produção de valores de troca definindo-se como “produtivo” em sentido estrito, isto é, como gerador de mais-valia.

Compreende-se, então, por que no âmbito do marxismo o trabalho tem sido considerado uma categoria chave para se compreender o sentido da educação como o fez Gramsci ao introduzir a noção do trabalho como princípio educativo. Compreende-se, também, por que os debates e também algumas das controvérsias sobre a relação entre marxismo e educação giram em torno do conceito de trabalho.

Nesses termos são bem-vindos os esforços para esclarecer o significado marxista do conceito de trabalho, tarefa à qual se dedicou, entre outros, Sérgio Lessa ao se debruçar sobre o já mencionado Capítulo V do Livro I de O Capital (LESSA, 2007). Igualmente não deixa de ser pertinente a preocupação manifestada por Paulo Sérgio Tumolo em relação às implicações estratégicas da adoção do trabalho como princípio educativo nas condições em que vigora o Modo de Produção Capitalista (TUMOLO, 2011).

Afirmo que as precisões introduzidas por Lessa são bem-vindas porque podem nos alertar sobre o significado preciso do conceito marxista de trabalho conduzindo-nos a perceber as eventuais imprecisões decorrentes do uso desse termo em sentido corrente e ampliado.

No entanto, quando se deduz da referida precisão terminológica a conclusão de que os marxistas que vêm utilizando o conceito de trabalho sem se reportar ao seu significado originário incidem

numa leitura equivocada de Marx, instala-se uma controvérsia a meu ver desnecessária e contraproducente que nos afasta do princípio da “firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores”.

Afirmo, também, ser pertinente a preocupação de Tumolo com o enunciado do trabalho como princípio educativo sob o capitalismo. Em seu último texto, ele considera compreensível a posição daqueles marxistas que, tomando o trabalho pelo aspecto da produção de valores de uso, o consideram como princípio educativo (TUMOLO, 2011). Reafirma, porém, que na sociedade capitalista em que o trabalho assume a forma da produção de valores de troca, o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo. A partir daí instala-se a controvérsia que terá por efeito, de novo, o afastamento do princípio da união de forças para fazer avançar a luta dos trabalhadores.

Embora Tumolo considere que a questão deva ser posta não no âmbito da discussão teórica, mas naquele da formulação da estratégia adequada ao enfrentamento da luta revolucionária nas condições atuais do capitalismo, parece que sua argumentação acaba por nos distanciar do caminho que conduz à referida estratégia.

Penso que é necessário distinguir nesse debate sobre o trabalho como princípio educativo dois aspectos: a) a questão teórica; b) a questão estratégica.

a) Quanto ao primeiro aspecto, como assinala Marx, a produção de valores de uso é indissociável da produção de valores de troca: “Sendo a própria mercadoria unidade de valor-de-uso e valor, o processo de produzi-la tem de ser um processo de trabalho ou um processo de produzir valor-de-uso e, ao mesmo tempo, um processo de produzir valor” (MARX, 1968, p. 211). Portanto, quando consideramos o trabalho como princípio educativo estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor-de-uso e valor-de-troca, nos termos do próprio Marx.

Ora, poder-se-ia, então, argumentar: mas isto não passa de uma obviedade que tornaria o enunciado do trabalho como princípio educativo vazio de sentido. Ledo engano. Esse posicionamento é da maior relevância, pois marca claramente a diferença entre a posição marxista sobre educação e as demais posições. Com efeito, o que se quer afirmar com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. É nesse sentido que afirmo que “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (SAVIANI, 1994, p. 161).

Tomemos, por exemplo, as sociedades antigas. Marx afirma que na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo. Ou seja: os proprietários das terras circunvizinhas à cidade, que eram cultivadas por seus escravos, podiam viver na cidade dedicando-se ao seu governo. Nessa situação agiam

como se o “trabalho” digno de homens livres fosse a teoria, a elaboração de ideias, omitindo o fato de que eles só podiam se dedicar ao trabalho intelectual porque sua vida material era assegurada pelo trabalho dos escravos. Assim, o princípio educativo na sociedade grega antiga era o trabalho escravo e não a Paidéia entendida como os ideais de cultura. Igualmente na sociedade burguesa o princípio educativo, isto é, o elemento ordenador da forma de organização da educação não são a igualdade e liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o trabalho produtivo moderno.

Penso que é disso que se tratava quando Marx afirmou que “a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 1977, p. 242). Claro que Marx não estava entendendo que a união entre educação e trabalho a serviço do capital, isto é, trabalho gerador de mais-valia, trabalho alienado, elemento de exploração, fosse a estratégia de superação do capitalismo e construção do socialismo. Recuperemos as considerações registradas em “O Capital” no tópico 9 “Legislação fabril inglesa...”, do Capítulo XIII “A maquinaria e a indústria moderna” (MARX, 1968).

Após abordar as disposições da lei fabril que condicionaram o emprego de crianças na produção à instrução primária, Marx observa que do sistema de fábrica “brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 1968, p. 554).

Essa ideia da união entre educação e trabalho produtivo é reiterada em vários momentos desde o “Manifesto”, passa pelas “Instruções aos delegados do I Congresso da AIT”, chega a “O Capital” e à “Crítica ao Programa de Gotha”. Vê-se, pois, que se trata de um tema persistente na elaboração teórica de Marx não sendo, pois, possível considerá-lo como incidental e sem maior vínculo orgânico com sua concepção fundamental.

Marx mostra que a base técnica da indústria moderna “é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores” (Ibid., p. 557). E aponta a contradição: por um lado, a indústria moderna “revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro” exigindo, “por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos” (Ibid., p. 558). Mas, por outro lado, a mesma indústria moderna “reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas” (Id., Ibid.). Tal contradição gera consequências destrutivas para os trabalhadores, ao mesmo tempo em que lhes abre novas possibilidades. Diz Marx:

Este é o aspecto negativo. Mas se a variação do trabalho só se impõe agora como uma lei natural sobrepujante e com o efeito cego e destruidor de uma lei natural que encontra obstáculos por toda parte, a indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, 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 (Ibid., p. 558-559).

Em seguida Marx vai se referir às escolas politécnicas e agrônômicas, assim como às escolas de ensino profissional como algo que se desenvolve espontaneamente tendo por base a indústria moderna. E, continuando a manejar a categoria da contradição, arremata:

A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. 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. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma (Ibid., p. 559).

As passagens transcritas deixam claro que, para Marx, a forma assumida pelo trabalho produtivo sobre a base da indústria moderna erige-se como o princípio educativo da sociedade capitalista determinando, portanto, tanto o seu desenvolvimento como se constituindo, contraditoriamente, em “fermentos de transformação” e em “germes da educação do futuro”.

Creio ser esse, também, o entendimento de Gramsci quando afirmou:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, dado que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. (GRAMSCI, 1975, p. 1541; 1968, p. 130).

À luz dessa perspectiva penso não estar forçando a interpretação ao entender que o reconhecimento do trabalho como princípio educativo está em consonância com o seguinte enunciado de Ivo Tonet: “Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação” (TONET, 2009, p. 10).

b) O segundo aspecto se refere à questão estratégica. Nesse caso dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo. Penso que aqui se insere a concepção de politécnia tal como formulada por Lênin e Krupskaja e, igualmente, a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci.

Foi na esteira dessas visões estratégicas e em consonância com a recomendação do próprio Tumolo (2011) de “se repensar o projeto estratégico-tático para o proletariado atualmente”, que propus a reorganização do sistema de ensino em seu conjunto a partir do trabalho como princípio educativo.

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade.

Essa estratégia educativa se inspira na formulação de Gramsci e está em perfeita concordância com a visão de Marx, que entendia que a instrução podia começar antes da participação no trabalho. Mas reputava essencial a articulação entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Por isso, nas instruções aos delegados da AIT, concebeu uma organização em que as crianças a partir dos 9 anos combinariam instrução com trabalho produtivo, porém de forma gradativa (dos 9 aos 12 anos, duas horas de trabalho; dos 13 aos 15, quatro horas; e dos 16 aos 17 anos de idade, seis horas de trabalho). Obviamente essa proposta levava em conta as condições específicas do século XIX. Nas condições atuais nas quais já se conquistou a abolição do trabalho das crianças nas fábricas, pareceu-me que a organização do processo educativo sobre a base da vinculação entre instrução e trabalho produtivo deveria ocorrer a partir dos 14-15 anos, portanto, na fase escolar correspondente ao ensino médio.

Com efeito, se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta, não bastando dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento. Trata-se, agora, de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (1975, p. 486-487; 1968, p. 123-125). É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa

era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Finalmente, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.

Conclusão

Acredito ter deixado claro que a estratégia indicada no tópico anterior foi proposta em perfeita sintonia com a visão de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Além disso, a referida proposta decorre da pedagogia histórico-crítica, uma teoria da educação elaborada diretamente a partir da concepção de conhecimento tal como explicitada por Marx no “método da economia política”.

Qual, então, o sentido das tentativas de se desqualificar a estratégia proposta procurando mostrar que representa uma leitura equivocada de Marx e do marxismo? O efeito de tal controvérsia não será exatamente o contrário, isto é, afastar-nos da referida perspectiva e, por consequência, do esforço feito pelos clássicos do marxismo para articular a educação com a luta revolucionária?

Enfim, é claro que toda e qualquer crítica ou sugestão proveniente do campo marxista para aperfeiçoar ou mesmo corrigir a teoria e estratégia propostas será sempre muito bem-vinda.

Referências:

- FEDOSSEIEV, P. N. et al. *Karl Marx Biografia*. Lisboa: Avante; Moscou: Progresso, 1983.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* (vol. III). 4 vols. (Edizione critica dell’Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana). Torino: Einaudi, 1975. vol. III
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LÊNIN, V. I. “Un paso adelante, dos pasos atrás (uma crisis em nuestro partido)”. In: LÊNIN, V. I. *Obras escogidas em doce tomos*. Tomo II, p. 294-392. Moscou: Progreso, 1975.
- LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo / Barcelona: Pueblos Unidos / Grijalbo, 1974.
- MARX, K. “Crítica ao Programa de Gotha”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos 1*. São Paulo, Edições Sociais, 1977. p. 221-243.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TONET, I. Marxismo e educação. 2009. Disponível em:
<http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2011.

TUMOLO, P. S. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, mai-ago. 2011, p. 443-481.

Notas:

1 É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

Recebido em: 12/2011

Publicado em: 23/05/2012.