

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO INTEGRADA
E A PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO**

Vagno Emygdio Machado Dias

**São Carlos - SP
Maio de 2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO INTEGRADA
E A PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO**

Vagno Emygdio Machado Dias

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

**São Carlos - SP
Maio de 2015**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D541e Dias, Vagno Emygdio Machado
 A educação integrada e a profissionalização no
 ensino médio / Vagno Emygdio Machado Dias. -- São
 Carlos : UFSCar, 2015.
 239 p.

 Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
 Carlos, 2015.

 1. Trabalho e educação. 2. Filosofia da educação.
 3. Educação profissional. 4. Ensino médio. 5. Educação
 integrada. I. Título.

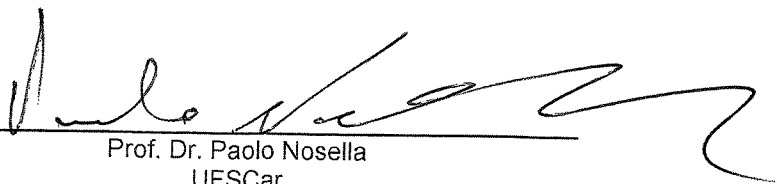


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

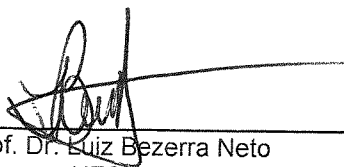
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

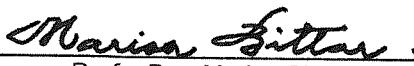
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Vagno Emygdio Machado Dias, realizada em 22/05/2015:



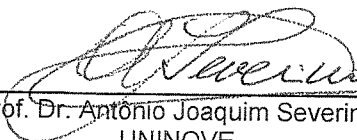
Prof. Dr. Paolo Nosella
UFSCar



Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar



Profa. Dra. Marisa Bittar
UFSCar



Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
UNINOVE



Prof. Dr. Dermeval Saviani
UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Ao professor Paolo Nosella, pela orientação cuidadosa e meticulosa e pela amizade que se iniciou com o doutorado. Por todo o aprendizado que me proporcionou e ultrapassa o meramente científico. Por minha admiração pessoal e acadêmica.

Ao professor Luiz Bezerra Neto, pela participação no exame de qualificação e defesa e pelas suas aulas sobre Marx e marxismo. Por sua dedicação.

Ao professor Antonio Joaquim Severino, pela participação no exame de qualificação e defesa e pela seriedade e competência no trabalho científico. Por sua simpatia e humildade.

À professora Marisa Bittar, por me iniciar na pesquisa científica, pelas oportunidades que me ofereceu e pelas portas que me abriu. Por sua delicadeza e simpatia.

Ao professor Dermeval Saviani, pela prontidão em aceitar o convite para participar da banca e pela oportunidade de tê-lo como leitor de um trabalho de minha autoria. Por minha admiração pessoal e acadêmica.

Ao professor Amarílio Ferreira Júnior, pela participação como membro suplente do exame de defesa e por acompanhar meu trajeto acadêmico. Por sua coerência e solidariedade.

Ao professor Marcos Antonio Lorieri, pela participação como membro suplente do exame de defesa e pela disponibilidade. Por sua solicitude e cortesia.

À professora Roseli Esquerdo Lopes, pelas aulas e pelo apoio. Por sua simpatia e dedicação.

Aos professores Manoel Nelito M. Nascimento e Maria Cristina dos Santos Bezerra, pelas aulas de Marx e marxismo.

Aos colegas de doutorado Jarbas Mauricio Gomes, pela leitura atenta e pelas sugestões para o texto da tese; à Joana D'Arc G. Hollerbach e à Juliana Gimenes, pela companhia e apoio; e ao Marcelo de Amorin Pandolfi, pelas desventuras da vida e pelas lições que dela se pode tirar.

Ao Programa de Incentivo à Qualificação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EI – Educação Integrada

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EPTNM-A-I – EPTNM Articulada e Integrada

EPTNM-A-I-C – EPTNM Articulada Integrada Concomitante “Integrada Concomitante”

EPTNM-A-C – EPTNM Articulada Concomitante

EPTNM-S – EPTNM Subsequente

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REDE – Programa Rede de Ensino Médio Técnico

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

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

*A Vinicius Barbosa Machado,
dedico este trabalho.*

RESUMO

A tese tem por objetivo analisar a *Educação Integrada*, denominação genérica de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada com o Ensino Médio na modalidade Integrada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, atualizada pelo Decreto nº 5.154/2004. Procurou-se compreender o que é a educação integrada: definição, características, finalidades sociais e políticas, referencial teórico-metodológico e fundamentos pedagógico-didáticos. O procedimento metodológico pautou-se: de um lado, por uma análise teórica da educação e da pedagogia socialista no pensamento de Karl Marx, Vladimir Lênin, Nadejda Krupskaya, Anatoli Lunatcharski e Antonio Gramsci, especificamente sobre os conceitos de educação tecnológica, ensino politécnico e escola unitária; de outro, por uma análise teórico-documental da legislação, demais documentos oficiais e pela literatura referente à educação nacional e às reformas recentes da educação profissional, do ensino médio e da educação integrada. O estudo concluiu que nos meandros da educação integrada está subjacente um processo mais amplo de expansão do *espírito da profissionalização* para praticamente todo o sistema educativo brasileiro, especialmente para o ensino médio. A reforma do ensino médio, ocorreu paralelamente e condicionada pela reforma profissionalizante.

PALAVRAS-CHAVE: educação integrada e ensino profissional; reforma do ensino médio e profissionalizante; educação profissional e tecnológica, educação profissional técnica de nível médio.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze the *Integrated Education*, generic name of Professional and Technical Education in middle level combined with a secondary school in integrated mode, under the Law of Directives and Bases of National Education (LDB 9.394/1996) updated through Decree 5.154/2004. We sought to understand what is the integrated education: definition, characteristics, social and political purposes, theoretical-methodological referential and pedagogic-didactic fundamentals. The methodological proceedings was marked: on one hand, by theoretical analysis of the education and of the socialist pedagogy in the thought of Karl Marx, Vladimir Lenin, Nadezhda Krupskaya, Anatoli Lunacharsky and Antonio Gramsci, specifically on the concepts of technology education, polytechnic education and unitary school. On the other by a theoretical and documentary analysis of the legislation, other official documents and literature on the national education and the recent reforms of education, secondary school and integrated education. The study concluded that in the meanders of the integrated education this underlying a broader process of expanding the *spirit of professionalization* to practically all the Brazilian education system, especially for secondary school. The reform of secondary school, it happened in parallel and conditioned a professionalizing reform.

KEYWORDS: integrated education and professional education; reform of secondary and professional education; professional and technological education; secondary technical professional education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A EDUCAÇÃO NOS CLÁSSICOS DO MARXISMO	13
1.1. A formação tecnológica em Karl Marx	13
1.2. O ensino politécnico em Lênin, Krupskaya e Lunatcharski.....	37
1.3. A escola unitária em Antonio Gramsci.....	73
2. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA.....	104
2.1. Os fundamentos legais da educação integrada	104
2.2. As prioridades e tendências da reforma do Ensino Médio	135
2.3. A profissionalização na Educação Tecnológica.....	148
2.4. O fundamento do trabalho na educação integrada	165
3. OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INTEGRADA.....	173
3.1. O debate sobre o ensino profissional no Brasil.....	173
3.2. A noção de travessia como dialética conceitual	203
CONCLUSÃO	227
REFERÊNCIAS.....	231

INTRODUÇÃO

Esta introdução foi preparada para ser uma apresentação de caráter não muito formal, para não dizer informal, a fim de apresentar a minha trajetória acadêmica e pessoal, até o ingresso no doutorado em educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A ideia é apresentar a maneira como me aproximei paulatinamente pelo objeto de pesquisa e me inseri neste campo temático de estudo, tentando considerá-lo, com o devido respeito e dificuldade científica, natural para quem estuda aquilo que faz parte de sua atuação acadêmica e profissional.

Costumo dizer que sou estudante de ensino noturno quando me perguntam sobre os cursos que fiz. Obviamente, é uma forma irônica de enquadrar o ensino noturno como um curso, na verdade é um ensino diferenciado do diurno, praticamente outra modalidade de ensino. O ensino noturno é exclusivamente destinado a estudantes trabalhadores. Eu sempre me enquadrei e me considerei estudante trabalhador; em determinado momento me dei conta de que na mesma escola havia alunos do ensino diurno. Eles viviam certo ambiente acadêmico, um tempo livre de convivência entre si, praticavam esportes, realizavam viagens e visitas culturais e, para minha admiração, se preparavam ou pelo menos comentavam sobre o vestibular. Os horizontes de perspectivas eram outros. Hoje percebo que não havia nenhum choque ou conflito nem mesmo velado entre ensino noturno e diurno e nem entre os estudantes, pois cada qual do seu lado não nos importávamos com isso. O simples fato de estudar numa mesma escola me deixava orgulhoso com o sentimento de pertencimento de grupo. Estou falando de um ensino médio público, a escola estadual Dr. Álvaro Guião¹, com tradição

¹ Um pouco sobre parte da história desta escola, consultar: NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

de quase cem anos, situada na região central da cidade de São Carlos. É possível, portanto, também falar de certo dualismo escolar entre o ensino noturno e diurno assim como entre ensino público e privado etc., ou seja, o problema do dualismo escolar pode ser mais complexo do que imaginamos. O que quero destacar é a estreita relação entre ensino e trabalho, que sempre foi uma experiência real, um tanto natural e, em algum sentido, positiva na minha vida estudantil.

Com relação ao trabalho propriamente dito minha primeira experiência, ainda bem jovem, foi no Departamento de Pessoal da Universidade Federal de São Carlos, na condição de “aprendiz”, um tipo específico de estagiário, *office-boy*, um trabalho sem vínculo empregatício, destinado a jovens carentes, promovido por um convênio entre a universidade e o Círculo de Amigos do Menino Patrulheiro “Dr. Marino da Costa Terra”. Atualmente, pela idade com que iniciei o estágio, seria até considerado trabalho infantil, mas era realmente um emprego diferenciado de outros pela oportunidade de simplesmente estar em contato direto com o ambiente universitário e me fez ter vontade de também participar daquilo. Eu era frequentador assíduo da biblioteca comunitária, que ficava no atual prédio do Centro de Educação e Ciências Humanas; e era leitor curioso de história antiga, gostava também da piscina e das quadras de esporte. Observava os universitários e suas rotinas de estudo, lazer e práticas esportivas, e dizia em pensamento para mim mesmo que queria aquilo também, mas sempre o sentia com distância.

Estou certo de que, entre os meus amigos e colegas estudantes-trabalhadores, sou a exceção ao alcançar este nível de escolaridade (doutorado), pois a relação imediata ensino-trabalho, os levou realmente, definitivamente ou precocemente a algum tipo de emprego de nível médio ou fundamental, pouco prestigiado e/ou valorizado. A realidade da dualidade escolar mostra sua consequência realista depois da escola. Minha ascensão dependeu mais de minha própria força de vontade e não foi o suficiente para que eu pudesse ter a plena liberdade de escolha profissional pós-médio, amarrado que estava às possibilidades intelectuais concretas e às dificuldades “pessoais” enfrentadas durante meu percurso escolar. O trabalho precoce no ensino médio foi um momento de destaque para mim porque me possibilitou

certo amadurecimento e o vislumbre do mundo, o que me proporcionou correr atrás de sonhos, que se construíam sob determinadas circunstâncias.

Alguns meses depois do ensino médio, após ainda uma experiência como metalúrgico numa empresa multinacional de São Carlos, consegui iniciar e terminar o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e de Bacharelado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus Araraquara, no período noturno. Depois realizei o Mestrado em Educação na UFSCar e passei a ter uma experiência diferenciada e uma percepção mais aguda da educação, até então pobre e restrita porque sempre irrefletida. Foi um momento difícil dado minhas condições financeiras, mas uma sensação prazerosa e um tanto estranha porque nunca havia estudado no período diurno, à luz do sol, após a idade infantil, obviamente. Após o mestrado iniciei a carreira docente, trabalhando durante sete anos nos ensino básico e superior em Minas Gerais, conhecendo a realidade da educação pública e privada daquele Estado. Durante este período procurei me preparar para voltar a estudar e a prestar concursos para a universidade pública. Após algumas aprovações em segundo e terceiro colocado, consegui enfim passar num concurso público. Atualmente sou servidor público federal, pertencendo à categoria profissional do Magistério Federal e da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), atuando como professor de Sociologia e Filosofia no ensino médio e superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – Câmpus Poços de Caldas. A ideia inicial do projeto de pesquisa de doutorado em educação surgiu dessa experiência específica na educação integrada dos Institutos Federais, favorecido pela temática educacional que sempre me perseguiu durante minha trajetória de estudante-trabalhador.

Nos Institutos Federais, percebia, de forma inconstante, geralmente distante, uma difusa e rasa concepção pedagógica de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fundamentada na noção de “politecnicidade”, termo um tanto conhecido entre os professores mais atentos, inspirado no referencial teórico-metodológico do marxismo, especialmente de Marx, Lênin e Gramsci. Estudei o pensamento de diversos pensadores e educadores brasileiros do campo de estudos e pesquisas denominado “trabalho e educação”. Aproximei-me dos

ideais da politecnia. Entretanto, com o passar do tempo, algumas dúvidas surgiram sobre a efetiva capacidade de os Institutos Federais promoverem uma educação realmente politécnica. Naquele momento, os questionamentos abalaram minha “fé” nos Institutos Federais, mas não nos referenciais teórico-metodológicos dos pensadores clássicos do marxismo e nem nos autores brasileiros que referenciavam a concepção de politecnia. Concluía que a dificuldade de efetivação da politecnia estava na implementação da proposta pedagógica.

As hipóteses iniciais das dificuldades de efetivação da educação politécnica nascem da própria história da educação profissional que nunca compreendeu ou não se interessou pela politecnia; ou seja, o processo de transição de um modelo para outro ou certa resistência teórica e política à politecnia, levaria à estagnação ou difamação dessa proposta. Haveria ainda dificuldades advindas da gestão institucional, que se tornaram mais democráticas, portanto, contrárias às tradições conservadoras e autoritárias das antigas escolas profissionais técnicas e agrotécnicas que se transformaram em Institutos Federais, mas onde permaneceu uma concepção simplista de formação de mão de obra adolescente como principal objetivo escolar.

Outra hipótese estaria assentada na resistência do próprio professor. Os professores antigos estariam acomodados à cultura organizacional anterior, enquanto a novidade exigia uma reviravolta em suas atividades docentes cotidianas. Assim, mesmo que tenha havido uma melhoria na condição de carreira e salário, houve uma diversificação das atribuições dos docentes e novas ressignificações educacionais, que entraram em choque com as antigas. De qualquer forma, percebi que, em geral, tanto os professores antigos quanto os novatos, após a criação dos Institutos Federais em 2008, continuaram com uma precária ou nenhuma formação pedagógica e com certa incapacidade para lidar com esta concepção de educação profissional e tecnológica. Acrescentem-se ainda as dificuldades para implementar uma inovadora organização institucional nos Institutos Federais, que se configura como uma escola híbrida, pois nela perpassam quase todos os níveis e modalidades de ensino.

Dessa forma, pela resistência dos professores à politecnia surgiu a hipótese de que as dificuldades de implantação da politecnia estariam atreladas ao professor, à sua formação e às condições de trabalho nos Institutos Federais. Daí surgiu o projeto inicial de doutorado com foco no trabalho docente para compreender as dificuldades de implantação da educação politécnica. Em nenhum momento, questionei a própria noção de politecnia, muito menos de educação integrada, isto é, o significado de ensino médio integrado, articulado à educação profissional. Equivocadamente, parti de um pressuposto considerando verdadeiro só pelo fato de advir de uma reminescente concepção socialista de educação, sustentada na formação do homem omnilateral.

A confiança nas premissas educacionais do socialismo e nas teorias e nos ideais dos educadores brasileiros que participaram de alguma forma da construção de uma concepção de educação politécnica (educação integrada etc.) junto ao Ministério da Educação (MEC) não me permitiu naquele momento questionar os próprios pressupostos teóricos. Entretanto, a intuição, alicerçada na minha experiência profissional, sugeriu-me que haveria alguma lacuna na realização da politécnica e que ela não estaria centrada somente ou predominantemente no cotidiano e na práxis dos Institutos Federais, mas no próprio referencial teórico clássico e/ou contemporâneo brasileiro. Isto é, poderia haver algum equívoco de interpretação ou de aplicação dos referenciais teóricos que, articulados aos objetivos e finalidades da educação integrada, promoveriam inadequadamente o vínculo ensino e trabalho. De forma implícita e dispersa questionei o problema da continuidade dos estudos dos alunos, a precocidade da escolha profissional e a questão do trabalho “infantil”, enfim a formação técnica de mão de obra no ensino médio. Entretanto, não havia caminhado ainda na direção da solução do problema.

Inicialmente, considerei que haveria uma brecha histórica para a realização de uma educação de cunho socialista na reforma do ensino médio e profissional com categorias marxistas como “politecnia” e “trabalho”. Por outro lado, poderia se configurar também como uma subsunção de termos polissêmicos para conquistar a subjetividade e o apoio de segmentos de pensadores e professores para a proposta da educação integrada. Segundo

Frigotto (2009) surgiu uma concepção deturpada de politecnicidade equivalente a polivalência, formação de múltiplas habilidades e competências profissionais, necessárias ao mercado de trabalho; ou seja, a categoria trabalho se apresenta multifacetada e sem precisão conceitual-categorial, de princípio humanizador do ser humano, tornou-se estritamente uma justificativa para sua redução a emprego, a interesse imediatamente vinculado ao capital.

Com base na apropriação da concepção socialista, a educação integrada, legitimou-se pelo “trabalho como princípio educativo” com uma interpretação restritiva para integrar o ensino médio ao ensino profissional por meio da noção de interdisciplinaridade. Na prática, a concepção de educação tecnológica instaurou o verdadeiro diferencial na reforma do ensino médio integrado, com a redenção da técnica e da ciência, tornando o discurso científico-tecnológico politicamente inquestionável, de forma a apresentar-se como democrático e universal, instaurando o determinismo tecnológico e despolitizando o debate em torno da Educação Profissional e Tecnológica.

Entre as concepções socialistas de educação, apropriei-me do significado de politecnicidade apresentado por Dermeval Saviani:

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 (SAVIANI, 2007, p.161).

Essa concepção de politecnicidade representa uma ruptura com o projeto burguês de educação, mas foi disseminada e apropriada de forma equivocada. Na politecnicidade, a relação entre trabalho e educação, conhecimento e prática do trabalho deveria ser realmente direta, explicitando a maneira como o conhecimento, objeto específico do ensino escolar, se articula com a prática do trabalho. O ensino politécnico seria o único capaz de se articular com o desenvolvimento histórico da sociedade, com o fortalecimento da produção, com o desenvolvimento das forças produtivas e com a formação do trabalhador em prol da transformação social. Assim, à primeira vista, não tive nenhum problema com o fato de se interpretar equivocadamente o ensino médio como uma escola técnica de formação profissional e nem estar diretamente vinculada

ao mercado de trabalho, considerando que realmente esse era o estreito vínculo entre ensino e trabalho. Também não questionei o *Documento Base (2007)* da educação integrada que, na minha avaliação, representaria, sem sombra de dúvida, os fundamentos da educação socialista e os avanços em direção à superação da dualidade escolar, em vista da formação omnilateral; portanto, estaria também em conformidade com as políticas públicas educacionais e com as concepções e princípios da educação integrada. Estava também de pleno acordo com o significado de “integrar” o ensino geral ao ensino profissional.

Ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada, pergunta-se: que é integrar? A autora [Maria Ciavatta] remete o termo, então, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL, p. 2007).

Mas ainda permanecia algum incômodo. Nos documentos oficiais, a noção de educação integrada e de educação politécnica se fixa nos princípios da organização do ensino, na modalidade de ensino e na problemática curricular. Desta forma, o princípio pedagógico é buscado sempre na perspectiva organizacional e profissional do ensino e não nos sujeitos da educação integrada. Esta perspectiva de educação integrada é justificada pela noção de politecnia, atribuída a Lênin com respaldo teórico de Marx, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Entretanto, o termo politecnia em nenhum momento é utilizado por Gramsci, e a questão do trabalho manual e intelectual não é uma concepção tão simples, cuja teoria é mais abrangente, não tanto associado ao homem produtivo, mas à formação

intelectual do governante e dirigente político, daí a necessidade de repensar a própria noção de politecnia.

Influenciou-me, nesse momento, diretamente, o Prof. Paolo Nosella, orientador desta tese, que me proporcionou liberdade para realizar o trabalho e me orientou no contato direto e contextualizado com os textos de Gramsci e com o debate em torno da questão do ensino médio e da politecnia. A tese principal de Nosella que me permitiu assumir definitivamente uma postura crítico-reflexivo com relação ao próprio fundamento teórico-metodológico da educação integrada é a seguinte:

A atual apologia do ensino profissionalizante e a ampliação desse sistema escolar são uma declaração da falência e do abandono do ensino médio humanista, "culturalmente desinteressado", destinado a preparar dirigentes. Consequentemente, é uma indisfarçável expressão do engessamento e do agravamento da dualidade social e escolar (NOSELLA, 2011, p. 1053).

Estava colocada em *dúvida metódica* a profissionalização no ensino médio, mais especificamente o papel social do ensino profissional. E mais ainda, a fórmula política, pedagógica e didática da estreita relação/vínculo entre ensino e trabalho. E, por fim, o sentido da integração entre ensino médio e ensino profissional. Nosella defende que o trabalho é o princípio educativo de todo o sistema escolar, inclusive, do ensino médio. Portanto, não faz sentido uma reforma do ensino médio, transformando a categoria trabalho em profissionalização ou justificando a reforma do ensino profissional com a reforma do ensino médio. Ao contrário, é preciso uma reforma profunda do ensino médio brasileiro, eliminando definitivamente a profissionalização *precoce* dos adolescentes, não especificamente a formação técnica (e científica), consequentemente, valorizando a condição psicossocial do adolescente.

No Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, pesquisadores importantes como Vygotsky, Leontiev, Luria e Elkonin, ao explicarem como o trabalho produtivo é o princípio pedagógico, mudam o eixo de análise do instrumento técnico focando o sujeito humano. Nesse contexto, insere-se a contribuição de Antonio Gramsci. Para ele, a pessoa humana se integra nos processos do trabalho produtivo e de luta pela hegemonia política, descobrindo e desenvolvendo sua

tendência profunda e seu talento, com coerência e disciplina, tornando-se uma personalidade consciente (NOSELLA, 2011).

Deste modo, deve-se ater à diferenciação entre trabalho e emprego/profissão, visto que estes últimos são centrais para o ensino profissional, que sempre foi a escola preferida da burguesia. A estreita relação entre ensino e trabalho deve focar o processo educativo, como princípio pedagógico. Aqui compreendi que a politecnia tende a colocar no centro do processo educativo o “instrumento técnico”, isto é, as próprias demandas de qualificação do mercado de trabalho e os processos tecnológicos produtivos, em vez do homem, do trabalhador.

Aos poucos afastei-me de uma situação de participação militante, quando me apropriei criticamente de teorias e propostas de políticas públicas e educacionais vinculadas à noção de politecnia e de integração. Fiz uma análise das próprias referências teóricas, colocando em dúvida não apenas a implantação, mas o próprio fundamento da educação integrada. Enfim, realizei uma leitura própria e direta dos clássicos para tentar compreender a educação integrada e os comentadores dos autores clássicos. Já não me contentava mais com as repetições de frases e as mesmas citações e referências aos autores clássicos sem o contexto da frase e o momento histórico de sua redação. Portanto, percorri um caminho tortuoso e doloroso de autoavaliação e, ao mesmo tempo, de interlocução com autores e teorias com os quais simpatizo e continuam como minhas referências acadêmicas, científicas e políticas.

Ancorado nesse relato, defino como objeto de pesquisa a **educação integrada**, denominação genérica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) Articulada com o Ensino Médio na modalidade Integrada (EPTNM-A-I), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), atualizada pelo Decreto nº 5.154/2004. Portanto, não se pode confundir a educação integrada com a modalidade concomitante, aquela em que ocorre o ensino simultâneo de formação geral e formação específica (profissionalizante) e nem com o ensino estritamente profissional. A pesquisa também não trata de um estudo sobre os Institutos Federais, surgimento, finalidades, objetivos etc., mas de aprofundar a concepção de

educação integrada de forma ampla, na legislação e documentos oficiais de cunho jurídico, doutrinário e ideológico.

A tese que defendo é a seguinte: atualmente, há um momento de expansão da profissionalização de forma direta e indireta no ensino médio, ou seja, os Institutos Federais são apenas a ponta do *iceberg*. O problema da profissionalização não passa apenas pelos Institutos Federais que são parte da problemática por serem escolas técnicas. Como hipótese, considero que a educação integrada não é um ensino médio integrado, mas um tipo específico de ensino profissional. Todavia, a conclusão ou o problema a que cheguei e abordo é mais amplo, diz respeito a todo o sistema de ensino médio brasileiro, ou seja, à reforma do ensino médio feita e afetada pela reforma do ensino profissional.

Na definição do objeto de pesquisa da tese, tentei não confundir a educação integrada como política pública e como desfecho histórico com os comentadores e debatedores da temática. Tomei a decisão de não tratar, inicialmente, das concepções dos educadores marxistas brasileiros, mesmo considerando esse debate e nem dialogar diretamente com eles para evitar um duplo objeto de pesquisa: a educação integrada tal como se apresenta na realidade e os atores e pensadores que, de alguma forma, interferiram no debate ou na construção da educação integrada, mesmo porque entre eles não há uma coincidência razoável de interesse e de análise com relação à educação integrada. É claro que essa estratégia não exclui o fato de, independentemente da omissão premeditada, não exclui que a realidade é síntese dessa multiplicidade de interesses. Assim, faço o debate de forma indireta ao analisar de forma dispersa: o trabalho, a tecnologia, o trabalho como princípio educativo, o dualismo escolar, a politecnia, a formação tecnológica, a escola unitária etc.

A questão de pesquisa que apresento, de forma geral, é a seguinte: o que é a *educação integrada*? Consequentemente, o que a define? Quais suas características? Quais suas finalidades sociais e políticas? Qual seu referencial teórico? Quais seus fundamentos pedagógico-didáticos? A resposta, por sua vez, consequência inerente ao próprio objeto, não contemplou apenas a educação integrada, mas o próprio ensino médio.

Esta tese está organizada em três capítulos. O primeiro versa sobre a concepção de educação e ensino profissional, tendo por base Marx, Lênin e Gramsci. Procurei compreender pelos próprios clássicos os conceitos disseminados no Brasil que servem de justificativa à educação integrada. Na tese não há uma revisão da literatura, mas uma análise da literatura. Não foi possível nesse capítulo fazer um estudo comparativo dos autores brasileiros, por serem comentadores dos clássicos e terem me incomodado algumas traduções ou interpretações dos conceitos marxistas. Encontrei nos clássicos uma contundente recusa à união do ensino e trabalho na forma que permite a conservação e manutenção do capitalismo e a exploração da força de trabalho de crianças e adolescentes. E aqui há várias consequências, entre as quais: associar de forma equivocada e considerar que a união entre ensino e trabalho ocorre pelo "ensino profissional" no ensino secundário.

O segundo capítulo, sobre a educação integrada, tratou especificamente de compreender o que é a educação integrada. Utilizei as legislações e os documentos oficiais ou de doutrinação, associados à profissionalização no ensino médio. Aqui tive de esmiuçar os conceitos, a lógica dos argumentos, a questão linguística e retórica e as finalidades atualmente atribuídas ao ensino médio, utilizando do ensino profissional e de uma nova concepção educativa: a educação profissional e tecnológica. Aqui tratei ainda dos conceitos e denominações, das concepções educativas e das questões pedagógicas relacionadas à suposta integração. Durante a discussão, aproveitei para fazer algumas pontuações reflexivas tendo por base meu esclarecimento no capítulo de estudo dos clássicos. Concluí que há um movimento desde o início do século XXI que procura enfatizar uma profunda reforma do ensino médio para satisfazer certas necessidades do mercado de trabalho. Nesse movimento, percebi uma expansão do *espírito da profissionalização* por meio de uma concepção determinista da tecnologia como nova concepção educativa geral de todo o sistema de ensino, patrocinada por organismos internacionais e por setores nacionais vinculados ao setor produtivo.

O terceiro capítulo traz uma análise sobre o debate teórico nacional em torno do ensino profissional, da educação integrada e do ensino médio. Fiz uma análise da categoria trabalho, que foca a relação entre ensino profissional

e qualificação profissional, questionando as possibilidades da qualificação profissional na produção capitalista e o *trabalho como um princípio profissionalizante*. Analisei o princípio da *travessia* recorrente na educação integrada como percurso transitório em direção à transformação social e à construção de uma sociedade socialista, portanto, apresentando-se um projeto educativo de cunho socialista ainda sob a sociedade capitalista. Para essa análise, considerei o significado de *travessia* empregado na educação integrada, analisando por meio do conceito de dialética em Gramsci, isto é, questionando o ensino profissional como estratégia política, portanto, caminho necessário para a travessia, participando do jogo capitalista.

1. A EDUCAÇÃO NOS CLÁSSICOS DO MARXISMO

Primum vivere, deinde philosophari”. Na realidade, não é possível destacar o viver do filosofar. Todavia, o provérbio tem um significado prático: viver significa ocupar-se principalmente com a atividade prático-econômica; filosofar, ocupar-se com atividades intelectuais, de otium litteratum. Todavia, há os que apenas “vivem”, obrigados a um trabalho servil e extenuante etc., sem os quais determinadas pessoas não poderiam ter a possibilidade de se exonerarem da atividade econômica para filosofar (GRAMSCI, 2011a, p. 409).

1.1. A formação tecnológica em Karl Marx

A categoria *trabalho* é elemento central para se pensar a educação em Marx. Marx não trata de forma sistemática a educação e a pedagogia, apenas considera os elementos educacionais e pedagógicos segundo o modo de produção capitalista. Em alguns momentos, aborda a escola em referência às formas de organização e ao ensino nas escolas agrotécnicas e profissionais, atreladas às exigências econômico-sociais. As análises que faz sobre educação, compreendida no sentido amplo do termo, estão relacionadas à compreensão da categoria trabalho (geral/específico), isto é, sob o modo de produção capitalista.

A relação trabalho e educação são temas recorrentes no campo da educação, entretanto, o entendimento específico de educação profissional e suas derivações como profissão, ensino profissionalizante etc., sob o capitalismo, não são ainda evidentes e claros o suficiente nos estudos e pesquisas sobre o tema. O objetivo do capítulo é compreender a maneira como Marx aborda a temática educacional, especificamente o ensino profissional e, por fim, a formação do homem omnilateral.

Os conceitos de ensino profissional, polivalência, politecnia, precisam ser contextualizados com o desenvolvimento das forças produtivas e com o momento histórico de Marx. O ensino profissional é historicamente uma educação patrocinada pela burguesia e doada filantropicamente à classe

operária com objetivo de dominação de classe e de formação da força de trabalho. Os conceitos vinculados ao ensino profissional só podem ser compreendidos, no seu devido contexto, atrelados às exigências do próprio desenvolvimento capitalista e não a um modelo ideal de formação do homem moderno.

O método de estudo de Marx parte da realidade empírica e da discussão imediata sobre os problemas concretos da sociedade, daí a busca da concepção de homem como ele realmente é, nas condições dadas de sua materialidade e nas formas mais cruas de sua forma de sobrevivência, segundo o contexto econômico. A verdade científica como verdade histórica está atrelada à tomada de posição política contra a exploração da classe operária, frente a realidade agressiva em que se encontram os trabalhadores, levada a cabo pelo modo de produção capitalista, como exposto em *Maquinaria e Grande Indústria*.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54)².

Tendo como base a conjuntura histórica do século XIX e a estrutura de classes, Marx elabora reflexões científicas de cunho mais amplo e universal, configurando uma teoria revolucionária. Ao analisar as condições apresentadas pela conjuntura e pelo cotidiano econômico, que reduz o homem ao *homo economicus*³, Marx propõe por meio da objetividade do real, uma *práxis* que tem como síntese, a emancipação humana. A emancipação humana é certamente o fim último teleológico, mesmo quando se assumem posições conjunturais, de cunho mais imediato. É justamente a transformação social como pano de fundo filosófico que faz do pensamento marxiano uma teoria

² Essa reflexão é feita por Marx especificamente no contexto da discussão sobre as categorias econômicas tais como o conceito de *produção*, portanto, para o estudo do método da economia política.

³ O *homo economicus* não é a concepção de Marx sobre a categoria *trabalho*, mas do próprio capitalismo, que reduz o homem ao ser produtivo, a produtor de mais-valor.

revolucionária. Assim, a radicalidade do seu pensamento e da educação não pode estar associada senão à subversão da realidade capitalista com a finalidade de emancipação dos homens das brutalidades e dramáticas condições de trabalho dos operários e, especificamente, das mulheres e crianças nas indústrias do século XIX.

A educação em Marx parte da análise que faz da realidade e das exigências da produção capitalista do século XIX, das leis fabris inglesas sobre educação e das experiências filantrópicas escolares. A educação em geral como o trabalho em geral não são os pontos de partida de Marx para se pensar numa proposta concreta, são apenas ideais de um projeto futuro (não utópico) de educação do homem concreto, com base no *princípio educativo do trabalho*.

Da manufatura à indústria moderna, predomina sob o capitalismo certa divisão social e técnica do trabalho, que apresenta relações íntimas com a ciência e a técnica, como valores interligados ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, interligados e condicionados pelo capitalismo. A indústria estabelece, portanto, os rumos do desenvolvimento científico e tecnológico que fragmenta o processo de produção de mercadorias e diversifica as áreas e ramos científicos e tecnológicos e, conseqüentemente, até mesmo dos próprios trabalhadores, cuja atividade laboral se torna cada vez mais parcial e desqualificada. A visão de Marx sobre essa realidade é uma visão científico-política, um estudo sobre a propriedade privada, as desigualdades sociais e a dualidade do sistema escolar. Dessa forma, é sobre o trabalho estritamente capitalista que Marx analisa a educação, considerando que a produção capitalista produz um sistema escolar à imagem e semelhança da produção, adequado aos interesses do capital. Esses são pontos básicos em que se enquadram as propostas de educação burguesa, que procuram imprimir uma educação diferenciada conforme os grupos e as classes sociais. Surge, então, a dualidade escolar, escolas diferenciadas, uma para a classe burguesa, outra para a operária; e para se compreender com maior precisão e sem desvios o conceito de “dualidade escolar” se deve ater não às modalidades de ensino e os tipos de escolas em si, mas, em última instância, à dualidade da sociedade de classes sociais.

A divisão do trabalho e a propriedade privada são fatores intrínsecos ao capitalismo, de modo que qualquer estratégia da educação marxiana deve ser contrária e inegociável com os termos impostos pela produção capitalista. E isso não faz da educação marxiana uma educação abstrata e utópica, pensada para uma sociedade socialista, mas concebida sob a realidade contraditória do capitalismo, com uma postura dialética, não domesticada, de forma radical e oposta à educação burguesa. Dessa forma, essa educação somente pode ser colocada em contraposição à divisão do trabalho e à propriedade privada.

O ensino profissional está diretamente interligado à formação da força de trabalho adequada à base da divisão do trabalho. Sobre o ensino profissional, Marx afirma o seguinte: “outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal” (1978, p. 79)⁴. É evidente e óbvio que o ensino profissional é literalmente a educação preferida da burguesia porque favorece diretamente a formação de operários “qualificados” e polivalentes; por isso capaz de trabalhar e exercer o maior número possível de atividades nos diversos ramos de atividades industriais, mas, acima de tudo, forma homens adaptados, modelados e adequados às exigências organizacionais da indústria moderna. O ensino profissional não rompe assim com a lógica própria da divisão social e técnica do trabalho, isto é, com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, e nem estimula a formação intelectual do operário para questionar e se organizar contra a propriedade privada.

Assim como a ciência e a técnica se tornaram instrumentos da produção, o ensino profissional é parte integrante, uma forma coesa e harmônica com relação à divisão do trabalho. Apesar de autonomia relativa, a profissionalização está demasiadamente impregnada dos rumos impostos pelo desenvolvimento capitalista, cujas fragmentação e especialização estão a seu serviço. De modo que a proposta de unidade teoria e prática, associada à união entre trabalho manual e intelectual, é insuficiente para analisar a relação

⁴MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal, Moraes Editores, p. 79, 1978. Este texto é retirado de *O Salário, Anexo ao Trabalho Assalariado e Capital* de Karl Marx.

trabalho e educação e a relação produção e formação profissional. Por seu lado, Marx não nega em si mesma, a especialização profissional, já que é impossível com certa destreza e habilidade a execução profissional de todos os ramos de produção, mas, ao contrário, saber se inserir de forma política, intelectual e subjetivamente nas várias instâncias das relações sociais.

Quando Marx se refere ao homem omnilateral, diz de forma genérica/abstrata, apenas que o desenvolvimento de todos os sentidos humanos, apropriados e expropriados objetivamente pelo trabalho, torna o homem omnilateral de maneira omnilateral, sem explicitar imediatamente este conceito. A profissionalização, ao contrário, é inerentemente uma forma unilateral, não permite a omnilateralidade e, sob o jugo do capital, com a formação de sujeitos individuais, de uma mentalidade individualista, atende apenas a interesses imediatos, mesquinhos e materiais.

Posto que também sou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. [...]

... a supressão⁵ positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma de suas relações *humanas* como o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana. (MARX, 2010, p 108)

⁵ Jesus Ranieri (Marx, 2010, p. 16) apresenta os obstáculos da tradução do verbo *aufheben* (suprimir, abolir, superar) e do substantivo *Aufhebung* (supressão, abolição, superação) e opta por *aufheben* como “suprassumir” e *aufhebung* como “suprassunção”, para considerar os momentos ricos e variados do significado, ou seja, “o que se deve reter é a dinâmica do movimento dialético que carrega consigo, no momento qualitativamente novo, elemento da etapa que está sendo ou foi superada ou suprimida, ou seja, a um só tempo, a eliminação, a conservação e a sustentação qualitativa do ser que suprassume”.

Marx (2010, 108-112) afirma nos *Manuscritos de 1844* que a propriedade privada nos fez cretinos e unilaterais e que somente com a supressão da propriedade privada é possível a completa emancipação humana, isto é, de “todas as qualidades e sentidos humanos”, pois, do contrário, nossos sentidos continuarão estranhados pelo sentido do *ter*. Como o sentido humano é afirmado apenas na objetividade, a história e a existência da indústria são a afirmação dos nossos sentidos atuais em sua incompletude. A indústria é a força efetiva da relação entre homem e natureza, ela, entretanto, não é uma mentira, é a efetividade de nossos sentidos, ainda que estranhado, portanto, a natureza “*antropológica verdadeira*”. Aqui se expressa que não se trata de um retorno a um estado de natureza, ao contrário, deve-se partir do existente, pois efetivo e verdadeiro, para se pensar a subsunção da ciência natural pela ciência do homem, formando uma só ciência. Pode-se dizer, contudo, que o ensino profissional (escolar) e a profissionalização (direta no trabalho), em si, podem ser meios efetivos para a emancipação humana, mas não sob o jugo do capitalismo e sua inerente divisão técnica do trabalho; entretanto, como a indústria, em geral, permitiu os avanços necessários à humanidade, pois foi revolucionária na relação homem-natureza, agora, a propriedade privada precisa ser abolida para dar continuidade à civilização.

Um ensino profissional somente faria algum sentido se fundado sobre uma nova ordem social, se permitir questionar e combater a divisão trabalho, e, sobretudo, a propriedade privada dos meios de produção. Marx salienta ainda que “no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade de oferecer ao povo uma verdadeira educação” (1978, p. 79). Não ter “os meios” significa especialmente que o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas é inexoravelmente contrário ao desenvolvimento humano-intelectual dos trabalhadores, como afirma Marx: “o sistema manufatureiro faz fracassar a legislação escolar, como acontece na Prússia” (1978, p. 79).

Nas *Instruções*⁶ aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, em 1868, Marx explicita que a *cooperação*⁷ de crianças e adolescentes de ambos os sexos na produção social (que chama de “grande obra”, que é “produção social produtiva”), poderia ser um aprendizado escolar no ambiente industrial, portanto, ser algo legítimo e saudável. Depois, de forma contundente, afirma que sob o capital essa cooperação foi distorcida em “abominação”⁸. O que Marx afirma é tão somente uma constatação dos fatos reais: que há uma tendência da moderna indústria em fazer as crianças e adolescentes “cooperar” (de uma forma ou outra) com a produção social. Em si, considera legítimo segundo sua concepção de trabalho como essência do ser humano, em que não se deve separar o trabalho com as mãos e o trabalho com o intelecto, mas que sob o capital, sob qualquer forma, é definitivamente abominável. E cita ainda a situação dos pais que são forçados pela degradação das suas condições materiais a converter seus próprios filhos em operários. A única possibilidade de intervenção que Marx enxerga nessa tendência é combinar o trabalho produtivo com a educação, sempre mediado pela proteção jurídica do Estado para preservar as crianças e os adolescentes dos efeitos destrutivos que também são uma tendência da moderna indústria. Duas conclusões sobre as reflexões de Marx podem ser apresentadas: a primeira é a possibilidade histórica da cooperação, apesar do caráter abominável; a segunda é a tendência à intensificação dos efeitos destrutivos da moderna indústria sobre todos os operários, inclusive crianças e adolescentes.

Aqui é preciso fazer algumas considerações: não há em Marx nenhuma referência ao ensino profissional no vínculo ensino e trabalho e que é preciso

⁶ Sobre esse texto, Manacorda afirma o seguinte: “Outro problema permanece em aberto na diferença entre os dois textos contemporâneos, *Instruções* e *O Capital*, e nele até diríamos que as *Instruções* representam o texto mais completo e, portanto, o mais recente e definitivo (mas restaria sempre a explicar por que Marx, no curso do seu ulterior trabalho de revisão de *O Capital*, não teria sentido a necessidade de a ele transferir o que de mais elaborado havia expressado nas *Instruções*”. (MANACORDA, 2010, p. 53).

⁷ É oportuno expressar que a preferência ao termo “cooperação” e não *trabalho* é provavelmente em função de uma concepção emancipada de trabalho.

⁸ “We consider the tendency of modern industry to make children and juvenile persons of both sexes co-operate in the great work of social production, as a progressive, sound and legitimate tendency, although under capital it was distorted into an abomination”. Disponível em <http://libcom.org/library/instructions-gen-council-iwma> Acesso em: 23 de março de 2014.

analisar o sentido preciso que Marx dá à “educação” para se compreender como é possível a “cooperação”. Antes, porém, algumas passagens em que Marx e Engels dão pistas sobre a forma dessa cooperação. Engels, em *Princípios Básicos do Comunismo* de 1847, se pronunciou sobre a cooperação da seguinte maneira: “Combinar a educação e o trabalho fabril [*Erziehung und Fabrikation zusammen*]”⁹. Marx, no *Manifesto Comunista de 1848*, substituiu o “trabalho fabril” por “produção material [*materiellen Produktion*]”¹⁰, pois provavelmente considerou prudente ponderar as condições em que se faz a produção fabril e acrescentou: “abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje”¹¹. Mais uma vez Marx mostra-se reticente com relação à união trabalho e educação pelo menos na forma praticada pela indústria moderna. Posteriormente, em 1868 Marx analisou o tema da mesma maneira como havia feito em 1848. É possível pensar que em Marx a cooperação não pode ser da maneira como é feita comumente com as condições de trabalho oferecidas à classe operária e conforme o processo de produção capitalista. Há uma pressuposição de que existe uma lógica produtiva própria, capaz de absorver as crianças e adolescentes com condições dignas de trabalho; em outras palavras, numa lógica própria capaz de unir trabalho produtivo e educação, sem subjugar as crianças e os adolescentes à exploração capitalista e às brutalidades do processo de produção.

Essas questões são importantes para se pensar como ocorrem a forma e o conteúdo da cooperação, sabendo que o vínculo trabalho produtivo e educação é considerado por Marx como um dos mais potentes meios de transformação social, conforme a *Crítica ao Programa de Gotha de 1875*¹².

⁹ “Erziehung sämtlicher Kinder, von dem Augenblicke an, wo sie der ersten mütterlichen Pflege entbehren können, in Nationalanstalten und auf Nationalkosten. Erziehung und Fabrikation zusammen”. Disponível em http://www.mlwerke.de/me/me04/me04_361.htm. Acesso em 23 de março de 2014.

¹⁰ Öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder. Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder in ihrer heutigen Form. Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion usw”. Disponível em <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1848/manifest/2-prokomm.htm> Acesso em 23 de março de 2014.

¹¹ Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>. Acesso em 23 de março de 2014.

¹² Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/>. Acesso em 23 de março de 2014.

Assim, Marx, ao constatar a realidade de sua época e a tendência de combinar/cooperar trabalho produtivo com crianças e adolescentes e avaliar as possibilidades de cooperação, afirma que desde que se tomem medidas preventivas para preservar as crianças e adolescentes, seria apenas um ato de piedoso desejo a proibição geral do trabalho infantil. Conseqüentemente, ainda na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx diz: “o parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, exigir escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas à escola obrigatória”¹³. Duas questões são importantes: a primeira, a obrigação escolar do povo; a segunda, a escola técnica como possibilidade de educação do povo. A forma de combinação, todavia, ainda não é explicitada, configura-se por ora como um princípio para unir apenas as modalidades de ensino, a fim de se pensar posteriormente a maneira da união entre ensino e trabalho. A perspectiva de uma escola técnica (teórica e prática) se relaciona com a escola moderna e com os princípios científicos e tecnológicos gerais da modernidade, mas não, necessariamente, com os princípios científicos e tecnológicos (específicos) da produção industrial e nem com sua qualificação profissional. A escola técnica, portanto, não se confunde com a escola profissional, mesmo com as possibilidades da combinação escolar técnico-profissional.

Essa questão é esclarecida com a concepção de educação em Marx, novamente nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT*, em 1868¹⁴, que ultrapassa a de formação tecnológica.

¹³ “Der Paragraph über die Schulen hätte wenigstens technische Schulen (theoretische und praktische) in Verbindung mit der Volksschule verlangen sollen”. Disponível em <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1875/kritik/randglos.htm>. Acesso em 23 de março de 2014. O termo *Verbindung* quer dizer conexão ou combinação, enquanto *Volksschule*, obrigatória, que é a escola popular pública obrigatória, combinando a escola “primária” e “secundária”, num mesmo ou outro prédio, podendo ser também apenas a escola primária; não se refere à combinação entre níveis e modalidades, diz respeito à frequência e à obrigatoriedade de se ofertar e frequentar a escola.

¹⁴ “By education we understand three things.

Firstly: Mental education.

Secondly: Bodily education, such as is given in schools of gymnastics, and by military exercise.

Thirdly: Technological training, which imparts the general principles of all processes of production, and, simultaneously initiates the child and young person in the practical use and handling of the elementary instruments of all trades”. Disponível em <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1866/08/instructions.htm>. Acesso em 23 de março de 2014.

Por educação, entendemos três coisas:
Em primeiro lugar: educação intelectual [mental]
Em segundo lugar: educação física, como é dada nas escolas de ginástica e pelo exercício militar.
Em terceiro lugar: a formação tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção, e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os comércios [trades].

Em primeiro lugar, a educação em Marx não se resume à formação tecnológica, mas à totalidade entre educação intelectual, educação física e formação tecnológica, considerando a conjunção das três como educação, ampla e universal. O termo *training* não é propriamente educação, mas treinamento e na melhor das hipóteses *formação*, portanto, não é possível reduzir a formação omnilateral à formação tecnológica (politécnica). Em alemão, a tradução de *technological training* é *polytechnic training*, tal como Marx se refere à combinação do trabalho produtivo pago com a educação intelectual, o exercício corporal e a formação politécnica¹⁵. A tradução de *trades* mais comum é comércio, em alguns casos poderia ser ofício (*craft*), profissão (*profession*), ocupação (*occupation*), negócio (*business*). A opção por *trade* parece mais adequada ao sentido complexo que o termo comércio pode oferecer desde que associado ao conceito marxiano de produção e somente depois, indiretamente, às relações com os ofícios, as profissões, ocupações, negócios, sobretudo com o sentido simplificado de produção como simples processo de produção de mercadorias. De qualquer forma, pelo termo *trade* corre-se o risco de se reduzir também às áreas comerciais ou tipos de produção. Assim, quando Marx se refere ao manejo dos instrumentos elementares não diz respeito somente ao manuseio (manual) das ferramentas ou instrumentos técnicos de fabricação, do processo imediato de produção. Os instrumentos elementares são um conjunto de conhecimentos técnicos, científicos, políticos, culturais, jurídicos, psicológicos, comerciais, logísticos, contábeis, estatísticos, econômicos, organizacionais etc. que permitem a compreensão da totalidade do processo de produção (e das relações sociais

¹⁵ “The combination of paid productive labour, mental education bodily exercise and polytechnic training, will raise the working class far above the level of the higher and middle classes”. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1866/08/instructions.htm>. Acesso em 23 de março de 2014.

de produção) de todos os ramos de comércio (sentido complexo de produção em Marx), a partir de suas formas mais elementares, ou seja, por meio do “uso prático”, da experiência direta, efetiva e sensível com o trabalho concreto¹⁶.

Daí é possível compreender a formação tecnológica como efetivamente “instrução” e “treinamento” como meio e não como fim educativo. Acrescenta-se ainda que os fundamentos/princípios científicos gerais incluem, necessariamente, os fundamentos históricos, filosóficos, políticos etc. Em síntese, de qualquer forma, a formação tecnológica está, realmente e diretamente, relacionada com a “produção”, desde que no sentido amplo do termo. Sobre a terminologia, Manacorda, ao analisar a utilizada por Marx para definir o sentido da educação socialista, diz que o termo “tecnológico” é comum tanto nas *Instruções* quanto em *O Capital*, enquanto o termo “politécnica” é utilizado apenas uma vez nas *Instruções* (MANACORDA, 2010, p. 51). O essencial na proposta de Marx na opção terminológica é a formação ampla e universal do ser humano, que o termo politécnico tende a desvirtuar e a se confundir com o ensino profissional propriamente dito, enquanto o termo tecnológico está relacionado a uma concepção ampla de ciência, num sentido histórico.

Nessa obra [O Capital], Marx, escrevendo obviamente em alemão, não usará o termo “politécnico”, que corre o risco de identificar sua proposta com a “instrução industrial universal”, isto é, pluriprofissional, preferida pelos burgueses e pelos economistas filantropos, que Engels propôs em 1847; utilizará em vez disso, inequivocamente, a expressão “ensino tecnológico de teoria e prática”. O que significa essa aparente pequena diferença de termos, entre politécnico e tecnológico? Significa que, com maior clareza que

¹⁶ Em Manacorda, a tradução (dele ou do tradutor brasileiro) aparece como “ofício”, ou seja, “...no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios”. Essa leitura levaria a interpretar a formação tecnológica como formação profissional, de ofício, ou pelo menos tenderia a efetuar uma redução do sentido de formação à estritamente qualificação (técnica) ou do conjunto do processo (técnico) de produção de um determinado ofício, o que dá no mesmo, reduzido à técnica de produção (MANACORDA, 2010, p. 53). De modo semelhante, Dermeval Saviani, ao definir o sentido de “politécnica” [ou formação tecnológica] o faz, adequadamente, com relação ao processo de trabalho: “Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica” (SAVIANI, 2003, p. 141). A partir de Saviani difundiu-se no campo educacional um consenso em torno da noção também restrita, de “fundamentos científicos da técnica” ou “fundamentos científicos da tecnologia”, sem a compreensão da amplitude e do alcance dos termos apresentados por Marx e pelo próprio Saviani.

no “Manifesto”, Marx não entende uma educação profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe (MANACORDA, 2012. p. 81).

Quando Marx substituiu o “trabalho fabril” na combinação com a educação pela “produção material” em 1848, apresenta um sentido ao termo “produção material” não para driblar a associação direta com a produção capitalista, mas para pensar o conceito em sua complexidade, sem reduzi-lo aos aspectos puramente econômicos ou técnicos. A ideia parece-nos ser mais a de não limitar o alcance da explicação, já que não era contrário à combinação entre trabalho produtivo e educação. No *Grundrisse* de 1857-1858, toma como objeto justamente a produção material pela discussão sobre o caráter da produção em geral e da relação entre produção, distribuição, troca e consumo.

Sinteticamente, para Marx (2011, p. 41) a produção é sempre produção em um determinado estágio de desenvolvimento social e que o seu “verdadeiro tema” é a moderna produção burguesa. Assim, mesmo com a historicidade da produção capitalista, é possível falar em produção em geral, pois a história comporta características e determinações comuns, de forma que “a *produção em geral* é uma abstração, mas uma abstração razoável” (2011, p. 41). Se concretamente não existe produção em geral, também não há produção universal. A “produção é sempre um ramo particular da produção – por exemplo, a agricultura, pecuária, manufatura etc. – ou uma totalidade”. (2011, p. 41). Em seguida, afirma que a economia política não é tecnologia, já que a produção também não compreende apenas ramos particulares de produção, pois há sempre um sujeito que exerce sua atividade em uma totalidade (ramos) de produção. A produção cria suas relações jurídicas, o pensamento econômico, as formas de governo etc., como condições universais, “momentos abstratos” do seu estágio de desenvolvimento social. A produção não se resume a mera produção em sentido estrito.

Marx parte da crítica à concepção dos economistas políticos clássicos que compreendem certa conexão, ainda que lógica e coerente, mas superficial, sobre as relações entre produção, distribuição, troca e consumo.

A produção aparece assim como o ponto de partida; o consumo, como ponto final; a distribuição e a troca, como meio termo, o qual, por sua vez, é ele próprio dúplice, uma vez que a distribuição é o momento determinado pela sociedade, e a troca, o momento determinado pelos indivíduos. Na produção, a pessoa se objetiva, na pessoa, a coisa se subjetiva; na distribuição, a sociedade assume a mediação entre produção e consumo sob a forma de determinações dominantes; na troca, produção e consumo são mediados pela determinabilidade contingente do indivíduo (MARX, 2011, p. 44).

Essas relações são superficiais, de caráter puramente econômico e determinado por “leis naturais universais”, que conferem aos termos produção, distribuição, troca e consumo, caráter autônomo e independente. Ao contrário, a “produção é também imediatamente consumo”. A produção é consumo porque o indivíduo ao produzir consome as próprias energias que precisam ser repostas depois, e o capital, ao produzir, consome os meios de produção, assim, “o próprio ato de produção é, em todos os seus momentos, também um ato de consumo” (MARX, 2011, p. 44). E o consumo, por sua vez, é também um ato de produção. Não há nessa relação uma dualidade imediata, mas uma relação entre contrários, pois um medeia a realização do outro, num “movimento mediador entre ambos”, que, ao mesmo tempo em que garante a identidade consumo e produção, produção e consumo, garante a exterioridade de ambos como não idênticos. Do mesmo modo, a produção, ao criar o consumo, cria também a necessidade do consumo, e o consumo cria a necessidade da produção, numa dependência recíproca. Em outras palavras, a produção cria os consumidores, e o consumo cria os produtores.

As relações e os modos de distribuição aparecem sempre como sendo independentes ou precedentes à produção, como um fato econômico próprio ou determinante da produção. Em outros momentos, a distribuição se apresenta como distribuição da produção, não como distribuição dos instrumentos de produção e dos indivíduos nos vários tipos de produção. A distribuição é determinada, portanto, pela própria produção. A distribuição é continuamente modificada nos vários momentos da produção e nos vários tipos

de produção, ou seja, “essa própria distribuição, por sua vez, é um produto da produção, e não apenas da produção histórica em geral, mas da produção histórica determinada” (MARX, 2011, p. 52). A troca, por sua vez, é um momento mediador entre a produção/distribuição e consumo; só que como o consumo é um momento da produção, é evidente que a troca é também um momento da produção (MARX, 2011, p. 53). A troca pressupõe uma divisão do social do trabalho, uma propriedade privada de trocas privadas, e está relacionada diretamente ao próprio desenvolvimento da produção. Portanto, a troca é determinada também pela produção.

O resultado a que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção estende-se tanto para além de si mesma na determinação antitética da produção, como se sobrepõe aos outros momentos. É a partir dela que o processo sempre recomeça. É autoevidente que a troca e o consumo não podem ser predominantes, da mesma forma que a distribuição como distribuição de produtos. No entanto, como distribuição dos agentes da produção, ela própria é um momento da produção. Uma produção determinada, portanto, determina um consumo, uma troca e uma distribuição determinados, bem como relações determinadas desses diferentes momentos entre si. A produção, por sua vez, certamente é também determinada, em sua forma unilateral, pelos outros momentos (MARX, 2011, p. 53).

Assim, a “produção material” a que se refere Marx em contraposição ao “trabalho fabril” denota assim uma compreensão profunda, científica, do modo de produção capitalista e da produção material em geral, universal, bem como das interações e relações sociais. Se, portanto, é possível a união entre produção e ensino, na forma capitalista, também o é nos aspectos gerais como momento abstrato para desvelar e até mesmo mover uma resistência à produção moderna. A produção fabril simplifica o entendimento de modo de produção capitalista, reduzindo seus elementos aos aspectos técnicos e econômicos das relações entre trabalho e educação. A concepção de produção é uma categoria que permite uma visão de totalidade não apenas dos aspectos imediatos dos processos de produção, dos instrumentos técnicos do trabalho, como da totalidade histórica da produção em geral e capitalista. Segundo Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (MARX, 2011, p. 54).

A cooperação pelo sentido do trabalho fabril é uma clara participação no movimento histórico concreto de forma passiva e submissa, como meio apenas de garantir a subsistência material das famílias pelo trabalho das crianças e adolescentes, uma forma propriamente econômica de inserção na sociedade. Essa imediata e empírica relação não promove um processo de tomada de consciência sobre os problemas sociais concretos, justamente porque ignora a relação, abstrata e universal, da produção em geral, conseqüentemente, também da produção burguesa. É uma falsa dualidade o trabalho determinado numa determinada produção social e o trabalho em geral, de validade histórica universal.

... as próprias categorias mais abstratas, apesar de sua validade para todas as épocas – justamente por causa de sua abstração –, na determinabilidade dessa própria abstração, são igualmente produto de relações históricas e tem sua plena validade só para essas relações e no interior delas.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos se edificou, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade (MARX, 2011, p. 58).

O que Marx explicita é que a “produção material” (que não é uma forma de produção anterior) favorece a compreensão da produção burguesa, histórica e determinada, de forma dialética, portanto, contraditória e de totalidade, pois não deixa de ser a expressão abstrata, no pensamento, porque também histórica, das relações sociais capitalistas. Assim, a possibilidade da união entre trabalho produtivo e ensino somente ocorre em Marx efetivamente apenas pela concepção de “produção material”. O Estado participa contraditoriamente com respaldo jurídico e político amenizando e/ou inibindo a exploração das crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que permite a

adaptação às condições da produção moderna. Desta forma, é possível afirmar que a união trabalho e ensino não é de forma alguma uma relação que passa pelo viés da formação estritamente profissional. Por outro lado, também não é possível afirmar que em Marx o conceito de formação tecnológica (*technological training*) é educação profissional que é, aliás, uma relação imediata com a produção capitalista. A formação tecnológica é parte integrante da educação que, por si só, não elevará a classe operária acima do nível das classes altas e médias, que é tarefa específica da educação, ou seja, da combinação entre educação intelectual, educação física e formação tecnológica (*Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, em 1868*). Até mesmo essa “combinação” não teria nenhuma analogia com o ensino profissional. Ao analisar o desenvolvimento da produção, das leis fabris inglesas sobre o ensino e a escola e ao considerar as possibilidades ou tendências da cooperação trabalho e ensino, Marx não propôs nenhum modelo profissional de escolarização das crianças e adolescentes; apenas analisou o contexto e os fatos concretos da realidade produtiva e retirou dela algumas conclusões relativas ao ensino e à educação, como forma de transformação social e não de inserção profunda na produção ou como satisfação das exigências produtivas.

Conforme Marx, o ensino e a legislação fabril inglesa não foram criados para todas as crianças, apenas “para as crianças de fábrica e alunos pobres”, que são justamente aqueles submetidos à degradação física e mental, pertencentes à classe operária, conforme cruamente exposto em *Maquinaria e Grande Indústria*. Ademais, reconhece que é um progresso a legislação conjugar o ensino e o sistema fabril, promover a obrigatoriedade do ensino e possibilitar indiretamente a união entre ensino e ginástica com o trabalho manual. Como a história não é linear e nem determinada *a priori*, Marx compreendeu os nichos alternativos da realização histórica segundo a produção moderna ao afirmar que o sistema de produção industrial e a possibilidade de união trabalho e ensino são os germes da educação do futuro. Todavia, sua intenção não é afirmar que da indústria moderna e seu processo de contínua revolução técnico-científica surge o germe do ensino do futuro e da formação de seres humanos “omnilaterais”. O que realmente brotou foi a

possibilidade de uma concepção de educação qualitativamente diferenciada e superior àquela unilateral, improdutiva, idealista e verbalista das classes médias e altas; na realidade, entretanto, o que se originou diretamente da produção moderna foi o ensino profissional (formação de especialistas ou polivalentes), sendo a formação tecnológica como concebida por Marx, ao contrário, o meio de se mover a resistência à profissionalização precoce no ensino. Apenas nesse sentido foi possível a Marx afirmar que a educação do futuro, que para ele é a educação socialista, superará essa velha educação e elevará a classe operária acima da classe burguesa. A educação do futuro, por seu lado, não é a conjugação simples e imediata do ensino ao sistema fabril (indústria moderna capitalista) e nem a conjugação do ensino geral e profissional, mas o reconhecimento de que do sistema fabril, na condição de processo de industrialização, surge uma nova concepção de educação em contraposição à escola de ofício, isto é, o ensino profissional, inferior em termos de formação geral e científica. Em Marx, portanto, a possibilidade de a escola se unificar à produção era no sentido de ser um meio de formação de trabalhadores e não estritamente de força de trabalho. Em contrapartida, Marx apresenta um modelo de educação que conjuga de forma bilateral ensino e produção (não à moda da produção capitalista) de forma orgânica com a transformação radical e a destruição do vínculo de exploração. Todavia, essa passagem de Marx é sempre referenciada como justificativa para conjugar o ensino geral e o profissional, de forma a incluir equivocadamente o primeiro no segundo, e o segundo diretamente na produção, portanto, salientando equivocadamente que o ensino é derivado dos interesses e necessidades da produção e da economia.

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1996, p. 112).

Marx é um admirador da indústria moderna e da própria burguesia na sua primeira fase, considerando-a revolucionária, sem precedentes nos modos

de produção, capaz de gerar novas formas de sociabilidade humana, desde que com controle e direção operária e sem o sistema de exploração da força de trabalho, que transforma crianças e adolescentes em seres degradados e medíocres. Quando Marx diz que a “jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes alta e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores” (MARX, p. 122, 1996), está criticando a escola improdutiva própria das classes média e alta. Se esse tipo de educação é uma inutilidade, por outro lado, nas atuais condições da indústria moderna, o problema está na divisão social e técnica do trabalho, que transforma os sujeitos em “detalhes”, parte insignificante de uma totalidade, num acessório da máquina e da produção. Uma divisão cuja função é justamente submeter todos os modos precedentes de produção e todas as esferas do social às regras e diretrizes da produção capitalista. O trabalho de crianças e adolescentes (e também do trabalho feminino) foi parte constitutiva das exigências da divisão do trabalho, exigência de um momento histórico específico. Não foi em função da concorrência com o trabalho do operário, homem, adulto, e nem como forma de justificar a necessidade de crescer salário às famílias pobres que se fez uso do trabalho infantil; se na perspectiva dos pais pode parecer ser algo vantajoso, na do capitalista, o é mais ainda e efetivamente. O trabalho da criança e do adolescente é uma exigência e uma necessidade histórica do desenvolvimento da indústria moderna, apoiado na filantropia e na legislação escolar, apesar de ainda assim ser também uma conquista advinda da luta. Essas exigências são uma anomalia monstruosa do sistema, pois não tornam o trabalho das crianças e adolescentes sempre úteis como se diz, pois em certo momento as crianças e adolescentes, ao se aproximarem da idade adulta, são descartadas e jogadas à sua própria sorte, sem nenhum preparo intelectual ou técnico.

Assim que se tornam velhos demais para seu trabalho infantil, portanto o mais tardar aos 17 anos, são despedidos da tipografia. Tornam-se recrutas da criminalidade. Algumas tentativas de arranjar-lhes ocupação noutra lugar fracassaram em face de sua ignorância, embrutecimento, degradação física e espiritual (MARX, 1996, p. 113).

A divisão técnica do trabalho não exige nenhuma formação mais rebuscada, isto é, aprofundada técnica e cientificamente, de forma que o emprego de crianças e adolescentes cumpre uma exigência bem determinada na produção. Para Marx a “educação do futuro” surgiu como contraponto contraditório e dialético a esta divisão do trabalho e, por conseguinte, à propriedade privada, que mantém em funcionamento o sistema produtivo e o ordenamento jurídico-social capitalista.

Viu-se que a grande indústria supera tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, com sua anexação por toda a vida de um ser humano inteiro a uma operação de detalhe, enquanto, ao mesmo tempo, a forma capitalista da grande indústria reproduz ainda mais monstruosamente aquela divisão do trabalho, na fábrica propriamente dita, por meio da transformação do trabalhador em acessório consciente de uma máquina parcelar e, em todos os outros lugares, em parte, mediante o uso esporádico das máquinas e do trabalho das máquinas parte por meio da introdução de trabalho feminino, infantil e não qualificado como nova base da divisão do trabalho. A contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a essência da grande indústria impõe-se com violência. Ela aparece, entre outras coisas, no terrível fato de que grande parte das crianças empregadas nas fábricas modernas e nas manufaturas, soldadas desde a mais tenra idade às manipulações mais simples, é explorada durante anos sem aprender nenhum trabalho que as torne mais tarde úteis ao menos nessa mesma fábrica ou manufatura. Nas gráficas inglesas de livros, por exemplo, ocorria antigamente a passagem, correspondente ao sistema da velha manufatura e do artesanato, dos aprendizes de trabalhos mais leves para trabalhos de mais conteúdo. Eles percorriam as etapas de uma aprendizagem, até serem tipógrafos completos. Saber ler e escrever era, para todos, uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina impressora. Ela emprega duas espécies de trabalhadores: um trabalhador adulto, o supervisor da máquina, e mocinhos, em geral com 11 a 17 anos de idade, cuja tarefa consiste exclusivamente em colocar uma folha de papel na máquina ou retirar dela a folha impressa. Notadamente em Londres, eles executam essa faina vexatória por 14, 15, 16 horas ininterruptas, durante alguns dias da semana e com frequência até por 36 horas consecutivas, com apenas 2 horas de descanso para comer e dormir! Grande parte deles não sabe ler e, em regra, são criaturas embrutecidas, anormais (MARX, 1996, p. 113).

A divisão técnica do trabalho tem dialeticamente reflexo direto (consequências) na divisão social de uma sociedade dividida em classes. Por isso a educação do futuro não tem gênese imediata na indústria moderna, senão apenas como possibilidade do trabalho produtivo, de transformação do sistema escolar e apenas indiretamente ou como consequência do industrialismo. Por outro lado, a indústria moderna se apropriou da ciência e

tecnologia em aplicações planejadas e sistemáticas nos seus processos de produção; revolucionou não apenas a produção, como dividiu e criou os ramos de produção e as formas de cooperação dos trabalhadores nos processos de trabalho. A “moderna ciência da tecnologia” emergiu junto às ciências naturais e à indústria moderna, estabelecendo como característica básica do processo de trabalho uma revolução permanente da produção. A indústria é permanente revolução e produz na produção industrial e na vida em sociedade a “variação”. Ao mesmo tempo em que mantém a tradicional divisão técnica do trabalho, cria e mantém, simultaneamente, um novo tipo de divisão alicerçado na variabilidade de ramos de produção, ocupações, processos produtivos, profissões etc. e na mobilidade dos operários. A variabilidade, portanto, cria o trabalhador supérfluo e parcelar, que necessita continuamente mudar de um ramo de produção a outro e se adaptar aos processos de trabalho parcelares e variáveis ao mesmo tempo. A polivalência é algo posto pelo capital conforme as necessidades revolucionárias da “variação”. A variação se torna o modelo básico de formação ou qualificação profissional para os trabalhadores da moderna indústria, estimulando a criação de ramos industriais e ocupacionais; daí que a polivalência é o modelo moderno de divisão social e técnica do trabalho, feito e colocado pelo próprio capital, entendido de maneira direcionada para a produção em si. Assim, em termos teóricos e reais, não há evidentemente nenhuma contradição entre os tipos de ensino - polivalente e profissionalizante - desde que seja possível aprender, nas várias tarefas simples, o conjunto das simplicidades. Em outras palavras, a profissionalização não é o oposto ou a solução do problema da polivalência.

A indústria moderna nunca encara nem trata a forma existente de um processo de produção como definitiva. Sua base técnica é, por isso, revolucionária, enquanto a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. Por meio da maquinaria, de processos químicos e de outros métodos, ela revoluciona de forma contínua, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de produção. Com isso, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e lança sem cessar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo da produção para outro. A natureza da grande indústria condiciona, portanto, variação do trabalho, fluidez da função, mobilidade, em todos os sentidos, do trabalhador. Por outro lado, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas. Viu-se

como essa contradição absoluta elimina toda tranquilidade, solidez e segurança na situação de vida do trabalhador, ameaçando constantemente arrancar-lhe da mão, com o meio de trabalho, o meio de subsistência e torná-lo, com sua função parcelar, supérfluo; como essa contradição desencadeia um ritual ininterrupto de sacrifício da classe trabalhadora, o mais desmesurado desperdício de forças de trabalho e as devastações da anarquia social. Esse é o lado negativo. (MARX, 1996, p. 115).

A variação como necessidade da indústria impõe ao operário a polivalência como lei geral e social da produção e à indústria sua forma de sobrevivência frente à moderna ciência da tecnologia. O “indivíduo totalmente desenvolvido” o é totalmente desenvolvido segundo as regras da moderna produção industrial, conforme as exigências da variabilidade inerente à divisão social e técnica do trabalho, e da alternância dos processos de trabalho e de ramos de produção. A polivalência diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades *produtivas* do homem. Para Marx, a formação do homem “totalmente desenvolvido” ocorre nas “escolas politécnicas e agrônômicas” ou nas “escolas de ensino profissional” (*écoles d’enseignement professionnel*), onde o intento é formar o homem para a “disponibilidade absoluta” como exército industrial de reserva, conforme as exigências variáveis da produção social. De onde se deduz que as escolas politécnicas, agrônômicas e profissionais não são escolas de formação omnilateral, muito menos de luta contra a divisão do trabalho e a propriedade privada, são escolas burguesas doadas à classe operária com o objetivo de formar trabalhadores para a indústria moderna, segundo as características próprias do desenvolvimento das forças produtivas e da polivalência das tarefas, ocupações e, segundo certas regras de mobilidade social. Aqui se tem uma formulação, semelhante à formação tecnológica, apresentada em *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, em 1868*¹⁷. Para Marx, é nas escolas politécnicas, agrônômicas e profissionais que os alunos recebem “alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção”. É um ilusão acreditar que “alguma instrução tecnológica” ou “princípios gerais” ou

¹⁷ “Em segundo lugar: formação tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os comércios [trade]”.

“fundamentos científicos” resolvam o problema da educação científica ou tecnológica, sabendo que estão alinhados ao desenvolvimento da divisão do trabalho; tanto que, em seguida, se refere ao “manejo prático dos diferentes instrumentos de produção”, que, na verdade, é mais uma exigência da “variação” da indústria moderna. O ensino polivalente e as escolas politécnicas são vicissitudes de um mesmo contexto de variabilidade dos processos produtivos e sociais. Importa menos saber se tecnologia, polivalência ou politecnia são educação, formação ou treinamento, pois estão atrelados diretamente ao mesmo sistema produtivo e não há nenhuma correspondência com a conjugação apresentada por Marx entre trabalho produtivo e ensino como germe da educação do futuro.

Mas, se a variação do trabalho agora se impõe apenas como lei natural preponderante e com o cego efeito destrutivo de uma lei natural, que se defronta com obstáculos por toda parte, a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos e, portanto, a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral e social da produção, adequando as condições à sua realização normal. Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam. Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento, são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as *écoles d'enseignement professionnel*, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção (MARX, 1996, p. 116).

As escolas politécnicas, agrônômicas e profissionais são produtos da moderna indústria e do desenvolvimento da polivalência. A educação profissional é um ensino em conformidade com a divisão do trabalho e com a polivalência/variabilidade, por isso, que não se deve se inserir nela e reformá-la, mas considerá-la como tendência histórica para não cair na utopia em acreditar que dela surgirá a educação do futuro. O que Marx propõe não é a necessidade da conjugação com essa escola, mas a consideração de que a indústria moderna e não sua escola profissional cria as bases e as perspectivas para a educação do futuro, na medida em que igualmente cria historicamente

seus próprios coveiros ao gerar o movimento de permanente revolução do trabalho humano; uma constatação da revolução técnico-científica em direção a uma formação escolar de novo tipo, capaz de rechaçar o ensino idealista e não produtivo da burguesia para os seus próprios filhos e o ensino unilateral e profissional produtivo doada pela burguesia aos filhos dos operários.

Não é a mesma coisa a conjugação entre trabalho produtivo e ensino e a escola que conjuga ensino teórico (formação geral) e prático (formação tecnológica). O primeiro tende a ser, mas não necessariamente, estritamente ensino profissional, destinado exclusivamente à produção; o segundo, o ensino geral ou técnico (científico-tecnológico, ensino moderno, de cultura geral) é certamente também produtivo não no sentido profissional, como destinação ou alocação profissional. Somente a crítica a divisão do trabalho e a propriedade privada são possíveis, no âmbito da produção capitalista, desenvolver suas contradições e caminhar em direção à sua dissolução com a contribuição da escola de ensino teórico e prático.

Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova (MARX, 1996, p. 116).

Sobre a “colaboração” (expressão marxiana) das crianças e adolescentes no “modo de exploração capitalista”, Marx reconhece o abuso do poder paterno em submeter seus filhos às condições “terríveis e repugnantes” da indústria moderna. Por outro lado, também reconhece que a própria indústria forçou a situação econômica do abuso do poder paterno e a formatação da relação entre os sexos e as idades, configurando o papel econômico da família como fator de desenvolvimento histórico capitalista. Marx se referiu a essas leis fabris e educacionais como um momento que em certas “circunstâncias adequadas” e sob a proteção jurídica do Estado, serviu

contraditoriamente ao desenvolvimento humano, no sentido de contraposição aos vários momentos históricos em que as crianças e adolescentes foram subjugadas pelas próprias famílias e respectivos sistemas econômicos. Ou seja, as leis deram um passo na tentativa de “arrancar” conquistas ou, pelo menos, tentaram buscar a proteção geral das crianças e adolescentes, tanto contra a família quanto contra formas de produção não capitalista.

É igualmente óbvio que a composição do pessoal coletivo do trabalho por indivíduos de ambos os sexos e dos mais diversos grupos etários — embora em sua forma capitalista espontaneamente brutal, em que o trabalhador comparece para o processo de produção e não o processo de produção para o trabalhador —, fonte pestilenta de degeneração e escravidão, tenha, sob circunstâncias adequadas, de converter-se inversamente em fonte de desenvolvimento humano (MARX, 1996, p. 116).

As leis educacionais fabris, ao mesmo tempo em que promovem, em certas circunstâncias, o desenvolvimento humano, promovem historicamente o desenvolvimento da forma capitalista de produção, em contraposição às formas reminiscentes do artesanato, manufatura e variações do trabalho doméstico de crianças e adolescentes, inibidoras do trabalho infantil para a indústria moderna. As leis fabris são marca histórica do desenvolvimento da indústria moderna capitalista, que transforma tudo ao seu redor em seu próprio benefício, tanto a manufatura em fábrica quanto o artesanato em manufatura, tornando inviável o trabalho domiciliar, artesanal e manufatureiro, de crianças e adolescentes.

Se a generalização da legislação fabril se tornou inevitável como meio de proteção física e espiritual da classe operária, ela, por outro lado, generaliza e acelera, como já foi aventado, a metamorfose de processos de trabalho esparsos realizados em pequena escala em processos de trabalho combinados e em larga escala social, portanto, a concentração do capital e o domínio exclusivo do regime de fábrica. Ela destrói todas as formas antiquadas e transitórias, atrás das quais a dominação do capital ainda se esconde em parte, e as substitui por sua dominação direta, indisfarçada (MARX, 1996, p. 130).

Por isso que Marx concordou, com alguma ressalva, com o trabalho infantil, protegido por legislação estatal, para garantir a integridade física e intelectual, imediata e conjuntural, contra a escravidão de crianças e adolescentes pelas famílias, indústrias modernas, tradicionais e pelas

remanescentes formas de produção. Portanto, sua defesa contra a exploração do trabalho infantil não é de modo nenhum contraditório com sua defesa da conjugação direta do ensino com o trabalho social produtivo. Assim, Marx se apresenta como um teórico inserido politicamente em seu tempo histórico, fazendo uma análise dessa realidade em consonância com suas contradições e propondo soluções eticamente viáveis, sem se ausentar do projeto de transformação social.

1.2. O ensino politécnico em Lênin, Krupskaya e Lunatcharski

A politecnia é um conceito pensado por Lênin ainda no final do século XIX e desenvolvido nas duas primeiras décadas do século XX como proposta de educação socialista que somente obteve espaço após a revolução de outubro de 1917. É uma concepção um tanto complexa que exige uma compreensão do seu referencial teórico-metodológico e político-ideológico na transformação social. O termo é polissêmico e permite certa confusão como polivalência e ainda dá margens a interpretações equivocadas e de difícil compreensão teórica e de prática educativa. É ainda uma denominação que permite engendrar um discurso tecnocrático e uma prática tecnicista em educação, mesmo que tenha o humanismo moderno marxista como fundamento teórico-metodológico¹⁸. A questão analisada nesse capítulo é a “íntima” relação entre ensino e trabalho produtivo por meio da noção de politecnia e como essa concepção é frequentemente confundida e traduzida como ensino estritamente profissional, ou seja, de certa forma a polissemia também dá margem à compreensão da politecnia como profissionalização. O objetivo, portanto, é explanar sobre o sentido da politecnia e do ensino profissional em Lênin e as propostas, interpretações e análises de Krupskaya e Lunatcharski.

¹⁸ Consultar Nosella (2007), Saviani (2003, 2007).

A politecnia foi exposta concretamente no campo da educação no Brasil pelo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1988, de autoria do deputado Octávio Elísio¹⁹ do PSDB/MG. Nesse projeto de LDB, encontram-se nitidamente frases e conceitos influenciados pelos o ideário do marxismo: “formação de seres humanos plenamente desenvolvidos”, “condição de ser governante e de controlar quem governa”, “preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade”, “preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos” (art.1º a,b,c,d), “a educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”(art. 35), “o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo” (Art. 37) etc.

No projeto do deputado Octávio Elísio do PSDB/MG, claramente não estava inscrito o problema da junção entre o ensino geral e o ensino profissional, mas uma concepção unitária de ensino, ancorada na politecnia, em que não havia um título específico para o ensino profissional e nem concessões profissionalizantes. Saviani (1998, p. 61), ao comentar o substitutivo Jorge Hage, de junho de 1990, diz que o substitutivo tornou flexível o caráter socialista do primeiro projeto, apesar de que “houve algum progresso no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar [ensino médio] na educação politécnica ou tecnológica”; e que o art. 53 do substitutivo²⁰ permitiu “concessões exigidas pela “realidade rebelde” de nossas deficiências sociais e educacionais ou pela negociação entre parceiros com interesses divergentes e

¹⁹ Os projetos de LDB do deputado Octávio Elísio e o substitutivo Jorge Hage estão inseridos como anexos em: SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: São Paulo, Editora Autores Associados, 1998.

²⁰ O referido artigo diz o seguinte: “assegurada aos alunos a integração da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional”. Ou seja, dada a conjuntura da “realidade rebelde”, é possível afirmar, considerando as afirmações de Saviani, que o ensino profissional é uma “troca” (concessão) conquistada pelos interesses divergentes e conflitantes da educação politécnica ou tecnológica, que, por sua vez, permaneceu apenas como princípio universal e abstrato.

conflitantes”. Segundo Saviani, naquela conjuntura não seria mais possível avançar no terreno da politecnicidade, mas o inciso IV, do art. 51, representa uma pequena conquista na direção da politecnicidade²¹.

Ao comentar a atual LDB nº 9.396/1996, Saviani assinala aquilo que permaneceu da politecnicidade no debate iniciado em 1989. Deve-se ressaltar que aquilo que restou da politecnicidade não foi o suficiente para definir uma proposta de educação socialista; o ensino profissional assumiu o espaço da proposta como meio de oferecer uma resistência conservadora à oposição radical (politecnicidade).

Essa ideia de politecnicidade, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo, restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 [atual LDB nº 9.396/1996], que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...”, reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

De certo modo, esse desfecho era previsível. Na análise do Substitutivo Jorge Hage, logo após sua aprovação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, eu registrara que uma apreciação sumária da conjuntura presente indica que dificilmente será possível avançar mais nesse terreno no momento atual.

Em verdade, quando lancei a proposta de organização do ensino médio com base na noção de politecnicidade, o que estava pretendendo era contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Não tinha a veleidade ou ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser incorporada à legislação (SAVIANI, 1998, p. 213).

A noção de politecnicidade e sua redução ao lema “fundamentos científicos e tecnológicos” se difundiram no campo da legislação educacional e foram apropriadas atualmente pelo ensino profissional. Pode-se dizer que o lema seria a forma pela qual uma faceta da politecnicidade teria conquistado seu espaço, mas não corresponde efetivamente à plenitude da concepção. A consequência imediata desde então é que a concessão aos setores conservadores permitiu deslocar o problema da dualidade escolar (sociedade classista) para a dualidade de tipos de escola, ou seja, entre o ensino médio e o ensino profissional (tipos de escolas).

²¹ O referido inciso IV do art. 51 diz o seguinte: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica”.

Sobre o ensino politécnico em Lênin, a crítica não é em si contra a técnica, a ciência e a divisão do trabalho, mas a forma como é operada na produção moderna. De modo semelhante, ocorre com a profissionalização, cujo problema é a profissionalização prematura dos adolescentes e a utilização da ciência e da técnica como meio de profissionalização, isto é, de especialização profissional, formação de força de trabalho para o capitalismo, convertendo ciência e técnica em meios de violência e exploração. Diante desse quadro, em linhas gerais, Lênin tinha plena consciência da necessidade premente da cultura e da instrução para elevar o nível cultural e civilizatório da Rússia aos patamares dos países mais civilizados da Europa; daí sua recorrente preocupação com a ampla/larga “instrução geral”, muito mais importante do que simplesmente com os “fundamentos científicos”. Somente desta maneira seria possível, após a revolução comunista de outubro de 1917, desencadear uma instrução pública para colocar abertamente o “caráter classista da educação” e formar o cidadão culto e a personalidade comunista. Nesse sentido, não se poderia falar de politecnicidade sem política, portanto, sem cultura geral, que somente podem ser adquiridos pelo “tesouro”, os “conhecimentos de todos os fatos”, os “conhecimentos acumulados pela humanidade”. Assim, a ampla formação geral (e científica) e a formação política (e moral) comunista são os fundamentos da politecnicidade que não diz respeito à profissionalização precoce nem estritamente apenas aos fundamentos científicos da técnica. Neste contexto, uma coisa é “conhecer a indústria” de modo a permitir uma “ligação estreita” entre ensino e produção, outra é a *ligação direta* (portanto, profissional) com a produção.

É impossível na concepção de Lênin separar a politecnicidade da política e do desvelar o caráter de classe da escola sob o capitalismo. No discurso pronunciado no *I Congresso de Instrução Pública de Toda a Rússia, em 28 de agosto de 1918*, Lênin estabelecia o entendimento de que a escola burguesa tinha uma função bem específica, formar trabalhadores aos capitalistas com características de operários “hábeis” e submissos à exploração de sua força de trabalho. Portanto, não se pode pensar a politecnicidade deslocada da luta de classes, conseqüentemente, da luta política, seja numa sociedade capitalista ou socialista e, por conseguinte, uma das primeiras características da politecnicidade

é a política como formação (não de forma mecânica e ativista) contra a lógica e a moral capitalista.

Na realidade, a escola foi inteiramente convertida em instrumento do domínio de classe da burguesia, toda ela estava impregnada do espírito de casta burguês, o seu objectivo era proporcionar aos capitalistas lacaios serviçais e operários hábeis. A guerra demonstrou que as maravilhas da técnica moderna são um meio para exterminar milhões de operários e enriquecer fabulosamente os capitalistas, que lucram com a guerra. A guerra está minada por dentro porque desmascaramos a mentira dos capitalistas, opusemos-lhes a verdade. Dizemos que a nossa actividade no campo da instrução pública é essa mesma luta pelo derrube da burguesia; declaramos abertamente que a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia (LÉNINE, 1981, p. 61).

Assumir o carácter de classe da escola é assumir que a escola não está à margem da vida, portanto, da política. A finalidade da escola socialista é lutar contra a exploração e o uso político da escola com esse fim. Lênin atribuía um papel importante à escola na condução e consolidação da sociedade socialista. A escola politécnica deve, de um lado, no campo da política, contribuir com a luta contra o viés político da burguesia; de outro, no campo educacional, proporcionar os conhecimentos gerais necessários à luta científica contra a política burguesa e a exploração econômica capitalista. Ambas contribuiriam com a construção da base moderna que a Rússia necessitava para se manter no caminho da construção do socialismo. Daí que a distorção/alienação política na politecnia converte a política numa concepção distorcida e deslocada da economia, empregando um simples ativismo político. No discurso pronunciado no *II Congresso de toda a Rússia de professores internacionalistas, em 18 de janeiro de 1919*, a principal maneira de corromper a política é reduzindo a *formação geral* para poder com mais facilidade domesticar os trabalhadores com a alienação científica e cultural.

Uma dessas hipocrisias burguesas é a convicção de que a escola pode permanecer à margem da política. Vós sabeis magnificamente até que ponto é falaz esta convicção. E a burguesia, que proclama esse postulado, colocou sua política burguesa como pedra angular do ensino escolar e se esforçou por limitar esta a adestrar servidores dóceis e diligentes para a burguesia; esforçou-se por reduzir até a instrução geral, de cima a baixo, a fim de domesticar para a burguesia lacaios submissos e diligentes, executores da vontade do capital e seus escravos, sem nunca se preocupar em converter a escola num instrumento de educação da personalidade humana. E

agora se torna claro para todos que isto só pode ser feito pela escola socialista, unida por vínculos indissolúveis a todos os trabalhadores e explorados, e que sustenta em corpo e alma a plataforma soviética. Torna-se claro que a reorganização da escola é tarefa difícil. Torna-se claro também que neste campo se observaram e observam ainda erros e tentativas de interpretar de maneira errônea o princípio do vínculo da escola com a política e de adulterá-lo num sentido grosseiro e monstruoso, tentando torpemente inculcar esta política na consciência da nova geração, ainda muito jovem, que deve ser preparada para isso (LÉNINE, 1981, p. 63).

A importância da educação ultrapassa os limites estreitos da escola. Assim como a escola não está desvinculada da política, a política, por sua vez, não está desvinculada da economia. Essa relação estreita entre escola e mundo produtivo é dada de forma direta em Lênin, mas não à maneira capitalista. O problema, portanto, não é o vínculo como ideal comum entre socialistas e capitalistas, mas a maneira como se efetiva a estreita articulação, pois não há dúvida de que a escola é parte integrante da vida. Em Lênin, a educação tem o papel de construção econômica dos alicerces da sociedade comunista que não se concretiza senão pela elevação cultural, científica e tecnológica dos trabalhadores como meio necessário à elevação da indústria a outros patamares, na base da moderna ciência. Segundo Bittar e Ferreira (2011), a Rússia encontrava-se na época da revolução socialista num momento difícil com a 1ª Guerra Mundial (1914 a 1918), seguida da guerra civil, que se iniciou em 1918 e se prolongou até 1920, e dos embates contra o bloqueio econômico e o boicote político dos países imperialistas que se opuseram aos ideais políticos e econômicos do comunismo²². Além do mais, a Rússia se encontrava ainda numa condição semifeudal com a economia e a indústria nascentes desmanteladas, dominadas por interesses e preconceitos latifundiários e aristocráticos. Tornou-se necessário edificar um capitalismo de Estado num Estado socialista com forte intervenção e planejamento econômico na reestruturação econômica do país. A Rússia, nas condições herdadas do czarismo, tinha uma população praticamente analfabeta, o que fez com que

²² Consultar ainda Machado (1991) e Bittar & Ferreira Jr. (2015) sobre a educação soviética no início da Revolução Russa.

Lênin tivesse uma preocupação central com a educação geral, iniciando pela alfabetização.

No discurso pronunciado na *III Conferência de toda a Rússia de dirigentes das subsecções de instrução extraescolar dos departamentos provinciais de instrução pública, em 23 de fevereiro de 1920*, o estreito vínculo ensino e produção estava, naquelas condições em que se encontrava a Rússia, atrelado ao “restabelecimento da economia”, que somente se pôde efetivar com uma ampla política de alfabetização em massa da população e de construção das condições científicas e tecnológicas capazes de oferecer à indústria a moderna ciência, especificamente, a eletrificação industrial. Portanto, somente a elevação do nível cultural e científico da população - poderia criar uma civilização moderna. Está posto o estreito vínculo entre ensino e produção como elevação da cultura geral e científica e desenvolvimento da tecnologia, especialmente, da eletricidade, que exige, sem dúvida, um “trabalho mais culto e consciente”.

Dizemos aos camponeses, à massa menos desenvolvida, que a nova passagem a um nível de cultura e instrução técnica mais elevada é necessária para o êxito de toda a edificação soviética. Portanto, há que restabelecer a economia. O camponês mais ignorante compreende que a guerra a arruinou e que, sem a restabelecer, ele não poderá acabar com a miséria, isto é, receber os produtos de que necessita em troca do seu cereal. A essa necessidade imediata e vital dos camponeses deve moldar-se e ligar-se todo o trabalho de propaganda, ensino e instrução extraescolar para que não fique desligado das necessidades mais candentes da vida quotidiana e arranque, precisamente, do seu desenvolvimento e esclarecimento para o camponês, sublinhando que a saída da situação está unicamente no restabelecimento da indústria. Mas este restabelecimento não se pode levar a cabo sobre a antiga base: há que realizá-lo com base na técnica moderna. Isto significa electrificar a indústria e elevar a cultura. As centrais eléctricas exigem cerca de dez anos de trabalho, mas de um trabalho mais culto e consciente (LÊNINE, 1981, p. 78).

Com base nessas noções preliminares, é possível compreender mais especificamente o sentido de politecnia. Lênin escreveu, entre abril e maio de 1917, um material para a revisão do programa do partido em que destaca a substituição dos termos “ensino geral e profissional” por “ensino geral e politécnico”, com clara alusão à “ligação estreita” dos estudos com o “trabalho social produtivo”. Na forma anterior (profissionalizante), simplesmente não

havia vínculos, já que a relação era direta, preparação profissional para o trabalho produtivo. Deste modo, a função social do ensino era detidamente a formação de mão de obra via profissionalização. Esta substituição leva a crer que se existe o vínculo ele não pode ser unilateral e nem uma relação direta, pressupondo instituições e momentos distintos que não se confundem e nem se mesclam daquela maneira rudimentar. Portanto, em Lênin, o ensino profissional não tem o mesmo sentido de ensino politécnico, por outro lado, podem estar ambos atrelados ao ensino geral, dependendo do interesse e da finalidade do contexto. Outro detalhe associado ao ensino politécnico é o trabalho social produtivo, pois se trata de um tipo específico de trabalho (social, coletivo) em condições e processos produtivos não similares à forma capitalista.

14. O ensino geral e politécnico (conhecimento da teoria e prática de todos os ramos principais da produção) gratuito e obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos até aos 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças.

15. Doação a todos os alunos de alimentos, roupa e manuais por conta do Estado (LÊNINE, 1981, p. 58)²³.

Lênin também lida com a questão do “trabalho infantil”. Apresenta uma sensibilidade na elevação da idade dos alunos adequada à realização do “vínculo”, nunca menos de 16, a limitação de 18 a 20 a uma jornada de 4 horas e proibição do trabalho noturno. Salta a atenção o fato de que a discussão é do início do século XX, num país arruinado economicamente e com escassa mão de obra preparada, e ainda assim Lênin propõe a idade mínima de 16 anos. A ideia não é apenas a proteção social das crianças e adolescentes pelo Estado, mas a elevação da escolaridade e da cultura do povo, garantido, somente posteriormente, o estreito vínculo entre ensino e produção, que, aliás, não se trata ainda de efetivamente trabalho produtivo. Assim, são garantidos plenamente o estudo, seu término e a adequada formação geral e politécnica, sem deixar as rédeas nas mãos dos mercados seja capitalista seja socialista, que ditam as diretrizes econômicas e profissionais.

²³ O texto original que foi revisado por Lênin continha a seguinte redação: “14. O ensino geral e profissional gratuito e obrigatório pra todas as crianças de ambos os sexos até os 16 anos; a doação aos filhos de famílias pouco abastadas de alimentos, roupa e manuais à custa do Estado”.

5. Proibição aos patrões de utilizar o trabalho das crianças em idade escolar (até aos 16 anos), limitação do dia de trabalho dos jovens (dos 16 aos 20 anos) a quatro horas e proibição de que trabalhem de noite em empresas insalubres e nas minas (LÊNINE, 1981, p. 58)²⁴.

Lênin, à sua maneira: “análise concreta de uma situação concreta”, não parte de um tipo ideal de escola e educação e antes de se perguntar sobre a educação, consulta as condições e as possibilidades históricas, buscando sempre uma solução que seja capaz de unir os princípios do materialismo histórico às necessidades prementes da realidade da Rússia. Nesse sentido, no texto *“Diretrizes do CC (Comissariado Central) aos comunistas que trabalham no comissariado do povo para a instrução pública”*, publicado em 5 de fevereiro de 1921, nº 25 do *“Pravda”*, quatro anos após as primeiras orientações relativas à idade, ele apresenta agora a proposta de redução da idade, *considerando tratar-se estritamente das escolas profissionais existentes na época*, sob o argumento das necessidades de formar trabalhadores em função da miséria e da ruína proporcionadas pelas guerras (mundial e civis), mas sem fugir do princípio (horizontes) politécnico e do caráter temporário do ensino profissional.

Ao partir da realidade das escolas profissionais existentes na Rússia, Lênin conclui que a denominação “temporária” *de maneira nenhuma pode ser considerada uma forma “transitória” de se alcançar o ensino politécnico*, contudo é apenas um meio de solucionar um impasse social conjuntural, uma situação ineludível. De qualquer forma, Lênin abre o caminho para uma possibilidade, a compreensão do *ensino profissional politécnico* além do desejado *ensino geral e politécnico*. Assim, é preciso frisar a distinção entre um momento “temporário” e um “transitório”, em que o temporário não leva ao ensino politécnico e nem à educação socialista do homem omnilateral, sendo o momento de transição garantido apenas pelo ensino geral com horizontes politécnicos.

²⁴ O texto original que foi revisado por Lênin continha a seguinte redação: “5. Proibição aos patrões de utilizar o trabalho das crianças em idade escolar (até aos 16 anos) e limitação do dia de trabalho para os adolescentes (dos 16 aos 18 anos) a seis horas”.

...o partido deve considerar a redução da idade de 17 para 15 anos para o *ensino geral e politécnico* exclusivamente como necessidade prática temporária, originada pela miséria e a ruína do país sob o jugo das guerras que nos impôs o Entente²⁵.

A “ligação” do ensino profissional, para as pessoas maiores de 15 anos, com “os conhecimentos politécnicos gerais” (§ 8 na parte indicada do Programa do PCR) é obrigatória, sempre que exista a mínima possibilidade, ineludível e em todo o país (LÉNINE, 1981, p. 114, grifo nosso).

Ainda sobre o ensino politécnico, Lênin em “*Acerca do ensino politécnico*”, *observações às teses de Nadiejda Konstantínovna, escrito em fins de 1920 (referente às teses de Kadiejda Krupskaja Acerca do ensino politécnico)*, destaca que o texto de Krupskaja deveria aguardar sua reflexão. Lênin se pronunciou do seguinte modo: “Particular. Rascunho. Não o divulgar. Meditarei ainda sobre isto uma e duas vezes” (LÉNINE, 1981, p. 111). Para Lênin, o texto resultava ainda abstrato e destinado a um futuro longínquo, de modo que não leva em consideração a realidade “premente, actual e triste” da Rússia. Portanto, o ensino politécnico não é um princípio que se deve buscar no fim do túnel, é o único caminho, o verdadeiro percurso para construir a educação socialista; o princípio, ao contrário, é encontrado apenas em Marx e no programa do Partido (PCR), e acrescenta “dizer claramente que de modo nenhum podemos renunciar ao princípio e à sua aplicação imediata *na medida do possível* [grifo de Lênin], do ensino precisamente politécnico” (LÉNINE, 1981, p. 111).

Embora o princípio tenha ficado apenas no papel, isto é, não tenha acontecido na prática, nos escritos sobre o ensino politécnico de 1920, Lênin conclui que somente em razão da situação grave da economia e apenas nessas condições, propõe a “fusão” entre as escolas de ensino secundário e as escolas profissionais e técnicas, mas faz uma série de ressalvas e cuidados com essa fusão. A fusão não é de todo o ensino secundário, apenas de uma parte, a parte final, e apenas por indicação e decisão de um pedagogo. A *escola profissional politécnica*, acompanhada por um pedagogo, seria a garantia do princípio politécnico na profissionalização, depois de decorrida a

²⁵ Lênin se refere à Tríplice Entente: França, Rússia e Grã-Bretanha, que entraram na Primeira Guerra Mundial em 1914.

primeira formação, a formação geral, acrescida não de uma posterior e estrita especialização (profissional), mas nitidamente de uma especialização profissional politécnica (com horizontes politécnicos).

A crítica de Lênin à escola de artesão tem o cuidado de afirmar que o sentido é a formação omnilateral do artesão, mas não na base tecnológica da oficina de artesanato, senão na base da moderna ciência. As regras básicas estabelecidas são notórias. As escolas profissionais de todos os níveis levam inevitavelmente à especialização profissional. O ensino secundário é por si mesmo de formação geral e politécnica, ou seja, tem a função de ampliar os horizontes sobre a ciência, a técnica, a tecnologia e a produção, ou seja, a visão de conjunto e de totalidade sobre o homem e a sociedade. Deste modo, no ensino médio não pode haver especialização de nenhum tipo, o mínimo de especialização admitido por Lênin é a profissionalização politécnica, somente após a formação geral ou concomitante apenas no momento final do ensino médio. E, assim, em função da situação extremamente grave da economia, admite a existência do ensino profissional desde que contemple a ampliação das disciplinas de formação geral. Em síntese, Lênin considera “especialização prematura” a profissionalização no ensino médio, e se o admite com certas ressalvas é *temporariamente* por conta de uma situação econômica “extremamente grave”.

A situação económica, extremamente grave, da República exige, na actualidade, absoluta e imediatamente fundir [em nota de roda pé, Lênin acrescenta: “corrigir: fundir não todo o ensino secundário, mas a partir dos 13 ou 14 anos por *indicação e decisão* dos pedagogos”] as escolas de ensino secundário com as escolas profissionais e técnicas, transformar as escolas de ensino secundário em escolas profissionais e técnicas, mas, ao mesmo tempo, *evitar que se convertam em simples escolas de artesão*; convém estabelecer as seguintes regras precisas:

- 1) Evitar a especialização prematura; redigir uma instrução sobre isto;
- 2) Ampliar em todas as escolas profissionais e técnicas as disciplinas de *ensino geral* (LÉNINE, 1981, p. 111, grifos no original).

Em seguida, Lênin diz que a revolução necessita de marceneiros, mecânicos, carpinteiros etc., mas que sejam formados apenas nos graus superiores da escola de ensino secundário e com o “complemento de um mínimo de ensino geral e politécnico”; ou seja, é preciso destacar que Lênin

está tratando especificamente de uma escola de ofício (profissional) e não necessariamente das escolas secundárias politécnicas. De qualquer forma, o problema não é o ofício e a profissão, mas a especialização precoce que conduz a um tipo específico de ofício/profissão em que a ausência ou precariedade de formação geral, dadas a concomitância ou a prevalência da especialização, produz seres diligentes e obreiros à exploração. Ou seja, o problema não é o ofício, mas um determinado tipo de ofício, aquele que não contém as características do ensino geral e politécnico.

Assim, uma preparação profissional pode se fazer de uma maneira tradicional ou progressista, tradicional quando precoce ou em substituição à formação geral. Por isso, é possível uma escola de ofício desde que seja pelo menos um ofício profissional politécnico, mas não o ofício profissional. Na verdade, cabe salientar que o destaque de Lênin não é o ensino profissional politécnico necessitar de formação geral, tomando o ensino médio como apêndice da formação profissional, um auxiliar que contribui com a especialização. Na verdade, os conhecimentos gerais e politécnicos não se delimitam entre si, não são indiferentes e nem autônomos, enquanto os profissionais são quase que totalmente subordinados àqueles. Assim, Lênin estabelece a possibilidade real de transformação radical do ensino profissional em ensino politécnico, não à revelia do ensino médio de formação geral, mas, com relativa independência, combater em duas frentes: evitar a profissionalização no ensino médio²⁶ e destruir o ensino profissional puro e precoce.

... que dominem o seu ofício na perfeição, que sejam plenamente capazes de se converter em contramestres e que estejam preparados praticamente para isso, *com a condição, porém*, de que estes “artesão” tenham *uma ampla instrução geral* (conheçam no *mínimo os fundamentos* destas ou daquelas ciências; assinalar exatamente quais); que sejam comunistas (assinalar exactamente o que devem saber); possuam *horizontes politécnicos e fundamentos (rudimentos) de ensino politécnico* [grifos de Lênin] (LÉNINE, 1981, p. 113).

²⁶ No projeto de adição ao ponto do programa referente à instrução pública, publicado em 20 de março de 1919, Lênin estabelece que se deva acrescentar: 1) ensino politécnico para adolescentes e adultos, com uma nota de que para os adultos o ensino profissional deve se desenvolver em direção ao ensino politécnico. Portanto, o ensino profissional é um momento posterior ao ensino politécnico de adolescentes e ainda assim com sua transformação em direção à politecnia (LENIN, s/d, 220).

O “artesão” deve ser comunista (no sentido de ser e de saber ser) e, além disso, ter, de um lado, uma ampla instrução geral, de outro, *horizontes* politécnicos e *fundamentos* de ensino politécnico. Aqui aparece um desenvolvimento do conceito de politecnicidade. A politecnicidade não é uma modalidade tal como o ensino profissional, daí que se pode dizer “ensino geral e politécnico” sem problemas de métodos e conteúdos. É, ao contrário, um horizonte, uma visão ampla sobre a realidade e as relações sociais, especialmente, da produção moderna, compreendida também amplamente, inclusa a relação entre economia e política. Além disso, a politecnicidade é também um “fundamento” de ensino politécnico a que chama também de “rudimento”, aquilo do que é elementar compreender em termos de métodos (ativos) de ensino cujas bases não se encontram em si mesmas, mas certamente na ampla formação geral.

Um texto clássico de Lênin são as “*tarefas das organizações juvenis*”, discurso pronunciado no *III congresso da união das juventudes comunistas da Rússia, em 2 de outubro de 1920*, em que relata a finalidade da instrução pública. O “aprender” é a tarefa da juventude, mas a palavra “aprender” é demasiadamente ampla e produz o efeito positivo de sintetizar de uma maneira clara e evidente que o propósito do ensino é garantir a todos a escola única do trabalho e apropriar-se dos conhecimentos outrora subtraídos pela burguesia. De modo que não se pode negar que a tarefa é buscar os conhecimentos que são praticamente os mesmos, pois herdados da história e produzidos pelos próprios homens. Entretanto, para conquistar esse direito somente com a transformação radical do ensino e de sua organização institucional.

É claro que isto não é mais que “uma palavra”. E esta palavra não responde às perguntas principais em mais essenciais: o que aprender e como aprender? E o essencial neste problema é que, com a transformação da velha sociedade capitalista, o ensino, a educação e a instrução das novas gerações, chamadas a criar a sociedade comunista, não podem continuar a ser o que eram antes. O ensino, a educação e a instrução da juventude devem partir dos materiais que nos legou a velha sociedade. Só poderemos edificar o comunismo com a soma dos conhecimentos, organizações e instituições, como acervo de meios e forças humanas que herdamos da velha sociedade. Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude, conseguiremos que os esforços da jovem geração deem como resultado a criação de uma sociedade que não

se pareça com a antiga, isto é, a sociedade comunista (LÉNINE, 1981, p. 81).

Para edificar a escola [única] do trabalho, é necessário ainda “aprender o comunismo”. Lênin (LÉNINE, 1981, p. 81) questiona: “de que precisamos para aprender o comunismo? Que precisamos escolher entre a soma de conhecimentos gerais para conhecer o comunismo?”. Aprender o comunismo não se confunde com ativismo político, típico dos “escolásticos e fanfarrões comunistas”, que se descobrem comunistas nas palavras de ordem dos livros, folhetos, manuais e obras comunistas. A calamidade escolar diz Lênin é justamente o divórcio entre a escola e a vida, representada pela separação entre teoria e prática.

Mas se intentardes deduzir daí que se pode ser comunista sem ter assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade, cometereis um erro crasso”. [...] E se perguntardes porque é que a doutrina de Marx pôde conquistar milhões e dezenas de milhões de corações na classe mais revolucionária, obtereis uma única resposta: porque Marx se apoiava na sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo”. [...]

Só se pode chegar a ser comunista quando se enriquece a memória com todo o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade”. [...]

Não só deveis assimilar esses conhecimentos, mas também assimilá-los com espírito crítico para não atulhardes o cérebro com uma farragem inútil, para enriquecê-lo com o conhecimento de todos os fatos, sem os quais não é possível ser homem culto na época em que vivemos (LÉNINE, 1981, p. 85).

Ao comunista é preciso uma ampla formação geral, que é justamente o conhecimento usurpado pela burguesia e oferecido apenas aos filhos da classe dominante. Assim, uma das características da politecnicidade é o horizonte dos conhecimentos históricos e sua assimilação de forma crítica, pois somente transformando o homem em um ser de cultura se pode se referir ao “horizonte politécnico”. A contribuição da politecnicidade está de forma mediata relacionada com a formação do homem, a formação de sua personalidade; mas, de forma imediata, com a formação do ser culto de acordo com as necessidades sociais e com a realidade da vida produtiva. Portanto, somente num horizonte politécnico e não profissional, tem-se um estreito vínculo entre ensino e trabalho produtivo, para além dos atuais patamares da exploração capitalista.

Sabemos que é impossível edificar a sociedade comunista sem restaurar a indústria e a agricultura, e não como antes, claro está. Há que restaurá-las numa base moderna, em conformidade com a última palavra da ciência (LÉNINE, 1981, p. 86).

O único modo de criar esse estreito vínculo é com os conhecimentos históricos, de modo a oferecer à “moralidade comunista” um caminho científico capaz de ligar a tarefa educativa à transformação socialista. Em outras palavras, o único método para aprender é constantemente associar a instrução, a educação e a formação à luta “contra a velha sociedade alicerçada na exploração”. Assim, o verdadeiro vínculo entre ensino e trabalho produtivo deve necessariamente atrelar-se à política comunista, ou seja, *a política é o elemento essencial, o vínculo estreito entre o ensino e o trabalho produtivo*. A profissionalização, por seu lado, não garante o horizonte politécnico e nem a ampla formação geral (e científica), única capaz de desnudar a verdade do caráter classista da escola capitalista. Em Lênin (LÉNINE, 1981, p. 104), “a tarefa de ajudar o proletariado a desempenhar o seu papel de educador, organizador e dirigente, papel sem o qual é impossível a desagregação do capitalismo”, é base da educação política que não se descuida de uma ampla formação geral e de horizontes politéuticos.

Não acreditamos no ensino, na educação e na instrução se eles fossem encerrados na escola e separados da agitada vida. [...] Durante o tempo que os jovens passam na escola, ela tem de fazer deles participantes na luta por se libertarem dos exploradores. A União das Juventudes Comunistas só será digna deste nome, de ser a união da jovem geração comunista, se vincular cada passo da sua instrução, educação e formação à participação na luta comum de todos os trabalhadores contra os exploradores (LÉNINE, 1981, p. 92).

A preocupação de Lênin referente ao ensino geral e politécnico é com a baixíssima instrução pública na Rússia (analfabetismo generalizado), que pouco se desenvolveu entre os anos de 1897 e 1920, criando dificuldades à propaganda e à compreensão da “cultura proletária”. Assim, sem que a população tenha certo nível cultural, capaz de alavancar a civilização daquele país, é impossível criar a sociedade socialista. Daí afirma que é preciso fazer o “principal”, a elevação do nível cultural e de instrução elementar do povo como “problema político geral da instrução pública”. Lênin se refere ao desperdício de tempo e energia com as questões puramente técnicas e com as instituições

educacionais e profissionais existentes. Em artigo publicado *“Páginas do diário”*, escrito em 2 de janeiro de 1923, Lênin apresenta sua crítica à realidade “crua e nua” de que é preciso partir desta realidade em direção àquilo que considera essencial. Por isso que, mesmo nas condições de penumbra econômica, ainda assim é preciso partir do combate ao generalizado analfabetismo com a elevação da escolaridade e o desenvolvimento cultural da população.

A opção de Lênin pelo ensino geral e politécnico considera que a simples profissionalização não teria condições concretas e objetivas para desenvolver a economia e eletrificar a indústria, sem os conhecimentos científicos e universais. Contudo, a base ainda precisava ser criada, atacando diretamente o problema primário e elementar da alfabetização e da democratização da cultura. De forma geral, não há possibilidades de uma cultura politécnica sem um ensino que preza pela leitura, escrita, matemática e ciências, a toda a população.

Se tomássemos a Direção-Geral da Educação Profissional, estamos certos de que também poderíamos encontrar nela muito, mas muito, de supérfluo, de excessivo, estimulado pelos interesses departamentais, inadequado às necessidades de uma ampla instrução pública. Na Direção-Geral da Educação Profissional está-se muito longe de poder justificar o que se faz com o legítimo desejo de elevar primeiramente e dar uma orientação prática depois à instrução da nossa juventude que trabalha nas fábricas. Se nos debruçarmos detidamente sobre o quadro de pessoal da Direção-geral da Educação Profissional, encontraremos muito, muitíssimo de excessivo e fictício sob este ponto de vista e que deve ser suprimido. Num Estado proletário-camponês, pode-se e deve-se economizar ainda muito com o objetivo de impulsionar a instrução do povo, à custa da supressão de toda a espécie de joguetes de tipo semi-senhorial ou das instituições sem as quais ainda podemos passar e poderemos e deveremos passar muito tempo ainda, tendo em conta o estado da instrução pública, de que fala a estatística (LÉNINE, 1981, p. 135).

Krupskaya, companheira de Lênin, afeita à questão da personalidade dos estudantes, também considera a necessidade de uma ampla formação geral dos jovens adolescentes para formar a personalidade, o caráter e o desenvolvimento multifacetado do indivíduo, o que pode ser traduzido como desenvolvimento “omnilateral”, e acima de tudo formar o homem político,

consequentemente, o caráter comunista²⁷. No artigo *“Há que se preocupar com o desenvolvimento múltiplo das crianças”*, publicado na revista *“Vozhati” (Guia)*, nº 6, ano de 1937, Krupskaya retrata a questão da profissionalização precoce e da livre escolha profissional. A escolha profissional é um momento que somente pode ocorrer após a formação geral do caráter, pois somente com o processo de socialização escolar é que se pode considerar que o indivíduo é capaz de “livremente” fazer escolhas pessoais. Assim, é inadequada a antecipação profissional de adolescentes (ensino secundário) que, prematuramente, interrompe um processo “natural” de crescimento e desenvolvimento da personalidade.

No debemos infundir a los niños muy bien dotados que son algo especial ni colocarlos en situación privilegiada. Hay que preocuparse de que reciban una instrucción adecuada que eles permitirá, cuando crezcan, elegir profesión de acuerdo con sus aptitudes y gustos. No se debe predeterminedar, desde los primeros años, si una niña será bailarina y un muchacho, ingeniero. [...] Dediquen gran atención a dar a los niños el temple necesario, a forjarles el carácter, a inculcarles el deseo de ser útiles, a hacerlos colectivistas, preocupense de su desarrollo múltiple... (KRUPSKAYA, 1978, p. 33).

Nuestras escuelas de enseñanza general deben proporcionar a los alumnos los hábitos generales de trabajo que requiere la técnica moderna y abrirles el acceso a diversas profesiones. No se debe elegir precipitadamente el oficio, porque eso significaría dificultar la libre elección. Lenin prevenía contra la elección temprana de profesión (KRUPSKAYA, 1978, p. 60).

Nesse sentido, no artigo intitulado *“Eleição da profissão”*, publicado em *“Komsomólskaia Pravda” (A verdade do komsomol)*, de 26 de junho de 1936, Krupskaya afirma a necessidade da luta por uma vida culta, com base em conhecimentos gerais e especializados, como forma de racionalizar a vida social. Portanto, para compreender a totalidade da vida social e produtiva, é imprescindível o estudo da moderna ciência, isto é, dos conhecimentos

²⁷ No artigo *“Papel de Lênin na luta pela escola politécnica”*, publicado na revista *“Kommunisticheskoe vospitanie” (Educação comunista)* nº 9, ano de 1932, Krupskaya afirma que “Lenin no volvió en mucho tiempo a escribir sobre este problema, pero siempre dedicó mucha atención al trabajo de los muchachos, escribió sobre la necesidad de proteger severamente este trabajo y de despertar en los niños, desde edad temprana, el interés por la política” (KRUPSKAYA, 1978, p. 56).

científicos e universais; por outro lado, o ensino profissional antecipadamente mina quaisquer dessas possibilidades, já que sua lógica própria compreende a especialização técnica e o direto redirecionamento ao emprego. Assim, o ensino profissional é, na concepção de Krupskaya, um desvio da verdadeira escola politécnica, e salienta que a formação de ofícios profissionais tende a afastar os alunos do ensino e da escola, por esse motivo também é que não pode substituir o ensino politécnico. Desta forma, pode-se dizer que o ensino profissional é a formação estritamente capitalista que forma sua própria força de trabalho, adequada aos seus interesses e a suas conveniências, afastando o aluno da escola de formação geral; enquanto o ensino politécnico é o ensino sobre a compreensão do modo de produção social em sua totalidade, um meio de formar trabalhadores, individuais e coletivos, úteis à sociedade, compreendendo “trabalhadores” no sentido amplo do termo, o estreito vínculo entre ensino e trabalho.

Estamos contra la enseñanza de oficios concretos que frecuentemente ha sustituido a la enseñanza politécnica. Estamos por el trabajo productivo de los niños, pero nos oponemos a que el trabajo productivo desplace al estudio. Teniendo en cuenta la decisión del Comité Central del 5 de septiembre de 1931 se ha luchado durante todo el año anterior contra esa desviación.

El camino recorrido en lo que respecta a la organización de la escuela politécnica nos ha enseñado mucho. Es preciso aprender todavía más para organizar una verdadera escuela politécnica. La organizamos a marchas forzadas y la organizaremos tal como la quería ver Lenin (KRUPSKAYA, 1978, p. 58).

Krupskaya enfatiza que a precipitação da escolha profissional (na verdade, a precipitação é o resultado da expansão das escolas profissionais), tende a formar especialistas sem a compreensão da totalidade da vida social e a formar, especificamente, um trabalhador ainda mais fragmentado e, apropriadamente ajustado às exigências comportamentais da produção moderna. Assim, é possível afirmar que o ensino profissional não tem a intenção apenas de reduzir a liberdade de escolha de ofício, isto é, induzir a uma escolha profissional precoce, mas, de criar um tipo específico de formação técnica. A consequência imediata do ensino profissional é diminuir os horizontes culturais e políticos das jovens gerações, criando especialistas,

mestres em sua arte, mas, efetivamente, sem os horizontes politécnicos do artesão e sem uma visão de mundo construída criticamente por meio dos conhecimentos históricos. Todavia, para Krupskaya a sociedade socialista depende não apenas das *expertises* dos sujeitos especialistas como especialmente dos comunistas.

Para terminar diré unas cuantas palabras sobre os niños “superdotados”. Estos niños, como todos los demás, deben tener derecho a la instrucción general. Debemos garantizarles un desarrollo múltiple en la escuela soviética corriente, porque la temprana dedicación a una especialidad, aminora las posibilidades de que el niño tiene una espléndida memoria visual. Dibuja muy bien. Si desde edad temprana entra en una escuela profesional, donde estudie la técnica del dibujo, pero nadie ensancha su horizonte cultural ni le enseña a abordar de forma comunista los fenómenos, no saldrá de él un comunista, un colectivista. Será un artista de talento que dibujará magníficamente una cesta con fruta, pero no sabrá reflejar las particularidades del régimen socialista de una manera simple, sin rebuscamiento, de forma que el dibujo sea más elocuente que las palabras” (KRUPSKAYA, 1978, p. 60).

Nas “*Tarefas imediatas do komsomol no trabalho de educação política*”, publicado em “*Komsomálskaia Pravda*” (*Verdade del Komsomol*), de 26 de novembro de 1932, Krupskaya relata sobre a instrução geral e o vínculo com a produção. Primeiramente, a compreensão sobre o ensino politécnico não é de forma alguma deslocada da ampla formação geral ou instrução geral. E essa mesma educação geral, por sua vez, está intimamente relacionada com a produção, ou seja, com toda a vida prática, sem cair nas amarras da produção capitalista, sem ser demasiado programático e sem perder a própria identidade escolar. Posteriormente, Krupskaya afirma que o estreito vínculo entre ensino e produção é entendido de forma equivocada como “orientação profissional do aluno” em direção a um ofício específico ou diretamente relacionado com a fábrica e os processos de produção.

Há certa confusão em compreender a politecnia reduzida a um ensino estritamente técnico; dos processos e procedimentos de trabalho; dos processos administrativos e organizacionais da empresa etc.; além do conhecimento do produto, da matéria-prima, da logística, do almoxarifado etc., mas, de nenhuma maneira associam-se ao processo de produção em seu conjunto, à economia nacional, à política econômica etc., e muito menos à

finalidade da produção social. A politecnicia como *horizonte* tem um sentido muito mais amplo do que simplesmente a produção material em si. Assim, no sentido diminuído, o vínculo está em adaptar a escola e o ensino às necessidades da produção e do mercado, e nunca às realizações e à felicidade humana.

Quisiera detenerme en los métodos para llevar a cabo el trabajo de instrucción general. Se dice con frecuencia que las escuelas de la juventud deben estar orientadas hacia la producción. Esto es justo. Los libros para los semianalfabetos y el material dedicado a la autoeducación deben estar estrechamente vinculados con el trabajo productivo de los alumnos. ¿Qué vínculos deben ser estos? Algunos opinan que esos vínculos existen si en los libros se mencionan las palabras: fábrica, laminadora, tractor. Otros estiman que la “orientación hacia la producción” significa orientación hacia el oficio del alumno. Pero se olvidan de que las escuelas y los cursos de instrucción general deben proporcionar a los alumnos amplios conocimientos politécnicos, como recalcaba con particular fuerza Lenin. Ilich habló ya de la instrucción politécnica en la década de 90, pero insistió especialmente en ello cuando en los años 1920-1921 nos enfrentamos de lleno con el problema de la planificación de la economía. La planificación de la economía nacional es una de las diferencias radicales que existen entre la economía socialista y la capitalista, ya que en ésta se basa todo en la competencia y en el lucro. En los países capitalistas no se puede planificar la economía. La economía nacional es obra de millones de personas, y éstas deben ser constructores conscientes de la economía planificada, comprender con claridad las relaciones mutuas entre las diversas ramas de la producción y saber que rama de la industria es la rectora y por qué. Las masas deben comprender cómo se desarrolla la economía en su conjunto y saber que tareas fundamentales tiene planteadas. Nuestros periódicos, la emulación socialista, el trabajo de choque y la lucha por el cumplimiento de los planes industriales y financieros contribuyen a que las masas tengan una actitud más consciente ante el trabajo y facilitan la propaganda politécnica y la incorporación de las masas a la construcción conscientes de la economía planificada, socialista (KRUPSKAYA, 1978, p. 41).

Entretanto, não é porque o ensino politécnico nega em tese o ensino profissional que não deva haver um ensino técnico, baseado na moderna ciência. O que se coloca é a forma como a ciência se relaciona no estreito vínculo com a produção e, ainda, com o projeto societário. A escola única do trabalho é a escola para todos e obrigatória para todos, com a função de formar uma sociedade de trabalhadores, na tarefa comum de edificar uma sociedade sem classes sociais, unida em torno do “trabalho produtivo social”; é uma escola da ciência moderna, embasada nos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, no pleno desenvolvimento das personalidades

humanas, de relações sociais justas e igualitárias, e do desenvolvimento das forças produtivas em outros patamares de civilização.

La escuela no sólo está obligada a proporcionar conocimientos y pericia de carácter politécnico, sino que estos conocimientos y pericia han de estar orgánicamente unidos con el trabajo productivo social de los adolescentes, el cual no se prohíbe, sino, al contrario, se hace obligatorio para todos y se organiza de forma nueva, para que esté íntimamente ligado con la enseñanza laboral y con el estudio multifacético de la técnica e la ciencia (KRUPSKAYA, 1978, p. 45).

O termo “unido” não tem o mesmo significado que “integrar”, “juntar”, pois na verdade não existe união entre ensino profissional e politécnico e nem entre ensino profissional e ensino geral; no caso não há união porque o ensino profissional trata especificamente (diretamente) de uma escola do emprego e não existe fórmula didática para mesclar coisas que em si são independentes. Na realidade, a união não ocorre entre tipos de escolas, o ensino geral pode autonomamente possuir caráter politécnico; muito diferente é a união apresentada por Krupskaya entre formação geral e politécnica com a produção. Não é o fato de o ensino ser politécnico que imediatamente se tem um vínculo com a produção como acontece na profissionalização. Dessa forma, quando se fala do dualismo escolar, assume-se uma bandeira que é secundária e inapropriada: a profissionalização. E quando se busca uma solução educacional, acredita-se que a união deve ser entre a politecnia e a profissionalização, acreditando supor uma realização do “estreito vínculo” entre ensino e produção. O ensino geral e o horizonte politécnico são faces de uma mesma moeda, pois tais conhecimentos possuem entre si um mesma fundamentação científica, daí ser possível falar em horizontes politécnicos. De modo semelhante é a relação entre teoria e prática, pois se compreende tais conceitos de forma equivocada porque reducionista e estritamente associadas à produção. Dessa forma, é mera formalidade a junção entre trabalho manual e intelectual bem como entre ensino geral e profissional, pois, no fundo, a questão política mais importante na concepção de Krupskaya é a formação do dirigente político, organizador social e educador socialista. A integração proposta por Krupskaya, portanto, não significa a junção de modalidades de ensino, mas à verdadeira (singular) união de ensino e trabalho.

No artigo “*Lenin sobre a instrução geral e o trabalho politécnico dos adolescentes e dos jovens*”, de Krupskaya, não é o caráter politécnico que garante por si mesmo a estreita relação com a produção; a opção pelo vínculo com a vida produtiva é uma característica do próprio referencial teórico-metodológico marxiano. Tanto o trabalho intelectual quanto o trabalho manual são também questões secundárias já que na realidade não existe trabalho manual que não seja simultaneamente intelectual, a questão, é, portanto, que ambos devem de ser guiados pelo princípio do “politecnismo”. É preciso maior sutileza e uma compreensão de totalidade na hora de expor a ideia da junção entre teoria e prática, já que o que se deseja de fato é que o indivíduo seja capaz de ser sujeito histórico, conseqüentemente, nas palavras de Lênin, um “educador, organizador e dirigente da sociedade”. Esse é o princípio ampliado da relação teoria e prática e o sentido da escola estar vinculada à vida social.

Había que dar a la escuela un carácter auténticamente politécnico y vincularla estrechamente con la producción. Era preciso entrar de lleno en la organización del trabajo de los niños y los adolescentes, guiándose por los principios del politecnismo, con el fin de preparar a la joven generación tanto para el trabajo intelectual como para el manual (KRUPSKAYA, 1978, p. 47).

Embora o ensino politécnico se oponha diametralmente ao profissional, em condições adversas e em caráter temporário, é possível dar ao ensino profissional o caráter politécnico, transformando-o em *ensino técnico politécnico*, aproximando-o um pouco mais do *ensino geral e politécnico*. Nesse sentido, em tese todo ensino geral e politécnico não deixa de ser uma escola técnica, isto é, moderna. Por seu lado, o ensino profissional pode ser reformado, desde que a perspectiva seja sua destruição paulatina e o reavivamento de um ensino técnico na perspectiva politécnica, pois somente assim é possível uma educação científica capaz de oferecer uma bagagem de conhecimentos necessários à formação do homem para uma sociedade comunista.

Esto fue el 7 de febrero de 1921, dos días después de haber sido publicadas las *Directrices del Comité Central a los funcionarios comunistas del Comisariado del Pueblo de instrucción Pública*. En ellas se hablaba también de lo mismo, de la necesidad, de que la

labor del Comisariado de Instrucción Pública fuese más práctica, se confirmaba que era necesario dar un carácter politécnico a las escuelas, coordinar la enseñanza profesional y técnica con los conocimientos politécnicos (KRUPSKAYA, 1978, p. 47).

La instrucción general e politécnica debe pertrechar a los jóvenes para luchar por el socialismo. Nunca se imaginó Lenin que el socialismo se podía “implantar” desde arriba, sin ninguna clase de lucha (KRUPSKAYA, 1978, p. 48).

Em seguida, Kupskaya distingue entre o ensino profissional e o politécnico, no artigo “*Diferença entre a instrução profissional e a politécnica*”, publicado na revista “*Onáshij détiáj*” (sobre nossas crianças) nº 5, ano de 1930. A politécnica se confunde no senso comum com a polivalência, a arte de ser, saber e fazer várias tarefas ao mesmo tempo; contudo, o sentido é inteiramente outro, é conduzir o sujeito à compreensão dos nexos existentes na esfera social e produtiva, com base no sentido de totalidade. A crítica não é à especialização em si, mas ao ensino profissional que, além de especializar, mantém o sujeito fragmentado, preso apenas a uma esfera restrita da produção técnica, dos processos de produção, especialista apenas numa determinada arte técnica, cúmplice da divisão do trabalho capitalista. Pode-se afirmar, portanto, que a politecnia não deixa de ser também uma polivalência, ampliando o sentido de formação técnica.

La máquina realiza lo que antes hacía el hombre y su cualificación no sirve para nada. En un país atrasado, donde el trabajo a mano desempeña todavía un gran papel, donde las fabricas se reequipan con lentitud, las escuelas profesionales e incluso el aprendizaje individual tienen gran importancia.

En un país que se industrializa rápidamente, se necesita otra cosa, se necesita que los aprendices tengan una idea de la producción en su conjunto, conozcan en qué dirección se desarrolla la técnica y sepan trabajar en cualquier máquina, es decir, que posean cultura general del trabajo y conozcan en general la materia. Quien ha adquirido una preparación de este tipo se adapta fácilmente a los cambios constantes de la técnica. Será un obrero cualificado no al viejo estilo, sino al nuevo.

¿Qué enseñará la escuela fabril de siete grado?

No enseñará a tejer o hilar a mano o con máquinas, pero los muchachos aprenderán mucho de lo que es necesario saber en la producción. Ante todo, les dará a conocer el papel que desempeña la industria textil en la economía del mundo entero y en la nuestro país. Les dará a conocer cómo se desarrollará esta industria en la URSS. Los alumnos sabrán dónde se encuentran los centros de nuestras industria textil, que materias primas utilizan las fábricas – lino, algodón, lana, seda artificial, etc. -, donde se encuentran las zonas productoras y cómo se desarrollarán en un futuro próximo. Conocerán

las peculiaridades de las materias primas y los más perfectos de obtenerlas y conservarlas, así como la instalación de las fábricas, las particularidades de su estructura, las distintas ramas de la fabricación de tejidos. También sabrán que profesiones se necesitan en la fábrica. Estudiarán la construcción de las máquinas textiles, aprenderán a diseñar estas máquinas y sabrán la historia del desarrollo de la producción textil y en qué consisten los perfeccionamientos modernos. En talleres especiales trabajarán en máquinas de distintos tipos, verán en que aventajan las máquinas nuevas a las máquinas viejas y aprenderán a atenderlas, cuidarlas y ponerlas en movimiento: empezando por el trabajo a mano y terminando por la electricidad (KRUPSKAYA, 1978, p. 56).

O ensino geral e politécnico é nitidamente uma escola técnica cujo estreito vínculo com a vida garante uma postura científica sólida e política consciente cuja base permite elevar a produção em outros patamares de desenvolvimento das forças produtivas. E como tendência deste desenvolvimento, permitirá a destruição por completo da tradicional escola de ofício, da especialização precoce e monotécnica.

La escuela debe despertar en los alumnos gran interés por la producción y el deseo de elevarla a un nivel más alto. Por otro lado, la escuela fabril de siete grados dará a conocer a los alumnos la organización del trabajo en la fábrica y les enseñará la organización del trabajo en general, tanto individual como social, así como el modo de crear condiciones higiénicas de trabajo, rudimentos de técnicas de seguridad en todas las fábricas y en las textiles en particular. Por fin los alumnos aprenderán la historia del movimiento obrero y sindical de la URSS y de los países capitalistas y conocerán la lucha internacional de los obreros y, en primer lugar, de los del textil. Todo ello no proporcionará a los alumnos una profesión determinada que quizá sea inútil el día de mañana, sino una vasta instrucción politécnica y hábitos generales que les permitirán llegar a la fábrica no como perritos ciegos en los que tropiezan todos, sino como obreros conscientes, hábiles, que sólo necesitan en corto aprendizaje especial (KRUPSKAYA, 1978, p. 56).

Com todas as orientações sobre a escola politécnica, Krupskaya relata que Lênin teve várias dificuldades com os desvios e as anomalias em torno da compreensão correta de ensino politécnico. No artigo *“Papel de Lênin na luta pela escola politécnica”*, publicado na revista *“Kommunisticheskoe vospitanie”* (Educação comunista) nº 9, ano de 1932, Krupskaya relata novamente sobre uma corrente de pensamento que queria dar um caráter profissional à escola politécnica. E depois se refere às suas próprias teses produzidas por encomenda de Lênin, solicitadas por ele para não divulgar; na crítica de Lênin, posteriormente relatada por Krupskaya, estão contidas justamente as

concessões dela aos adeptos do ensino profissional. Segundo Krupskaya, Lênin considerava que o ensino politécnico deveria ser aplicado imediatamente, pois para ele a importância da politécnica estava interligada diretamente na edificação da sociedade sem classes; Lênin sabia que a escola profissional é um ensino destinado exclusivamente à classe operária, aos filhos dos trabalhadores das fábricas capitalistas, portanto, realmente uma escola burguesa doada aos filhos da classe operária. Assim, a conservação da dualidade escolar ocorre precisamente com a manutenção e a reforma do ensino profissional pela “união” com o ensino geral, configurando uma falsa solução do problema do “dualismo escolar”; Segundo Krupskaya, a crítica de Lênin ocorreu justamente porque ela havia sustentado a “fusão” das escolas profissionais com as escolas secundárias.

Vladimir Illich estimaba que avanzábamos muy despacio en la politecnización de la escuela soviética. En el Comisariado de Instrucción Pública había una corriente que pretendía dar, en primer término, un carácter profesional a la escuela, que negaba la necesidad de la enseñanza politécnica y propugnaba la monotécnica; se decía que no era posible aplicar la enseñanza politécnica en todas las partes, que únicamente había que hacerlo en las ciudades y que no era necesaria en las aldeas. La idea de la escuela politécnica fue completamente tergiversada en Ucrania. Lenin insistía en que se hiciera una reunión de Partido. En esta reunión debía de informar yo acerca de la politecnización. Como es natural le mostré mis tesis preliminares. Illich escribió en ellas algunas observaciones, y, por cierto, añadió: “privado. Borrador. No darle publicidad. Pensaré una vez y otra sobre esto”. Las tesis las he publicado ahora por iniciativa mía. Ha pasado mucho tiempo desde entonces, la vida plantea con mucha agudeza el problema de la escuela politécnica. Y he creído que lo que no se debía publicar en aquella época, era necesario publicarlo ahora, teniendo en cuenta que actualmente estudiamos todas las notas en borrador de Illich. Mis tesis no fueron utilizadas entonces. Me puse enferma y no informé en la reunión del Partido. ¿De qué se hablaba en las observaciones de Illich? De la necesidad de subrayar la importancia transcendental de la enseñanza politécnica. Illich le concedía enorme importancia. Estimaba que la escuela politécnica contribuía a sentar la base para edificar la sociedad sin clases. Deseaba que eso fuese subrayado en mis tesis. Illich creía que era indispensable aconsejar la aplicación inmediata de la enseñanza politécnica. En mis tesis había concesiones a los profesionalistas. Decía poco más o menos (no he conservado el texto) que las escuelas de segunda enseñanza se debían fundir con las escuelas profesionales reformadas, pero Illich agregaba que había de fundir “...no toda la segunda enseñanza, sino desde los 13 o 14 años, por *indicación y decisión* de los *pedagogos*”. En la conferencia del Partido se estableció la edad de 15 años. En el artículo *Acerca del trabajo del Comisariado de Instrucción Pública*, escrito a propósito de las resoluciones de la reunión de Partido, Lenin decía: “Nos vemos obligados a disminuir *temporalmente* la edad (del paso de la

enseñanza general politécnica a la profesional politécnica) de 17 años a 15, pero “*el partido deberá considerar*” esta disminución de la edad “exclusivamente”... como una necesidad práctica, como una medida temporal, debida a “*la pobreza y la ruina del país*”. (KRUPSKAYA, 1978, p. 57).

A destruição das escolas profissionais não deveria ser levada a cabo como um momento definitivo, poderia passar por um processo de politecnização. Destaca-se que Lênin não está se referindo às escolas secundárias, de formação geral e politécnica, senão apenas às escolas profissionais (“coisa que não se deve esquecer”), ou seja, escolas de fábrica e de perícia (ofício). Portanto, a fusão proposta por Lênin, relatada por Krupskaya, não é no sentido de junção, mas de transformação da escola profissional em direção à politecnia, e a denominação destas escolas não poderiam ser, por exemplo, “educação fundidas”, mas, simplesmente, escolas politécnicas, com uma nítida postura política enviezadamente socialista, na acepção de Lênin.

Lo que escribe más adelante Ilich sobre las escuelas profesionales con las que debían fundirse los grados superiores de las escuelas de segunda enseñanza se atribuye con mucha frecuencia a las escuelas de siete grado. Lenin dice que las escuelas profesionales deben ser politecnizadas sin caer en la artesanía, que es necesario reservar en ellas sitio para la enseñanza de conocimientos generales, insistiendo en que hay que darles un carácter politécnico. Esto se refiere a las escuelas fabriles y a las escuelas de peritaje. Cosa que no debe olvidar. Más adelante Lenin dice que es imprescindible dar indicaciones concretas acerca de cómo se debe politecnizar las escuelas en nuestras condiciones (KRUPSKAYA, 1978, p. 57).

O objetivo da politecnia não é a profissionalização do ensino geral e muito menos a fusão do ensino geral com o profissional. Politecnizar significa transformar o ensino profissional em ensino politécnico. Esse é o mesmo posicionamento de Anatóli Lunatcharski, diretor geral do Comissariado de Instrução. Lunatcharski, quando se refere ao ensino geral e politécnico, leva em conta que a educação comunista não basta a si mesma tal como um manual ou folheto comunista, com palavras de ordem e propaganda comunista. A educação comunista não tem fundamentos científicos próprios, apenas se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, ou seja, dos conhecimentos científicos. Assim, um comunista que se preza e uma

educação comunista que satisfaça aos interesses comuns da sociedade devem partir do ensino e da aprendizagem da ciência. Lunatcharski no *I Congresso de toda a Rússia para a instrução pública em 1922*²⁸ pronunciou palestra sobre a educação na Rússia revolucionária, tratando do conceito de escola única do trabalho, do papel da educação na revolução socialista e dos princípios do ensino politécnico. Um dos primeiros temas são a ciência e a propaganda socialista. A ciência, segundo Lunatcharski, busca a verdade e a verdade é apenas e tão somente uma. Assim, é possível dizer que o ensino da ciência nas escolas capitalistas doadas pela burguesia aos operários é um desvio ou rudimento da verdadeira ciência, ou ainda, o ensino de apenas aquilo que é de interesse de sua classe social. Essa ciência é inadequada não pela verdade científica, mas pelo caráter enviesado e deturpado da realidade que apresenta como verdade científica; o maior problema, porém, é a parcialidade, a fragmentação e a visão precária dos conhecimentos e das pesquisas científicas que se julgam objetivas e neutras para apresentar uma faceta da realidade como verdade universal. A visão de uns poucos se torna a visão de todos e a verdade universal passa a ser a verdade de uma parcela da realidade. Dessa forma, é possível fazer da ciência um instrumento de dominação e, apesar disso, apropriar-se dela para instaurar uma educação sob o alicerce da verdade.

Quanto ao seu caráter científico e objetivo, isto não passa de simples cacos de barro comparados com a rocha de basalto que é a abordagem científica socialista da história da cultura. [...] No fundo, não há ciência ou técnica que não esteja em relação com a ideia do

²⁸ Nota de Lênin publicada nas diretivas do C.C. do PCR aos comunistas que trabalham no Comissariado do Povo para a Instrução Pública (em relação à reorganização do comissariado), Lênin dizia: “Há, no Comissariado de Instrução, dois camaradas – e apenas dois – com tarefas de características especiais. São o comissário Lunacharski, que exerce a direção geral, e o seu suplente, o camarada Pokrovski, que faz parte da direção, primeiro como vice-comissário e depois como conselheiro obrigatório (e dirigente) sobre questões científicas e problemas do marxismo em geral. Todo o Partido, que conhece bem os camaradas Lunacharski e Pokrovski, está naturalmente convencido de que se trata, de certo modo, de ‘especialistas’ do Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Os restantes funcionários não podem ter essa ‘especialidade’. Para estes, a ‘especialidade’ consiste em serem capazes de incorporar pedagogos especializados no trabalho” (LENINE, 1977, p. 67).

comunismo ou com a edificação comunista” (LUNATCHARSKI, 2014, p. 23).

Somente a escola do trabalho pode destruir o caráter classista da escola e permitir à ciência a liberdade necessária para se tornar autônoma na busca da verdade. O que Lunatcharski diz implicitamente é que somente a escola única é compatível com a ciência e que somente se pode desenvolver autônoma e livremente no regime socialista. De forma que a simples apropriação da ciência como fundamento do ensino politécnico (como se denomina atualmente “fundamentos científicos da técnica”) não é sinal da essencialidade de uma “escola única do trabalho²⁹” e nem de elemento principal de transição ao socialismo. É uma ilusão a simples referência à ciência, mesmo considerando-a como critério metodológico de criação do ensino politécnico. Deduz-se que se a ciência não é diretamente (ou imediatamente) o elemento propulsor da politecnia, apenas o seu horizonte politécnico, isso significa que há outros elementos que também contribuem com o caráter progressista da politecnia.

É certo que existe uma só verdade objetiva para cada época dada, mas é também evidente que nem todas as classes ousam aceitar toda esta verdade. Só o proletariado tem essa coragem, enquanto a burguesia não aceita a ciência senão na medida em que dela tira proveito. E quando a ciência emite conclusões catastróficas, terríveis para essa classe, então a burguesia prefere ignorá-las. Trata-se aqui de uma muito especial cegueira que só dá azo a que se veja parcialmente e que não se dê conta do todo. A este respeito, a pedagogia não foi exceção [...]
É isso pela única razão de que na América a burguesia soube fazer tudo, soube utilizar a ciência para obrigar o povo, também ele, a só ver parcialmente não se dando conta do todo. A burguesia tudo fez

²⁹ Para se compreender exatamente o verdadeiro sentido de “dualismo escolar”, deve-se ater à Lunatcharski: “Lembra-vos desse plano. Era o plano de instalação da escola única politécnica do trabalho. A escola única tal como os comunistas a concebem consiste em suprimir qualquer fosso entre a escola de classe para os trabalhadores das camadas sociais inferiores e a escola de classe privilegiada para as crianças das camadas médias e superiores. A escola deve ser única para toda a população no sentido jurídico, no sentido do nível de instrução ao qual cada criança tem direito” (LUNATCHARSKI, 2014, p. 48). A reforma brasileira do ensino profissional não soluciona o problema do dualismo escolar. A solução está em apropriar-se do ensino que é destinado exclusivamente à elite e associá-la à “moral comunista” e ao ensino e horizonte politécnico, como um ensino único para todos.

para enganar toda a gente e hoje já não é segredo para ninguém que, por um lado, ela utiliza para este fim, essencialmente, o caráter de classe da escola e, por outro, se esforça por apresentar a verdade objetiva de tal modo que esta só aproveite à sua classe. A escola está organizada segundo um esquema que tem em vista formar duas espécies de indivíduos; neste sentido, é óbvio que nós, que suprimimos a cultura de classe, não podemos senão criar uma escola única na qual seja banida a tendência de fazer do homem um instrumento dócil da classe dominante [...]

A história da cultura humana é inseparável da natureza. É a ciência que melhor estudamos, não há ciência que dela não derive. Esta abordagem nos é ditada pelo marxismo; no entanto, certos pedagogos eminentes, afastados do marxismo, também dela se aproximaram. Qualquer pedagogo diz que o mundo é o único objeto de estudo e que é necessário estudá-lo de modo que ele não seja algo de vago no espírito da criança (LUNATCHARSKI, 2014, p. 6).

Por conseguinte, a escola [única] do trabalho é a essência filosófica da politecnia, necessita explicitar ainda o “espírito” que dê o sentido comunista à educação. E para Lunatcharski, esse espírito é o trabalho. O que está posto claramente é uma concepção de mundo, uma filosofia da práxis e uma teoria da história, que devem embasar o conceito de “horizontes politécnicos”.

A ciência somente tem sentido se inserida numa concepção em que o trabalho seja o fundamento da vida social, entretanto, que não seja qualquer conceito de trabalho, já que este é também um conceito comum à forma minimalista e economicista da economia política burguesa. A ciência sem a ontologia da categoria trabalho não passa de mera filosofia idealista. Em síntese, é possível afirmar que a formação geral e politécnica é inteiramente compatível com a categoria marxiana do trabalho, enquanto a formação específica e profissional é compatível apenas com o trabalho na forma capitalista da produção moderna.

Na Noruega, certos representantes da burguesia progressista levaram a efeito a escola única. Mas ela não tem aquele espírito que a teria tornado não apenas única, mas também popular de alto a baixo. Para que esta unidade seja impregnada do elemento, da virtude, da essência que o povo em si transporta, é indispensável que esta escola seja na realidade a escola do trabalho. Fizemos a nossa revolução sob o signo do trabalho, Para nós, esta revolução não consiste em nos desembaraçarmos do trabalho, porque fora do trabalho a vida nada mais é que vazio. A nossa ideia não é a de não trabalhar, mas a de fazer de modo a que o trabalho seja justamente repartido [...]

O homem não vive para trabalhar, mas trabalha para viver humanamente. É nesta vocação da natureza humana que reside a sua divindade, a sua dignidade que o distingue do animal, porque o

animal não é consciente. O homem é um trabalhador, e a natureza é o seu material. A sua finalidade é transformar a natureza segundo o seu ideal. As palavras de Marx eram ouro quando dizia: a ciência que nos precede tem interpretado o mundo de maneiras diferentes, o nosso objetivo é, porém, o de transformá-lo (LUNATCHARSKI, 2014, p. 6).

A ciência cumpre sua função se atrelada à premissa da categoria trabalho, que é muito mais ampla e contém até mesmo o sentido do simples trabalho estritamente capitalista. Por isso a escola única para todos assume um importante papel como estratégia para minguar o caráter de classe da escola. Mas é preciso que não transforme a escola do trabalho em outro meio, um meio diferente de uma mesma finalidade, em escola de qualificação de mão de obra.

Todo homem deve ser um trabalhador para o qual a ciência seja um apoio, ao qual o saber sirva de condição preliminar para o trabalho a fim de que este seja conforme o objetivo final, orientado pelo rumo determinado pelo ideal humano. É por isso que criamos a escola do trabalho (aqui estamos em parte de acordo e em parte em desacordo com a burguesia) (LUNATCHARSKI, 2014, p. 6).

Lunatcharski compartilha com Krupskaya e Lênin da concepção de que o ensino politécnico é um “ensino técnico”, não se resumindo ao ensino geral, embora seja parte integrante dele, porque o ensino técnico está intimamente relacionado à ciência e, conseqüentemente, à tecnologia. Todavia, se apresenta de forma concomitante inserido no ensino geral, acompanhando o desenvolvimento geral da personalidade, ou seja, esta educação contribui com o pleno desenvolvimento psicossocial e a liberdade de escolhas maduras e refletidas. A formação técnica contribui com o ensino politécnico, na medida em que é também uma formação baseada no princípio do trabalho. O ensino politécnico, nesse sentido, não é uma contraposição à “utilização econômica do homem” e muito menos avessa à produção e à economia. É apenas um meio de converter o ensino geral e a formação de trabalhadores numa lógica societária sem o jugo da exploração do trabalho humano. A sugestão de uma solução intermediária apresentada por Lunatcharski não é entre componentes radicalmente opostos (geral e profissional), mas uma escola única como garantia de uma ampla formação geral, adequada à condição de homem culto

e moderno. *Isto é: de especialista com visão de totalidade (nos níveis superiores da escolaridade) ou generalista com horizonte tecnológico (nos níveis inferiores da escolaridade).* A reflexão de Lunatcharski não é um retorno à tradicional escola geral, humanista, mas a uma escola moderna.

Aqui, uma questão muito séria se levanta: podemos limitar-nos unicamente a uma instrução geral? Não, é também necessária uma formação técnica que faça do homem um membro útil da sociedade e não apenas um espírito enciclopédico. Pode empreender-se esta formação a partir de determinada idade, fora ou dentro da escola, depois de já garantida uma instrução geral e um desenvolvimento geral [...]

O nosso país tem necessidade de um equipamento técnico, daí um plano de utilização econômica do homem. No entanto, não consideraremos apenas o que for ditado pelos nossos interesses econômicos, mas velaremos também para que o indivíduo não se deforme. Devemos, pois, achar essa linha intermediária que corresponda a ambos os objetivos (LUNATCHARSKI, 2014, p. 8).

Uma das características principais do conceito de politecnia apresentada por Lunatcharski desfaz quaisquer dúvidas com respeito às concepções e formas precárias e ecléticas tais como os conceitos de interdisciplinaridade, plurifuncionalidade, pluriprofissionalidade, polivalência etc., que se em si são reflexões interessantes, atreladas à proposta, mas descaracterizam o sentido correto de politecnia. A politecnia, por sua vez, não realiza a crítica à especialização profissional em si, mas à especialização (no caso a precoce na escola secundária) sem os horizontes politécnicos.

A referência à formação geral e ampla não se confunde com a estreiteza que se pode adquirir o significado de culto, cultura. O homem culto não é aquele que domina todos os conhecimentos elaborados historicamente pela sociedade e nem o que conhece todos os ramos da produção contemporânea. É o que tem capacidade, dados o desenvolvimento e o amadurecimento da personalidade, patrocinados por uma ampla formação geral, com consciência crítica e política, para fazer escolhas livremente. Portanto, a partir de sua especialidade e de sua atividade vital, realizar interações sociais na totalidade da vida social, tornando-se realmente “educador, organizador e dirigente”.

Formulemos agora a mesma questão no domínio da formação intelectual. Quando se pergunta a um homem o que ele gostaria de ser, este fala pela boca da sua religião: quero a onisciência, quero saber tudo. Mas é impossível tudo saber nas condições da breve existência humana e quando estamos longe do acesso à imortalidade. É impossível meter na cabeça todo o volume das ciências. Além disso, toda a nossa cultura moderna está estruturada de modo a que uns assumam determinadas funções, outros funções diferentes e é impensável ser, ao mesmo tempo e em igual medida, um bom médico, um bom pintor, um bom músico e um bom técnico. Isso não existe.

Na nossa sociedade, cada bom cidadão tem a sua própria especialidade, na qual se aperfeiçoa, que conhece a fundo, à qual está habituado e na qual trabalha excelentemente. Vai, então, desaparecer o homem possuidor de uma cultura geral? Ninguém, pois, chegará nunca à onisciência? Um será engenheiro, outro agrônomo e um terceiro alfaiate; e cada um deles apenas saberá da sua especialidade, tal como no nosso organismo biológico não se podem enxertar as células do coração nas do cérebro — são completamente diferentes, têm funções diferentes e existem separadamente?

Claro que não, a sociedade humana evolui no sentido da divisão do trabalho. Uma sociedade normal, autenticamente humana, tende pela divisão do trabalho a adquirir um capital comum o maior possível tanto em bens como em conhecimentos. Mas, se ninguém possuísse conhecimentos gerais, se cada um ignorasse o que a medicina, a sociologia, a geografia, a astronomia vão criando, cada uma no seu domínio, se ignorasse o que são os processos químicos ou mecânicos, a biologia e a pedagogia, se cada um conhecesse só o seu trabalho e ignorasse os resultados do trabalho dos outros, então a cultura entraria em decadência.

[...] É este o homem intelectualmente desenvolvido, é assim o homem culto (LUNATCHARSKI, 2014, p. 17).

Assim, Lunatcharski, mesmo considerando de extrema importância a ampla formação geral, como meio de elevação cultural, reconhece e salienta a necessidade da divisão do trabalho, portanto, da formação de especialistas. Nesse sentido, baseando-se na moderna ciência, na formação de trabalhadores e no uso econômico do homem, a escola única do trabalho é uma escola que historicamente “tende a tornar-se uma escola politécnica”; a escola única do trabalho não pode patrocinar o fim das escolas técnicas especializadas, justamente porque estas podem também se desenvolver em escolas politécnicas. Certamente que não reformadas como tais e nem desenvolvidas como escolas profissionais. As escolas técnicas tradicionais são resquícios do velho ensino, que formam trabalhadores submissos e diligentes, mas, contraditoriamente, são antes de tudo produto do tesouro de conhecimentos, fundamentados na moderna ciência. Assim como Lênin, Lunatcharski também prevê a possibilidade de apropriar-se do ensino

existente, no caso, das escolas profissionais (escolas de ofício) e de transformá-las em escolas politécnicas, isto é, em “ensino profissional politécnico”, desde que fundamentado no princípio educativo do trabalho e no horizonte politécnico.

Quer politicamente, quer economicamente, temos necessidade de uma formação técnica.

O Comissariado para a Instrução Pública publicará brevemente uma declaração sublinhando que a escola única do trabalho não pôde e não quis atentar contra a formação técnica propriamente dita, que a escola única do trabalho, pelo contrário, é uma escola técnica, tende a tornar-se uma escola politécnica. Essa declaração contém instruções para os responsáveis locais, segundo as quais a escola do trabalho não deve servir de pretexto ao encerramento de escolas técnicas especializadas (LUNATCHARSKI, 2014, p. 29).

Na escola única do trabalho, segundo Lunatcharski, o trabalho deve ser entendido pelos “métodos vivos e ativos”. Assim, o princípio educativo do trabalho nas escolas técnicas politécnicas é a base para o ensino em si, de acordo com os processos educativos ativos e diretamente envolvidos no trabalho social, com uma ressalva, o estudante nunca será, sob o pretexto do trabalho, colocado numa situação de exploração, pois a escola do trabalho nunca será escola fábrica, ainda que seja uma escola prática, do trabalho em si.

O passo que se segue no aprofundamento da escola do trabalho já não é o ensino com a ajuda dos processos que imitam o trabalho social, processos ativos (nos quais participa todo o organismo e não só a memória, o cérebro), mas sim o ensino do trabalho em si, na qualidade de técnica social — e, para além disso, um ensino prático. Os processos de trabalho mais aceitáveis são aqueles, através dos quais a criança não se vai tornar nunca um trabalhador explorado, mas efetua sempre todo o trabalho precisamente em nome e para as finalidades do seu desenvolvimento psíquico e físico. É também essa a ideia que tinha Karl Marx a respeito do papel educativo do trabalho. E é essa uma das ideias mais luminosas, mais importantes, fundamentais no domínio da pedagogia proletária (LUNATCHARSKI, 2014, p. 50).

Somente com base no *trabalho como princípio educativo*, usando expressão de Gramsci, é possível falar em escola única do trabalho. Dessa forma, torna-se irrelevante enfatizar a finalidade imediata de o ensino médio formar para a continuidade dos estudos ou para o trabalho social na condição

de especialista. A escola única do trabalho por si mesma não homogeneiza o ensino, ao contrário, patrocina a diversidade de personalidade e aptidões profissionais, formando uma sociedade de trabalhadores, numa visão única e diversa de mundo. Assim, o papel social e a livre escolha profissional dos indivíduos são, então, condições de primeira ordem que a própria escola deve incentivar. O importante, portanto, é reconhecer a identidade própria do ensino secundário, como ensino terminal, com finalidade própria, não propedêutica (continuidade dos estudos ou imediatamente profissionalizante), como um momento ímpar na formação geral da personalidade humana.

É, pois, necessário dar particular atenção à escola do segundo grau, é preciso procurar fazer dela a escola do trabalho. Quer se trate das escolas de sete anos, isto é, as duas classes terminais e os liceus técnicos, quer se trate da escola de nove anos com no seu seguimento a entrada direta para a escola superior — isso importa relativamente pouco. Mas este setor, esta ponte para a escola superior ou para a vida na qualidade já de especialista semiqualeficado, devemos reforçá-los ao máximo (LUNATCHARSKI, 2014, p. 53).

Os adversários do ensino politécnico são justamente os adeptos do ensino profissional. Lunatcharski é decisivamente contra o ensino de ofício no ensino secundário, às vezes se pode dar a impressão de fazer concessões à profissionalização, mas, ao contrário, é no sentido de sua absorção no sentido politécnico. Assim, se o objetivo não é a profissionalização, é, ao contrário, oferecer os conhecimentos científicos necessários à compreensão da totalidade da vida social e produtiva. Não é a formação para essa vida, a escola é parte integrante da vida. A liga íntima está nas questões de métodos e de princípios. Os princípios são as tomadas de posição de uma clara visão de mundo e de uma consciente decisão política na luta de classes. Os métodos são os aprendizados dos conhecimentos científicos e pedagógicos dos horizontes politécnicos nos estudos do trabalho.

Outra coisa se passa quando passamos para a escola do segundo grau, quando passamos para o ensino do trabalho. A primeira questão a levantar é a seguinte: por que a escola politécnica e não técnica? Estas divergências de pontos de vista que tiveram lugar e com que iremos deparar, talvez, ainda hoje, têm a sua história. Os pontos de vista evoluíram. Assim, por exemplo, uns estavam de acordo com o nosso princípio fundamental. Não se trata de ensinar

aos adolescentes um ofício ou mesmo uma especialidade industrial (se falarmos da escola bem organizada). O objetivo é outro. O objetivo consiste em dar ao adolescente uma ideia do que é um trabalho cientificamente organizado. Alguns adeptos da formação profissional adotavam, portanto, este ponto de vista e diziam: mas para dar ao adolescente uma verdadeira ideia do trabalho, de toda a sua seriedade, não se pode permitir que ele salte como um diletante de um método de trabalho para outro, que ele borboleteie, que passe de uma indústria para outra, deixem-no trabalhar alguns anos seguidos numa oficina qualquer para que se lhe entregue a fundo, para que compreenda como deve ser (LUNATCHARSKI, 2014, p. 51).

Lunatcharski expõe que é indiferente à politecnicidade a variação de uma indústria ou ramo de produção para outro e que o “horizonte politécnico” pode se realizar tranquilamente numa única indústria ou único ramo. O importante é pensar a produção como uma organização científica da produção social. Assim, a politecnicidade não diz respeito a um “pan-tecnicismo”, podendo-se estudar uma organização com amplos horizontes, já que apresenta os fundamentos científicos comuns a praticamente todos os ramos de produção. A politécnica é independente do ensino profissional, e não menospreza certa “especialização” desde resguardada por um horizonte politécnico.

Os adversários sugerem o caráter irreal, “fantasioso”, do ensino politécnico. Contudo, Lunatcharski está falando do ponto de vista de uma sociedade socialista e não especificamente capitalista, e nem de uma escola profissional, mas de uma escola técnica politécnica; de qualquer forma, a questão de a escola de ensino geral ser um “luxo” para os adversários é considerada por Lunatcharski uma “meia verdade” porque esta escola é politécnica e porque não deixa de ser também uma escola técnica; apesar de reconhecer as dificuldades econômicas da Rússia, o desejo é a edificação do socialismo que deve passar necessariamente pela elevação cultural e científica da população, como condição para o desenvolvimento da indústria e da economia, desde que preserve o princípio comunista, sem o qual tudo permanece como antes. Por outro lado, Lunatcharski aceita o princípio de “temporariamente”, desde que seja a escola técnica uma escola politécnica e não se aceite renunciar à finalidade socialista.

Outros adversários da instrução politécnica diziam: a questão não reside aí, o verdadeiro problema é que no nosso país pobre não podemos permitir-nos luxos desses; a instrução politécnica pode ser

que seja muito boa, mas vós estais sonhando, fantasiando projetos em demasia abstratos, e encontramos aqui face a uma realidade severa que nos diz que lhe demos um rapaz de 14, 15 ou 16 anos, formado de modo a poder ser útil, porque temos necessidade de uma mão de obra qualificada, senão o país está perdido.

Aqui está um ponto de vista com que, sob certos aspectos, não podemos deixar de concordar. Talvez que do ponto de vista económico sejamos levados a concluir que não podemos agir de outro modo, que devemos renunciar temporariamente aos nossos ideais. Em certas situações, somos obrigados a recorrer ao racionamento e a distribuir pelas pessoas um mínimo que o não é do ponto de vista da saúde, que está abaixo do mínimo. Isso significa que no país existe a penúria. E o nosso país tem uma tal penúria de conhecimentos que ninguém se admiraria se fôssemos obrigados a aceitar um certo compromisso. Ora, isso não quer dizer que seja preciso recuar na frente ideológica e renunciar à escola politécnica onde ela é mais ou menos possível (LUNATCHARSKI, 2014, p. 52).

Lunatcharski faz um acerto de contas com as teses profissionalizantes e, também partindo das exigências da realidade, diz que “de momento esta luta de opiniões levou a uma decomposição do nosso sistema escolar”, se referindo especialmente às escolas ucranianas, cuja cessão à profissionalização não melhorou a condição de sua educação. Ou seja, assumir o aspecto secundário e negligenciar o principal, a escola politécnica e a frente ideológica socialista, é como contribuir com a tese do adversário, configurando-se como uma práxis conservadora e reformadora.

Nesta altura, já tínhamos levantado as nossas dúvidas quanto à possibilidade de instalar com o mínimo de rapidez este plano. Não é que estivéssemos a lhe pôr objeções pelo fato de que não seríamos partidários da escola profissional, mas sim do ensino politécnico. Forçoso nos foi reconhecer a necessidade de encurtar os programas, e o CC do PCR, confirmou publicamente, em nome do partido, que de momento os comunistas têm o direito de renunciar ao nosso programa completo e aceitar temporariamente esta escola de sete anos. Não nos opúnhamos pois a que, talvez, dada a pobreza da Rússia, já as escolas de sete anos se devam considerar um luxo, mas não estávamos de acordo de que seria sensivelmente melhorado o sistema escolar, se, por decreto, se procedesse a semelhante amputação e que por meio de outro decreto fossem criados — com um pontapé de Pompeu — numerosos liceus técnicos (LUNATCHARSKI, 2014, p. 52).

Apesar das críticas dos adversários da politecnicidade, partidários da profissionalização, Lunatcharski é contundente em afirmar que o ensino politécnico nos moldes minimalistas ou “profissionalistas” é certamente uma amputação do ensino politécnico e, possivelmente, em médio prazo, um

descaminho à construção de uma escola condizente com uma sociedade sem classes sociais e uma sociedade industrialmente desenvolvida. Lunatcharski afasta qualquer postura funcionalista e adaptativa a essa mesma realidade; sabe que as conquistas reais e duradoras são aquelas em que a solução de facilidade deve ser descartada porque pouco contribui com a transformação social.

Quando dizemos: “De que escola precisa o Estado proletário?”, podemos de imediato opor uma outra fórmula: “Que escola é possível na Rússia proletária?” E somos obrigados a procurar uma certa combinação e uma certa média entre estes dois limites. Porque se fôssemos demasiado oportunistas, se tivéssemos demasiado em conta as possibilidades, isto é, se optássemos por uma solução de facilidade, poderíamos também renunciar às formas de realização dos nossos ideais que de modo nenhum são inacessíveis com um máximo de energia revolucionária. (LUNATCHARSKI, 2014, p. 48).

O equilíbrio, “uma certa combinação e a uma certa média”, entre as posições do ensino politécnico e profissional, na verdade não é uma opção política viável, pois não se trata de uma disputa entre pares opostos, mas entre pares com propostas metodológicas apenas diferenciadas. Na verdade, “meio termo” como proposta de harmonia conserva *a priori* aspectos e valores que se pretendiam superar e não participa de uma dialética radical entre princípio e realidade.

1.3. A escola unitária em Antonio Gramsci

A politecnia como elaborado por Lênin, na cultura e no contexto da revolução russa, não tem relação direta com o conceito de escola unitária em Gramsci. Ainda que Gramsci tenha uma relação com a família russa dos Schucht, membros bolcheviques, ardorosos politécnicos e amigos de Krupskaya, não se deve esquecer que pertencia a um ambiente cultural e intelectual italiano, com certas influências idealistas e historicistas, e inserido num complexo contexto histórico europeu, diferenciado da Rússia. Dessa forma, é preciso evidenciar que a apropriação de Gramsci do conceito de

escola única do trabalho se deveu à influência e à interlocução com a militância comunista na Rússia. Gramsci, no entanto, não apenas se apropriou, como fez uma interpretação e ressignificação própria e adequada à realidade italiana. Em outras palavras, foi orgânico e tornou “unitário” uma concepção de mundo, como ele próprio diz: “não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade” (GRAMSCI, 2011a, Cardeno 11, p. 95).

Em Gramsci, não há nenhuma referência à “politecnia” mesmo que diretamente envolvido com o debate e os interlocutores da politecnia. Com isso, faz-se mister salientar que é preciso fazer ainda um estudo histórico-linguístico sobre os motivos de Gramsci não citar um termo tão importante para a educação e os pensadores marxistas. Lembra Nosella que Gramsci é um linguista, portanto, atento às questões de tradutibilidade³⁰. O sentido unitário de história e de historicidade em Gramsci não pode aproximá-lo da linguagem da Rússia, sem deixar de ser um filósofo e revolucionário italiano. Nesse sentido, considerando uma frase de Lênin sobre o problema da tradução, Gramsci diz: “em 1921, tratando de problema de organização, Vilitch [Lênin] escreveu ou disse (mais ou menos) o seguinte: não soubemos “traduzir” nas línguas europeias a nossa língua” (GRAMSCI, 2011a, Cardeno 11, p. 185), ou seja, na avaliação de Gramsci, a linguagem russa só servia a si própria.

Deve-se resolver o seguinte problema: se a tradutibilidade recíproca das várias linguagens filosóficas e científicas é um elemento “crítico” próprio a toda concepção do mundo ou próprio somente à filosofia da práxis (de maneira orgânica) e apenas parcialmente apropriável pelas outras filosofias. A tradutibilidade pressupõe que uma determinada fase da civilização tenha uma expressão cultural “fundamentalmente” idêntica, mesmo que a linguagem seja historicamente diversa, diversidade determinada pela tradição particular de cada cultura nacional e de cada sistema filosófico, do predomínio de uma atividade intelectual ou prática etc. Assim, deve-se ver se a tradutibilidade é

³⁰ Sobre o debate em torno da nomenclatura da politecnia, ver (NOSELLA, 2007) e (SAVIANI, 2007). Consultar ainda (MANACORDA, 2010, 2012). Observar ainda as atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segundo Nosella: “É necessário definir o sentido exato do termo e do conceito. Preliminarmente, porém, é preciso distinguir o conceito de unitário, dos conceitos de politecnia e omnilateralidade. Embora os três termos se identifiquem no mesmo ideal de escola democrática, formativa e integral, expressam importantes diferenças que só podem ser compreendidas por meio da análise filológica e hermenêutica” (NOSELLA, 2015a).

possível entre expressões de diferentes fases de civilização, na medida em que estas fases são momentos de desenvolvimento uma da outra e, portanto, integram-se reciprocamente; ou se uma expressão determinada pode ser traduzida com os termos de uma fase anterior de uma mesma civilização, fase anterior que, porém, é mais compreensível do que a linguagem dada etc. É possível dizer, ao que parece, que só na filosofia da práxis a “tradução” é orgânica e profunda, enquanto de outros pontos de vista, trata-se, frequentemente, de um mero jogo de esquematismos genéricos (GRAMSCI, 2011a, Cardeno 11, p. 185).

Talvez seja esse o motivo de Gramsci se sentir obrigado a evitar expressões do século XIX, de origem metafísica ou positivista que não alcançaram ainda o patamar da filosofia da práxis. Daí o termo “filosofia da práxis”, por exemplo, ser uma denominação mais apropriada para materialismo histórico, que continha ainda o gérmen das disputas por hegemonia teórica. Por isso é que não é necessário à filosofia da práxis, ao garantir a autonomia linguística não se sentir obrigada a seguir os mesmos termos linguísticos impostos pelas civilizações em diferentes patamares.

Nosella (2014) apresenta uma hipótese coerente sobre o problema da linguagem e o uso inapropriado de termos marxistas que tornam a filosofia da práxis pura ideologia ou apenas uma ferramenta de ação política, portanto, uma junção artificial e mecânica entre economia, política e filosofia.

O recurso de Gramsci à ciência linguística leva-o ao reconhecimento da autonomia de cada linguagem, valendo-se do rigor científico da ‘tradutibilidade’ entre si. Dessa forma, rechaça as tentativas da vulgata marxista de identificar as diferentes linguagens. Mantém com isso a filosofia da práxis nos mais elevados níveis da disputa teórica da primeira metade do século XX. Em outras palavras, pelo recurso à ciência linguística, vence a tentação do bolchevismo de reduzir o marxismo a um instrumento político contingencialmente útil, a uma identificação mecânica e interesseira entre política, filosofia e economia, bem como entre poesia, música, arte em geral, respondendo, com isso, também a Croce, que criticava o historicismo marxista como uma mítica filosofia para a qual a economia seria o determinante metafísico da história enquanto a moral, a filosofia e a arte seriam meras aparências (NOSELLA, 2014).

A percepção escolar gramsciana não deixa de estar atrelada à concepção de homem em Marx, especialmente de adolescentes que estão justamente no ensino médio. Para Gramsci, é preciso tratar os estudantes do ensino médio como adolescentes e não como crianças ou adultos, considerá-los em sua condição singular como personalidade individual, sua identidade

juvenil membro de um grupo etário antropológico e a sua condição de aluno como membro de um processo contínuo de aprendizagem e de socialização. Dessa forma, é possível reconhecer a identidade própria dos adolescentes e as possibilidades de desenvolvimento diferenciado de suas personalidades. Assim, na diversidade e na particularidade dos adolescentes, deve-se considerá-los também como homens, portanto, como seres que necessitam de reconhecimento e consideração no processo educativo.

Se há algo no mundo que tem um valor em si mesmo, todos são dignos e capazes de apreciá-lo. Não existem duas verdades, nem duas maneiras diferentes de discutir. Não há nenhum motivo para que um trabalhador deva ser incapaz de alcançar o desfrute do canto de Leopardi mais do que uma guitarra, digamos, de Felice Cavallotti ou de outro poeta "popular"; uma sinfonia de Beethoven mais do que uma canção de Piedigrotta. E não há nenhum motivo para que, dirigindo-se aos operários e camponeses, tratando problemas que lhes dizem respeito tão fortemente como aqueles da organização de sua comunidade, se deva usar um tom inferior, diferente daquele que é próprio de tais problemas. Querem que quem foi até ontem escravo se torne homem? Comecem a tratá-lo, sempre, como homem, e o mais importante passo à frente já estará feito (GRAMSCI, 2014).

Assim, o objetivo é discutir o sentido de “humanismo moderno” em Gramsci e como esse e outros conceitos gramscianos estão relacionados com a “escola unitária” e com o ensino profissional. O conceito de homem em Gramsci permite compreender o humanismo moderno e, por consequência, a formação desse novo homem e a relação com a educação profissional. Antes de tudo, não pode ser compreendido no sentido transcendental, um ideal de homem metafísico, definido a priori com base em algum conceito abstrato. Para Gramsci, o homem somente pode ser o homem no plural (homens), com existência concreta, determinado pelo contexto histórico e pelas circunstâncias do cotidiano, portanto, do homem realmente existente. Assim, pensar o homem fora da realidade é um paradoxo, e a sua realidade deve ser buscada justamente na dialética primária entre o homem e a natureza, mediatizada pelo trabalho. De modo que qualquer concepção de homem não pode ser separada da dialética com a natureza, conseqüentemente, “a história humana deve ser concebida como história da natureza (também através da história da ciência)” (GRAMSCI, 2011a, Caderno 11, p. 167), como história única, história do

homem e história da natureza. Entre os conceitos abstratos de homem, é preciso acrescentar a de “homem econômico” como finalidade última da vida do ser humano ou sua única finalidade, enviesada pelo capitalismo, como a essência de sua vida. Assim, o trabalho tanto pode ser a emancipação humana como o meio pelo qual se procura e se induz à escravização. A dialética entre homem e natureza é o “processo unitário típico do real”, capaz de criar e desenvolver a essência do ser humano, definindo não somente o homem, como a sociedade e todo o conhecimento construído historicamente sobre a realidade natural e social, “a célula histórica elementar pela qual o homem, pondo-se em relação com a natureza através da tecnologia, a conhece e a domina” (GRAMSCI, 2011a, Cardeno 11, p. 166). Desse modo, o homem, como síntese do trabalho humano, em relação à natureza e à história humana, mediatizado pelo trabalho, não pode se subjugar e se limitar por aquilo que ele próprio é criador, a não ser pela alienação e escravidão.

Assim, a ciência, a tecnologia e a cultura não são, naturalmente, os instrumentos primários de formação do ser humano, são apenas a sua consequência imediata, o reflexo e o produto de um momento histórico determinado; o importante é o próprio homem e sua atividade intrínseca, o trabalho, entendido, por sua vez, não de forma apenas genérica como também concreta, ou seja, determinada igualmente pelo próprio momento histórico.

Colocar a ciência como base da vida, fazer da ciência a concepção do mundo por excelência, a que liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica, que põe o homem em face da realidade tal como ela é, isto significa recair no conceito de que a filosofia da práxis tem necessidade de sustentáculos filosóficos fora de si mesma. Mas, na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia (GRAMSCI, 2011a, Caderno 11, p. 175).

O homem não é logicamente nem historicamente um ponto de partida, mas de chegada; é definido pelas relações sociais e não pelos caracteres biológicos, psicológicos, antropológicos etc. (GRAMSCI, 2011a, Caderno 11, miscelâneos, p. 244). A natureza humana pode ser considerada com base no “conjunto das relações sociais” com a noção de que o homem é o “devir”, em plena transformação, “cuja unidade é dialética e não formal”, a ponto de afirmar que a natureza humana corresponde à história como devir. Na concepção de

Gramsci, não existem duas formas de conceber o homem, assim como duas formas de conceber o trabalho, a realidade, a natureza e, principalmente, a história e a educação, e qualquer tentativa de se pensar a educação do futuro está impressa nas possibilidades concretas do presente. As possibilidades, por sua vez, não criam quando não “possível” o imobilismo ou, o que é pior, a aceitação, passiva e conservadora, de determinadas situações do mundo contemporâneo, o que seria, inevitavelmente, a morte da dialética, portanto, do movimento histórico universal e da atividade do homem na condição de sujeito histórico.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também, ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida das liberdades entra no conceito de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade (GRAMSCI, 2011a, Caderno 10, p. 407).

O homem deveria ser o centro da discussão sobre a profissionalização, pois antes de ser considerado simples trabalhador, o homem é homem, e como tal tem outras necessidades ou possibilidades mais complexas e indefinidas; aspectos antecipadamente delimitados e parcializados do trabalho como ciência, cultura e tecnologia, conduzem a formação do ser humano igualmente fragmentado. O homem não é algo preparado para determinadas coisas, antes de sua própria decisão ou de sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma; a liberdade de assumir determinadas atitudes/ações diante das possibilidades garante ao homem o encontrar-se com a história, e assumir, de forma intransigente, sua essência política: assim “é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que para transformar e dirigir conscientemente os outros homens, ele concretiza sua “humanidade”, sua “natureza humana”” (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p. 407).

A educação em Gramsci, portanto, é essencialmente política, no sentido de formar o homem como ser político, ou seja, ser histórico. E como o homem

não é um ser abstrato, Gramsci enfatiza a necessidade de o trabalho assumir a mediação entre o homem e a natureza. Segundo Gramsci, na Itália, a burocracia estatal e a escola desinteressada produziram apenas homens “desajustados” e foi justamente a 2ª Guerra Mundial que mostrou que a produção e a “cultura profissional” se tornaram realmente os eixos da construção e consolidação da civilização e da nação italiana. Segundo Gramsci, criou-se na Itália uma categoria média de pequenos burgueses inaptos ao desenvolvimento da produção e da sociedade industrial, prevalecendo a escola do emprego e não a do trabalho. A primeira se refere à casta de parasitas que pouca influência exercia sobre a produção e se restringia apenas à administração e à distribuição da produção econômica italiana. As escolas técnicas, por seu lado, também se tornaram uma escola do emprego, deslocadas da produção da riqueza. O que Gramsci apresenta é uma noção de “emprego” relacionada com o objetivo da escola desinteressada e da escola técnica, formar indivíduos para a burocracia improdutiva e para uma determinada produção que não corresponde a um projeto orgânico de política econômica, que quando surge é em proveito da guerra ou da vida profissional. Portanto, a escola do trabalho em Gramsci não é contra o desenvolvimento econômico, por ser diferente de escola do emprego, mesmo que a escola esteja sob a égide do capitalismo, é, em vez disso, uma necessidade econômico-social e, igualmente, interesse socialista e do operariado. Não há uma proposta de educação socialista em Gramsci que não esteja ligada intimamente ao mundo do trabalho e da produção. A questão, entretanto, não é negar o industrialismo, mas o capitalismo, conseqüentemente, somente o objetivo político deveria gerir a finalidade da produção e da formação do trabalhador. Segundo Gramsci,

Após mais de quarenta anos, só uma nova e terrível guerra conseguiu de novo chamar a atenção à escola, a toda a escola, e despertar a consciência de que existe em nosso país uma enorme disparidade entre a massa de alunos das artes liberais e a dos alunos da arte da produção do trabalho. [...] a possibilidade de aperfeiçoar-se, de elevar-se e de buscar aquela cultura profissional da qual brota a força animadora da indústria, do comércio e da agricultura. Sacrificou-se a escola do trabalho pela escola do emprego. A burocracia matou a produção. [...]. Até mesmo a escola técnica tornou-se uma fábrica de empregos, embora Casati, que a idealizou,

tivesse estabelecido como seu fim “dar aos jovens que pretendem dedicar-se a determinada carreira do serviço público, à indústria e ao trato dos assuntos agrários a conveniente cultura geral e especializada” [...] Agora, após os ensinamentos da guerra, tomamos consciência de que não basta saber administrar e distribuir, mas que é necessário produzir. As possibilidades de um país são dadas exatamente pela riqueza que ele produz e pelo modo como produz, não pelos palavreados de seus advogados e pelas mirabolantes invenções de seus gênios. [...]

A Itália carece da escola do trabalho. O pouco que se fez foi devido ao acaso, ao impulso cego da necessidade que faz desabrochar, ao lado dos organismos sólidos, também os inúteis, malsãos e danosos. O trabalho entre nós, contrariamente ao que a escola faz dissertar aos escolares, não é civil e socialmente estimado. [...] É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho. Tudo o que contribua para intensificar e melhorar a produção interessa de perto ao socialismo e ao proletariado (GRAMSCI, 1980).

É preciso antes analisar as finalidades implícitas ou desvirtuadas na forma como se colocam determinados tipos de escolas e de modismos pedagógicos; ali a finalidade era a guerra. A produção industrial bélica da guerra trouxe a possibilidade política e pedagógica de se investir na escola profissional legitimada pela concepção comum da união entre ensino e trabalho, entre escola e fábrica/indústria. Difunde-se também o nacionalismo e o patriotismo como sentimentos democráticos (como poderia ser também a suposta precariedade econômico-financeira das famílias e a necessidade em alocar seus filhos o quanto antes no mercado etc.) e do ideal da escola do trabalho, criando a timidez e inibindo a resistência. Para Gramsci, a necessidade histórica da escola do trabalho é também reconhecida pela educação socialista, como meio de elevar a produção social necessária à vida social, mas com viés completamente diferente da educação capitalista. A questão que se apresenta na união trabalho e ensino é, portanto, indiscutivelmente política, mais do que o tipo de escola e a metodologia do ensino.

A escola do trabalho, na concepção de Gramsci, é também uma escola de saber desinteressado (“ou imediatamente interessado”) já que não pode ser diferente, pois em si a categoria trabalho não exclui a possibilidade do emprego, mas não é a escola do trabalho na concepção burguesa. O saber desinteressado não se confunde com neutralidade ou indiferença perante a realidade, é a objetividade do conhecimento estritamente científico, algo para

ser feito e deixado “para a eternidade”. A qualidade da escola desinteressada tende a ser definida pelas autoridades por sua aproximação com a prática, de forma crua e simples, como aquela feita pela união entre a escola de formação geral e a escola de qualificação profissional. O “enxerto” ou “inserção” de uma na outra, como foi feito na época de Gramsci e em experiências recentes, é, como na expressão dele, “uma das tantas aberrações pedagógicas” que contribuem apenas para impedir a seriedade da escola, reconhecendo, peremptoriamente, que a escola séria não deixa tempo para o trabalho, e o trabalho, por sua vez, não deixa tempo para a escola. É claro que ele se refere à atividade laboral na indústria moderna capitalista, o que deixa explícita sua concepção de que a escola do trabalho não é propriamente a “escola do trabalho”, na mesma conceituação e denominação dada pelo capitalismo. Quando Gramsci diz “enxertar uma na outra, como se está fazendo”, admite a abertura de que é desejável e necessário fazer a união entre ensino e trabalho, desde que não seja pragmaticamente uma formação estritamente ligada às exigências técnicas da exploração da força de trabalho.

Parafraseando Gramsci, fundir coisas que são, em princípio, contraditórias, não pode acabar senão em aberração pedagógica. A união do ensino geral com o ensino profissional é um exemplo clássico dessa aberração, justificado e legitimado pelo ideal de união entre ensino e trabalho. O que precisa ser posto em evidência, isto é, problematizado, é forma e a finalidade desta união, em última instância, a própria “união”.

A fábrica, lê-se, transformará a escola, dando-lhe sangue e espírito juvenil. Os jovens que andarão no meio operário, que serão colocados em contato com uma vida menos artificiosa, menos mole e irresponsável do que aquela a que estão acostumados em suas famílias, se transformarão e sairá a geração que esperamos para renovar a vida italiana, tornando-a mais realisticamente suculenta. Quem fornece o modelo para essa alternativa é a Inglaterra. É uma geração à inglesa que se quer formar. O novo ministro da Instrução Pública dá sua aprovação. Deixa circular uma infinidade de boatos. Isenção de taxas, facilitação dos exames, redução dos programas escolares. E os professores, para não parecerem antipatrióticos, deverão abaixar as cabeças. E os pais de família, para não parecerem sabotadores da guerra, deverão deixar que seus filhos não estudem, para se dedicarem à produção de munições; mas ao mesmo tempo, não deixarão que seus filhos se especializem no trabalho, não exagerem em se tornarem demasiadamente operários, uma vez que só poderão se tornar alguém com a escola e não com a fábrica. A costumeira retórica verbosa está construindo a malha de

preconceitos e de conveniência na qual será sufocada a escola e será sufocada certa quantidade de jovens. [...]

Diz-se que, na Itália, e também já o dissemos nós, dá-se demasiada importância à escola do saber desinteressado, enquanto se descuida da escola do trabalho. Mas o ministro Ruffini demonstra não dar importância nem a uma nem a outra. Acredita, de fato, que a *qualidade* da escola possa mudar porque os estudantes irão à fábrica. Mas a escola, quando é feita com seriedade, não deixa tempo para a fábrica e, vice-versa, quem trabalha a sério apenas com enorme força de vontade pode instruir-se. Enxertar uma na outra, como se está fazendo, é mais uma das tantas aberrações pedagógicas que, na Itália, sempre têm impedido escola de ser uma coisa séria (GRAMSCI, 1980).

Sobre a escola profissional, Gramsci apresenta um debate entre os partidários do humanismo e os da formação profissional. Os humanistas sugerem a fusão entre as duas. Para Gramsci, entretanto, a fusão não representa mudança substantiva, antes seria preciso saber que antes de máquinas os trabalhadores são homens: ou seja, pode-se dizer que a fusão por si mesma pode não significar nada se não se tem em mente que o propósito, o ideal mais elevado, é o homem. Há ainda de Gramsci uma referência ao confronto radical em torno de princípios não apenas diferentes como opostos, pois não há um jogo de disputa, mas uma férrea luta de classes: “não são simples episódios polêmicos ocasionais: são confrontos necessários entre os que representam princípios fundamentalmente diversos”³¹. O ponto que Gramsci destaca como universal são as escolas (ou programas escolares) constituírem-se de cultura como algo necessário, seja a escola elementar, profissional ou superior. A cultura e a escola sempre foram privilégios de poucos. Este é o problema e o desafio da escola socialista: promover uma educação em que o operário tenha direito àquilo que é universal ao ser humano e que sempre foi excluído dele, considerado como exclusividade da elite governante e dos intelectuais.

³¹ *Escritos Políticos*, v. 1, Editora Seara Nova, Lisboa, 1976, pp. 99-102. Sem assinatura, *Avanti!*, 24 de dezembro de 1916, na coluna “La scuola e i socialisti”. In: MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci / Attilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). É preciso fazer uma observação sobre a referência bibliográfica desta obra que, por algum motivo técnico, não mencionou que os organizadores são Attilio Monasta e Paolo Nosella.

Assim, como a cultura, a educação deve ser pública no sentido de que o Estado deve arcar com o ônus do financiamento público para que todos tenham acesso, independentemente das condições econômicas dos alunos e familiares. Gramsci qualifica de “sacrifício coletivo” a oportunidade de todos adquirirem cultura, sobretudo quem não poderia ter acesso à escola por precocemente trabalhar. É relevante a sua concepção de como o Estado deve promover o ensino para que a escola seja “séria”. O estudo sério e a escola séria não permitem que o aluno tenha outro trabalho senão o trabalho escolar.

As escolas média e superior, que são estatais – ou seja, pagas com os recursos do tesouro nacional e, portanto, também com os impostos diretos pagos pelo proletariado –, só podem ser frequentadas pelos jovens filhos da burguesia, que desfrutam da independência econômica necessária para a tranquilidade dos estudos. Um proletário, ainda que inteligente, ainda que com todas as condições necessárias para tornar-se homem de cultura, é obrigado ou a desperdiçar suas qualidades em outra atividade, ou a tornar-se obstinado, autodidata, ou seja, com as devidas exceções, meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar a escola, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e deficientes dos ricos, enquanto deixa de fora os jovens proletários inteligentes e capazes. A escola média e a escola superior devem ser dirigidas apenas aos que sabem demonstrar que são dignos delas. Se é do interesse geral que elas existam, e que sejam mantidas e regulamentadas pelo Estado, é também do interesse geral que possam ter acesso a elas todos os que são inteligentes, qualquer que seja sua condição econômica. O sacrifício da coletividade só se justifica quando se dá em benefício dos que merecem. Por isso, o sacrifício da coletividade deve ser, sobretudo, para dar às pessoas de valor aquela independência econômica necessária para que possam consagrar tranquilamente seu tempo aos estudos e para que possam fazê-lo com seriedade³².

As escolas profissionais, de tipo prático, surgem como uma escola paralela à escola desinteressada. A escola profissional é destinada aos filhos dos trabalhadores que, com pouco dispêndio de tempo e de dedicação, conseguem rapidamente ingressar e, em seguida, engrossar as fileiras de operários das indústrias como mãos de obra juvenil, mais barata, aumentando o exército industrial de reserva. Nestas escolas entra, por sua vez, apenas um

³² *Idem. Ibidem.*

grupo restrito, pois a grande maioria de fato encontra-se no mercado de trabalho, criando também um segundo escalão de exclusão. As escolas profissionais também se apresentam como democráticas, na visão de Gramsci, um “inocente desaguadouro para o empreguismo pequeno-burguês”; ou seja, indiretamente, um cabide de emprego ao se aproximar da classe trabalhadora e dos seus anseios imediatos, ao mesmo tempo, apresentando-se como luxo para quem tem poucas oportunidades de ascensão social.

O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade que determinam certa especialização entre os homens – especialização antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, por isso, destruidora e prejudicial à produção –, tem de ingressar nas escolas paralelas: técnicas e profissionais. As escolas técnicas, instituídas com critérios democráticos pelo ministro Casati, sofreram, em função das necessidades antidemocráticas do orçamento estatal, uma transformação que as desnaturou em grande medida. São agora, em grande parte, repetição inútil das escolas clássicas, além de inocente desaguadouro para o empreguismo pequeno-burguês. As taxas de matrícula cada vez mais altas, bem como as possibilidades concretas que dão para a vida prática, fizeram também delas um privilégio. De resto, o proletariado, em sua esmagadora maioria, é automaticamente excluído de tais escolas, em função da vida que, certamente, não é a mais propícia para seguir com proveito um ciclo de estudos³³.

O problema está em que a união/fusão proposta pela vertente “humanista” não pode ser no sentido estritamente produtivo capitalista ou na junção simples e grosseira de partes, humanismo e tecnicismo (ainda mais quando se trata de humanismo abstrato e tecnicismo pragmático), a não ser que se negue a seriedade da educação ou se crie (como é feito) uma escola paralela para futuros trabalhadores, sem os fundamentos teóricos necessários a uma educação emancipadora. A própria existência das multiplicidades de escolas paralelas (técnicas e profissionais) representa a manutenção da dualidade escolar em patamares mais sutis e refinados; de modo que, mesmo com a referida fusão, o homem não é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e nem pode sê-lo em sua inteireza, já que a profissionalização antecipada de crianças, jovens e adolescentes são os

³³ *Idem. Ibidem.*

princípios próprios da formação profissional do mercado de trabalho. A educação profissional da juventude é uma contradição descarada. É uma escola de destinação profissional que não tem fim em si mesma e em si já é subserviente, conseqüentemente, subvalorizada. A educação profissional é mantenedora daquela exclusão social que supostamente procura superar.

Como consequência, é possível a Gramsci afirmar sem receio que “o proletariado precisa de uma escola desinteressada”, para ser mais preciso: não imediatamente interessada, pois se trata de outro ensino alicerçado no “novo humanismo”. Gramsci abre novamente as possibilidades para uma escola do trabalho, desde que não seja a escola profissional e nem à escola da “fusão”. A escola do trabalho em Gramsci não é a escola estritamente profissionalizante, a produtiva que produz mais-valor, apesar disso, não é por sua vez utopia, mas justamente o contrário: é a que permite, sob o modo de produção capitalista, fazer parte da realidade produtiva, de modo que a profissionalização, a ser feita somente no ensino superior, tenha como respaldo uma base de formação humanista moderna, científica e cultural, capaz de fazer do profissional (especialista) dirigente e governante.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional, é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual³⁴.

³⁴ *Idem. Ibidem.*

A educação é um “problema de direito e de força. E o proletariado deve estar atento para não sofrer novo abuso, além dos tantos que já sofre”³⁵. O direito é o acesso à cultura que é indiferente às classes sociais; a força é representada pela transformação da escola profissional em escola desinteressada³⁶. É utopia acreditar que no ensino médio seja possível determinada realização no campo da educação profissional (independentemente de ser num futuro próximo ou de médio prazo); é como acreditar que no devir está a oportunidade de realização histórica, quando, ao contrário, a possibilidade ou liberdade encontra-se apenas no presente como projeção de futuro. Se determinada ação não conduz a um passo à frente, patrocina a conservação, pois permite um passo atrás. O conceito de escola desinteressada não é excludente com a não distinção entre *educação* e *instrução* referida por Gramsci. A separação entre educação e instrução não é reflexo da dualidade escolar entre formação geral e profissional. São problemas independentes, mas interligados, pois a instrução não pode ser um conceito atrelado à simples prática profissional, mas a toda relação entre vida e escola.

Não se pode conceber uma vontade que não seja uma vontade concreta, isto é, não tenha uma finalidade. Não se pode conceber uma vontade coletiva que não tenha uma finalidade universal concreta. Mas isso não pode ser um fato singular, ou uma série de fatos singulares. Pode somente ser uma ideia ou um princípio moral. O defeito orgânico das utopias está todo aqui. Ou seja: na crença de que a previsão possa ser previsão de fatos, quando ela somente poder ser previsão de princípios ou de máximas jurídicas (GRAMSCI, 2004, p. 78).

³⁵ *Idem. Ibidem.*

³⁶ Em carta de 01/02/1932, Gramsci se refere à educação de Mea (Edmea), filha do irmão Gennaro, mas criada pela irmã Grazietta: “A única coisa importante que se podia deduzir é que a escola preparatória não é um fim em si mesmo, mas deixa a possibilidade de uma carreira escolar adicional; portanto, em relação a Mea não está dita a última palavra e estes anos não serão completamente perdidos. O que me parece essencial no caso de Mea, e deve orientar a conduta de todos vocês em relação a ela, é a necessidade de fazê-la sentir que depende dela e de sua vontade saber empregar este tempo para estudar por conta própria, além dos programas da escola, para ser capaz, se as condições mudarem, de dar um salto adiante e realizar uma carreira escolar mais brilhante”.

As escolas profissionais surgem também das necessidades sociais mais amplas e universais e, conseqüentemente, com a finalidade de formar um novo tipo de intelectual urbano. Mas não se trata de uma necessidade positiva ou negativa, mas simplesmente de uma transformação geral no processo de produção, com o desenvolvimento do industrialismo e nas relações sociais de produção deste contexto produtivo. A crise escolar é justamente o reflexo da crise provocada por estas próprias transformações e, conseqüentemente, pela desestruturação da escola tradicional; havendo, por outro lado, a expansão das escolas profissionais sem nenhum tipo de planejamento ou organização pedagógico-didática e, evidentemente, sem a plena compreensão das conseqüências da relação entre trabalho e educação. Conforme Gramsci, a escola se apresenta com aparência democrática, diferentemente de antes quando a divisão entre escola clássica e profissional “era um esquema racional”, em que a dualidade escolar era clarividente, sem margem a debates desnecessários; posteriormente tornou-se uma disputa ideológica dado o ecletismo escolar e educacional e a tendência à abolição da escola desinteressada ou sua redução a pequenos grupos; Para Gramsci, as possibilidades de solução não passam pela profissionalização nem pela fusão da escola humanista com a profissionalizante. É, ao contrário, aquela que satisfaz as exigências do homem moderno, de formação humana moderna, omnilateral, completa, que tenha o homem como centro da escola de cultura geral, humanista e formativa e que, ao mesmo tempo, consiga equilibrar a “capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente)” e a capacidade de trabalho intelectual, no sentido de “orientação” profissional e não de “trabalho” profissional. O que está em questão não é a formação técnico-profissional, pois Gramsci não nega a industrialização e nem a profissionalização, apenas a antecipação da profissionalização para a escola unitária e a profissionalização ligada estritamente aos ditames da produção capitalista. Sua crítica perpassa pelos aspectos “técnicos” e “científicos”, mas, sobretudo, pela formação política. Como Gramsci não se refere ao trabalho profissional, mas à orientação profissional, a educação não pode ser destinada à profissionalização industrial; ao contrário, serve como resistência e luta política da classe operária, como via promissora para, simultaneamente, se

adequar criticamente à realidade capitalista e ao momento da travessia para o socialismo.

Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de 'humanista' (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde se liga precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. [...]

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racional formalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 34).

Dizer que uma coisa é pública e que a educação é tarefa da escola não significa que os pais não precisam pagar pelos estudos ou que a escola é gratuita, já que não é; se é para formar um sujeito, não poderá trabalhar produtivamente enquanto se forma; portanto, a sua manutenção material deve ser obra do Estado, por três motivos: um, porque ou se trabalha ou se estuda; dois, é necessidade e interesse do Estado a educação pública; três, é a forma direta de corrigir um problema de exclusão escolar e social, especialmente da exploração do trabalho infantil pelo capitalismo e, também, pelos pais. Deixar de ser privada e tornar-se pública significa que o ônus deixa obviamente de ser privado. Não é possível interpretar que Gramsci aceita a educação profissional em casos de necessidade de algumas famílias terem de antecipar a vida

produtiva de seus filhos em função de suas carências ou das necessidades econômicas. Gramsci, pelo contrário, simplesmente reconhece um fato histórico concreto e em vez de propor a profissionalização precoce ou afirmar genericamente que o Estado deve arcar com as despesas da escola pública, afirma: o Estado deve garantir que aqueles alunos cheguem à escola pública, garantindo as condições para que estudem e não precisem trabalhar. Uma coisa é a escola ser pública, no sentido de que todos pagam impostos por ela e a usufruem, outra é isso significar que ela é pública, no sentido da garantia da permanência, do mesmo tipo de escolaridade (em sua diversidade) e da mesma qualidade e finalidade a todos, formar os dirigentes. A proposta é o Estado garantir o acesso pleno à escola a quem não pode estudar ou se dedicar integralmente aos estudos por necessitar precocemente trabalhar. Todos têm direito à escola pública por pagar por ela, mas a escola não é pública apenas porque todos pagam por ela. A escola é pública para que todos tenham acesso a ela e os que mais necessitam tenham nela as condições efetivas e reais para garantir as mesmas oportunidades educacionais. A equação é simples, mas desvirtuado o conceito de público para atender de forma diferenciada. Assim, não deve ser um direito amarrado a obrigações, restrições ou condicionamentos. O filho do trabalhador para ter direito à escola não precisa ser apenas a escola profissional que o Estado lhe destina, não precisa ser escola de preparação do trabalhador precoce, deve ser a mesma escola do filho da classe dominante. Sair da escola com um diploma profissional é assumir que a escola é uma instituição educacional filantrópica, como historicamente são instituídas as escolas profissionais, ou assumir que é única oportunidade “democrática” que se pode garantir ao filho da classe operária, e ainda assumir que a escola desinteressada não é destinada aos filhos dos trabalhadores. O termo “gratuito” permite algumas interpretações equivocadas. O Estado deve assumir as despesas de manutenção dos “escolares”, não apenas como alunos, mas como cidadão, único meio de equilibrar (não harmonizar) as injustiças sociais capitalistas.

O único meio de se evitar escolas diferenciadas é a escola ser unitária na concepção gramsciana. O simples fato de ser pública não evita as escolas diferenciadas, pois a diferenciação se apresenta justamente em função dos

distintos grupos, castas e classes, e o modo como produzem e vivem para poder custear as despesas escolares com seus filhos. A questão, portanto, não está no aspecto público das escolas, mas nas condições materiais de existência da população que institui uma escola a poucos, um tipo especial de escola a alguns, e o trabalho precoce e imediato à maioria. Além de restabelecer o sentido pleno ao “público”, o Estado deve arcar com as despesas das crianças, jovens e adolescentes para que estudem, permitindo, ainda, à própria escola, portanto, à educação, tornar-se um espaço de transformação social. O estudo realizado na escola, segundo Gramsci, não é senão “um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 51), que, possivelmente, por esse motivo e por essas características, também deve ser considerado trabalho.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do Ministério da Educação Nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo; a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 36).

Gramsci nega a profissionalização no ensino secundário, adjetivando-a de “escola” e a universidade de “vida”, pois na universidade há efetivamente um salto de “verdadeira solução de continuidade” e não uma passagem racional de idade e maturidade, ou seja, na verdade há uma passagem da fase de estudo para a fase de trabalho profissional que corresponde ao momento “imediatamente após a crise da puberdade”. A profissionalização somente tem algum sentido social no ensino pós-médio ou no ensino superior. Em seguida, Gramsci continua:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.) (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 39).

O salto efetivo, a solução de qualidade, se dá por outro lado com a ruptura, que é na verdade também uma continuidade na medida em que complementa o primeiro momento de formação geral, com a formação profissional. A escola unitária, que corresponde à formação “elementar” e “média”, se distingue radicalmente da formação superior. A ideia de complemento, ainda que não exatamente assim já que no ensino superior também se tem certa formação geral, certamente, nesse nível, é plausível se falar de complementaridade de uma formação com outra. Na escola unitária, não há o que se complementar, o que existe é a unitariedade, o indistinguível, a formação geral, comum a todos, em todos os sentidos, incluso o trabalho, entendido também como trabalho industrial (industrialismo, capacidade de trabalhar industrialmente). É interessante a distinção entre “escola” e “vida”: a escola unitária é a escola, enquanto a vida é a universidade, ou seja, a vida profissional. É claro que Gramsci não deixaria de entender que a universidade não é também escola; entretanto, não no sentido de estudo e preparação técnico-científico, mas que a finalidade é a destinação para o mercado de trabalho, ou seja, é o momento exato da formação profissional, que não pode ser na escola unitária, que é o momento da “preparação”, momento de um trabalho em si escolar/social. O que não significa, por outro lado, que a escola também não seja a vida, somente não é nem deveria ser a vida profissional propriamente dita. A vida profissional é o momento da especialização quando já se formou a personalidade autônoma dos indivíduos, com a “autodisciplina intelectual e a autonomia moral”.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio educativo, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...] Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho profissional, as

academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 40).

A concepção de vida e de homem produzidas pelas transformações sociais capitalistas são representadas pela ruptura da relação entre escola e vida, em que se antecipa a profissionalização ou se procura indistinguir as modalidades, permitindo criar a “degenerescência” escolar. A predominância das escolas profissionais aparece como democráticas, quando, na verdade, servem mais para perpetuar as diferenças sociais e os interesses de classes e de estratos sociais. Gramsci reconhece nas escolas profissionais a necessidade social e histórica de formação de um novo tipo de trabalhador e de intelectual, mas também a função de alocação social dos grupos sociais, impedindo a ascensão social da classe operária ou mesmo impedindo as transformações sociais socialistas. Em outras palavras, a educação profissional tem um papel bem definido do ponto de vista econômico e político perante outras tradicionais formas de educação escolar. A diferença, entretanto, não está necessariamente no tipo de escola, mas como um tipo de escola contribui com a formação do dirigente enquanto a outra, com as classes instrumentais, ou seja, os tipos de escolas são diferenciações diretas dos tipos e grupos sociais. Portanto, cada grupo tem uma escola própria em que por meio dela consegue manter certo status social, mesmo que o tipo de formação não seja orgânico com o processo imediato de produção econômica.

Na verdade, a escola profissional não é a escola que os operários escolheram para seus filhos em função de suas atividades produtivas, mas aquela em que encontraram o caminho mais fácil para pelo menos manter o *status quo* e as mínimas condições de sobrevivência de seu grupo. Se a classe operária pudesse escolher, certamente escolheria aquela que garantisse sua independência política por meio da escola de cultura. O problema maior da escola profissional não é tanto sua formação profissional, mas sua finalidade política, que é a alocação profissional imediata em conformidade com os estratos sociais, mitigando justamente a possibilidade de uma formação profunda e prolongada. O objetivo fundamental com a multiplicação de tipos de

escolas profissionais é eliminar as condições materiais e intelectuais de o aluno se tornar governante.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas “chinesas”. A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um grupo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. [...]

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo, operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar “governante” (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 50).

A educação proposta por Gramsci não é uma educação utópica, pois ela tem base real na escola humanista e nas exigências do novo humanismo; não é algo para o futuro, a ser feito apenas numa sociedade socialista, apenas porque no momento não é factível. Entretanto, é também um modelo ideal não utópico de educação pensado para ser universal, como projeto e percurso (travessia) porque em consonância com o contraditório desenvolvimento capitalista e porque ele não vê um antes e um depois, mas um processo dialético. Gramsci, como pensador do seu tempo, ajustado às reais condições do seu presente, compreendeu que o humanismo tradicional já não era mais orgânico e que a educação técnica e científica é o modelo da produção moderna, das condições de vida do homem moderno e de parâmetro do novo intelectualismo. Diante dessa realidade, foi possível a Gramsci contemplar as

exigências contemporâneas atreladas ao ideal de transformação social socialista³⁷.

O semanário *L'Ordine Nuovo*, que tinha como objetivo desenvolver o conceito desse novo tipo de intelectual que se originou do novo humanismo e corresponde ao desenvolvimento do industrialismo e aos anseios dos grupos operários, mantém uma unidade de propósito em seu pensamento, que é a formação do dirigente (especialista + político), que se inicia na escola unitária e finaliza com a especialização no ensino superior, como conjunto ou sistema completo de educação.

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Neste sentido, trabalhou o semanário *L'Ordine Nuovo*, visando a desenvolver certas formas de novo intelectualismo e a determinar seus novos conceitos; e essa não foi uma das razões menores de seu êxito, pois uma tal colocação correspondia a aspirações latentes e era adequada ao desenvolvimento das formas reais de vida. O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 53).

³⁷ Algumas interpretações sugerem que Gramsci acredita que uma educação socialista somente pode acontecer numa sociedade futura, ou seja, pós-capitalista. A nossa posição é que a escola socialista, ainda que não estritamente, não pode deixar de ser um contraponto real e radical à educação capitalista e que existe e somente tem sentido revolucionário exatamente como travessia. Por exemplo, segundo Moura (2014, p. 23): “Dessa forma, o autor [Gramsci] é explícito em sua posição acerca da profissionalização. Para ele, seja em caráter universitário ou não, a formação profissional deverá ser posterior à escola unitária humanista, de cultura geral e fundamentada no princípio educativo do trabalho. Não obstante, tal qual Marx e Engels se referem à politecnia em seu sentido pleno como uma perspectiva educacional futura, Gramsci também considera a escola unitária dessa forma, uma vez que na sociedade presente (à sua época) as condições materiais concretas impediam sua plena materialização (situação que permanece no Brasil de hoje). Aceita, assim, que a realidade concreta impunha a profissionalização de parte dos adolescentes e jovens antes da conclusão da última etapa da educação básica”. O autor afirma ainda: “depreende-se que a mudança para a escola unitária para todos não ocorrerá sem uma fase de transição. Ao contrário, tal fase é inevitável e, durante esse período, coexistirão distintas escolas, entre elas as técnicas” (2014, p. 24). O autor trata a escola profissional (que é uma tendência histórica do desenvolvimento capitalista, portanto, uma tese da burguesia) e a considera como antítese socialista, isto é, apropria-se da tese como antítese.

A finalidade da escola é formar o dirigente/governante moderno com “certa capacidade dirigente e técnica, isto é, intelectual”. Na verdade, é uma forma de “organização de massa de homens” na esfera produtiva como em outras, com “capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal” ou pelo menos “a capacidade de escolher os ‘prepostos’” (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 15-18). Com relação à intelectualidade, “importa a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (2011b, Caderno 12, p. 25). Esses intelectuais são, na maioria dos casos, “especializações” dos “aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”. Ou seja, os intelectuais que estão se formando são na verdade os intelectuais de tipo inferior por tratar apenas de “especialistas” (especializações profissionais), a serviço da classe dirigente empresarial, com o papel educativo estritamente interligado. Esses intelectuais são apenas especializações no sentido técnico-profissional, não do “conjunto de sistema de relações em que estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12: 15-18). A questão, portanto, não diz respeito à relação teoria-prática, trabalho manual ou mental/intelectual, mas ao trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais. Se não se parte de determinadas relações sociais para além da mera formação técnico-profissional ou da forma como a formação técnico-profissional é elaborada e colocada em prática em função dessas determinadas relações sociais, contribui-se com a mera profissionalização. A discussão teórica sobre teoria e prática é, na verdade, uma questão política, assim como a metáfora “a expressão de Taylor, do ‘gorila amestrado’”. O que se coloca, portanto, não é a técnica em si, o rodeio em torno do debate sobre a formação profissional, mas a maneira como a profissionalização se constitui em efetiva resistência a um modelo que fragmenta o ser humano e contribui com a perpetuação de sua alienação. O debate somente faz sentido se atrelado à formação de intelectuais tradicionais e orgânicos da classe operária em oposição dialética, portanto, radical, às formas atuais da produção capitalista e seus intelectuais.

Uma das formas de formar os funcionários, os intelectuais burgueses, cada vez mais especializados, são as escolas profissionais de todos os tipos e níveis. A questão que se deve enfatizar não é a tendência à multiplicação de escolas especializadas, mas o papel social desta multiplicação de escolas. Em Gramsci, há novamente uma constatação de que tais escolas formam o moderno intelectual cada vez mais especializado, e sua preocupação diante dos fatos é pensar essa escola especializada de acordo com os fins desejados na perspectiva socialista. Assim, se há uma categoria de intelectuais altamente especializados na função de intelectuais, há outros na função de reprodutores dos ideais e práticas daquela categoria engajada de intelectuais (orgânicos) que contribuem intelectualmente com a classe burguesa.

Os diversos tipos de escolas (clássicas e profissionais) no território 'econômico' e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos intelectuais dos diversos ramos de especialização intelectual [...]

A atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, no momento de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores de várias ciências, da filosofia, da arte etc., no mais baixo, os mais modestos "administradores" e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada" (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 21).

A intelectualização da população assim como a formação de intelectuais cada vez mais especializados, nos diversos ramos da produção e em outras esferas, são representadas justamente pela multiplicação de escolas especializadas. Gramsci observa que há um aprofundamento e uma ampliação das categorias e funções intelectuais na contemporaneidade e uma correspondente ampliação do sistema escolar de sua formação. Assim, se a civilização se torna mais complexa e evoluída, por outro lado, os instrumentos intelectuais de dominação ideológica se desenvolvem na mesma proporção. O problema da ênfase na ciência e na técnica decorre, conforme Gramsci, que "os principais "instrumentos" do progresso científico são de natureza intelectual (bem como política), metodológica" (2011a, Caderno 11, p. 139), ou seja, senão se pode negar que a ciência interfere no saber humano, a história e o pensamento humano têm relação direta com o desenvolvimento da ciência; e sabe-se que a ciência está sob o capitalismo estreitamente ligada à história do

desenvolvimento da produção e a suas tecnologias, redefinindo e moldando a escola, a educação e a política aos seus interesses, supostamente objetivos e neutros.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexos serão o mundo cultural e a civilização de um determinado Estado (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, p. 19).

A educação profissional, como analisada por Gramsci, é aparentemente uma contradição, pois não faz sentido se não for para prematuramente destinar profissionalmente os jovens, antecipando suas escolhas profissionais, num posto do mercado de trabalho que, em geral, não é de forma alguma de direção. A capacidade de "direção" não é, de um lado, garantida pela junção entre formação de cultura geral e formação profissional, já que no mercado de trabalho, tais postos nunca são de direção, e a direção, por sua vez, não se resume à produção propriamente dita; por outro, no ensino superior, não é conveniente profissionalmente formar o dirigente, já que por ser um ensino estritamente e altamente especializado, não oferece adequadamente um espaço ao aperfeiçoamento omnilateral, e nem é tarefa formar a alta direção técnico-política que ocorre pela seleção no próprio mercado ou segundo as afinidades e filiações de classes. O que tem em um, falta em outro. Especialização é o oposto da generalização. Num mesmo momento não se faz um sem negligenciar o outro, ou não se faz bem um e outro, simultaneamente. De modo que aquilo que se chama de especialização não pode ser organicamente fruto da generalização, pois não tem nenhuma relação epistemológica entre si.

Em outras palavras, não é possível a integração (inserção/fusão) de uma parte de formação geral e outra de formação profissional, senão apenas por justaposição. Daí que se o trabalho é o princípio educativo do ensino de formação geral e do ensino profissional, ele o é de modo diferenciado, com objetivos distintos e metodologias específicas, não compatíveis com qualquer forma de fusão. Mas é claro que essa é uma discussão teórica, outra

importante é a discussão política. Assim, atualmente, é possível afirmar que o ensino profissional é destinação profissional, por isso mesmo não faz sentido investir na qualidade da formação geral, se o resultado não é a continuidade do ensino pós-médio. A contradição está em investir no ensino profissional técnico, sabendo que o desejo do jovem é prosseguir os estudos. Do ponto de vista prático, um ou outro será descartado.

Os outros [sobre a experiência inglesa], a grande maioria, deviam se contentar com uma instrução, boa sem dúvida, mas fundamentalmente técnica e profissional, que os preparava para os ofícios não diretivos, que mais tarde seriam chamados a desempenhar nas indústrias, no comércio, nas administrações públicas (GRAMSCI, 2011b, Miscelâneos, p. 100)

O objetivo da escola unitária é formar uma personalidade vigorosa, em sentido “total” e “integral”, com base no modelo de homem italiano da renascença: o “tipo moderno de Leonardo da Vinci”, síntese do “engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês” [Carta de, 01/08/1932] (GRAMSCI, 2005b, p. 225); contudo é preciso definir precisamente o conceito de escola unitária, pois a referida síntese é algo mais complexo do que se imagina, não pode ser fruto de uma simples junção entre teoria e prática, ou seja, do trabalho manual e do trabalho intelectual. Essas antinomias não são suficientes para a compreensão profunda e de totalidade da questão escolar e educacional relacionadas com a produção e com o trabalho.

É necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo. Grandes intelectuais dizem que se divertem trabalhando como torneiros, carpinteiros, encadernadores de livros etc., isto não é suficiente para que se possa dizer que sejam um exemplo de unidade entre trabalho manual e intelectual. Muitas destas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver, a não ser superficialmente, com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (GRAMSCI, 2011b, Caderno 12, Miscelâneos, p. 175).

No *Caderno 22*, o americanismo e fordismo são forças revolucionárias nas relações sociais de produção na tentativa de criar uma economia programática e de “elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de

trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2011c, p. 248); ou seja, é uma adequação racional do trabalho e do trabalhador à grande indústria e à sociedade organizada nos moldes desta produção moderna e do americanismo que está ainda numa fase inicial, mecânica, brutal, de adaptação psicofísica a uma sociedade fundada no industrialismo. Assim, o americanismo representa o surgimento de uma nova sociedade fundada no desenvolvimento de um novo industrialismo, como tendência “natural” do desenvolvimento histórico.

“Animalidade” e industrialismo. A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. Esta luta é imposta de fora e os resultados obtidos até agora, embora de grande valor prático imediato, são em grande parte puramente mecânicos, não se transformaram numa “segunda natureza” (GRAMSCI, 2011c, p. 262).

Embora Gramsci reconheça o valor universal do americanismo no desenvolvimento do industrialismo e perceba um desenvolvimento contraditório em direção a um novo industrialismo, não propõe o trabalho como princípio educativo, tendo por base o americanismo, mas o industrialismo e sua “direção científica do trabalho” (GRAMSCI, 2011c, p. 248), entendendo o termo “científico” como “conforme aos fins”, ou seja, direção “racional” do trabalho, termo mais adequado para se compreender a finalidade última da produção. Aquilo que geralmente se compreende como científica não é nada mais do que a racionalidade instrumental. Por isso o americanismo está ainda na fase da adaptação psicofísica, de controle dos instintos sexuais, dos desvios dos prazeres do corpo, culminando com o proibicionismo e o controle da vida privada e familiar do trabalhador, de maneira a manter de forma adequada e abundante a força de trabalho.

Pelo americanismo, o trabalho como princípio educativo deveria ser, de um lado, a formação da força de trabalho, de outro, a criação de um tipo de trabalhador adequado à racionalidade da produção, em conformidade com a direção “científica” do trabalho, que exige a separação entre “o trabalho

manual” e o “conteúdo humano do trabalho”. No americanismo, portanto, faz pouco sentido ou nenhum falar em qualificação, pois o perfil profissional exigido representa na verdade uma “deficiência profissional”, em que “sua qualificação é avaliada precisamente por seu desinteresse intelectual, isto é, por sua mecanização” (GRAMSCI, 2011c, p. 271). A questão é que a profissão moderna e o ensino profissional, diretamente vinculado à indústria, tendem a reproduzir justamente o desmantelamento das tradicionais profissões. Diferentemente dos lentos processos produtivos de outrora que impediam a mecanização e, portanto, o fim da intelectualização de uma profissão, agora, os novos processos de produção industrial, por seu lado, apenas mecanizaram o “gesto físico” e “deixaram o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações” (GRAMSCI, 2011c, p. 272). Cabe salientar que Gramsci nessa passagem está discutindo o industrialismo, característica universal do americanismo, pois os industriais, percebendo essas novas possibilidades e liberdades, procuram criar mecanismos de domínio do trabalhador: “que uma tal preocupação exista entre os industriais é algo que se deduz de toda uma série de cautelas e iniciativas “educacionais” que podem ser encontradas nos livros de Ford e na obra de Philip” (GRAMSCI, 2011c, p. 272). Assim, diante do industrialismo, há possibilidades de realização histórica, pois após superado o período de adaptação psicofísica, o trabalhador que não é um “gorila amestrado” ganha liberdade de crítica e de “pensamentos pouco conformistas”.

Não é dos grupos “condenados” pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas sim daqueles que estão criando, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: estes últimos “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de marca americana, a fim de transformarem em “liberdade” o que hoje é “necessidade” (GRAMSCI, 2011c, p. 280).

Os “condenados” são aqueles que se adaptam à mecanização psicofísica e permanecem nessa condição ou aqueles que foram expulsos deste tipo de trabalho, ambos não tendo condições que serem sujeitos históricos. Portanto, não é a profissionalização, que apenas engendra uma adaptação psicofísica e atualmente organizativa, comportamental e cognitiva, que se pode fazer resistência à exploração da força de trabalho e ao modo de produção capitalista, mas o industrialismo como consequência direta do

desenvolvimento das forças produtivas capitalistas; em outras palavras, segundo Gramsci “esta unidade entre desenvolvimento técnico e interesses da classe dominante é só uma fase histórica do desenvolvimento industrial, e deve ser concebido como transitório” (2011c, p. 313). A escola unitária não é uma combinação com o ensino profissional e nem toma o americanismo (ou a profissionalização) como princípio educativo; somente o *trabalho industrial como princípio educativo*, embasado na ciência moderna, inserida não apenas nas indústrias modernas como em toda vida social, e numa correspondente pedagogia moderna como princípio pedagógico escolar, é possível se caminhar na corrente histórica.

O conceito de trabalho intelectual no *Caderno 12* não trata do aspecto intelectual do processo de trabalho, mas das camadas de intelectuais advindas de diferentes tipos de escolas (clássicas e profissionais). Nesse sentido, a escola é realmente um instrumento para criar os diversos tipos e níveis de intelectuais. A questão dos intelectuais é importante para compreender o significado de trabalho como princípio educativo, pois trata de um princípio atrelado intimamente ao trabalho moderno, vinculado ao industrialismo da sociedade moderna. Mas, as escolas estritamente profissionais ao acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas modernas, procuram na contraposição deste desenvolvimento, simultaneamente, criar seus próprios “funcionários”, os “prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2011b, p. 21).

Assim, a diversificação e a proliferação de tipos de escolas contribuem com a especialização própria da divisão social e técnica do trabalho, portanto, criam “toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa” (GRAMSCI, 2011b, p. 21). Surgem graus de especializações de “valor intrínseco” que, em determinados momentos, “dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa” de funcionários, dos produtores de ciência, tecnologia e cultura aos divulgadores destas mesma ciência, tecnologia e cultura cujas especializações são justificadas pelas necessidades econômicas da produção e/ou dos grupos políticos dominantes. Gramsci (2011b, p. 23), salienta que “a mediação profissional dificilmente se

separa da mediação política”, referindo-se aos intelectuais rurais que exercem alguma influência política sobre as massas camponesas, diferentemente dos intelectuais urbanos, especialmente industriais (técnicos de fábrica). Ou seja, as especializações profissionais tendem a manter uma sociedade tradicional conservadora ou criar especialistas doutrinadores de uma ciência da moderna produção, lembrando que “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata” (GRAMSCI, 2011b, p. 20). Assim, as escolas especializadas produzem sujeitos fragmentados em conformidade com os interesses dos grupos políticos ou econômicos dominantes; em geral, é uma função cuja característica não é “diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2011b, p. 25), daí o sentido de *dirigente* (especialista + político), para além da imediata formação das escolas profissionais.

No contexto da moderna produção, a tendência é realmente a abolição das escolas “desinteressadas (não imediatamente interessada)”, isto é, “formativas”. Gramsci apenas constata um fato e acrescenta que a solução da crise escolar, fundada no processo de diferenciação e particularização caótica da escola, deve ser:

A escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011b, p. 33).

O trabalho manual não se refere à execução de um ofício ou atividade laboral, mas à compreensão geral de uma concepção de mundo embasada no industrialismo e na ciência e técnica produtiva moderna e não, necessariamente, na sua racionalidade produtiva. Portanto, o trabalho intelectual não é um contraponto ao trabalho manual, e nem mesmo um complemento, já que trabalhar manualmente não se define como trabalho executado com as mãos, mas justamente uma capacidade intelectual de direção política combinada à produção material; ou seja, o trabalho manual é uma atividade também intelectual, um aspecto inerente ao labor (gorila amestrado). O trabalho manual e intelectual não tem correspondência direta com a relação de teoria e prática (elementos de um mesmo processo). Dessa

forma, foi possível a afirmação de que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, como em toda a vida social” (GRAMSCI, 2011b, p. 40). Portanto, há de se notar que não cabe à escola a execução do mesmo trabalho efetuado na indústria moderna, depois, que não se trata do trabalho de um ensino propriamente dito, mas de um princípio, o trabalho como princípio educativo, que deve permear a escola e a vida. Isto é, o trabalho industrial não é o mesmo que o trabalho efetuado pela força de trabalho na indústria moderna; o trabalho é um princípio educativo que deve gerir um princípio pedagógico, podendo-se afirmar que o que existe no âmbito institucional escolar e no âmbito do processo educativo é um princípio pedagógico do trabalho, o trabalho como princípio e conteúdo escolar. Somente assim foi possível a conclusão de que, “no mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 2011b, p. 53).

A escola unitária está relacionada a uma escola única para todos, escola do trabalho, embasada na moderna ciência e tecnologia, portanto, no industrialismo moderno, no contexto histórico do novo intelectualismo. O humanismo moderno da escola unitária não se vincula a uma sociedade classista e nem a uma escola dividida conforme as classes sociais. A escola única, por sua vez, não quer dizer uma escola padronizada em que todos devem seguir os mesmos padrões de estudos, mas uma escola da diversidade com base em itinerários formativos diversificado em conformidade com as personalidades individuais e com a universalidade de uma concepção de mundo (socialista). O objetivo da escola unitária é fundamentar-se no trabalho como o princípio educativo geral do ensino médio e na formação política do dirigente contra a escola humanista tradicional, teórico-abstrata, da burguesia e contra a escola profissional, utilitarista, doada aos operários. Assim, a aproximação mecânica entre ensino e trabalho sem a compreensão do conceito de escola unitária é realmente esnobismo, pois serve apenas à perpetuação dos privilégios de uma classe e a criação de uma estratificação interna na classe operária com base na ideologia da qualificação.

2. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA

A história é um perpétuo devir, uma criação jamais acabada, um processo dialético infinito. Tampouco as instituições proletárias são definitivas e absolutas; e, nesse sentido, não pode existir, no Estado socialista, uma “legalidade” no significado que a palavra assumiu na prática dos regimes que até agora existiram. A tática comunista, por isso, consiste em reconhecer, com exatidão e sem preconceitos, o caráter essencial dos vários momentos que devem ser atravessados na luta e em aderir às suas inelutáveis exigências (GRAMSCI, 2004a, p. 271).

2.1. Os fundamentos legais da educação integrada

A “Educação Integrada” (EI)³⁸ é uma denominação informal para representar a Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM) *articulada* com o Ensino Médio (EM), na modalidade *integrada*, numa única matrícula, único estabelecimento de ensino, único diploma e único projeto pedagógico.

O ensino médio integrado apresenta o objetivo promover, de um lado, a superação da dualidade escolar entre formação geral e profissional, de outro, a incentivo a formação “integral”, embasada numa noção de “politecnicia”, respaldada na formação do homem omnilateral, inspirada no referencial teórico-metodológico da teoria marxista.

O debate sobre a reforma do ensino profissional desenvolveu-se oficialmente em 2003, associada à reforma do ensino médio. Naquele momento, a crítica era justamente à dualidade escolar entre ensino médio e

³⁸ A educação integrada *não concorre de forma direta* com o ensino médio, pois são modalidades distintas. A educação integrada representa, em termos de matrículas, uma ínfima quantidade comparada com a totalidade das matrículas no ensino médio brasileiro. Segundo dados da Sinopse da Estatística da Educação Básica de 2010 e 2013, o Ensino Médio Integrado (Educação Integrada) representa 2,37% em 2010 e 3,47% em 2013 das matrículas, quando comparadas com o Ensino Profissional (10,16% em 2010 e 11,30% em 2013) e com o Ensino Médio (87,47% em 2010 e 85,23% em 2014), numa população de 8.099.866 de matrículas em 2010 e 9.753.866 em 2013.

ensino profissional, amparada pelo Decreto nº 2.208/1997. Foram organizados dois seminários nacionais pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e pelo Ministério da Educação SETEC/MEC. O primeiro, em maio de 2003, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), com o título “Ensino Médio: construção coletiva”; e o segundo, em junho do mesmo ano, com o título “*Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*”. Desses seminários, foram sistematizados os livros “*Ensino Médio; ciência, cultura e trabalho*” e “*Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*”.

Esse período é representativo não apenas pelas discussões sobre a reforma do ensino médio e profissional como também pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a Lei nº 11.892/2008, além dos movimentos e das discussões sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e profissional e sobre a nova institucionalidade da EPT, contando com a participação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); do Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); dos gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); da Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Contou-se ainda com a influência de organismos internacionais, especialmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com a SETEC/MEC, publicando livros em parceria ou fazendo pesquisas sobre a temática. Entre estas publicações, destacam-se: “*Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*” (2002); “*Ensino Médio: múltiplas vozes*” (2003); “*O ensino médio no século XXI: desafios, tendências, prioridades*” (2005); “*Reforma da educação secundária*” (2008); “*Ensino médio e educação*”

profissional: desafios da integração” (2010); “Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo” (2011); e Ensino Médio: proposição para inclusão e diversidade (2012).

Esse arsenal legislativo permite compreender os vários significados e intenções da reforma do ensino médio bem como desvelar o conceito de educação integrada. Inicialmente, é preciso realizar pela legislação um estudo conceitual do termo “integração” no ensino médio integrado (ou educação integrada). O primeiro é a junção entre ensino médio e ensino profissional. O Decreto nº 5.154/2004 possibilitou a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, negada pelo Decreto nº 2.208/1997 e a criação da EPTNM. Na verdade, é articulação da EPTNM com o ensino médio. Por isso, a EPTNM ganha status de “modalidade de ensino” na LDB nº 9.394/1996 com a incorporação das alterações promovidas pela Lei nº 11.741/2008. Em síntese, tanto a EPTNM como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganham status e autonomia na lei maior da educação.

A Educação Básica é composta pelo Capítulo II da LDB nº 9.394/1996, compreendendo uma seção IV para o ensino médio e uma seção IV-A para a EPTNM. No Capítulo III da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), portanto, fora do âmbito da Educação Básica, a EPTNM é novamente apresentada, agora como uma possibilidade de curso, no Art. 39, §2, I. Deste modo, não é possível definir exatamente a EPTNM como *modalidade de ensino* da Educação Básica, ou apenas uma possibilidade de *curso* da Educação Profissional e Tecnológica. Como a denominação “EPTNM” é a mesma tanto na seção IV-A do Capítulo II quanto no Art. 39, §2, I, do Capítulo III, a confusão se confirma com a possibilidade de a EPTNM ser tanto modalidade quanto curso.

Há várias denominações e nomenclaturas: Ensino Médio Integrado; Ensino Técnico; Médio Técnico; Ensino Médio Técnico; Técnico Integrado etc., oriundas certamente da própria confusão legislativa. A mais comum, entretanto, é Educação Integrada. Na legislação a educação integrada considera o termo “integrado” ou “integração” como verbo de ligação que integra duas partes (ou duas coisas), no caso, o ensino profissional e o ensino médio, e, como substantivo, o resultado da integração. Um como processo, outro como

produto. O próprio termo integrado não afasta o problema epistemológico das concepções dualistas, apenas produz uma forma mecânica de aproximação por justaposição. A dúvida envolve saber o que é a educação integrada, um curso de ensino médio profissional ou um curso profissional de nível médio, já que se é para ser integrado, em tese, não deveria haver predominância de um ou outro, nem ser as duas coisas, de forma simultânea, concomitante. A *identidade* da educação integrada não poderia pendular nem se confundir com o ensino médio nem com a educação profissional técnica de nível médio.

O segundo sentido da educação integrada na legislação é o sinônimo de “currículo integrado”, a redução de uma concepção educacional a uma proposta curricular. O ponto que caracteriza a educação integrada seria o currículo integrado. A integração se daria pelas disciplinas do currículo do ensino médio e do ensino profissional, por meio dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualidade, em conformidade com os Pareceres CNE/CEB nº 15/1998, 16/1999, 05/2011, 11/2012 e as Resoluções nº 03/1998, 04/1999, 02/2012, 06/2012.

A educação integrada não se justifica por uma didática própria justamente por não existir, na realidade apresenta um ecletismo teórico-pedagógico, minando até mesmo o sentido mais amplo de educação, embora esteja fundamentado no materialismo histórico³⁹. O termo “integrado” é inadequado conceitualmente e revela algumas dificuldades linguísticas e didáticas ao expor a complexidade da proposta de educação socialista e ao amenizar o conflito de classes sociais na discussão sobre EPTNM, apresentando um sentido de integração como harmonia e conciliação. Cria-se um discurso reminiscente e polissêmico que cria o slogan do consenso e justifica a educação integrada.

³⁹ A legislação e documentos oficiais e de propaganda abusam (inicialmente) dos conceitos e categorias do materialismo histórico: “trabalho” e “trabalho como princípio educativo” etc., mas não fazem referência, direta ou explícita, aos autores da filosofia da práxis, Karl Marx, Vladimir Lênin e Antonio Gramsci, despolitizando aquilo que é inerente e dá sustentação teórica ao debate e às diretrizes da educação integrada.

Ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta-se: que é integrar? A autora [Maria Ciavatta] remete o termo, então, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (DOCUMENTO BASE, p. 41, 2007).

O que é, portanto, educação integrada? Seria ensino profissional integrado ou ensino médio profissional? Qual o sentido do termo “integrado”? Quais as concepções pedagógicas, didáticas e políticas que delineiam a concepção de integrado? No plano jurídico, a educação profissional adquire um status não apenas de modalidade de ensino, mas articulada com todo o sistema de ensino regular e não apenas de ensino médio. O princípio atribuído inicialmente à educação profissional insere-se em toda a legislação. Na LDB nº 9.394/1996 o ensino profissional ganha um capítulo próprio e imprime um princípio como base geral – “trabalho, ciência e tecnologia” – a diferentes formas de educação que não apenas a educação profissional. É a educação profissional inserida de forma mediada e imediata nos vários níveis e modalidade da educação nacional. Essa inserção nas diferentes formas de educação ocorre especialmente com o respaldo da formação geral. Em outras palavras, a legitimidade da educação integrada não se dá por dentro, a partir de si próprio, se auto justificando, mas, de fora, com a participação e contribuição de outra modalidade, a formação geral, ou seja, o ensino profissional se legitima pelo ensino médio.

Ainda no contexto do Decreto nº 2.208/1997 em que o dualismo entre formação geral e formação específica era a regra geral, já havia resquícios de argumentos que se encontram no próprio Decreto nº 5.154/2004. Sem explicitar as diferenças ideológicas de fundo, os argumentos são praticamente os mesmos nos dois casos, a valorização da formação geral, com a diferença

de que anteriormente o dualismo era estabelecido como a fórmula adequada para se proceder à integração. O Parecer nº 17/1997, que operacionaliza o Decreto nº 2.208/1997, argumenta em favor do ensino médio e, com um conceito que valoriza e é similar a educação profissional do Decreto nº 5.154/2004, também desqualifica, a seu modo, a dualidade entre ensino médio e ensino profissional.

A educação profissional, por seu turno, não substitui a educação básica, e sim a complementa. A valorização desta, entretanto, não significa a redução da importância daquela. Ao contrário, uma educação profissional de qualidade, respaldada em educação básica de qualidade, constitui a chave do êxito de sociedades desenvolvidas (PARECER nº 17/1997).

A valorização do ensino médio ocorre independentemente do caráter complementar oferecido pelo ensino profissional. Ao mesmo tempo, igualmente, valoriza o ensino profissional como parte da valorização do ensino médio. E o sentido que se poderia chamar de integração é de “complemento”, apresentando-se como coisas distintas que se necessitam mutuamente.

A desvinculação referida não significa que as instituições de educação profissional deverão oferecer o ensino única e exclusivamente prático. Qualquer curso profissionalizante sempre demandará a estruturação de currículos contemplando todas as dimensões do desenvolvimento humano: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora, fundadas em princípios éticos, políticos e estéticos, que contribuam para a consolidação de conceitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania na democracia. Além disso, nunca será ocioso lembrar que educação profissional de qualidade pressupõe educação básica de qualidade. Nesse sentido, além de usualmente desenvolver conteúdos curriculares de aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a educação profissional, para preservar a qualidade requerida, forçosamente deverá complementar e suprir eventuais carências de educação geral de seus alunos (PARECER nº 17/1997).

A desvinculação entre ensino médio e ensino profissional patrocinada pelo Decreto nº 2.208/1997 reforçou realmente uma dualidade escolar, como reflexo da dualidade de classes, porque multiplicou tipos diferentes de escolas a clientela diferentes. Entretanto, o decreto deixa transparecer que o ensino profissional por si mesmo é “íntegro”, consta em si próprio a integralidade, aquilo que faz de si mesmo sua identidade, independente do ensino médio,

mas não da formação geral, de cunho humanista; assim, ele se apresenta relacionado ao ensino médio, sempre no sentido de que são complementares, em que um eleva a qualidade do outro, no amplo sentido de diversidade e unitariedade, e com objetivos diferentes. O Decreto nº 2.208/1997 justifica as diferenças entre dualidade educacional e dualidade escolar, insinuando que a dualidade escolar não é reflexo imediato da dualidade social. Mesmo na condição de princípio é definitivamente uma meia verdade.

O ensino profissional de adolescentes como necessidade econômica e produtiva imediata e premente, desconsidera o papel histórico do ensino profissional como um tipo de escola que historicamente não é destinada à elite, mas à classe operária. Nesse sentido, a distorção se confirma quando salienta que o currículo contempla todas as dimensões do desenvolvimento humano; no entanto, o parâmetro de formação geral inserido no ensino profissional está atrelado ao estrito desenvolvimento humano do ponto de vista sócio psicológico, de comportamentos e competências pessoais, em estrito acordo com as diretrizes educacionais e pedagógicas de organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO, como meio de desenvolver valores compatíveis com os parâmetros da cidadania e democracia (burguesa). Os conteúdos de formação geral, na concepção curricular do ensino profissional, reduzem-se à “aplicação”, a um auxiliar da formação específica. Assim, a complementaridade também é uma ilusão, pois o objetivo é não apenas fortalecer o ensino profissional, como desmantelar ainda mais o ensino médio, tornando-o apêndice porque *formação geral aplicada*. Uma fórmula sutil e efetiva de dualismo escolar, de acordo com as recomendações internacionais⁴⁰.

A “desvinculação” entre ensino geral e ensino profissional é um artifício que faz imaginar que em algum momento histórico estes tipos de ensino estavam vinculados, ou que a profissionalização fosse uma verdade histórica universal; a “desvinculação”, isto, é o sistema dual oriundo em sua própria

⁴⁰ Em que se recomendam a separação da “parte profissional da parte acadêmica” e a busca de “formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas...”, garantindo o relacionamento com a iniciativa privada e a reforma curricular e estrutural do ensino médio (BRASIL. *Planejamento Estratégico (1995-1998)*. Brasília, MEC, 1995).

gênese, entretanto, é resultado direto da dualidade de classes sociais, e os argumentos apresentados, ainda que coerentes, são na verdade esforços em reconciliar no âmbito escolar postulados políticos contraditórios e antagônicos.

Na LDB nº 9.394/1996, a Educação Básica contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Com a inclusão da seção IV-A do Capítulo III, da Educação Profissional e Tecnológica, pela Lei nº 11.741/2008, a EPTNM, como parte integrante da Educação Básica, também passa a fazer parte da educação obrigatória e gratuita. Fica de fora a Educação Profissional e Tecnológica, que não se encontra na Educação Básica. Entretanto, conforme Art. 39, §2, I, da EPT, a EPTNM, como curso, se entendida como similar ou idêntica à EPTNM, poderá ser também obrigatória, mesmo não estando inserida na Educação Básica. A dúvida sobre o que de fato é a EPTNM tem consequências na interpretação da obrigatoriedade e gratuidade. Além disso, a educação integrada pode ser considerada inserida tanto na educação básica quanto na educação profissional e tecnológica; assim, pode, legalmente, transgredir o dispositivo jurídico, ao inserir o princípio da profissionalização em toda a esfera da educação básica, em concorrência com a modalidade estritamente obrigatória e gratuita, com diversas consequências, entre as quais no papel do Estado no financiamento público da educação escolar, como, aliás, já é feito nas esferas pública e privada, com alguns programas, entre os quais, o mais suntuoso, denominado de PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Ainda mais porque o princípio da profissionalização no próprio ensino médio pode se tornar uma tendência com o Art. 36-A em que o ensino médio, depois de atender a formação geral, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas. Com essa leitura textual da lei, está aberta a possibilidade de interpretar as expressões universais da LDB: “mundo do trabalho”; “qualificação para o trabalho”; “orientação para o trabalho”; “preparação básica para o trabalho” etc., em algo bem específico, criando o princípio geral da profissionalização, sob a responsabilidade direta do Estado. Ou, então, de condição secundária transforma-se em finalidade primeira, como no Art. 35, II, da LDB nº 9.394/2006, na seção sobre o ensino médio: “a preparação básica para o

trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; e no inciso IV do mesmo artigo: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Finalmente, no Art. 36, § 1º, espera-se que o aluno demonstre ao final do ensino médio: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

Os princípios da EPTNM são praticamente os mesmos do ensino médio, de tal forma que a profissionalização e a associação direta aos processos produtivos reconfiguram estreitamente o caráter universal de “mundo do trabalho” e propiciam um status diferenciado ao ensino profissional. Confirma o posicionamento da profissionalização o parágrafo único do Art. 36-A, que estabelece que a preparação geral para o trabalho (que deveria ser atributo do ensino médio) e a habilitação profissional (atributo da educação profissional e tecnológica) poderão ser desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com as instituições de educação profissional. A Lei nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da LDB nº 9.394/1996 tem como finalidade redimensionar e institucionalizar a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica. Portanto, regulamenta o ensino profissional. Como consequência, a EPTNM é parte da reforma do ensino profissional e não do ensino médio, de tal forma que a profissionalização se introduz concretamente no ensino médio, isto é, na educação básica obrigatória e gratuita.

Na LDB nº 9.394/1996 alterada pela Lei nº 11.741/2008, a EPTNM é definida da seguinte maneira:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

[...]

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Esquemáticamente, a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) é desenvolvida na forma *articulada* ao ensino médio (EPTNM-A). Há ainda a possibilidade subsequente (EPTNM-S), ensino profissional, desenvolvida independente do ensino médio. A EPTNM-A pode ser, por sua vez, desenvolvida na forma *integrada* (EPTNM-A-I) ou *concomitante* (EPTNM-A-C). Apenas na EPTNM-A-C, é possível desdobrar em outras três possibilidades: a) numa mesma instituição de ensino, b) em instituições distintas de ensino, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis e c) em instituições distintas de ensino por meio de convênio e projeto pedagógico unificado. O que se denomina de educação integrada não é a EPTNM-S e nem a EPTNM-A-C, que são apenas articuladas com o ensino médio, ou seja, não têm o sentido de “integração”. A dúvida que se apresenta é como a *educação integrada* (EPTNM-A-I) se diferencia da EPTNM-A-C, se uma deve e a outra pode ocorrer numa mesma instituição de ensino e com projetos pedagógicos unificados? Nesse caso não seriam sinônimos? O que é que garante o caráter integrado em uma e na outra, a concomitância? O que seria preciso compreender é o conteúdo pedagógico-didático da integração, pois se não houver um diferencial, em nada se distinguiria a forma integrada da forma concomitante. Na LDB nº 9.394/1996, não existe uma resposta e nem uma discussão sobre o caráter pedagógico dessa integração.

A situação se complexifica ainda mais com o Parecer no CNE/CEB nº 12/2011 sobre o sentido de integrado proposto pelo Estado de São Paulo. A Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) fez uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) para oferta da

educação Integrada (EPTNM-A-I). Criou-se o Programa Rede de Ensino Médio Técnico (REDE), instituído no âmbito e sob a gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, acordo instituído pelo Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011. A finalidade é oferecer, gratuitamente, o Ensino Médio (Estadual) articulado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada, para alunos da rede pública estadual de São Paulo. A SEE/SP desenvolveu parcerias com instituições de ensino de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante projetos pedagógicos unificados, em regime de intercomplementaridade, e acordos de cooperação técnica com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. A SEE/SP fez o Acordo de Cooperação nº 002/2011, aprovado pela Resolução nº 464, de 26 de março de 2012, logo após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), respaldado pela aprovação do Parecer CNE/CEB nº 12, de 9 de novembro de 2011. Segundo o Decreto nº 57.121/2011:

Art. 3º Os cursos técnicos de Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE serão oferecidos:

I – na modalidade concomitante ao ensino médio, exclusivamente aos alunos matriculados no 2º ano do ensino médio da rede pública estadual;

II – na modalidade integrada ao ensino médio, exclusivamente aos alunos matriculados no 1º ano do ensino médio da rede pública estadual.

Além dos problemas de definições e nomenclaturas, há uma compreensão clara de que a educação integrada é realmente um curso técnico, mesmo que esteja articulado ao ensino médio e seja independente dele. O problema principal, entretanto, é a oferta da educação integrada por convênio entre duas instâncias distintas de ensino, o que não é permitido pela legislação. Qual seria o interesse de a SEE/SP ofertar o integrado se tem a opção direta do concomitante, com planejamento e projeto pedagógico unificado? E qual seria o interesse de um concomitante com planejamento e projeto pedagógico unificado? Entre algumas outras hipóteses, no primeiro caso, o aluno do integrado tem um custo anual mais elevado, portanto, a escola tem um orçamento maior, comparado com o aluno do concomitante; do ponto de vista

do IFSP, consegue-se uma economia ou postergação da contratação de docentes da área de formação geral; no segundo caso, de um lado, mantêm-se a dualidade escolar e a possibilidade de investimento público na esfera da iniciativa privada; de outro, em última instância, na realidade, não há nenhuma distinção fundamental do ponto de vista didático-pedagógico entre as duas modalidades. A forma concomitante é um resquício do Decreto nº 2.208/1997 e aquilo que se conservou de um jogo de interesses e disputas, possibilitou manter as brechas na esfera pública para uma educação de cunho privatista. Diante do problema da inexistência da modalidade integrado por convênio, entre instituições distintas, a SEE/SP fez uma consulta ao Conselho Nacional de Educação e obteve um respaldo legal para seu convênio. O Parecer CNE/CEB nº 12/2011 justifica a legalidade, apoiando-se no Art. 36-A, na redação da Lei nº 11.741/2008, que diz que a preparação geral para o trabalho e a habilitação profissional podem ser desenvolvidas em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Enfatiza o Secretário [de educação do Estado de São Paulo] que a LDB, ao tratar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada com o Ensino Médio, em seu art. 36-C, estabelece que essa forma de articulação possa ser desenvolvida como integrada ou concomitante. Ao tratar da forma concomitante, por sua vez, a LDB prevê, na alínea “c” do inciso II do referido artigo, a possibilidade do convênio de intercomplementaridade entre instituições de ensino distintas, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Embora essa possibilidade não esteja prevista para a forma integrada e sim para a forma concomitante, a exigência de planejamento, desenvolvimento e avaliação de projeto pedagógico unificado, praticamente assume a forma integrada da oferta, em regime de intercomplementaridade, atendendo ao disposto no parágrafo único do art. 36-A da LDB (PARECER CNE/CEB nº 12/2011).

É o início da ampliação do conceito de integrado e a abertura à possibilidade dos convênios não apenas com instituições de ensino públicas como privadas. Ao mesmo tempo em que se trata de ampliação do conceito, é uma restrição (especialização) que produz um reducionismo conceitual ao definir o integrado como “exigência de planejamento, desenvolvimento e avaliação de projeto pedagógico unificado”. Nota-se que o integrado é também definido pela modalidade jurídica, e não apenas como articulação entre a EPTNM e o ensino médio. Em nenhum dos dois casos, há qualquer definição

didática. E, desta maneira, permanece a não distinção entre o integrado por convênio e o concomitante (inclusive, por convênio). Apenas é apresentada a possibilidade legal de seu conceito ampliado e sua realização universal.

Não há impedimento legal para a implantação dessa modalidade de ensino técnico integrado com o Ensino Médio, desenvolvido em regime de intercomplementaridade e parceria entre as redes públicas de Ensino Médio e de Educação Profissional e Tecnológica que atuam no Estado de São Paulo, desde que em regime de experiência pedagógica, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394/96, e devidamente acompanhada pelos respectivos órgãos supervisores (PARECER CNE/CEB nº 12/2011).

O Conselho entende que não há um impedimento legal, baseando-se nas possibilidades de parcerias contidas na LDB nº 9.394/1996. Nesse momento, como não é de fato intenção da lei esse artifício, é apresentada a sugestão de aprovar em “regime de experiência pedagógica”.

A rigor, entendemos que a redação do dispositivo legal constante no art. 36-C, inciso II, alínea c, formalmente, não impede que duas instituições educacionais, sobretudo públicas, como é o caso ora em análise, celebrem convênio ou acordo de parceria para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada com o Ensino Médio, em que a matrícula, embora unificada por convênio de intercomplementaridade, possa ser realizada, simultaneamente, nas duas escolas parceiras, unificadas pelo “planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado” e que, ao final do curso, seja emitido a favor do aluno um único diploma, mencionando esta situação singular, para todos os fins e direitos previstos no art. 36-D da LDB (PARECER CNE/CEB nº 12/2011).

Se a rigor a parceria é uma possibilidade, também a rigor o tipo de integração em questão é um neologismo conceitual de outro integrado na lei. O “a rigor” é uma expressão que denuncia uma fraude em que se procura justificar um “crime”. Acrescenta no conceito de integrado a necessidade de “matrícula única” feita simultaneamente nas duas instituições de ensino conveniadas e o “diploma único” como prova da integração. A distinção “formal” começa a se delinear com relação à modalidade concomitante.

Ao exigir o referido convênio de intercomplementaridade, na alínea c do mesmo inciso, essa nova circunstância adquire foro de ensino integrado. Sem esse “projeto pedagógico unificado”, consagrado no regime de intercomplementaridade, estaria caracterizado como ensino concomitante, com duas matrículas distintas dos educandos em dois estabelecimentos de ensino diferentes. Neste

caso concreto, entretanto, a vontade do Secretário Estadual de Educação de São Paulo e dos dirigentes das duas instituições de Educação Profissional e Tecnológica envolvidos, manifestada no acordo de cooperação técnica, não é pela forma concomitante do aproveitamento aleatório das “oportunidades educacionais disponíveis”, mas sim pela forma integrada, conjunta e intencionalmente planejada pelas três redes públicas de ensino que atuam no Estado de São Paulo, para a execução de um “projeto pedagógico unificado”, com planejamento, desenvolvimento e avaliação desenvolvidos de forma integrada. Obviamente, entendo que essa proposta apresentada pelo Secretário Estadual de Educação está respaldada na LDB, tanto nos arts. 36-A, 36-B e 36-D, como também na *mens legis* do próprio art. 36-C.

A transgressão do conceito de integrado, se é que há algum, permite um desvio de conduta do Estado com relação ao seu caráter público-estatal e às características do financiamento público escolar, que foi feito entre instâncias federadas públicas, mas poderia ter sido sem nenhum problema com a iniciativa privada.

A alínea c, do inciso II, do Art. 36-C, que se refere aos convênios com projetos pedagógicos unificados, é um regulamento restrito à modalidade concomitante, que, agora, se aproveita para regulamentar a modalidade integrada que adquire, portanto, “foro de ensino integrado”. A intencionalidade planejada como intencionalidade política estimula e promove mais do que uma interpretação diferenciada da lei, mas, sobretudo, uma forma de dobrar a lei com a pena. Em função das diversas consequências desta “interpretação”, da imprevisibilidade do desfecho e das possíveis atribuições de responsabilidades perante os atos, essa forma de integrado, com esse conceito ampliado e circunscrito ao aspecto formal-legal, é caracterizada como “experiência pedagógica”; aliás, ironicamente “pedagógico”, pois não foram apresentados nenhuma justificativa e nenhum modelo pedagógico com esse intuito para distinguir o integrado e o concomitante.

Creio que essa pendência pode ser resolvida pela caracterização dos cursos em questão no regime de experiência pedagógica previsto pelo art. 81 da LDB.

De qualquer forma, em síntese, o que garante o sentido de integrado da articulação entre a EPTNM e o ensino médio são a matrícula única, o diploma único, o projeto pedagógico unificado e não mais, necessariamente, em uma

única instituição de ensino. O conceito de integração é dado pelos aspectos formais e legais da modalidade, sem explicitar o que, didática e pedagogicamente, distingue as modalidades, ou seja, aquilo que especifica as diferentes modalidades entre si. Na verdade, essa discussão teórica não é explicitada na legislação e nos documentos. A Resolução nº 564, de 26 de março de 2012, do Conselho Superior do IFSP, que aprovou o Acordo de Cooperação nº 002/2011, estabelece apenas os termos contratuais do contrato e as responsabilidades das partes no acordo. A Portaria nº 1.230, de 11 de abril de 2012 do IFSP, aprova a organização didática do acordo. A organização didática contempla uma menção à LDB nº 9.394/1996 e seus dispositivos pedagógicos e didáticos; descreve os cursos oferecidos; estabelece a elaboração conjunta do projeto pedagógico unificado; estabelece o regime escolar, o ingresso e a matrícula, a verificação do rendimento escolar e da promoção, do conselho de classe, do diploma etc. Mas em si não apresenta os pormenores da integração didática e nem oferece os parâmetros para a elaboração do projeto pedagógico unificado que o distinguiria de um projeto concomitante. A única menção aos aspectos didáticos é a referência a um Projeto Integrador, que compreende a interdisciplinaridade do currículo, ações de pesquisa e extensão e a produção acadêmica e técnico-científica.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aproveita-se desta experiência pedagógica, como experiência piloto, e a partir dela apresentou uma nova definição de educação integrada, em âmbito nacional. Nessa nova formatação, a educação integrada (EPTNM-A-I) ganha uma nova modalidade que se poderia chamar de “educação integrada concomitante” (EPTNM-A-I-C), que o parecer denomina simplesmente de “articulada concomitante”, ou seja, aquela em que é permite uma educação integrada *em instituições de ensino distintas*, possibilitando parcerias entre várias instituições de ensino de modo a criar acordos e parcerias, até mesmo entre instituições públicas e privadas, apropriando-se de recursos públicos convertido em financiamento privado. É a educação integrada como meio de privatização indireta do ensino público.

O art. 36-B, como já destacado, prescreve que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser **articulada** ou **subsequente** ao Ensino Médio. Para a oferta articulada, complementarmente aos dispositivos do art. 36-B, o art. 36-C define duas formas alternativas: a primeira é a forma **integrada**, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno. A outra é a **concomitante**, com matrículas distintas para cada curso, na mesma ou em outra instituição de ensino, inclusive mediante convênio de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma **articulada integrada** com o Ensino Médio, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única, e na forma concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertada na forma **articulada concomitante** com o Ensino Médio, na idade própria, ou na modalidade EJA, em distintos estabelecimentos de ensino, entretanto, pode ser ofertada, também com *projetos pedagógicos unificados em seu planejamento, execução e avaliação, com fundamento em acordos de intercomplementaridade entre as instituições educacionais envolvidas*, visando a essa ação conjugada, de sorte que resulte, na prática, à oferta de um ensino médio efetivamente integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo seu Diploma ter validade, também, para a continuidade de estudos superiores (PARECER CNE/CEB nº 11/2012).

Consequentemente, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, seguiu os mesmos rumos do parecer e ratificou inteiramente o novo entendimento.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.

Art. 8º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas *articulada integrada* na mesma instituição de ensino, ou *articulada concomitante* em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico, unificado na forma integrada.

Deste imbróglio, segue como síntese que a educação integrada é também na prática, informalmente, uma educação concomitante. E como tal, pode não se distinguir em nada da articulação concomitante, nem na forma nem no conteúdo, aproximando os interesses, finalidades e objetivos aos do Decreto nº 2.208/1997, ensejando a permanência da dicotomia. Dessa forma, a educação

integrada contempla também, literalmente, legalmente, um modelo dualista de educação concomitante.

O sentido didático de educação integrada no Decreto nº 5.154/2004, de articulação entre EPTNM e Ensino Médio, é esclarecido no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do decreto. O primeiro descompasso do parecer é a utilização dos artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/1996, que abordam especificamente a Educação Profissional e Tecnológica, para justificar a EPTNM. O que mostra exatamente a origem da EPTNM e da educação integrada, fundada essencialmente no seio do ensino profissionalizante, como produto da reforma da educação profissional.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, paradoxalmente, toma a educação integrada como uma unidade composta de uma dualidade. Uma situação é o unitário, síntese do diverso, diversidade na unidade, outra é a unicidade ou unidade, em que as partes mantêm a identidade e fundam a diversidade. É certo que uma unidade é feita de diversidade e composta de diversidade. Pode-se dizer que na unidade há diversidade, portanto, composta de diversidade, mas não se pode afirmar que essa diversidade, a garantia da existência dessas identidades, sejam fatores em si mesmos de criação da unitariedade, mas justamente o contrário. Não é a diversidade com identidades próprias que cria o unitário, pode-se apenas criar a unidade. Colocar a identidade (ou diversidade) em predominância à unitariedade e totalidade não é um processo dialético. Apresentar que são coisas distintas com personalidades (identidades) próprias não é o mesmo que garantir a identidade, ou seja, até mesmo as identidades são produtos de outro processo, da totalidade. As verdadeiras identidades somente são criadas pela unitariedade. Se o ensino médio e a educação profissional têm identidades próprias e definidas, essa característica não é fator decisivo da criação da totalidade, no caso, a educação integrada, apresentada como síntese dessa multiplicidade. O que se mantém, ao contrário, é a multiplicidade. Dizer que a integração, sintetizado na educação integrada, se faz com identidades próprias definidas e autônomas, é caminhar sem sair do lugar. O que ganhou identidade foi a EPTNM, decorrência da multiplicidade, da criação da diversidade, sendo apenas mais uma identidade, uma modalidade de ensino nova, um meio termo entre a

educação profissional e o ensino médio, que, por não se confundir, de imediato, com um nem outro, é mais um tipo especial de anfíbio, que pode oscilar em vários ambientes, ser diferente nos vários ambientes, servindo de ecletismo escolar. A educação integrada é um tipo de modalidade de ensino *anfíbio hermafrodita*: apesar de bastar a si mesma, ao mesmo tempo em que são os dois, não pode ser os dois, nem é outra coisa. De fato, “a Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio. Disto não resta a menor dúvida” (PARECER CNE/CEB nº 39/2004). Como consequência, se a educação integrada não pode ser definida pela sobreposição de um no outro, um apêndice como na Lei nº 5.692/71 em que todo o ensino é profissionalizante, com o apoio da formação geral, também não pode ser pela justaposição de um e outro, como no Decreto nº 5.154/2004. A educação integrada com uma nova identidade é, na verdade, uma nova multiplicação de tipos de escola que se origina da identidade profissional com a finalidade diversificar e estratificar as escolas, contribuindo com a dualidade escolar.

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71 (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

A articulação, que é a junção entre a EPTNM e o ensino médio, não pode ser, na concepção do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, um relacionamento na forma de “meio termo”, “meio a meio”. Entretanto, não é explicitada qual é, então, a fórmula didática que garanta a integração. Na Lei nº 5.692/71, também havia uma equivalência legal e habilitação para prosseguir os estudos e ainda era garantida a formação geral, mesmo que com conteúdos deficitários e cargas horárias reduzidas.

A “*articulação*” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. “*Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos*” (§3º do Artigo 36). O preparo “*para o exercício de profissões técnicas*”, no

A fórmula apresentada para o diferencial da educação integrada é a simultaneidade, ou seja, a caminhada em conjunto, de mãos dadas, entre as duas modalidades de ensino. O princípio e o nexos que unem essas duas coisas são justamente o *pari passu*, o caminhar ao lado, no mesmo passo. A simultaneidade apenas diz que há sintonia entre os passos, o elo ainda permanece um segredo, configurando a caminhada como uma justaposição dos passos entre duas entidades que combinam em andar juntas, mas não se decidiram sobre o destino, o motivo de andar juntas e nem como devem andar juntas. A contradição está em que a simultaneidade já pressupõe duas partes que decidem caminhar no mesmo passo como se fossem apenas uma, e como uma apenas, não há simultaneidade. Se o integrado for entendido como uma totalidade, íntegra porque unitária, não há necessidade nem mesmo da simultaneidade. A simultaneidade é apenas um recurso que substitui o elo, “aquilo” que une coisas distintas, de tal forma que a própria “articulação” das modalidades de ensino é um problema epistemológico e ontológico próprio de sua natureza que tenta criar uma unidade com a manutenção das identidades; um recurso não dialético, uma travessia sem movimento.

A simultaneidade é sinônima de concomitância, no sentido de coincidência e sincronia, no fundo, o que está posto é que a educação (modalidade) *integrada* não se distingue da modalidade *concomitante*. Por mais que se tente criar artifícios para explicar a maneira como se faz a integração, a própria palavra integração é antinômica e não oferece os argumentos teóricos e práticos da unitariedade, apenas de simples unidade, pela junção de partes. Acreditar que teoria e prática sejam uma única coisa ou coisas distintas que (simplesmente) se unificam é permanecer numa concepção dicotômica de mundo. Alguns problemas de interpretação podem surgir com a noção de simultaneidade, como compreender teoria como papel do ensino médio e prática como papel do ensino profissional. Outra possibilidade é reduzir toda compreensão de teoria e prática do ponto de vista da produção e de formação integral do aluno como formação integral do trabalhador, entendido a finalidade última da EPTNM, a vida produtiva. Essa parece ser uma vertente promissora,

já que real e predominante, pois o que transparece é que a integração é feita duas vezes: primeiramente no seio do próprio ensino médio “na forma integrada”, “de forma complementar e articulada”, depois “oferecida simultaneamente” à parte na EPTNM. Em outras palavras, a integração entre ensino médio e ensino profissional ocorre num sentido específico, o primeiro como apêndice do segundo.

Assim, na forma integrada, atendidas essas finalidades e diretrizes [do ensino médio], de forma complementar e articulada, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, *simultaneamente* e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para ela, conforme as exigências dos perfis profissionais.

[...]

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

A educação integrada quando não é definida pelo conceito em si abstrato de integrado é definida pelo jurídico-legal, como único curso, projeto pedagógico unificado, currículo unificado, matrícula única. A simultaneidade é agora a satisfação obrigatória de ambas as finalidades e objetivos: do ensino médio e da EPTNM, tal como apresentado nitidamente no Decreto nº 2.208/1997. De modo que se são duas finalidades e objetivos, faz mais sentido falar de ensino concomitante a integrado. Aqui se apresenta como princípio de integrado o currículo único, que não existe em lugar nenhum, em nenhuma legislação e em nenhuma diretriz curricular nacional, a fórmula de unificar o currículo, senão como justaposição de conteúdos e disciplinas nas matrizes curriculares, separados entre parte de formação geral e parte de formação específica.

É importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua “carga horária total do curso” ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

Por outro lado, é incoerente propor um único curso com duas finalidades distintas, não porque não devesse ou não pudesse ser, mas porque já existe uma forma adequada, que é o curso concomitante e duas modalidades que já contemplam esse duplo objetivo; a única preocupação parece ser, de fato, fazer com que o aluno para receber o diploma de técnico de nível médio tenha obtido o diploma de ensino médio. Se há algum sentido que esclarece e define o conceito de integrado, que o diferencia de outras modalidades, não apenas no sentido jurídico-legal, mas de “formação do homem completo”, do “homem omnilateral”, esse sentido é o de “único”, “curso único”. Aliás, a formação do homem omnilateral se realiza no âmbito geral da sociedade, a contribuição específica da educação é tarefa conjunta dos diversos níveis e modalidades de ensino e não privilégio do ensino médio ou da EPTNM.

Assim como o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 não distingue conceitualmente o curso integrado do concomitante, também apresenta vários equívocos de nomenclatura que confundem articulado com integrado etc. e, agora, simultâneo com integrado. O parecer cuja função é esclarecer o decreto da educação integrada faz mais confusão justamente porque não há em parte alguma, nem no decreto, um conceito minimamente elaborado sobre a fórmula didática da integração.

Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola que decide oferecer essa forma de profissionalização a seus alunos, garantindo que todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades complementares sejam oferecidas, simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

O espírito da profissionalização na LDB nº 9.394/1996, com o acréscimo da Lei nº 11.741/2008 e do Decreto nº 5.154/2004, que invade o ensino médio,

eleva a abrangência da EPTNM, transformando o ensino médio, mesclando as suas finalidades e objetivos com as da EPTNM, em conformidade com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. A apropriação, entretanto, não é apenas da formação geral como apêndice da profissional, mas a transformação da formação geral em “formação geral aplicada”, diretamente relacionada ao “mundo do trabalho”, ao processo produtivo moderno. Essa tendência se apropria da categoria trabalho, transgride o conceito e deturpa-o, subtraindo o referencial teórico-metodológico da filosofia da práxis, com um viés político burguês.

O conteúdo do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado “simultaneamente” com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de “*formação geral do educando para o trabalho*” e outro objetiva a preparação “para o exercício de profissões técnicas”. Neste sentido, são intercomplementares e devem ser tratados de forma integrada, “*relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina*” (Inciso IV do Artigo 35) (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

Dessa forma, no Decreto nº 5.154/2004, o ensino médio é valorizado como parte constituinte da educação profissional e tecnológica, como superação da dualidade escolar entre formação geral e específica, efetivado em uma escola única, denominada de educação integrada. Na realidade, a proposta é um requinte que dá manutenção a um tipo mais sutil de dualismo educacional, apresentando algumas justificativas próprias do Decreto no 2.208/1977.

Assim, a rigor, todo o Ensino Médio deve ser “aproveitado” na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

O que não está objetivada é a fórmula teórico-política e didático-pedagógica da integração e nem a distinção entre a educação integrada (escola única) e a educação concomitante (dualismo escolar e educacional) por meio de um significado claro e preciso do que se deve compreender por “concepção plenamente integrada” e “tratamento integrado”.

Acontece que esse curso integrado entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

A fórmula didática da integração não se apresenta senão apenas como “curso único”. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 considera desnecessária a definição da identidade do integrado, entretanto, indica o local da definição, o §2º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, que, por sua vez, diz apenas e tão somente que se deve aumentar a carga horária total do curso para assegurar o cumprimento simultâneo das finalidades do ensino médio e da EPTNM e ainda que se devem observar as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º o referido Decreto (PARECER CNE/CEB nº 39/2004).

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que trata das diretrizes curriculares para o ensino médio, afirma que a identidade do ensino médio é alcançada pela superação do dualismo entre formação geral e profissional. Acontece que por si mesmo o ensino médio *a priori* não se confunde com nenhum outro nível e modalidade, é unitário por sua própria natureza; na educação integrada, se sugere que deve buscar uma identidade fora de si mesma, ou seja, na articulação com o ensino profissional.

O dualismo escolar é realmente um problema a ser resolvido, mas não é apresentado o problema da gênese histórico-social desse dualismo escolar. O

dualismo escolar é não apenas um dos fatores de manutenção do dualismo social como reflexo do dualismo social, o que significa que simplesmente “resolver” o problema escolar se resolve imediatamente/diretamente o social. Na verdade, um problema é relativamente independente do outro. O ensino médio é por si mesmo unitário e não tem nenhuma relação direta com o dualismo escolar; o mesmo não se pode dizer do ensino médio público que pode ser dualista por ser um tipo específico de escola, destinado a um tipo específico de público. De modo que a unitariedade do ensino médio pode ser dissolvida em função de interesses pragmáticos, assumindo na realidade, de uma forma ou de outra, o objetivo propedêutico de preparação seja para o mercado seja para a universidade. Se a educação integrada fosse uma escola unitária como o ensino médio, deveria eliminar a sua função propedêutica de preparatório para o mercado de trabalho, que faz com que o filho da elite não busque assento em seus bancos escolares. A unitariedade do ensino médio se vincula ao trabalho como princípio educativo e não à junção de modalidades e nem na suposta falta de diversidade de itinerários formativos do ensino médio, já que a tarefa da unitariedade é garantir a verdadeira diversidade, não necessitando de algo externo para justificar a diversidade inerente ao ensino médio. O propósito equivocado é, em meio à identidade do ensino médio, afirmar a diversidade forçada pela profissionalização com a multiplicação de tipos escolares, justificados pela contingência de jovens que “necessitam” se inserir imediatamente no mercado de trabalho. Portanto, a identidade da educação integrada não é assegurada pelo fim da dualidade entre ensino médio e profissional.

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a **articulada** (integrada ou concomitante) e a **subsequente**, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares. A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata (PARECER CNE/CEB nº 5/2011).

A preparação profissional torna-se uma constante na justificativa da identidade do ensino médio, inserindo o princípio da profissionalização no ensino médio, partindo de uma suposta análise de conjuntura, afirmando que os jovens oriundos das camadas sociais menos favorecidas economicamente desejam ou necessitam, imediatamente, de uma profissão, já que são impelidos precocemente à inserção no mercado de trabalho. Assim, como a finalidade da educação integrada é implicitamente a supressão da divisão da sociedade de classes e implicitamente a superação da dualidade escolar entre formação geral e formação profissional, continua-se mantendo um estigma em torno da profissionalização e da conservação do *status quo*; enquanto isso a classe dirigente continua com um ensino médio de formação geral e de alta qualidade, em que o trabalho não deixa de ser o princípio educativo.

A identidade do ensino médio certamente está atrelada à diversidade educativa, em itinerários formativos diversos, em conformidade com as capacidades e personalidades juvenis, portanto, uma diversidade numa universalidade. O ensino médio por ser unitário não é homogêneo. Desta forma, somente pode ter uma identidade como um modelo de ensino médio único, igual e para todos, já que pautado numa totalidade que permite uma socialização cultural primária capaz de oferecer uma diversidade de itinerários formativos pós-ensino médio de forma qualificada, consciente e madura. A sua multiplicação, embasada no discurso da diversidade, é uma forma de criar uma diversificação horizontal e estratificada. A tarefa do Estado é garantir que os estudantes não tenham necessidade de um ensino profissional no ensino médio.

Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou dela necessitarem. O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada (PARECER CNE/CEB nº 5/2011).

A profissionalização não representa a diversificação de itinerários formativos no ensino médio, apenas e tão somente uma multiplicação de tipos de ensino e de escolas. Por serem duas coisas distintas, dois problemas, tipos de escolas e itinerários formativos, a educação integrada não concorre diretamente com o ensino médio, que continuará existindo, talvez, até mantendo sua supremacia numérica, mantendo, portanto, um sistema dual de ensino, um tipo certamente de melhor qualidade que o ensino estritamente profissional, de forma a fundar uma nova multiplicidade e estratificação interna no campo da educação profissional. Com isso deixando aberto o ensino médio a quem de “direito” histórico e socialmente, tem interesse de frequentá-lo e não tem necessidade de precocemente inserir-se no mercado de trabalho, ou seja, permanecendo com um ensino destinado à grupos economicamente favorecidos da sociedade. Por outro lado, o simples fato de as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio permitirem a “preparação profissional no ensino médio” ou a “preparação geral para o trabalho” contribui com a associação de coisas distintas com objetivos idênticos. Na verdade, a intenção é justamente associar modalidades diferentes por meio da categoria “trabalho”, uma aproximação sempre mais estreita entre “trabalho” e “profissão”. Assim, indiretamente e paulatinamente, o próprio ensino médio está sendo invadido pelo espírito profissionalizante.

É justamente a articulação que permite a redução da categoria trabalho a artefato metodológico da profissionalização. Primeiramente, o currículo integrado restringe-se a um amontoado de disciplinas escolares e formas de articulação de conteúdos disciplinares quando o sentido mais amplo de educação, de ontologia do ser social mediada pela categoria trabalho, é negligenciado na práxis educativa. Assim, reduz-se a integração à questão de métodos de ensino, traduzidos pela “interdisciplinaridade” e “contextualidade”, sem relação com o conhecimento histórico e universal. É desnecessário o recurso didático da interdisciplinaridade e da contextualidade na proposta de junção entre teoria e prática; na verdade, no materialismo histórico, o conhecimento não se restringe à disciplina escolar, e sem negar o caráter disciplinar, o conhecimento é um todo complexo que não se limita às arestas das disciplinas e nem se encerra no conhecimento teórico e na matriz

curricular. A interdisciplinaridade satisfaz a si próprio e tende a suprimir o caráter histórico e ontológico do conhecimento.

A contextualidade, por sua vez, é uma redundância, na medida em que o conhecimento é histórico, embora possa ser facilmente descontextualizado e descaracterizado historicamente. A contextualização é de maneira geral uma forma de abarcar um objeto de estudo apenas para se referir à sua historicidade, sem preocupação em tomar diretamente o objeto e compreender o seu processo de desenvolvimento histórico. Comumente, o objeto de estudo é situado num dado momento histórico, mas sem compreender os nexos da história que faz do objeto o que ele é. Didaticamente, na contextualização, cerca-se o objeto de estudo com um funil que demarca certa maneira de contextualizá-lo, de modo que na educação integrada o funil é a profissionalização, uma contextualização em torno do processo de produção.

Os “fundamentos científicos da técnica” são assim apenas uma parte da formação omnilateral, mas ainda muito restrita, de um lado, à produção *stricto sensu*, de outro, à ciência e tecnologia, ou seja, esses fundamentos não dão conta de abarcar a riqueza da categoria trabalho. Assim, coloca-se o que é secundário sobre o que é principal: o trabalho. No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o ensino médio torna-se um apêndice do ensino profissional. Os “fundamentos” que deveriam dar a base de sustentação teórica são sempre “aplicações”, não necessariamente um “fundamento”, pois a finalidade é sempre restrita à produção *stricto sensu* ou uma tecnologia específica. Nesse sentido, mesmo que a base científica das ciências não seja restrita, ela é porque o que se necessita das ciências é apenas a explicação científica de um fenômeno específico e restrito à produção. E não se trata apenas das ciências em geral, ciências naturais, como também das ciências humanas e sociais, das linguagens etc., cuja contribuição se dá pelo seu caráter aplicado: história do trabalho; sociologia do trabalho; psicologia do trabalho; estética do trabalho etc., ou seja, tanto as ciências naturais quanto as humanas são consideradas ciências aplicadas.

Na realidade as ciências não deixam de ser imediatamente aplicadas e nem de ser um conhecimento fundamentado no trabalho, mas não no sentido utilitarista como na educação integrada; quando se coloca a aplicação como

função primordial das ciências humanas, a formação geral assume um papel em função de outra disciplina, no caso, de uma disciplina específica, profissionalizante, descaracterizando até mesmo os próprios fundamentos científicos da técnica, conseqüentemente, também o trabalho como princípio educativo. A aplicação faz da ciência um apêndice direto da produção e do ensino geral, um apêndice do profissional. E nisso não há nada de unitário, mas seguramente de integrado. Os fundamentos científicos da técnica, longe de representarem uma aplicação, são também apenas uma parte da formação omnilateral e de maneira nenhuma se restringem à produção. A educação integrada é descaracterizada e perde sua identidade porque se concentra nos fundamentos científicos de toda a produção moderna e não no trabalho como princípio educativo.

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho; meio ambiente, saúde e segurança, inclusive conhecimentos de ecologia, ergonomia, saúde e psicologia do trabalho, no sentido da prevenção das doenças ocupacionais (PARECER CNE/CEB nº 5/2011).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que estabelece as diretrizes curriculares para o ensino médio, acompanha as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 5/2011. O discurso sobre a profissionalização é novamente recorrente nas diretrizes do ensino médio. A formação “integral” tal como a expressão “integrada” é uma nova denominação para a clássica formação “geral” do educando, acrescida dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. É evidente que a tecnologia também se tornou atualmente um fundamento já que as ciências já tinham sido anteriormente transformadas em ciências aplicadas; do mesmo modo, a noção de *produção* é, imediatamente, explicitada como “processos produtivos”, extremamente técnico-profissionais. Em seguida, é apresentada a suposta

independência/autonomia do ensino médio como possibilidade (“quando for o caso”) de integrar a formação profissional com a interdisciplinaridade e contextualidade. Do lado oposto, o espírito da profissionalização apresenta-se também na “integração” com os conhecimentos gerais, isto é, com a finalidade própria do ensino médio: “preparação geral para o trabalho”. Por fim, o esquema didático fraturado da base unitária (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) cabe em qualquer esquema eclético de referencial teórico-metodológico. Daí que o conceito de teoria e prática se refere literalmente a uma concepção circunscrita à produção e à esfera da ocupação profissional. Em síntese, a simples junção entre teoria e prática, formação geral e científica, formação específica e tecnológica, ciência e aplicação, foge completamente à riqueza que a filosofia da práxis emprega na sua concepção.

Art. 4º IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante; [...]

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; [...]

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2012).

Enquanto as diretrizes para o ensino médio buscam transformar a formação geral em formação profissional, as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio tentam cooptar o ensino médio, valorizando e garantindo sua independência e autonomia, como necessárias à qualidade do ensino profissional. Já que é uma educação integrada e não propriamente

ensino médio ou ensino profissional, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, aproxima-se do ensino médio como meio de justificar a EPTNM. Assim, a educação integrada se legitima fora de si mesma: no ensino médio; mesmo que a EPTNM tenha conquistado, na LDB nº 9.394/1996, um espaço como modalidade própria, é ainda no ensino médio que precisa buscar sua legitimidade. Como o ensino médio já foi revestido dos interesses oriundos do ensino profissional, fica mais fácil fazer a “integração”. É, portanto, mais tranquilo falar da não concorrência entre as modalidades se no fundo uma é profissional e a outra tem o espírito da profissionalização quando a “preparação geral para o trabalho” ganha aspectos de “habilitação profissional”; de modo que, se a incumbência maior da habilitação profissional é das instituições especializadas de ensino profissional, pode-se afirmar que, indiretamente, a profissionalização passa a ser tarefa de todo o sistema de ensino, especialmente, do ensino médio. A relação, como diz o texto, é clara: o ensino médio que oferta os fundamentos científicos e (tecnológicos?) tem a função de participar nos processos de profissionalização dos trabalhadores. Ou seja, desde então, o ensino médio assume definitivamente a finalidade de formar, direta ou indiretamente, a força de trabalho profissionalizada.

A relação do Ensino Médio com a Educação Profissional é clara. Cabe ao Ensino Médio, como “etapa final da Educação Básica”, em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, “a preparação geral para o trabalho”. A “habilitação profissional”, incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional”, quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a “formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã. A Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação Básica do cidadão. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. A norma é clara: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, de acordo com o definido no *caput* do novo art. 36-A da LDB. A oferta da Educação Profissional Técnica, além de poder ser oferecida subseqüentemente ao Ensino Médio, pode ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, seja integrado em um mesmo curso, seja de forma concomitante com ele, em cursos distintos, no mesmo ou em diferentes estabelecimentos de ensino. O que não pode, é ofuscar a oferta da Educação Básica, a qual propicia à Educação

Profissional os necessários fundamentos científicos e tecnológicos (PARECER CNE/CEB nº 11/2012).

Há ainda outra confusão, na verdade, mostra-se justamente o entendimento implícito que se tem da EPTNM como simples educação profissional (EP) ou educação profissional e tecnológica (EPT) na nova denominação da LDB nº 9.394/1996. Em outras palavras, praticamente há pouca ou nenhuma diferença fundamental entre EP, EPT e EPTNM. O discurso que prestigia a formação geral é mera retórica como meio privilegiado para valorizar a educação integrada, conseqüentemente, a EP, EPT e EPTNM. O trabalho como princípio educativo é utilizado para promover a integração entre formação geral e profissional, tornando-se praticamente sinônimo de integração. Assim, torna-se possível à profissionalização inserir-se nos diversos níveis e modalidades de ensino, sem maiores problemas legais, teóricos e éticos; a profissionalização escolar se relaciona diretamente aos processos produtivos, numa relação direta entre escola e produção, conforme a lógica da exploração da força de trabalho, configurando uma nova profissionalização precoce, portanto, incentivando juridicamente o trabalho infantil e juvenil.

Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (PARECER CNE/CEB nº 11/2012).

A concepção de educação integrada é efetivamente proveniente e integrante da educação profissional, que se fortalece no próprio seio do ensino

médio, criando uma intrincada rede conceitual polissêmica que alastra o sentido da profissionalização para além da habilitação técnico-profissional. A concepção de dirigente está vinculada a uma ocupação de liderança profissional em que a concepção de teoria e prática é definida pela junção entre trabalho manual e trabalho intelectual que, novamente, não diz respeito à formação intelectual do sujeito histórico. Há, ainda, uma forma eclética de se apropriar da categoria “trabalho como princípio educativo” com a finalidade de patrocinar e alastrar a profissionalização no sistema nacional de ensino.

2.2. As prioridades e tendências da reforma do Ensino Médio

A “*Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades*” ocorreu em Beijing, República Popular da China, entre 21 a 25 de maio de 2001, produziu um *Relatório Final* que foi publicado em 2013 em parceria com o Ministério da Educação. No relatório, as duas conclusões principais são: 1) “o ensino médio deve merecer alta prioridade” e 2) “os objetivos e as funções do ensino médio devem ser redefinidos para o século XXI”. De fato, não se deve negar que o ensino médio seja uma prioridade principalmente em países onde não foram atingidas taxas de acesso minimamente satisfatórias. A questão, porém, é a maneira como são definidos essa alta prioridade e o objetivo com que deve ser redefinido. A hipótese é que a prioridade é dada à multiplicação de tipos de escola e à diversidade de tipos de formação para o mercado de trabalho. Em outras palavras, pode-se afirmar que no relatório a prioridade é um projeto escolar e social de estratificação, conforme a divisão social do trabalho entre grupos, classes e nações.

Impõe-se uma atenção especial no que se refere à necessidade de atender adequadamente àqueles que não conseguem ser admitidos nos quadros do ensino médio, aos que ficam pelo caminho ou deixam a escola antes de completar o seu ciclo, bem como àqueles a quem se nega acesso em seus grupos preferenciais (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 9).

É preciso que se dê séria atenção ao tratamento adequado a ser dispensado aos que não forem selecionados para ingressar na

Educação Secundária, aos que interrompam ou abandonem o ciclo secundário antes da sua conclusão e àqueles que tenham impedido o acesso às opções de sua preferência dentro do sistema de Educação Secundária massificada (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 35).

Segundo o relatório, a expansão do acesso à educação e o aumento da escolaridade pressionaram no sentido da diversificação do sistema de ensino, embasado na inclusão escolar de parcelas crescentes e diversificadas de estudantes. Entretanto, as multiplicações de tipos de escolas e de modalidades de ensino permitem reagrupar esse contingente em conformidade com as necessidades da produção. A multiplicação de tipos é resultado mais de uma necessidade econômica e política, um reflexo das condições sociais e econômicas da população, do que das diversidades e necessidades de inclusão de parcelas crescentes da população que demandam escolaridade. Portanto, é uma forma de conduzir ideologicamente a luta de classes, nos limites razoáveis da harmonia social. Em nenhum momento se questiona no documento, por exemplo, os motivos da situação daqueles “desajustados” ou dos problemas de evasão e abandono escolar: o problema se resume em tirar proveito de uma situação desconfortável para conferir uma suposta solução escolar e educacional, por estar atrelada a uma interpretação superficial e engajada da realidade.

Com respeito ao ensino geral e profissional, chegou-se a um consenso sobre:

- O sistema de ensino médio deve levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, bem como sua interdependência na educação geral dos alunos adolescentes de ambos os gêneros.
- O ensino médio destina-se ao preparo para a vida e deve refletir, portanto, a realidade da vida no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho.
- A natureza das matérias profissionalizantes, a maneira como são organizadas e ensinadas, bem como o reconhecimento que lhes é dado definem o seu status no currículo do ensino médio.
- O ensino médio, inclusive a educação profissional, deve corresponder não somente às necessidades da sociedade em termos de recursos humanos, mas também aos requisitos de desenvolvimento e às aspirações do indivíduo.
- Na maioria dos países, revela-se, no ensino médio, uma forte tendência a incluir alguns elementos da educação profissional destinados a todos os discípulos. Alguns países experimentam este tipo de ensino conjunto, sob várias modalidades, com distintos grupos da população, inclusive os imigrantes, as populações rurais isoladas e os alunos das escolas médias ao tipo clássico.

- Tentar incorporar o ensino profissional ao ensino médio pode revelar-se um exercício custoso, que acarreta um aprendizado de má qualidade e um rebaixamento do status dessas matérias. Estratégias inovadoras e rentáveis para superar este problema consistem em contratar o ensino de determinadas matérias por centros e escolas especializadas próximas, ou em conceber, para o ensino das disciplinas profissionais, outras modalidades de ensino que sejam menos exigentes em termos de equipamento, de materiais de ensino e de instrutores dotados de uma certa experiência.
- Na medida em que se afirma a tendência a encarar o aprendizado como uma experiência que se processa ao longo de toda a vida, o ensino médio se adapta a esta realidade, desenvolvendo estruturas flexíveis e opções variadas nos seus programas, ao mesmo tempo em que reforça os seus vínculos com o mundo do trabalho (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 10).

É importante destacar que a temática da reunião internacional é o ensino médio, mas o tratamento é sempre articulado com os objetivos da educação profissional. O “sistema” de ensino médio (não diz exatamente ensino médio) é pensado pelo vínculo, seja à profissionalização, seja aos “temas” profissionais (espírito da profissionalização). Com relação à finalidade, o vínculo que estabelece é com o “preparo para vida”, “realidade da vida”, sem explicitar precisamente o significado de vida, bem como do “mundo do trabalho”, que são em geral apenas termos com certa carga de positividade e receptividade. O que se deve garantir certamente é o vínculo com a profissionalização, seja curricular, temática ou a estrita modalidade profissional. Assim, é menos importante a modalidade integrada e mais o sentido da profissionalização, e mais importante ainda é a quem se destina esse ensino médio diversificado (ou especializado): aos excluídos, marginais, imigrantes, deslocados, rurais, enfim, aos que “necessitam” antecipar sua vida produtiva.

Na verdade, o que se propõe com o relatório é a condenação do ensino médio clássico/tradicional, justamente por oferecer a formação geral e universal, o único capaz de dar o sentido verdadeiro de “pleno desenvolvimento do ser humano”, na condição de ser humano e não de força de trabalho. O objetivo é efetivamente destruir o ensino médio (clássico, acadêmico, moderno, científico e humanista), imprimindo-lhe uma reforma de modo a ser possível justificar, de alguma forma, um sentido de educação integrada.

A tendência à opção pela dualidade escolar pelos organismos internacionais, em espaços institucionalmente diferentes, não ignora o sentido da articulação/integração entre as duas modalidades de ensino. Na verdade, é

indiferente à separação física, desde que o espírito esteja garantido e incorpore “o ensino profissional ao ensino médio” como ocorre com o “integrado concomitante” no Estado de São Paulo. Essa opção é mais condizente com a política neoliberal de enxugamento dos gastos públicos e a redução da máquina estatal, entretanto, não é contraditório com a política de profissionalização e nem com as exigências da moderna produção flexível e da pedagogia da polivalência profissional. Assim, apropriam-se das críticas ao ensino médio para reformá-lo sob a ótica profissionalizante.

Reformar o ensino médio para garantir que sejam levadas em consideração as necessidades diversificadas dos alunos e para oferecer-lhes conhecimentos e saberes ao longo de toda a vida, inclusive o aprendizado profissional (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 14).

Além da situação de deslocados da escola e da sociedade, a proposta de reforma do ensino médio do relatório procura associar a multiplicação de tipos e modalidades de ensino aos diversos perfis de adolescentes, implicitamente de acordo com os perfis dos grupos, estratos e classes sociais; assim, as “aspirações individuais” e “necessidades diversificadas dos alunos” têm origem fora de si mesmas. No geral, as diversidades estão sujeitas mais às exigências diversas do mercado de trabalho, representadas pelos cursos profissionais, de modo que a diversidade se ajusta à liberdade, desde que inserida num conjunto de opções determinadas pelo leque (catálogo) de cursos profissionais.

[...] o Ensino Médio Geral “já não está, como no passado, reservado para a minoria mais favorecida da juventude. Nem constitui mais o objetivo principal do ensino médio permitir o acesso aos estudos superiores, embora estes continuem a ser um objetivo real... a preparação para uma vida de trabalho tornou-se tão importante no ensino médio como a preparação para os estudos superiores” (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 26).

O fim do dualismo no relatório representa apenas a antecipação profissional para os “não reservados” e a postergação profissional para os “reservados”, ou seja, faz transparecer que o ensino geral agora é inexoravelmente profissionalizante. A supressão desse dualismo é definida,

implicitamente, pelo que se entende por “escola única dos trabalhadores” que, na verdade, é escola da profissionalização ou, simplesmente, escola do trabalho. O sentido de único, na educação integrada, é compreendido como modelo único de escola, reservado para um mesmo tipo de formação, a profissional, destinada exclusivamente a todos os trabalhadores. A integração, portanto, tornou-se uma unidade composta de duas partes, ou seja, uma unidade dualista, em que não se considera o ensino médio com finalidade em si mesmo, mas apenas com função propedêutica, isto é, preparatória (mercado e ensino superior).

A união entre essas duas concepções não faz do ensino uma escola única do trabalho. Os estudantes oriundos da classe operária são conduzidos a não prosseguir os estudos no ensino superior. Considera-se que não há opção por tipos de escola, de forma que todo ensino é técnico e, independentemente de o ensino ser estritamente profissional ou educação integrada, a não opção elimina a liberdade de escolha dos adolescentes, que são forçados a se inserir antecipadamente no mercado de trabalho. Do ponto de vista do Estado, não faz nenhum sentido investir em educação integrada, isto é, ensino profissional se o estudante tende a prosseguir os estudos no ensino superior, daí o caráter de retenção profissional no ensino médio e de destinação prematura para o mercado.

A única justificativa que se tem da antecipação profissional é a premente necessidade daqueles que são excluídos, marginais, imigrantes, deslocados, enfim, os que necessitam, dadas suas condições de classe, antecipar sua vida produtiva. Fora disso, não existe justificativa plausível sobre a antecipação profissional, o que há em consequência é a afirmação da inevitabilidade histórica, portanto, da condição social e econômica, que exige a profissionalização precoce do adolescente como remediação, como única maneira de ascender socialmente via escola. A contraposição à função propedêutica do ensino médio tem a intenção apenas de criar e fortalecer um espaço proeminente à função profissionalizante.

O que há no relatório é um discurso sobre a diversidade e pluralidade psicossocial típica da juventude que, na ótica da educação integrada, conduz à pluralidade e diversidade de formação profissional como única opção viável à

reforma do ensino médio. O relatório apresenta a ideia de que o ensino médio, na sua forma atual, não satisfaz mais aos interesses da juventude estudantil, o que acarreta não apenas transtornos pessoais aos adolescentes como os afastam dos objetivos, papéis e responsabilidades sociais da futura vida adulta. O que se propõe é uma flexibilidade de itinerários formativos que culminam na combinação dos perfis dos adolescentes às exigências profissionais do mundo da produção.

Ao valorizar no relatório a função profissionalizante, uma das alegações é que as matérias profissionalizantes sofrem com o preconceito e o descrédito perante os conteúdos científicos e clássicos. Afirma que há equivocadamente uma diferença de status entre as matérias de formação geral e as de profissionalização; entretanto, o status não é dado pelo próprio conhecimento em si, mas, historicamente, pelo tipo de clientela, grupos, estratos e classes sociais e sua predestinada alocação social. Ou seja, há uma inversão de valor no raciocínio: o adolescente com perfil não acadêmico torna-se a causa do status inferiorizado do ensino profissional. Supõe-se que o adolescente do ensino profissional seja um desajustado do ensino de formação geral e empurrado ao profissional que, em consequência, passa a ser considerado de status inferior; ou seja, considera-se que há um problema apenas de perfil e de personalidade que deixa intocados o questionamento da modalidade de ensino profissionalizante e a função social da profissionalização. Há uma tentativa de se criar um novo status que não teria mais nada a ver com o conceito tradicional de ensino profissional em que se justificaria a profissionalização pela satisfação dos perfis dos adolescentes. Portanto, a especialização profissional seria uma forma de solucionar os problemas criados pela homogeneidade do ensino médio. Contudo, em nenhum momento se questiona a causa social do desprestígio dos cursos profissionais e nem por que se torna difícil ao adolescente do curso profissional ascender ao ensino superior ou assegurar um mesmo posicionamento social do filho da classe dirigente. A explicação é exposta, de um lado, em termos psicológicos, enquanto, de outro, nas prioridades econômicas.

Em alguns países, existe um problema de *status* associado às matérias do currículo profissional, que torna difícil para os alunos optar conscientemente por essas matérias, quando lhes é facultada uma opção. Tal atitude deriva de uma prática (ainda em voga em certos sistemas) de canalizar os estudantes tidos como “não-acadêmicos” para os contingentes profissionais. A principal implicação dessa prática de especialização por fluxos é a de que esses estudantes não terão qualquer possibilidade de progredir até a universidade, motivo por que devem ser preparados para a profissão ou ofício que ocuparão ao concluir o seu ensino médio. A despeito desses problemas, a necessidade de melhor preparar os que completam o ensino médio para ingressar no mundo do trabalho continua sendo uma alta prioridade para a maioria dos países (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 40).

O relatório, ao procurar redefinir a profissionalização como modalidade própria e com idêntico status que o ensino médio, salienta que a profissionalização é custosa e de difícil implementação, mas mesmo assim considera uma oportunidade inexorável, alegando que o ensino médio não tem a mesma capacidade de oferecer uma educação vinculada à vida. Agora, é evidente que o ensino profissional pode ser feito tanto em separado do ensino médio quanto nele incluído com temas ou matérias optativas. O que se apresenta, nesse sentido, em definitivo, é a necessidade de o ensino médio conferir à sua identidade o princípio do trabalho, traduzida ou reduzida como profissionalização.

O custo de incluir matérias profissionalizantes no currículo de nível médio pode revelar-se proibitivo em determinados países. É difícil, portanto, profissionalizar a totalidade do sistema de ensino médio. Alguns países criaram escolas médias especializadas, fortemente orientadas para o ensino e a formação profissional. Essa abordagem significa que nem todos os estudantes terão a oportunidade de experimentar por eles próprios ou de escolher matérias profissionais. Existe, em certos países, a preocupação de que um ensino médio que deixa de lado o mundo do trabalho venha a representar uma desvantagem. E isto acontece porque a maioria dos alunos ingressará no mundo do trabalho ao completar sua educação. Há muitas novidades tendentes a trazer o mundo do trabalho para a sala de aula do ensino médio, sem que isso implique, necessariamente, uma educação profissionalizante (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 43).

A primeira opção do relatório é realmente a educação dualista; entretanto, o mais importante é que a escola de ensino médio insira em seu seio matérias profissionalizantes como meio de diversificação curricular da modalidade, configurando o ensino médio como de tipo profissional polivalente. Nessa modalidade, as matérias profissionalizantes sofrem uma mudança

radical para se adaptarem ao mercado de trabalho e se tornarem mais atraentes aos adolescentes, eliminando enfoques e matérias rígidas e adentrando tópicos mais polivalentes como ensino de informática. A segunda opção, por sua vez, a educação integrada, parte do princípio da indiferença, mas afirmando a unificação, pois o fundamental é a garantia de que o ensino e o conhecimento sejam naturalmente únicos, portanto, tornando-se equivocada a distinção entre a formação geral e a específica. Daí o fato de esta modalidade ser integrada, mas no sentido da predominância dos conhecimentos profissionais. Assim, de mesmo status, o espírito da profissionalização adentra tanto o modelo dualista quanto o integrado.

Cada vez mais se torna imprecisa e irrelevante a tradicional distinção entre ensino acadêmico e ensino profissional. O currículo da escola média deve refletir essa realidade, a fim de que aos alunos sejam oferecidas matérias modernas, que os aparelhem para a vida no mundo exterior, tal qual ela é. A vida combina o trabalho com a aprendizagem contínua. Esta é a razão por que falamos em aprendizado ao longo da vida. E é para isso que as escolas deveriam preparar os alunos (RELATÓRIO FINAL, 2003, p. 43).

A educação integrada enfatiza um novo status e prestígio ao ensino profissional e considera esmaecida a distinção entre o ensino geral e profissional. Ao lado dessa ênfase, é apresentado o retorno à ideia de competências como forma de ajudar os estudantes a se inserir no mercado de trabalho, vinculando a vida acadêmica à “experiência da vida real”. A novidade é apresentar atualmente a qualificação atrelada não apenas às matérias profissionalizantes como também às de formação geral, denominadas de aptidões e competências genéricas, atribuições inerentes a ambas as modalidades porque passíveis de plasticidade curricular. Ao lado do espírito da profissionalização, há um intercâmbio com o ensino de competências e habilidades como diretrizes ideológicas na condução da reforma do ensino médio.

Em 2003, sob o comando do ministro da educação Cristovam Buarque, estabeleceu-se uma série de acordos de cooperação técnica entre o Ministério de Educação e a UNESCO; oriundo de uma pesquisa em nível nacional sobre as “múltiplas vozes” no ensino médio, destaca-se que “o ensino médio é uma área nova de preocupações e debates a que a UNESCO-Brasil estão atentos

há vários anos, contribuindo com a sua assistência técnica, inclusive com a publicação de vários títulos sobre o assunto” (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003).

Vários estudiosos, [...] advogam que se deve buscar uma nova concepção de educação, como uma forma de atribuir uma identidade à educação média e de livrá-la de impasses tais como a oposição ensino propedêutico/ensino profissionalizante, considerando principalmente a ineficiência comprovada do ensino técnico-profissional como objetivo-fim desta modalidade de ensino (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p. 146).

Até mesmo a denominação “ensino profissional” é considerada pelos adeptos da educação integrada inadequada perante outros pressupostos, tanto que precisou ser adjetivada com “tecnológico”, “integrado”, “unitário” etc. O impasse entre o propedêutico e o profissional é um impasse ilusório. Uma coisa é dizer que sempre existiu a dualidade entre a formação geral e a profissional em função dos grupos e das classes sociais: a uns se destinava a função manual e executora; a outros, a intelectual e diretiva. O fato de serem duas coisas não quer dizer que elas tenham sido separadas, simplesmente foram sempre duas, tendo surgido separadamente em momentos e contextos históricos distintos, o que é bem diferente, portanto, nunca foram partes integrantes de uma só modalidade. Assim, não se pode dizer categoricamente que precisam ser ajuntadas se nunca foram separadas. A unitariedade da educação é uma verdade universal já que pautada pela categoria trabalho. O mesmo se aplica ao papel propedêutico. Isto é, ser propedêutico: formar-se para o ensino superior ou para o mercado é, em princípio, irrelevante. Tanto o ensino profissional quanto o ensino propedêutico são pautados pela categoria trabalho, compreendidos sempre conforme as circunstâncias e o contexto histórico.

A unidade unitária é dada apenas pelo trabalho, não pela junção entre propedêutico e profissional. O que não se compreende é que na prática não é possível essa junção, pois ou é um ou outro. A dualidade, portanto, como em Gramsci, não está necessariamente no tipo de escola, mas no fato de existirem escolas diferenciadas, com função social diferenciada conforme os grupos e classes sociais. Certamente, a preparação para o ensino superior é uma

função propedêutica, assim como a preparação para o mercado de trabalho é também uma função propedêutica, pois ambas não se encerram em si mesmas. São ambas falsas dualidades, categoriais irmãs, que em nada tocam na essência do problema. Assim, a identidade da educação não se produz pela supressão dessa dualidade; o ponto de partida cria uma dualidade real entre os tipos de escolas, mas o ponto de chegada, como supressão, não cria a unidade.

A unificação entre formação geral e profissional não ocorre justamente porque não representam polos antagônicos, são faces de uma mesma moeda, sendo função de ambas o domínio da classe burguesa (com a exclusão da escola aos trabalhadores) e impedir a ascensão e a revolução operária (com a oferta da profissionalização). Se ambas têm e contribuem com a mesma finalidade, a manutenção do *status quo*, a solução não está na união, mas numa outra escola totalmente distinta. A educação integrada não é uma escola única para todos, nela não estudam as classes dirigentes. Ela continua uma preparação para o emprego de nível médio conforme as exigências profissionais do mercado de trabalho, persistindo a manutenção da reserva de mercado no ensino superior à classe dominante, não se colocando em pauta o problema da identidade do ensino médio. Por isso, a ineficiência ensino técnico-profissional não está na fórmula didático-pedagógica da integração, mas na manutenção da distinção escolar.

A educação integrada se apresenta realmente como ensino profissional, portanto, sua gênese e seu desenvolvimento são o campo profissional. Mas como ela não tem fundamentos próprios e como não pode permanecer nas velhas estruturas da educação profissional, ela busca um meio de reformar a modalidade com base na reforma do sistema educacional, especialmente, do ensino médio. A justificativa da reforma da educação é a produção, conforme as tendências atuais do processo de reestruturação produtiva do capital, a divisão técnica do trabalho, ditada pela mundialização do capital, pelo desenvolvimento tecnológico e pela organização flexível do trabalho. Assim, a educação integrada e o ensino profissional têm ambos uma única função, a inserção produtiva. O que mais destoa ideologicamente é a referência à

necessidade do “pleno desenvolvimento humano” como exigência da inserção produtiva.

A polivalência é um aperfeiçoamento da profissionalização e acompanha o desenvolvimento das forças produtivas, por isso as atuais tendências da formação profissional não contradizem a formação polivalente, pois a polivalência é um tipo específico de profissionalização, o desenvolvimento profissional de caráter comportamental, gerencial e organizativo, conforme as necessidades da nova divisão técnica do trabalho. Daí que o “desenvolvimento pleno do ser humano” admite atualmente um viés pedagógico proeminente, embasado nas pedagogias das competências comportamentais, organizacionais e cognitivas, adequadas à produção flexível (toyotista). Portanto, a reforma profissionalizante do ensino médio é determinada pela profissionalização polivalente, apropriando-se do ensino médio como pressuposto de flexibilização do ensino, agregada às exigências das pedagogias das competências, vinculada diretamente ao sistema produtivo. A formação geral tende assim a se adaptar aos mecanismos da reforma curricular e a servir de legitimação da educação integrada, em conformidade as exigências da reestruturação produtiva.

Os argumentos e as justificativas são praticamente os mesmos tanto no Decreto nº 2.208/1997, quanto no Decreto nº 5.154/2004, o que muda em essência é a modalidade: a primeira é um sistema dualista; a segunda, um sistema integrado. Ambas as opções salientam as mesmas transformações por que devem passar a educação profissional e tecnológica e se justificam pelas mesmas exigências de uma formação completa do ser humano (competências, humanismo etc.). No fundo, não há em nenhuma delas liberdade de escolhas profissionais e flexibilidade de mudança entre as opções, já que a profissionalização é incompatível com a tomada de decisão consciente e madura dos adolescentes. Portanto, não há divergência nas duas concepções, polivalência na visão dualista, e profissionalização na visão integrada. Na verdade, o que se coloca na educação integrada é a desespecialização dentro da especialização profissional, ou seja, a polivalência como princípio interdisciplinar. Portanto, existe uma distinção de qualidade, mas não existe uma ruptura entre os decretos, apenas uma continuidade conflituosa,

certamente uma disputa ideológica e hegemônica entre caminhos/travessias. O discurso acaba encerrando-se num mesmo modelo de ensino médio, de espírito profissionalizante, em que a nova identidade também se encontra presente na formação geral. Daí que os discursos são ecléticos e na realidade não há grandes disputas ideológicas e políticas entre os dois modelos.

É necessário que cada escola desenvolva uma identidade própria como instituição educacional, que se confira muito maior autonomia à escola e que o sistema educacional admita a diversidade. É preciso passar da padronização desqualificada para a diversificação com qualidade, com identidade, com inserção no meio social. (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p. 221).

De toda forma, a multiplicação de tipos de escolas e de ensino é garantida pela dualidade tanto quanto pela integração, em que se cria mais um modelo com diversas modalidades internas, além da própria educação integrada. Há, em qualquer um dos casos, uma diversidade no sistema dual: o ensino médio e ensino profissional (subsequente e concomitante); no integrado: o ensino médio e o integrado (articulado, subsequente e concomitante).

Conforme o Decreto nº 2.208/1997, o significado de trabalho tende a ganhar uma amplitude suficiente para criar generalizações, distorções e tendências profissionalizantes, ora relacionadas ao mundo do trabalho, ora ao mercado de trabalho; daí a viabilidade em considerar uma possível integração entre os dois tipos de escola, mesmo com a preferência burguesa à dualidade entre formação geral e profissional. Assim, até os lemas similares “compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” e “unificação entre teoria e prática” são absorvidos à maneira burguesa e orientados por modismos da “interdisciplinaridade” e “contextualização” e, ainda, atrelados aos ditames do mercado de trabalho: “flexibilidade”, “continuar aprendendo”, “pensamento crítico”, “exercício da cidadania” etc. Esses são conceitos que permanecem marcadamente na educação integrada como principais aportes teóricos e metodológicos.

O debate entre as duas posições estava posto e realmente houve uma disputa por hegemonia pela modalidade, mas a verdadeira oposição, a essência da luta, estava enfraquecida, pois o discurso foi subjugado e

apropriado num consenso que desconsiderou uma pauta inegociável, a supressão do dualismo social. Na realidade, o dualismo explícito foi substituído pelo dualismo implícito, isto é, trocou-se o dualismo escolar pela profissionalização generalizada. Obviamente, a crítica das duas vertentes continua sendo a mesma: o ensino tradicional acadêmico, os conteúdos de formação geral e universal e a apresentação das tendências mundiais, especialmente, dos países industrializados, em unir escola e trabalho, à maneira da produção. Ambas as correntes estão em sintonia em descaracterizar o ensino médio e reabsorvê-lo como ensino de aplicação, isto é, como apêndice da profissionalização. O princípio do trabalho serviu, então, não apenas para justificar a profissionalização como para criticar o teorismo acadêmico do ensino médio, como incapaz de fazer jus à necessidade atuais da sociedade.

O resultado é multiplicar as escolas profissionais, de tipo profissional ou polivalente, impedindo ou dificultando nas classes trabalhadoras o sentido de escola de formação geral, humanista moderna, descaracterizando a educação unitária e a escola única como pejorativamente acadêmica, sem respaldo na vida social, deslocada da realidade. O que caracteriza os dois modelos é a eliminação no seio das classes operárias do ensino unitário e a afirmação de um modelo múltiplo de escolas profissionais. Em outras palavras, não existe nenhum tipo de integração, o que se verifica é a permanência de um sistema dual de escola e de educação em que se elimina a verdadeira escola do trabalho e se instaura uma escola pragmática e utilitária.

A junção entre ensino propedêutico e profissional mascara a dualidade e torna implícito o espírito da profissionalização. A suposta eliminação da dualidade não toca politicamente na função classista da educação. Enquanto isso, a ascensão ao ensino superior permite, em outro nível escolar, uma maior estratificação social entre grupos e classes sociais, mas não tem efeito direto e imediato na formação omnilateral e na luta de classes. Desse modo, eliminar ou criar obstáculos a uma função propedêutica à classe operária no ensino médio com o intuito de se referir à terminalidade não tem relação direta com a formação de uma escola unitária; por outro lado, a profissionalização no ensino

médio contribui com a manutenção dos privilégios educacionais e culturais aos que não o frequentam.

2.3. A profissionalização na Educação Tecnológica

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a relação entre educação e trabalho é apresentada sempre pela relação “escola e produção” e, geralmente, num sentido bem restrito, de produção produtiva, produção de mais-valor. A disjunção entre o sentido geral e o específico tende a transformar a formação geral em justificativa da profissionalização, e a formação profissional, por sua vez, em complemento necessário da formação geral. A questão que se explicita não é a concepção pedagógica do ensino médio, mas, implicitamente, a visão política de mundo burguês atrelada a uma visão pragmática da relação entre escola e vida. Assim, com base numa determinada concepção política, a crítica ao dualismo escolar assume significância não apenas entre os adeptos da educação integrada como entre os intelectuais dos setores produtivos. A escola profissionalizante, que sempre foi uma necessidade histórica da burguesia, é resgata atualmente pela burguesia, apropriando-se da concepção socialista de educação do trabalho; na verdade, é preciso entender mais precisamente a maneira como se alinham essas duas visões de mundo em um projeto unificado de educação escolar e como articular projetos educacionais aparentemente equivalentes e essencialmente antagônicos.

Em 2004, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Ministério da Educação (MEC) publicaram um documento intitulado “Proposta em discussão” com o fim de colocar em debate as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse documento estabelece um novo horizonte para o ensino profissional, embasado numa concepção de educação tecnológica como fundamento educacional de todo o sistema de ensino, e sua principal preocupação é romper com a “oposição polar”, isto é, com o dualismo escolar. Inicia-se do seguinte modo a definição de EPT:

A educação profissional e tecnológica constitui uma das dimensões que melhor evidenciam as inter-relações do sistema educativo e de outros sistemas sociais. A consideração de tais inter-relações vem sendo dominada pela atitude que as equaciona, colocando num dos termos o sistema educativo e no outro o sistema econômico.

A questão não é acadêmica, é política. Diz respeito às finalidades estratégicas. Os que interrogam esta modernização econômica esquecem-se, via de regra, de questionar esta modernização do ponto de vista do desenvolvimento social, no sentido mais amplo do conceito. E é da perspectiva deste desenvolvimento que devemos considerar e intervir no sistema educativo.

Para que a intervenção seja politicamente fecunda, ao mesmo tempo realista e prospectiva, talvez tenhamos de nos esforçar por romper com uma oposição polar que tem dominado e paralisado entre nós a discussão: a oposição entre a crença na escola libertadora da mudança social [sic] e a redução da escola a uma máquina de reproduzir as desigualdades sociais, transfigurando-as e legitimando-as como desigualdades de mérito escolar (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 5).

A crítica à histórica dualidade escolar assume um contorno político em consonância com as análises apresentadas na “proposta em discussão”, promovida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Nesse documento, publicado em abril de 2004, três meses antes do surgimento do Decreto nº 5.154/2004, são discutidas as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Assim, justifica-se que o dualismo escolar interrompe o desenvolvimento de políticas públicas e educacionais modernas, emperrando o desenvolvimento econômico apartado do desenvolvido social. Mas, ao criticar o dualismo escolar, elas o relacionam à simples “oposição polar”, confundindo uma situação como produto histórico, com o motor próprio da história. Assim, produtos e processos históricos confundem-se. Obviamente que o produto retorna como processo, mas em si não pode ser confundido com ele. Essa atitude de assimilar coisas diferentes como idênticas tem a intenção de solucionar de forma amistosa problemas reais advindos dos conflitos de classes; na verdade, tem-se o desejo de eliminar a luta de classes no seio da escola ou negar o caráter classista da escola. A supressão da dualidade escolar não pode significar o mesmo que a supressão da história, uma vez que o fim da oposição polar não elimina a luta de classes e o movimento histórico. Uma coisa é buscar a supressão da dualidade escolar outra a dualidade imposta pela luta de classes. Portanto, uma das propostas de solução dos

problemas escolares atuais é com a criação de vínculos que legitimam a escola e seu papel socioeconômico estratégico, absorvendo a própria crítica socialista ao dualismo escolar.

A *Proposta em Discussão* une e absorve tanto a crítica ao academicismo escolar do ensino médio quanto a crítica à visão economicista da educação. As relações entre escola e sociedade, que sempre foram um campo de disputa por hegemonia, são apresentadas como uma necessidade inovadora; ou seja, a redefinição dos objetivos do ensino tornou-se premente perante as consequências do desenvolvimento econômico que, segundo os argumentos, carecem do adjetivo “desenvolvimento social” para concretizar algumas intenções educacionais estratégicas. No entanto, não são definidas quais são exatamente essas “finalidades estratégicas”. O que se coloca explicitamente é que a EPT é a única dimensão capaz de unir os polos duais do ensino e solucionar o problema da dualidade escolar. Assim, nesse momento, tornou-se oportuno salientar a dimensão política daquilo que sempre foi inerentemente político, a relação educação e sociedade.

A formação humana e a dimensão social se tornaram a justificativa e a valorização do ensino profissional, e com respaldo dos adeptos do ensino profissional e com o apoio do setor produtivo a formação geral converteu-se em necessidade estreitamente ajustada à formação técnica e profissional. De outro lado, contraditoriamente, o “desenvolvimento social” tende a ser um tema despolitizado, tratado de forma genérica a exemplo das “finalidades estratégicas”, para garantir uma associação mais orgânica entre a formação geral e a específica. Assim, é fácil compreender a aproximação entre as teses burguesas e socialistas na união entre trabalho e ensino e a aproximação com o objetivo “comum” de suprimir o “dualismo escolar”, criando um consenso em matéria de educação, especialmente de ensino profissional, no seio do ensino médio.

Com respeito à dualidade escolar, é preciso considerar que o combate à dualidade na proposição da educação integrada não é, de fato, o combate ao próprio jogo. A destruição ou desconsideração das regras e dos combatentes do jogo, em outras palavras, é a forma mais apropriada de eliminar a dialética e, portanto, o conflito e a contradição, criando uma visão de desenvolvimento

harmonioso sob o capitalismo. A solução encontrada para solucionar o problema do dualismo escolar está justamente na negação do próprio caráter de classe da escola. Na verdade, o dualismo escolar tende a não ser reflexo direto do caráter dualista de classes, e somente assim é possível combater em comum acordo o aspecto superficial da dualidade escolar.

A dualidade escolar, tomada num sentido restrito, é apresentada como uma expressão dicotômica de uma realidade unitária. Ou seja, a busca da superação desta dicotomia demonstra apenas que a realidade é unitária, uma totalidade em movimento, e isso não significa escamotear e ignorar a realidade fenomênica da segregação social. A luta dicotômica, como expressão da luta de classes, é apenas uma faceta da totalidade. A dialética não é um processo dicotômico/dualista, de junção mecânica de partes, apenas está embasada em oposições dicotômicas; a simples menção da “oposição polar” do dualismo escolar como um problema especificamente escolar é definitivamente uma negação das classes sociais, da luta de classes e do caráter classista das escolas. De modo que uma solução não dialética do dualismo escolar funda-se numa política do consenso em educação, evidenciando um ambiente educativo que une coisas que são contraditórias por “natureza”.

Assim, a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força. Avanços substantivos poderão ser possíveis no esclarecimento da questão, levando-se em conta que o sistema educativo, não constituindo apenas um subproduto da estrutura social, antes um campo de forças nela atuante, deverá estar atento à organização social do trabalho, sob pena de os mesmos progressos educativos desencadearem efeitos sociais perversos (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 6).

A *Proposta em Discussão* despolitiza as questões relacionadas com a produção para posteriormente politizar o sistema escolar sem os efeitos indesejáveis. A intencionalidade estratégica não é definida claramente porque sua forma fenomênica está situada na própria educação profissional e tecnológica, que tem a função de, por si mesma, criar os mecanismos da reforma profissionalizante do ensino médio. A complexidade conjuntural e a

imprecisão sobre as reais necessidades sociais, empresariais e produtivas são tomadas como princípio objetivo e neutro que somente podem ser realizadas por meio de uma escola unificada com a sociedade, no caso, efetivada apenas por meio da educação profissional e tecnológica. A ideia é articular não apenas a educação escolar à sociedade, à “organização social do trabalho”, mas transformar todo o sistema escolar em conformidade com os princípios dos processos produtivos (tradicionais e flexíveis) e com o princípio da profissionalização no ensino médio.

A crítica ao ensino acadêmico tem uma função política bem definida. Ao inserir diretamente a educação segundo as necessidades do mercado, a sequência/consequência, o que vem depois da tomada de decisão é sempre uma incógnita, pois numa tese autêntica a luta inicial deveria ser a luta principal, a mais importante. Assim, a palavra “mera” já pressupõe antecipadamente que se não deve ser mera adaptação, já o é como consequência imediata e contraditória. De nada adiantam as ressalvas se a premissa é aberta o suficiente para permitir várias situações posteriores, com concessões que estão completamente fora do domínio da antítese, pois se esquivou em imprimir uma inicial oposição dialética na luta.

Educação profissional e tecnológica, em termos universais, e no Brasil em particular, reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. Suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são amplas e complexas, não se restringindo, portanto, a uma compreensão linear, que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais. No entanto, a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade. Estamos diante de processos que encerram no seu âmago as tensas relações entre o trabalho, o emprego, a escola e a profissão. Tais relações resultam de intrincada rede de determinações, mediações e conflitos entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 7).

A educação profissional e tecnológica articulada com o ensino médio cria um novo perfil técnico-profissional e uma nova modalidade de ensino médio: a educação integrada (ensino médio integrado ou ensino profissional

integrado), associada ao mercado do trabalho (produtivo), qualificando a modalidade integrada como superior à educação acadêmica, de cultura geral. Ao mesmo tempo é oferecido um novo perfil à própria educação profissional e tecnológica que afirma não mais se reduzir ao mero adestramento e à mera adaptação ao mercado de trabalho. O vínculo entre a escola e a produção (indiscriminadamente denominado ora de mundo do trabalho, ora de mercado de trabalho) é a garantia da identidade da educação profissional e tecnológica. E sob os auspícios da ideologia da harmonia e coesão social, é capaz não apenas de unificar modalidades, em teorias incompatíveis, como agregar valor/status ao ensino profissional por meio da articulação com a formação acadêmica. Daí a necessidade da reforma conjunta com o ensino médio, simultaneamente e supostamente, garantindo e reconhecendo as tensões e os processos conflituosos que encerram toda a questão escolar que se vincula à esfera produtiva. Associados à destreza de legitimação da educação profissional e tecnológica, estão o determinismo tecnológico e a exaltação à sociedade tecnológica, como fator adjacente ao conhecimento científico e acadêmico.

A educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que, ao mesmo tempo, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder.

Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento.

Diante do exposto, impõe-se resgatar o princípio educativo que incorpore todas as formas que se posicionam no interior das relações sociais, inclusive do trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo.

É oportuno ressaltar que o exercício das funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias.

Ademais, o desenvolvimento das sociedades modernas, sob pressão pela democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico, coloca em questão a divisão multissecular entre as funções instrumentais e intelectuais pelo progressivo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 8).

A educação profissional, vinculada ao vocábulo “tecnológica”, estimula o determinismo tecnológico, tentando caracterizar a neutralidade e a objetividade do conhecimento. A apresentação de uma noção abstrata de tecnologia, apropriada da concepção teórica do trabalho, garante à profissionalização um alcance não comum ao ensino profissionalizante, sempre engajada com o sistema produtivo, de modo a referendá-la como de mesmo status que a formação geral. Assim, a educação profissional e tecnológica difunde-se para além de sua esfera própria de atuação, enquanto a “educação tecnológica” assume um conteúdo disciplinar universal de ensino, ou seja, meio proeminente para criar uma modalidade “inovadora” e de mesmo valor cultural e escolar que os conteúdos históricos, de formação geral e humanista, a ponto de se transformar atualmente no conteúdo privilegiado do princípio educativo do trabalho.

A educação tecnológica, ao se legitimar por uma noção abstrata de trabalho, consegue dar um salto no sentido específico e concreto para o ensino profissional. Desse modo, do ideal ao real, consegue-se apropriar da categoria trabalho de forma a imprimir um conteúdo novo e específico ao ensino profissional. A apropriação inadvertida da categoria trabalho desvirtua um conteúdo verdadeiro, no seu sentido histórico e político, e se apropria dele apenas naquilo que é interessante à finalidade de oferecer um novo sentido à proposição. Assim, a referência às bases científicas da técnica e da tecnologia como construção social não diz muita coisa, pois não parte de um contexto histórico específico e nem considera a historicidade da realidade. Somente dessa forma, é possível e viável a referência à formação do ser político e produtivo, pois não há verdadeiramente uma dualidade entre as esferas da política e da produção, nem entre ciência e tecnologia, e muito menos entre política e produção, sendo a questão a maneira como se manifesta efetivamente esta unidade unitária num contexto de luta por hegemonia na educação.

A simples junção e a afirmação de que é preciso “fazer parte” de algo para poder transformá-lo não são verdadeiras, pois há várias maneiras de se promover a participação. A crítica afirma corretamente que não se faz história por fora dela, mas essa premissa é insuficiente para explicar o movimento

histórico, de modo que se satisfaz com essa precária conceituação, clamando a todos a participar com sua cota parte na supressão da dualidade escolar. Essa perspectiva permite criar um consenso em torno de princípios contraditórios e aparentemente equivalentes com a apropriação do princípio educativo do trabalho e da base de formação geral e científica com a suposta finalidade de não transformar a educação profissional em mero treinamento e adestramento. Entretanto, a finalidade última, a formação profissional, tem uma lógica própria e um sentido inalienável, que não condiz com a formação geral, a educação do dirigente. A relação entre escola e trabalho tem como foco imediato a produção capitalista moderna, ou seja, a relação entre “ser produtivo e político” tem um vínculo imediatamente produtivo, pois a definição de “político” está de fato diretamente vinculado à de produtivo.

A assimilação burguesa de princípios pedagógicos socialistas interpreta de forma reducionista a união entre teoria e prática e entre trabalho manual e trabalho intelectual; ou seja, as referências às “funções intelectuais e instrumentais” e às “dimensões comportamentais, ideológicas e normativas” somente têm sentido na educação integrada se atrelada à produção, às “funções que lhes são próprias”. Com a justificativa de formar o homem omnilateral, produz-se o politécnico, deste o polivalente e, por conseguinte, o homem estritamente econômico. O que se compreende por funções “intelectuais” ou “instrumentais” está diretamente vinculado aos processos produtivos modernos.

Impõe-se, portanto, um novo princípio educativo que busque progressivamente afastar-se da separação entre as funções intelectuais e as técnicas com vistas a estruturar uma formação que contemple ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais [...]

Assim, o técnico não é simplesmente um fazedor de ações, cumpridor de ordens que acaba não raciocinando. Ele exerce a função tomando decisões, relacionando-se com seu superior, com seu colega e com seu subordinado, na execução de suas tarefas. Ou seja, trata-se de um ser reflexivo e crítico que desempenha funções instrumentais e intelectuais, dependendo da ação a ser tomada (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 8).

Na linha de inclusão excludente de conceitos e teorias diversas que associam visões de mundo opostas, compreende-se que o que se chama de

“funções intelectuais” não é propriamente entendido como intelectualidade, o intelectual e dirigente, ou seja, o ser político, ao contrário, aproxima-se mais das “funções instrumentais” ou do discurso filosófico idealista de “reflexão”, pensamento puro, daí ser possível desqualificar até mesmo os aspectos imediatamente mais práticos dos trabalhos manuais. Ambas as funções, as funções intelectuais e as funções instrumentais (ou “técnicas”, denominação de algumas passagens), são aquelas que devem ser adquiridas com o ensino profissional, portanto, depreende-se que também a função intelectual é apenas uma qualificação profissional, o simples fato de conceber antecipadamente uma atividade manual. E assim, até mesmo as relações sociais (sempre valorizadas na hora de legitimação pela amplitude do conceito), mais ou menos próximas da vida produtiva, são sempre consideradas em função da formação técnica e profissional. É preciso fazer uma distinção entre função intelectual e intelectualidade. Quando Gramsci se refere à função intelectual, considera que todos os homens são intelectuais, mas nem todos assumem a função de intelectual, de dirigente. A referência de Gramsci à “função intelectual”, não diz respeito estritamente aos conhecimentos científicos, tecnológicos etc., necessários à produção, mas à vida social em sua totalidade. A função intelectual na proposta de educação integrada apresenta-se como união entre trabalho manual e trabalho intelectual, articulando o trabalhador produtivo num determinado ofício, tarefa ou ramo de produção. Embora a educação técnica seja realmente a base da construção do novo tipo de intelectual, a educação integrada não consegue (ou pode) se aproximar do que Gramsci entende por intelectual, especialista + político.

Na verdade, continua um processo de desvalorização, em certo sentido, por aquilo que é prático, do ponto de vista técnico e produtivo, ou seja, considera-se que a função instrumental seja desprovida de intelectualidade e de função intelectual, daí necessitando juntar-se ao aspecto intelectual. É uma visão antinômica. Em Gramsci, não há um processo prático que não seja também intelectual. A construção do consenso em torno do ensino profissional se inicia, primeiramente, com a autonegação da formação estritamente técnica e profissional e da função social na produção moderna capitalista, para ressurgir, posteriormente, mais firme ainda, fundamentado, na apropriação dos

princípios gerais e universais, portanto, teóricos, que dão sustentação à prática. A questão é explicitar que a absorção das “funções intelectuais” é feita em função da produção imediatamente técnica e que a nova configuração da relação teoria e da prática é um tipo mais sutil e refinado de pragmatismo.

O termo “educação profissional” introduziu uma ambiguidade no que tange ao entendimento básico da educação, conduzindo ao reducionismo de compreender a educação no seu sentido mais amplo e interpretar suas atividades como formação profissional.

Várias são as expressões que tentam, através da história, imprimir significado à educação profissional: ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Os referidos termos ganham complexidade e novos sentidos, levando-se em conta a nova realidade produtiva e a reorganização dos processos de trabalho. Não há clareza sobre seu alcance e limites com relação à realidade do trabalho e aos benefícios para a formação do trabalhador [...].

Na verdade, não há consenso sobre o significado desses termos, mas é preciso reconhecer que há critérios técnico-políticos e referências conceituais para sua opção (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 11).

O anseio é realmente abolir a denominação “profissional”, que traz consequências indesejáveis tanto na reforma do ensino médio quanto na proliferação do princípio profissionalizante. Nesse sentido, a palavra “tecnológica” tende a resolver parte do problema e tem a vantagem de mostrar que é uma proposta consensual porque universal. Entretanto, independentemente da denominação a educação profissional e tecnológica está relacionada com as transformações dos processos produtivos modernos e com os novos critérios técnicos e políticos da reestruturação produtiva. O mote tecnológico e as regras mercantis mundiais contribuem significativamente com as exigências de um novo tipo de formação profissional em que não basta mais apenas o adestramento profissional. Daí é necessário repensar as contribuições e reformar o ensino médio conforme o novo perfil de ensino profissional. Portanto, é obviamente oportuno o vínculo direto entre ensino médio e ensino profissional, cujo sentido é apenas articular tendencialmente a escola à produção moderna.

Trata-se, portanto, de resgatar os fundamentos que irão vincular a educação profissional aos processos educativos. Sem a estreita ligação à educação básica, a educação profissional correrá sempre o

risco de se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos. Nesse contexto, é oportuno recuperar o papel fundamental do ensino médio, qual seja, estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 13).

Na verdade, educação integrada não deixa de ser adestramento, na medida em que é um direcionamento profissional e que os fundamentos educativos da educação básica são redirecionados como apêndices da profissionalização. É uma nova forma de subsunção formal do trabalhador pela formação escolar geral. É a escola pública assumindo, de forma direta, imediata e mediata, a preparação de força de trabalho e não de trabalhadores, conforme as exigências comportamentais e de qualificação do mercado de trabalho. A ideia da reforma do ensino médio e a recuperação de sua identidade e importância somente fazem sentido, nessa conjuntura, se estiver presente o princípio de profissionalização do ensino médio e de toda a Educação Básica.

Busca-se na escola média de formação geral o fundamento do ensino profissional. É um tipo de negação do fundamento próprio da escola profissional de formação específica e a sua associação interesseira com os processos educativos gerais da sociedade. Agora, a profissionalização assume o processo educativo geral como um momento importante e específico do ensino profissional, redefinindo um novo sentido à dualidade escolar.

O ensino médio tornou-se fundamento do ensino profissional, por isso necessitou se reformular conjuntamente. Entretanto, na realidade, as coisas não podem ser integradas (verbo) se já são por natureza integrada (substantivo), ou seja, o ensino profissional deveria possuir um fundamento próprio, sem deixar de ser educativo, mas com uma função educativa específica, profissionalizante. O que o ensino profissional busca na formação geral, o princípio da união entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, ciência e técnica, são propostas viáveis e exequíveis, independentemente da modalidade de ensino e de quaisquer suportes educativos e pedagógicos do ensino médio. Em síntese, é um equívoco buscar os fundamentos científicos no ensino médio com aquela justificativa incomum. Uma escola realmente alicerçada no princípio educativo do trabalho é naturalmente unitária e

integrada, independentemente de ser técnica, científica ou geral. Conseqüentemente, a manutenção e o desenvolvimento do ensino profissional e a reforma destrutiva do ensino médio de formação geral não são compatíveis com os argumentos apresentados para a integração entre formação geral e formação profissional. A educação técnica, fundamentada na produção industrial moderna (no industrialismo promovido pela ciência e tecnologia) e no fundamento da categoria trabalho, é compatível com o ensino médio, porém não com a educação profissional, atrelada à dominação e à exploração de classes.

Ainda no contexto das concepções, cabe no momento ressaltar alguns pontos sobre a educação tecnológica, ainda imprecisa e pouco esclarecida no que tange a seu corpo doutrinário, bem como no que diz respeito à sua organização e práticas pedagógicas.

Para alguns, a educação tecnológica confunde-se com o modismo terminológico que a identifica simplesmente com a educação técnica de nível médio, com a educação industrial ou com outra qualquer que expresse o significado geral de formação profissional; para outros, ela indica os avanços das tecnologias educacionais empregadas na escola. [...]

Nos termos dessas propostas legislativas, amparadas fartamente pelas contribuições de especialistas e pesquisadores, a educação tecnológica adquiriu uma conotação formadora fundamental para a definição e estruturação do ensino médio. Não se tratava de uma profissionalização em massa, mas de inculcar a educação tecnológica como princípio formador e prática pedagógica (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 14).

O ensino profissional efetivamente também não pode ser educação técnica ou científica, porque somente interessa o ensino profissional e a formação de uma força de trabalho se adequada à divisão social e técnica da produção. A indistinção é até certo ponto verdadeira, pois certamente o ensino tecnológico e profissional não pode ter um fundamento diferente do ensino médio. Entretanto, a educação integrada associa indiscriminadamente todo o sistema educacional a uma mesma concepção de tecnologia como “princípio formador e prática pedagógica”. Só que é preciso saber exatamente o uso e o sentido empregados de tecnologia. Assim, se toda educação é tecnológica, nem toda é profissional, pois o princípio tecnológico define a estrutura do ensino médio, que já é naturalmente “integrado”, então não faria sentido insistir em afirmar a finalidade profissionalizante, justificando-se pela tecnologia. Se

isso acontece é porque o que vale em termos formais é o diploma que formalmente permite criar um exército industrial de reserva com as garantias de que é uma força de trabalho adequada à organização moderna da produção. Não poderia ser apenas curso técnico ou tecnológico? Qual a relação do ensino profissional com o tecnológico? A questão é que a noção de tecnologia tende igualmente a distorcer mecanicamente o conceito de trabalho e o princípio educativo do trabalho. No fim, o que se tem é definitivamente um curso profissional, já que o epicentro não é o homem, o trabalhador, apenas o instrumento técnico e tecnológico.

A opção pela concepção de educação tecnológica se deu pela necessidade de legitimar a educação integrada, um tipo específico de ensino profissional. A questão, entretanto, é que não é necessário um ensino de “educação tecnológica” nem tomar a “tecnologia” como princípio educativo, se a tecnologia é fruto da ação humana sobre a natureza e a sociedade, mediada pelo trabalho. Aliás, há uma contradição, pois é estranho que o ensino da tecnologia seja uma categoria intermediária para a compreensão da totalidade da vida sócio histórica da humanidade. Como pensar a tecnologia considerada como uma “concepção formadora”? O que se deve entender por concepção formadora da tecnologia? É certo que o ensino profissional ensina o estudante a conceber e aplicar determinadas tecnologias e que alguns conhecimentos são prerequisites técnicos à compreensão de determinada tecnologia. A tecnologia, como “concepção formadora”, é possível somente como historicidade e não há motivos para se acreditar que a tecnologia provenha de uma “concepção ampla e profunda da educação”. Por sua vez, a ciência é conteúdo estritamente do ensino, isto é, a tecnologia entendida amplamente não substitui os conteúdos disciplinares científicos, históricos, filosóficos etc., historicamente elaborados pela sociedade, é apenas parte integrante desses conhecimentos. Portanto, a educação tecnológica tem na verdade a intenção de criar um novo status ao ensino profissional, na medida em que considera seus objetivos e finalidades os mesmos da educação em geral.

O entendimento preliminar da educação tecnológica provém de uma concepção ampla e profunda da educação, que preencha os estágios formativos construídos nos processos básicos dos valores inerentes ao ser humano, privilegiando as vertentes da tecnologia, admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção, que se organiza de maneira inovadora, provocando mudanças socioeconômicas.

Ela está, pois, substantivamente ancorada nos fundamentos da educação, situada, porém, nos contornos da tecnologia e de seus processos inovadores construídos pelo trabalho através da história. Trata-se, portanto, de uma concepção formadora que não admite aceitar a tecnologia (de trabalho ou de produção) como autônoma por si só e, conseqüentemente, não determinante dos resultados econômicos e sociais. Ela resulta do contrato historicamente engendrado nas relações sociais de conduzir o processo de produção da sociedade, de acordo com a forma e o rumo do desenvolvimento econômico então estabelecido. Desta forma, a tecnologia de produção e de trabalho tem a ver com as desigualdades entre indivíduos, classes, setores e regiões.

A característica fundamental da educação tecnológica é registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, historicamente e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do País (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 14).

A “educação tecnológica”, na *Proposta em Discussão*, reforça uma ideia confusa de tecnologia. Uma coisa é a definição e a constatação de que a tecnologia seja um reflexo material e histórico do trabalho e que tenha uma historicidade, mas, de certa forma, tenha relativa autonomia com relação aos conhecimentos históricos. Outra é tomar a tecnologia como fundamento da educação que, ao se assumir desta maneira, torna-se autônoma e se transforma em matéria de ensino profissional e de princípio educativo de todo o sistema de ensino, se autodenominando de “concepção ampla e profunda de educação”. Entretanto, não é preciso negar que a tecnologia, ancorada na categoria histórico-ontológica *trabalho*, permita realmente a compreensão mais ampla da totalidade do mundo histórico e cotidiano, pois sua existência é determinada pela objetividade do real. O artifício está na realização de uma nova fratura no conceito de tecnologia como simples manuseio consciente da técnica, explicada pelo fundamento científico.

A educação tecnológica como algo autônomo que associa escola e vida (produtiva) pode ter a função de inserir o homem produtivo na história com a tecnologia em si, mas não com o ensino de tecnologia. A tecnologia realmente

somente pode ser meio e não finalidade, reduzindo-se efetivamente a treino, manuseio, enfim, à profissionalização. A título de exemplo, entre os fundamentos, podem ser mencionados os históricos, que esclarecem a maneira como a tecnologia, tal como a ciência, é fruto do trabalho humano e, na idade moderna, desenvolvida e apropriada privativamente pela produção industrial burguesa. Portanto, o ensino de tecnologia e o ensino profissional, nesse contexto, estão atrelados às mesmas finalidades da produção e aos resultados do mercado e não à totalidade das relações sociais produzidas pela história e materializadas pelas tecnologias. Com isso, a transformação da educação tecnológica em processo educativo é adequada apenas ao foco principal do ensino profissional.

A educação tecnológica, como concepção educativa, promove a renovação do ensino profissional, ou seja, alavanca e redimensiona a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM). O que surpreende é a renovação concomitante também do ensino médio com alicerce no vínculo (integração) que a profissionalização estabelece com a Educação Básica, promovendo também a reorganização de todo o sistema educacional por meio do *espírito da profissionalização*. A ideia é que o sistema educacional se torne uma totalidade, um sistema de ensino embasado naquela concepção de tecnologia que não será nem mais geral nem profissional. Portanto, o ensino profissional, além de se legitimar pelos princípios educativos e pedagógicos do ensino médio, se legitima também por meio do espírito da profissionalização e pelo *princípio educativo da tecnologia*.

A educação tecnológica, retomada em sua compreensão básica e práticas pedagógicas, poderá, nos devidos termos, dinamizar elementos que contribuirão para a renovação da educação profissional não modular nem fragmentada, mas profundamente vinculada à educação básica. [...]

Propõe-se uma escola que contribua para a superação da estrutura social e desigual brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. Assim, é preciso superar definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos e a segunda, aos pobres (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 18).

A ideia é transformar uma e outra conforme o entendimento de educação tecnológica, renovando o ensino profissional, desmantelando o ensino médio e criando uma modalidade única: ensino universal para todos os “trabalhadores”. São dois os pontos de consenso na *Proposta em Discussão* sobre a educação tecnológica: assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental e articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica. Ancorado nesse consenso, é evidente que para satisfazer os dois pontos seria preciso focar na categoria trabalho como justificativa teórica e na profissionalização como saída prática.

O conceito de trabalho não se restringe apenas às atividades materiais e produtivas, representando as formas históricas, penosas, alienantes, desintegradoras do ser humano e dos valores sociais. Trata-se de um universo complexo que, à custa de enorme simplificação, pode ser reduzido a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, a educação profissional e tecnológica, o produto do trabalho e as atividades laborais fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Na verdade, a experiência de trabalho significa também criar e aprender como parte integrante do cotidiano dos cidadãos, seja no local de trabalho, seja no de ensino em seus vários níveis, graus e formas. Trabalho e educação exprimem, com efeito, elementos diferenciados, mas recorrentes de produção, de acumulação do conhecimento teórico-prático, necessários ao indivíduo no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades, indispensáveis à formação de sua cidadania plena. Nesse contexto, o papel desempenhado pelos trabalhadores reveste-se de maior importância, pois, no seu local de trabalho, ele é convidado não apenas a fazer ou aplicar tecnologias, mas também a criar novos campos de atuação para reinterpretá-las criticamente em função das exigências e demandas do mundo social no qual se inserem (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 22).

A noção de trabalho é sempre tomada como uma dualidade entre trabalho abstrato e concreto, compreendendo de forma equivocada e distorcida o conceito, pois o fato de o trabalho ter um caráter duplo não significa que seja um conceito anacrônico e antinômico. No trabalho, desenvolve-se simultânea e contraditoriamente o caráter duplo. Assim, em alguns momentos é tomado o conceito no sentido ideal, “abstrato” e “genérico” e ainda como um conceito de valor positivo em contrapartida ao valor negativo, “concreto”, vinculado à produção e à exploração capitalista. Essa disjunção permite pensar (como é feito com a educação integrada) que é possível a união e que o problema está justamente nessa separação, na dualidade da categoria trabalho. Ainda que se

produzam uma explicação da totalidade inserida a historicidade do trabalho e o trabalho no contexto da produção capitalista, a concepção de homem continua fragmentada e deslocada por causa do conceito mecânico de trabalho, que, em geral, desconsidera o trabalhador. Ora a concepção de trabalho é reduzida a uma concepção técnico-material, ora à dimensão histórico-social. Em geral, o que se emprega para justificar o ensino profissional é apenas o trabalho como simples ação humana sobre a natureza e a transformação do homem pelo trabalho, uma visão romântica e idílica da realidade, que não coloca em relevo a divisão social do trabalho, a propriedade dos meios de produção e o modo de produção capitalista, mas faz questão de explicitar a necessidade premente da profissionalização para esse modo de produção.

O conceito equivocado de trabalho abstrato como “tipo ideal” é utilizado para justificar o trabalho concreto, na forma capitalista. A relação do trabalho com a natureza é sempre exaltada, mas as consequências sociais nunca são colocadas em destaque. É interessante como se mesclam categorias teóricas e práticas, ideia e realidade, num conjunto linguístico retórico, cujas palavras soam harmônicas, sendo a finalidade o emprego capitalista via profissionalização. Diz-se que trabalho não se resume à profissão, nem às atividades materiais e produtivas, enquanto todo o desfecho leva a essa consequência. Assim, a relação trabalho e educação, apesar de elementos distintos e relacionados, constitui, na condução dos argumentos, formas de justificar a formação de “trabalhadores”. O que é denominado de “experiências de trabalho” é reduzido a “local de trabalho”, entre outras frases soltas e genéricas como “fazer ou aplicar tecnologia”, “criar novos campos de atuação”, “reinterpretá-las criticamente” e “demandas do mundo social”.

Outra forma de assegurar a legitimidade da educação integrada são as frases de efeito “projeto social mais amplo” e necessidade de qualificação de jovens adolescentes que necessitam precocemente se inserir no mercado de trabalho, redefinindo, como projeto social mais amplo, a formação de trabalhadores para a produção imediata.

A educação profissional e tecnológica não pode estar desvinculada do projeto social mais amplo. Deve, pois, estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude. É a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica de jovens e adultos podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social (PROPOSTA EM DISCUSSÃO, 2004, p. 23).

O “projeto social mais amplo” está diretamente associado às políticas de desenvolvimento econômico e à formação da força de trabalho. Aquilo que deveria ser visão de mundo e projeto de travessia é na prática reduzido a algo específico: emprego e inserção econômica. O específico torna-se amplo. O que se constata é a assimilação de certas ideias socialistas com fins capitalistas e a combinação entre concepções abstratas e concretas. É certo que um projeto mais amplo deve se embasar numa política específica, como, por exemplo, de desenvolvimento econômico, para assegurar um percurso (travessia) mais seguro, só que sem questionar o sentido mais amplo da política torna-se pura ideologia. A junção proposta apresenta-se como ilusão porque as premissas socialistas implícitas desvendam uma tentativa de mesclar-se com uma visão de mundo oposta. Assim, do mesmo modo que não desnudam o sentido concreto do desenvolvimento econômico, não o fazem também com o de inclusão social.

2.4. O fundamento do trabalho na educação integrada

Em dezembro de 2007, é lançado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pelo Ministério da Educação (MEC), o *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, em que estão apresentados os fundamentos da educação integrada, do trabalho como princípio educativo e a definição de ensino integrado. Alguns documentos oficiais se apropriaram do *Documento Base* e elaboraram outros manuais, utilizando-se de partes ou do inteiro teor com

certas modificações linguísticas. Entre os documentos que se apropriaram do *Documento Base*, destaca-se o livro organizado por Eliezer Moreira Pacheco, secretário de educação profissional e tecnológica do MEC (2006-2011), *Perspectivas da Educação Profissional técnica de Nível Médio: propostas de diretrizes curriculares nacionais* (2012), em que atua como organizador, mas que na verdade é uma nova organização e sistematização dos textos do *Documento Base*. O autor publicou ainda o livro *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (2011), ambos com apoio da Fundação Santillana (ligada estreitamente a organismos internacionais como UNESCO e OCDE) e editado pela editora Moderna, sendo o primeiro em parceria com a SETEC/MEC, no qual se discute a educação integrada com apoio logístico de organismos internacionais.

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 6).

Conforme o *Documento Base*, o ensino médio tem uma determinação histórica indireta com o mercado de trabalho, enquanto, de modo direto, tem o ensino estritamente profissional. Ainda que o sentido “propedêutico” seja uma função preparatória, o Documento Base assume que se deve garantir a identidade do ensino médio como formação geral e humanista. Em certa medida, a formação geral no ensino médio, indispensável à posterior profissionalização no ensino superior, já satisfaz a formação completa. E isso não significa que o ensino médio, por não ser profissionalizante, não forme para o mercado de trabalho, apenas porque tem como filosofia a categoria trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, é verdade que há uma dualidade formal, institucional, na história da educação brasileira entre formação geral e específica, destinada às classes e grupos sociais distintos e opostos, que destinou o ensino profissional aos carentes e o ensino

propedêutico aos abastados; mas, efetivamente, do ponto de vista de uma sociedade de classes, o problema do dualismo não se resolve com essa união entre formação e qualificação. A união que se deve estabelecer é entre ensino e trabalho na perspectiva de travessia entre modelos de sociedade.

A afirmação de que a formação para o mercado de trabalho não exclui a formação para o mundo do trabalho é uma ideologia da classe burguesa na intenção de apropriar-se do ideário socialista de educação; na verdade, apenas o caminho oposto respeita as leis do movimento histórico e a luta revolucionária da classe operária de que a formação para o mundo do trabalho não exclui a formação para o mercado de trabalho. O conceito mais amplo (não necessariamente geral) é que dá sentido exato ao conceito específico. O sentido ampliado não está na categoria trabalho em geral, retirada artificialmente da realidade ou numa concepção naturalista, e que explica aquilo que é comum nos diversos momentos da história da humanidade, mas na própria história contemporânea, explicado e reinventado pela ação consciente dos sujeitos históricos.

Por outro lado, o conceito ampliado de trabalho não se resume à visão funcional ao capitalismo, mas a uma visão científica, verdadeira da realidade, capaz de desvelar a exploração do trabalho sob o capital. Assim, a anatomia do homem se encontrar no capitalismo moderno é uma compreensão simplificada da realidade; a anatomia do trabalho na sociedade mais evoluída, é a anatomia do trabalho em geral porque explica, indiretamente, o movimento histórico universal e seu desfecho contemporâneo, pois o trabalho no capitalismo (não explica o devir histórico) e nem explica suas próprias contradições (na verdade, elimina-as). Enfim, aceitar que a anatomia do homem encontra-se no desenvolvimento natural do capitalismo é uma verdade que precisa ser esmiuçada com maior precisão para não cair no apocalipse do fim da história, do movimento histórico e dos sujeitos históricos.

Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004, houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 23).

Com relação aos conceitos especificamente vinculados à educação integrada, destaca-se, inicialmente, que o sentido de formação integrada se tornou sinônimo de “formação integral do ser humano”, indistinguindo três conceitos e seus respectivos autores e contextos: formação tecnológica (Marx), horizontes politécnicos (Lênin) e escola unitária (Gramsci). Como esse sentido não pode ser encontrado no ensino profissional, especializado numa área específica e nitidamente técnica, fez-se necessário associar-se ao ensino médio de formação geral, pois somente essa formação permite uma leitura de mundo em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões. A educação profissional nunca poderá estar vinculada a uma visão de totalidade, daí que somente é possível a junção entre a formação geral e a formação profissional, se a primeira servir de apêndice à segunda. Na “união teoria e prática”, a teoria é sempre derivada da prática, entendida pela produção, o que torna impossível a formação integral do ser humano, ainda mais em se tratando de produção especificamente capitalista.

A formação profissional polivalente, que se traduz numa exigência da formação “completa” do trabalhador é compatível e acompanha o desenvolvimento da divisão social e técnica do trabalho. A polivalência, em vez de negar a profissionalidade e a profissionalização, fortalece aquela divisão, ancorada numa exigência mais refinada de formação e qualificação comportamental e cognitiva. Assim, a especialização profissional é uma exigência nítida da polivalência; a profissão não é uma forma de resistência à polivalência, à plurifuncionalidade e ao pluriprofissionalismo, é uma exigência da indústria moderna ancorado na pedagogia das competências, o ápice da manipulação subjetiva e da tendência natural do sistema a desqualificação da força de trabalho.

A formação profissional no ensino médio não é e nem pode se configurar como uma educação omnilateral, “formação integral do ser humano”. A formação geral, contrariamente, é parte constituinte da formação integral do ser humano, e deveria ser a bandeira principal, já que se fundamenta no princípio educativo do trabalho, sem necessidade de nenhuma bengala profissionalizante. De outro lado, convém esclarecer que a especialização não

profissional é sustentada pela educação socialista por meio da categoria totalidade (numa concepção em que a diversidade está inserida na universalidade), mas não se confunde com a “generalidade da vida em sociedade” (numa concepção que preza pela diversidade na polivalência). A diversidade de formação são consequência direta da formação geral que permite os itinerários de formação e de personalidade. Desse modo, o ensino profissional precoce torna-se um estorvo às pretensões socialistas de travessia ao socialismo, pois a visão de totalidade não implica de forma alguma uma especialização profissional nem mesmo a inserção produtiva imediata e direta nas várias dimensões econômicas, culturais, científicas, tecnológicas etc., mas justamente a percepção política de que as partes de um todo estão interligadas por uma mesma linha de desenvolvimento, entrelaçadas na diversidade pela universalidade. A atuação dos indivíduos na totalidade não pode ocorrer prematuramente e antecipadamente à formação geral e à compreensão dos nexos das relações sociais mais amplas, daí que a especialização não pode vir antes nem concomitantemente à formação geral e ao adequado desenvolvimento psicossocial dos adolescentes no ensino médio.

Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 41).

Há algumas incongruências no sentido filosófico do “ensino médio integrado”. Primeiro, se a realidade e o conhecimento são unitários, sem divisões em facetas e camadas, não é possível integrar aquilo que é naturalmente integrado; as disciplinas não deveriam ser áreas estanques, mas apenas formas didáticas de se organizar o conhecimento, garantir a especialização e o aprofundamento nos estudos e pesquisas e garantir didaticamente posturas interdisciplinares. Segundo, as dimensões da vida

humana são tão suficientemente complexas e múltiplas que a escola não é capaz de abarcar e integrar no processo educativo toda aquela cultura humana e certamente nem é seu objetivo. Terceiro, também não é possível à escola dimensionar a formação do homem omnilateral em função da complexidade social e dos limites propriamente humanos, além do mais, a escola não tem esse poder de ensinar tudo a todos. A omnilateralidade é um campo de possibilidades que não se confunde com a totalidade do ser social, nenhuma formação é capaz de oferecer a plena formação omnilateral, apenas um leque de opções gerais para que o sujeito tenha condições de socializar-se conscientemente e especializar-se posteriormente. As opções representam apenas a abertura a tudo o que a cultura pode oferecer às novas gerações. Sua postura, portanto, não pode ser restritiva e nem reserva de oportunidades, sua lógica é a ampliação e a libertação dos limites estreitos ao autoconhecimento, típico da especialização profissional precoce. Quarto, as dimensões trabalho, ciência e cultura (e tecnologia) são uma forma equivocada de representar a omnilateralidade, mesmo didaticamente, pois promove uma seleção (restrição) de áreas e temas que não condizem com a totalidade e aloca aquela que constitui um interesse (reserva) educativo particular específico à profissionalização. Quinto, o trabalho é, certamente, no “sentido ontológico”, uma realização humana, reconhecimento do homem como sujeito de história; entretanto, em seguida, apresenta a dimensão econômica como “sentido histórico”, que não deixa de ser verdadeiro por ser uma das dimensões, mas não é o único e poderia ser qualquer outro. E não é verdade que o sentido histórico do trabalho é a economia, a “prática econômica” é uma das partes do sentido histórico, o que leva a crer que há uma necessidade de legitimar o ensino profissional e a inserção produtiva por meio da esfera econômica, reduzindo o trabalho ao economicismo. Sexto, afirma-se que a ciência se torna autônoma e absoluta quando possibilita o desenvolvimento contraditório das forças produtivas; ao que parece, o contrário é que é correto, pois a ciência não tem independência e autonomia absoluta do regime de produção que a engendrou e a desenvolveu e, apesar de a ciência ter permitido a continuidade do desenvolvimento contraditório das forças

produtivas, não é a ciência em si que estimula a contradição do desenvolvimento.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna, a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 45).

Os conceitos “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” são firmemente defendidos no *Documento Base* e podem ser compreendidos com base na categoria “trabalho como princípio educativo”; tais conceitos poderiam ser abandonados em função da categoria trabalho, que abarca um conceito mais amplo e rico em sua complexidade explicativa. Ademais, aquela separação didática tende apenas a enfraquecer as relações entre os conceitos e a fragmentar a compreensão teórico-metodológica, portanto, filosófica, do referencial teórico, que é justamente a base de sustentação dos referidos conceitos. Além do mais, não é possível compreender mais detalhadamente as consequências da separação e fragmentação didática e nem o quanto ela reproduz o valor exato da categoria trabalho. A hipótese é apenas que há uma necessidade de enfatizar a dimensão “tecnológica” como preponderante na educação integrada e a aproximar a modalidade educacional diretamente ao mercado de trabalho por meio da prática econômica, da produção de mercadorias e da dinâmica socioprodutiva.

O problema não é a profissionalização em si, mas a profissionalização precoce no ensino médio. A profissionalização é nitidamente uma formação para o mercado, não tem condições de ser outra coisa, mesmo com o fundamento do “trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. Na realidade, é possível unir mecanicamente as dimensões gerais e específicas da formação, porém, não se pode afirmar que haja união (“liga”) nem se sustentar na formação geral. São caracterizados como objetivos distintos que em nenhum momento encontram um ponto em comum, um meio termo, uma possibilidade orgânica de junção (prática, didática e política), de tal forma que é impossível a educação integrada, senão apenas no sentido de justaposição.

Sobre a profissionalização, é implausível a afirmação de que a ideia é o “exercício autônomo e crítico de profissões”, justamente porque as profissões nunca se esgotam em si mesmas, sendo dependentes da divisão social e técnica do trabalho, do desenvolvimento das forças produtivas e das regras voláteis do mercado, ou seja, não há como não ser mera preparação de força de trabalho do adolescente, exclusivamente para o exercício do trabalho, sob o capitalismo. Gramsci já apontou, por exemplo, para a necessidade de um estudo não sociológico das categorias de intelectuais na histórica, agora, aparece o mesmo erro metodológico na apresentação das profissões. Assim, não há espaço para autonomia na formação profissional, a visão da educação integrada é tão somente a prática da profissão em si, o conhecimento (*expertise*) e a técnica específica, nunca as condições existenciais do homem na condição de trabalhador (força de trabalho) nem os liames do processo de produção capitalista. Por outro lado, é possível ao profissional adquirir uma visão realmente crítica, mas esta visão deverá ser sempre independente de qualquer formação profissional, com sua inerente alienação econômica, política, cultural, estética etc.

3. OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INTEGRADA

O fato de Cavour, como método de propaganda, ter assumido uma posição de “justo meio”, tem apenas um significado secundário. Na realidade, as forças históricas chocam-se entre si por seu programa “extremo”. Que, entre estas forças, uma assumida a função de “síntese” superadora dos extremos opostos, é uma necessidade dialética, não um método apriorista. E saber encontrar, em cada oportunidade, o ponto de equilíbrio progressista (no sentido do próprio programa) é a arte do político: não do político do justo meio, mas, exatamente, do político que tem uma linha muito precisa e de ampla perspectiva para o futuro” (GRAMSCI, 2011d, p.331).

3.1. O debate sobre o ensino profissional no Brasil

A educação integrada é um ensino profissionalizante e como tal assume um posicionamento condizente com as necessidades da reestruturação produtiva. Por sua vez, o ensino profissionalizante não é um ensino compatível com os princípios socialista de educação e não está inserida na teoria educacional de Marx, Lênin e Gramsci. O que se constata em Lênin, por exemplo, é apenas a possibilidade do uso estratégico e contraditório do ensino profissional como forma de não mantê-lo, mas, pelo contrário, de transformá-lo em um ensino com horizontes politécnicos. Apenas nesse sentido se poderia, com alguma ressalva, falar de transição, que nada mais significaria do que a destruição paulatina do ensino de nível médio estritamente profissionalizante em direção à construção de uma escola moderna. A essência de uma proposição de educação socialista está num ensino único para todos, embasado na unitariedade da formação geral, humanista e moderna, como dialética do presente histórico e não de uma sociedade futura, inserida na realidade contraditória da própria lógica capitalista, contrapondo-se, radicalmente, à escola burguesa: a escola profissional, destinada à formação de força de trabalho.

É necessária uma reflexão sobre o papel do ensino profissionalizante na realidade contraditória do capitalismo e nas discussões e proposições do

ensino médio e profissional com base na categoria trabalho como princípio educativo. A questão, portanto, é a relação entre a profissionalização e o trabalho como princípio educativo, pois a categoria *trabalho* tende, nas análises de conjuntura educacional, ser interpretada e atrelada diretamente à produção produtiva, conseqüentemente, legitimadora do ensino profissionalizante. Na elaboração de uma postura conciliatória, a defesa da educação integrada cede à profissionalização, supondo fazer uma participação ativa em direção ao socialismo. Por outro lado, como consequência, confunde e torna indistinta a especificidade da instituição escolar de outras esferas sociais, especialmente da produção produtiva moderna; em outros termos, a efetiva concepção de escola une-se à produção para atrelar-se à “vida” naquilo que é mais caro e ponto chave na teoria marxista, a “união” ensino e trabalho.

Antes, é preciso apresentar o papel do ensino profissional na formação profissional e na qualificação da força de trabalho. Gilberto Luiz Alves (2001 e 2004) expõe o conceito de “qualificação” e o papel da escola como produção da sociedade capitalista. Salienta que a *qualificação profissional* não é uma categoria de análise pertinente à sociedade capitalista, afirmando que “a referência substantiva deve ser o movimento da produção capitalista” (2004, p. 130). Para Alves, sob o capitalismo, a referência deve ser a *especialização profissional*, pois é inerente ao modo de produção capitalista a crescente simplificação e objetivação do trabalho. A escola cumpre sua função quando não tem (ou não cumpre) uma função profissional específica (qualificação técnica) ou quando essa função satisfaz às exigências profissionais de formação de força de trabalho, adequada à divisão social e técnica da produção, com sua crescente desqualificação e desprestígio.

Paradoxalmente, em flagrante antagonismo com o movimento da produção capitalista, há quem continue reclamando como necessária a escola especificamente voltada para a formação do trabalhador. Ainda hoje, até mesmo algumas obras influenciadas pelos estudos marxistas se manifestam contaminadas por essa preocupação e têm gasto muita tinta no sentido de evidenciar como a escola, através da *reprodução da força de trabalho* ou da *qualificação do trabalhador*, é essencial para o aumento da produção de mais-valia relativa. Objetivamente, só podem ser tachados de equivocados, tanto os reclamos por uma escola que atenda demandas imediatas do trabalho quanto as elaborações teóricas que supõem a existência dessas demandas (ALVES, 2004, p. 130).

Na produção moderna, o trabalho somente se realiza como trabalho especializado e o trabalhador como trabalhador parcial e fragmentado. Assim, a união entre teoria e prática não é um conceito atrelado ao ensino profissional e à esfera de um “saber fazer”. Ambas, tanto a teoria quanto a prática, podem ser também dimensões parciais e especializadas da divisão social e técnica produzidas pelo processo de trabalho. O que se apresenta, portanto, é um processo de desqualificação profissional, e que se pode denominar redundantemente de profissionalização de tipo capitalista. A manufatura apropriou-se da base técnica do artesanato, mas deixou de lado a apropriação da qualificação do artesão, que configuraria posteriormente o moderno trabalhador industrial especializado, desqualificado.

Segundo Alves (2004, p. 131), o capital inicialmente promoveu a redução do valor da força de trabalho e manteve intocada a qualificação do trabalho até o momento em que a divisão técnica do processo de trabalho promoveu uma contínua desqualificação profissional. Desse modo, a escola virou objeto de disputa por qualificação profissional, uma demanda escolar pela qualificação⁴¹, isto é, pela especialização, reduzindo a qualificação a uma questão estritamente educacional e a escola a uma panaceia para problemas sociais e econômicos estruturais. Não se percebeu que o problema da qualificação profissional estava atrelada à própria lógica do sistema capitalista, que desqualifica (profissionalmente) como condição da existência da própria produção moderna, daí a afirmação de Alves de que a “qualificação profissional perdeu o seu significado histórico”. A escola, nesse percurso, perde a função de qualificar profissionalmente a força de trabalho.

⁴¹ Kuenzer concorda, em parte, com a questão da qualificação profissional, mas salienta que o trabalhador tem condições de se apropriar do conhecimento advindo do desenvolvimento tecnológico, talvez por fora da produção imediata: “No âmbito da educação, esta contradição se expressa através do fato de que o capital, ao se desenvolver, exige cada vez menos qualificação do trabalhador; no entanto, como resultado desse mesmo desenvolvimento, criam-se relações sociais e formas de viver que exigem que este mesmo trabalhador tenha cada vez mais conhecimentos, que lhe permitam compreender, manipular e usufruir dos benefícios do avanço tecnológico” (KUENZER, 1989, P. 122).

Naquele instante, a luta contra a queda dos salários também foi traduzida, pelos trabalhadores, como luta pela defesa da qualificação profissional, daí a tentativa de preservação dos estatutos das corporações, mesmo diante de sua total caducidade. A questão da qualificação profissional perdeu o seu conteúdo histórico; deixou de ser vista como algo imanente ao trabalho artesanal, passando a constituir-se em reivindicação política permanente dos trabalhadores. Revela-se, nesse entendimento, uma limitação da consciência, que permite ver a divisão, a simplificação, a objetivação do trabalho e, como decorrência, a especialização do trabalhador, como fenômenos associados a uma seqüela indesejável: a desqualificação do trabalhador (ALVES, 2004, p. 132).

Segundo Alves (2004, p. 132), “a expressão pertinente à sociedade capitalista é *especialização profissional*, pois ela, sim, contempla a tendência histórica que lhe é imanente”. Assim, não se trata de qualificação, mas de desqualificação patrocinada pela especialização profissional no próprio âmbito da produção produtiva e ainda com apelo à formação escolar profissional, por isso a antítese à profissionalização, que é sempre uma especialização, é a formação geral e não sua junção com esta profissionalização. Em definitivo, rompe-se na produção moderna a unidade teórica e prática, não necessariamente na sociedade como um todo, conseqüentemente, a questão da teoria e da prática não se atrela estritamente ao preparo (qualificação/formação) para o trabalho, manual ou intelectual, mas a uma questão econômica e política mais ampla.

No âmbito da produção, sob a divisão social e técnica da produção capitalista, não cabe buscar uma unidade mecânica entre teoria e prática, pois não é essa a questão, seja do ensino médio de formação geral, seja da profissionalização no ensino médio. Em síntese, a união entre ensino e produção, na perspectiva da profissionalização, no ensino médio, sob o capitalismo, é uma postura anacrônica e anti-histórica, tanto para o capital quanto para o trabalho.

Com o advento da fábrica moderna, não somente o trabalho teórico desvinculou-se do trabalho prático como, no interior de ambas as modalidades, ocorreu uma divisão progressiva. Esse processo inviabilizou qualquer possibilidade de o trabalhador recuperar a unidade perdida entre teoria e prática do processo de trabalho, dentro de qualquer atividade, seja produtiva ou não. A forma da divisão do trabalho operar determinou, igualmente, a objetivação e a simplificação do trabalho (ALVES, 2004. p. 133).

As consequências produzidas pela divisão do trabalho, inerentes à produção em geral e, em especial, à moderna produção, como fruto do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, de potencial científico e tecnológico revolucionário, não se resolvem com a união entre teoria e prática em sentido pragmático e educacional. A união entre trabalho manual e trabalho intelectual não tem respaldo na formação profissional, senão apenas com uma base unitária, oferecida com exclusividade pelo ensino médio, com a formação geral e universal, desvinculada do apêndice profissionalizante. Como movimento dialético em contraposição à profissionalização precoce, é necessário oferecer uma formação geral, humanista, moderna, que permita uma formação técnica/política, capaz de permitir uma compreensão de totalidade da produção e do movimento histórico capitalista. Assim, como afirma Alves (2004, p. 134), a escola, despojada de conteúdo formativo profissional, perdeu a “função associada imediatamente ao trabalho”, na medida em que a produção do trabalhador se reduziu à produção dos meios de sua subsistência na qualidade de força de trabalho.

O fato do trabalho ser o princípio educativo não significa que a “escola do trabalho” deva ser imediatamente o *trabalho na escola*, senão como conteúdo disciplinar escolar e metodologia de ensino, em conformidade com os avanços da didática e da pedagogia. Assim, não é adequada a referência à dualidade da categoria trabalho em geral e concreto, pois o trabalho é sempre princípio educativo e somente sem ser profissionalizante cumpre contraditoriamente tanto a função de reprodutora das desigualdades sociais e da exploração da força de trabalho, quanto a de emancipação escolar e social. Aliás, a especialização (profissional) foi uma das condições históricas para a criação da força de trabalho, mantenedora de um sistema metabólico, de modo que não se pode discorrer sobre a plena emancipação humana e social sob uma educação contraditoriamente capitalista e seu inerente ensino profissional. Apenas nesse sentido específico é que se pode se referir à formação omnilateral como um projeto societário de futuro que, ainda assim, se realiza e se materializa, com forma e consistência, sob o capitalismo. Segundo determinados argumentos, a educação integrada e o ensino profissional não poderiam contemplar uma formação omnilateral porque esta somente se

iniciaria numa sociedade pós-capitalista, justificando a necessidade da profissionalização, enquanto momento de transição, isto é, enquanto, travessia. Ao contrário deste argumento, a formação unilateral se realiza e se desenvolve na e pela contradição.

Quando se instaurou a época em que o capital transformou a produção em domínio do trabalho simples; quando, para realizar na fábrica somente operações simples, o capital produziu força de trabalho, raia ao absurdo qualquer proposta de escola sustentada na necessidade de desenvolver no trabalhador habilidades especiais e complexas, supondo-as demandas imediatas do trabalho. Para que suas máquinas sejam operadas, o capital exige, tão somente, força de trabalho. Por esse motivo, tornaram-se obsoletas, também, as escolas profissionalizantes herdadas do período manufatureiro. Por esse motivo, ainda, fadaram-se ao fracasso as reformas educacionais que colocam como central a questão da profissionalização do trabalhador. Não pode ser mais oportuno o próprio exemplo brasileiro, referente à Lei Federal nº 5692/71, que definiu como um de seus princípios fundamentais a profissionalização do ensino. Antes mesmo que ocorresse uma nova reforma educacional ampla, normas sucessivas foram atenuando a ênfase profissionalizante até eliminá-la de todo. Esse caso permite, também, desnudar o anacronismo do discurso profissionalizante. Enfim, se a Revolução Industrial destruiu as bases materiais do ensino profissionalizante, só podem ser consideradas evasivas as justificativas que, na época contemporânea, acompanham as propostas educacionais que atropelam a tendência histórica (ALVES, 2004, p. 134).

Toda escola profissionalizante é anacrônica em termos teóricos e históricos e, apesar disso, contribui de forma direta e indireta com a funcionalidade do sistema. Assim, se a profissionalização é inoperante, a hipótese mais plausível é que cumpre sua função justamente por aquilo que nega; a associação entre qualificação profissional e ensino profissional é mera formalidade. O trabalho como princípio educativo somente se realiza dialeticamente, portanto, contraditória e historicamente, por uma formação não profissional, isto é, uma formação geral e universal, com conhecimentos científicos e históricos, de natureza humanista e moderna. A educação geral ainda que parte integrante do contexto capitalista, inserida num processo contraditório de luta de classes, não é anacrônica do ponto de vista prático; na realidade, cumpre funções de dominação, daí a necessidade de negação do ensino médio de cultura geral. Como salienta Alves, reduzir a qualificação profissional à escolarização é um equívoco e, ademais, cumpre uma função de negar a escola aos trabalhadores. Esse é o principal processo de exclusão

escolar da população, ao negar uma escola e oferecer outra, criando tipos diferenciados. Essa dualidade é que deve ser combatida, ou seja, a dualidade da negação de uma escola e do oferecimento de outra. Entretanto, não se combate essa dualidade com a junção delas, que traz prejuízo e desqualifica, por consequência, a escola de formação geral, pois sua identidade própria também se transforma em função do viés profissionalizante. O conceito de dualidade escolar precisa, pelo menos, ser tratado com maior sutileza, pois não há junção possível que não descaracterize, no caso, o ensino médio.

Uma outra noção equivocada dificulta o entendimento da questão relativa à especialização profissional. Trata-se da errônea associação da qualificação profissional, essa categoria historicamente anacrônica, à escolarização, entendida como a sua fonte. Na medida em que ocorre essa redução, a defesa da qualificação profissional ganha o conteúdo, também, de recurso para garantir educação aos trabalhadores. Ou seja, quando o ponto de partida é o de que a especialização profissional dispensa a escola, julgam, alguns, que também o trabalhador estaria ameaçado de ver cerrar-se, automaticamente, a fonte que lhe asseguraria acesso à cultura e à possibilidade de tornar-se um cidadão pleno. Afirme-se que a tendência à especialização profissional em absoluto sinaliza no sentido de exclusão do trabalhador da escola. Essa ideia de exclusão só emerge quando o pressuposto é errôneo; quando, a despeito das declarações em contrário, a educação do trabalhador é pensada como algo redutível aos limites de sua formação profissional (ALVES, 2004, p. 136).

O contraponto dialético à profissionalização no ensino é o acesso ao conhecimento que permita uma compreensão do movimento histórico da sociedade e não a simples ou direta apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e humanistas que, ainda assim, podem permitir uma compreensão fragmentada e metafísica da realidade, atrelada aos ditames da produção. A escola humanista tradicional, na sociedade atual, também tende a esquivar-se da realidade e a transformar os conhecimentos compartimentados e desvinculados em abstrações, cumprindo igualmente uma função de negação.

Os trabalhadores veem-se limitados na época contemporânea não pela especialização profissional, mas, sim, pela falta do domínio teórico que lhes permita apreender a *totalidade* em pensamento. Nem sempre se percebe o quanto Marx insistiu nessa questão. Ao discutir a necessidade histórica de o proletariado transformar-se em classe para si, através da consciência de classe, o pensador alemão não estava falando de outra coisa senão do caráter imprescindível de que se reveste o domínio da totalidade pelo trabalhador. Se a postulação

é a de que aos operários, submetidos à divisão do trabalho, não resta outra alternativa senão a de ter acesso ao domínio da totalidade em pensamento, conclui-se que o caminho voltado para a recuperação da intencionalidade do projeto de trabalho é falso (ALVES, 2004, p. 136).

Gaudêncio Frigotto (1989), em sua tese de doutorado de 1983, *A Produtividade da Escola Improdutiva*, também discute a relação entre ensino e trabalho. Algumas conclusões são próximas às de Gilberto Alves, mas em alguns momentos tendem à concessão ao ensino profissional. Frigotto faz um balanço da tese de doutorado de 1980, *Escola e Trabalho*, de Claudio Salm, afirmando que o autor descortina o falso vínculo imediatista entre educação e produção, portanto, a ideologia burguesa do papel econômico da educação. Em Salm (1980), não há um vínculo direto entre produção e qualificação, em concordância com Alves, descortinando a ideia básica da “teoria” do capital humano. Entretanto, salienta Frigotto que, em Salm, há um erro. Como de fato não há um vínculo imediato entre educação e trabalho, Salm acredita que a escola se restrinja à função política e ideológica, enquanto para Frigotto, *a escola é imediatamente improdutiva e mediatamente produtiva*, ou seja, também há na escola uma função econômica.

Para confirmar a função econômica da escola, Frigotto expõe uma análise sobre o trabalho produtivo e improdutivo. Apresenta a necessidade de compreender esses conceitos em complementaridade, inseridos na lógica capitalista, numa visão de totalidade e de trabalho e trabalhador coletivo, como indispensável à reprodução geral da produção e da realização geral da extração de mais-valor. Frigotto concorda com a tese de não vínculo de Salm, mas apenas no que se refere ao vínculo produtivo, referente ao trabalho produtivo e material.

Certamente, acompanhando-se o processo de subsunção real do trabalho ao capital, nota-se que a contribuição da escola – como “qualificadora” para o trabalho produtivo imediato – é praticamente nula; e mesmo no caso de outros processos de aprendizagem, como no SENAI, SENAC e SENAR, é cada vez menor à medida que o modo de produção especificamente capitalista se desenvolve. Buscar a relação entre processo educativo escolar ou não-escolar, com o processo produtivo neste âmbito, é certamente caminhar na direção errada (FRIGOTTO, 1989, p. 146).

Assim, tanto Frigotto quanto Salm e também Alves estariam de acordo de que o papel da escola na produção produtiva, imediata, é nulo, praticamente inexistente, portanto, deste ponto de vista, não há nenhum vínculo. Em seguida, afirma Frigotto (1989):

O específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade se situa ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo (p. 146).

Se não há um vínculo, é de se supor que não cabem na escola o ensino profissional, a preparação profissional. Pelo fato de o vínculo não ser direto, Frigotto assume que a escola cumpre a função de produção de um “conhecimento geral”, em seguida, afirma corretamente um vínculo indireto, mas, no entanto, igualmente profissionalizante, ao associar certa “articulação” daqueles conhecimentos gerais com a produção imediata, efetivada na fábrica ou em outros setores produtivos. Seria uma articulação indireta entre ensino e produção. Se, num primeiro plano, não existe um vínculo, num segundo, é confirmado, negando o primeiro, nega-se então a tese de Salm, distanciando-se dele, com quem inicialmente concordou, de que não haveria interesse imediato do trabalho no ensino. De qualquer forma, Frigotto ainda sustenta a tese de que o papel da escola é a formação geral e não a profissionalizante.

Frigotto ainda faz uma ressalva na função econômica da escola, afirmando que indiretamente há um vínculo no fornecimento de certos conhecimentos que se não são diretamente produtivos, portanto, improdutivos, contribuem com o processo de trabalho e com a extração de mais-valor. Em miúdos, pode-se afirmar que formar profissionalmente não é apenas no sentido técnico, mas moral e intelectual. Assim, a escola contribui com o vínculo produtivo sem ser estritamente produtiva, ou seja, também a escola de formação geral tem algum vínculo indireto com o trabalho. Esse vínculo, entretanto, não se realiza com a formação da força de trabalho, mas com uma unidade funcional, com o conjunto das relações sociais de produção. Assim, convém esclarecer que “indireto” é no sentido não relacionado à formação do trabalhador, nem como força de trabalho ou qualificação profissional. De onde

é possível concluir que o ensino geral, na sua forma atual, contraditória, contribui indiretamente para a produção.

A justificativa de um ensino profissionalizante geralmente se realiza como negação do ensino geral à classe operária, justamente porque paradoxalmente a importância está em que somente o ensino de formação geral pode contribuir tanto com a reprodução do capital quanto com a transformação social. O ensino profissional tem em si a pretensão de negar, isto é, alienar o ensino geral do trabalhador. O ensino profissional satisfaz às necessidades da produção de forma indireta, não produtiva, com a disponibilidade e desqualificação da força de trabalho, cuja qualificação técnica é garantida substancialmente do ponto de vista comportamental e de conhecimentos organizacionais nega precisamente o saber geral, que permite uma compreensão de totalidade da sociedade capitalista.

Se fica claro, então, que a escola como instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber – e de um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente – tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou público-privado (FRIGOTTO, 1989, p. 153).

O fato é que o ensino tem indiretamente um fator econômico embutido, enquanto o profissionalizante diretamente um fator sócio-psicológico. Ou seja, interessa ao capital a disponibilidade psicofísica da força de trabalho e, de fato, o ensino profissional tem pouca ou nenhuma influência sobre a qualificação, pois o processo de trabalho produtivo e material não comporta um trabalhador qualificado. Assim, Frigotto parece compartilhar da tese de que não é função da escola a profissionalização, entretanto, não deixa claro e explícito como se dá efetivamente essa relação entre ensino e trabalho, ao reconhecer que o ensino não pode ser profissionalizante. Afirma apenas que a prática escolar

guarda uma relação com a estrutura econômico-social capitalista e que o conhecimento geral deve se articular indiretamente com a produção produtiva.

O que quisemos enfatizar até aqui é que, tomando-se a prática escolar como uma prática social cuja função precípua não é a da produção de um saber específico, mas, pelo contrário, de um saber não específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista (FRIGOTTO, 1989, p. 156).

Sobre as nuances da relação mais íntima entre ensino e produção, Frigotto (1989, p. 159 e 163) afirma que, embora a escola se mostre desnecessária à produção imediata e à formação (qualificação) da força de trabalho, a escola como parte das atividades improdutivas, cumpre sua função mediadamente com o montante de recursos públicos e privados que giram em torno da escola como funcional ao sistema em sua totalidade na formação de profissionais de alto nível (que se poderia chamar de intelectuais orgânicos da burguesia), na circulação e realização de mais-valor e na contenção de um contingente, criando um exército industrial de reserva de operários para o mercado.

Segundo Frigotto, a escola profissional tem uma função orgânica quando não funciona produtivamente e quando funciona como não articuladora do ensino com a realidade, apresentando a ideia de que o ensino profissional tem uma importância (função) não apenas técnica, como social e política, ou seja, deixa implícita a possibilidade de uma profissionalização. Por isso é que se referiu à profissionalização compulsória na Lei nº 5.692/71 da seguinte maneira: “a profissionalização do ensino de 1º e 2º graus, tal como foi veiculada, representa um contrassenso histórico e uma aberração do ponto de vista técnico” (Frigotto, 1989, p.171).

Ao contrário do discurso proclamado sobre a reforma de ensino de 1º e 2º graus, cuja função atribuída é técnica, ela cumpre uma função eminentemente social e política. A não articulação da profissionalização com a realidade é a forma de articulação, isto é, a profissionalização, no interior da sociedade de classes brasileira, funcionou exatamente porque não se efetivou. Isto se dá pelo fato de, ao atribuir à escola uma função de profissionalizar, que não lhe cabe concreta e historicamente na forma de organização da produção capitalista, a reforma vai manter a escola dentro dos parâmetros que

a tornam funcional para a reprodução das relações sociais de produção (FRIGOTTO, 1989, p. 173).

O ensino profissional tem uma função social e política para além da estritamente técnica. A não articulação não está no âmbito da produção material e do conhecimento técnico, mas na exclusão da classe operária da escola geral, pois sua existência tem a função de criar um sistema educacional de tipos diferenciados de escolas, com um sistema escolar dualista. Assim, o capitalismo prescinde cada vez mais do trabalhador qualificado por meio da especialização profissional. Daí o ensino geral voltar-se para as classes dominantes, e o ensino profissional, para as classes trabalhadoras, tal como apresentado por Frigotto: o “mundo do trabalho *versus* mundo da escola e qualificação, vistos desse ângulo [trabalho produtivo], seguem trajetórias distintas” (p. 163). A escola, apesar de dualista, tem uma unidade contraditória, um locus de luta e disputa, portanto, não se trata da escola profissional, nitidamente uma escola burguesa doada à classe operária, onde não há conflito de interesses e, conseqüentemente, nem disputa, nem luta de classes.

A escola, na condição de instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral – em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento – e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe (FRIGOTTO, 1989, p. 161).

Uma distinção importante é a identidade própria da instituição escolar em contraposição a outras esferas sociais, como o trabalho em si, o local de trabalho, o aprendizado e o treinamento feitos no próprio ambiente de trabalho. Sem essa especificidade não é possível compreender o sentido da referida “união ensino e trabalho”; se não há união entre escola profissional e produção, no sentido de que o capital de certa forma prescinde desta escolaridade, certamente há entre ensino geral e trabalho, que precisam estar articuladas com as relações sociais de produção. Portanto, em última instância, a única bandeira da escola socialista tem de ser inevitavelmente uma escola de formação geral, pois somente ela pode conduzir a uma resistência dialética à

alienação e à parcialização do trabalho e do trabalhador e a uma verdadeira qualificação técnico-política como resistência à divisão do trabalho na forma do capitalismo. Nesse sentido, intimamente, em analogia à síntese de Frigotto de que a escola é *imediatamente improdutiva, mediatamente produtiva*, e considerando que os trabalhos produtivo e improdutivo são complementares, pode-se dizer que a escola de *formação específica, profissional*, é de um lado *nula*, imediatamente produtiva (na condição de formação e qualificação profissional); é de outro *total*, mediatamente produtiva (na condição de reprodução das relações sociais gerais de produção e de extração geral de mais-valor). Portanto, a escola profissional contribui direta e indiretamente com a produção capitalista, não servindo de meio de resistência dialética revolucionária ao capitalismo, justamente por meio da especialização profissional, que aliena o saber do trabalhador, produzindo tão somente a condição de força de trabalho.

Frigotto não deixa explícito como se efetiva na prática a união entre ensino e trabalho ao enfatizar o caráter não específico do ensino geral e o caráter específico do ensino profissional. Parece associar o trabalho a uma *escola fábrica*, uma união interna nos moldes da produção e o trabalho conforme a divisão técnica da produção moderna. Na verdade, parece que se tenta empreender um ensino profissional que seja realmente qualificador da força de trabalho. E, acima de tudo, uma união entre “trabalho” e “profissão”, no ambiente escolar, como forma de tentar atropelar o movimento histórico, caminhar contra a corrente, recuperando a unidade do trabalho das corporações de ofício. Dessa forma, coloca-se a questão do trabalho na contra-mão do desenvolvimento científico, tecnológico e industrial, portanto, não condizendo com o sentido histórico do trabalho.

Tomando-se, então, as relações sociais de trabalho, mediante as quais os homens produzem sua existência, e o trabalho, como tal, como princípio educativo, a análise da escola que se articula com os interesses da classe que tem seu trabalho alienado, expropriado, não passa pela separação entre escola e trabalho, mas se situa na apreensão da “escola do trabalho” [em nota de rodapé se refere à obra de Pistrak e à experiência Rússia de “trabalho na escola”], como nos é posta dentro da evolução da concepção *marxista* de escola politécnica (FRIGOTTO, 1989, p. 186).

É preciso compreender que há uma unidade perdida entre ensino e trabalho, cujos princípios não voltam mais sob a sociedade capitalista, talvez nem comunista, e muito menos com o ensino profissional, ainda que se faça da escola uma fábrica. O que é muito diferente de uma concepção de unidade tal como apresentada por Gramsci, de escola unitária, na qual o trabalho como princípio educativo não precisa estar unido à produção. Na verdade, a expressão “união”, apresentada por Marx, não se refere a união (junção) de coisas que são distintas e relativamente independentes, é uma conotação para se referir que a escola não pode existir à revelia da sociedade e dos problemas da realidade.

O trabalho, como princípio educativo, contempla, como princípio, a dimensão contraditória e histórica do capitalismo e, portanto, o saber é constituído historicamente como também é alienado historicamente, exigindo da classe que se pretende sujeito histórico apropriar-se deste saber.

É preciso ter presente, então, que é nas relações antagônicas capital-trabalho em circunstâncias históricas concretas que se apreende a história da negação e da expropriação do saber da classe trabalhadora, como a própria história da constituição de seu saber. A escola que interessa às classes trabalhadora é, então, aquela que ensina matemática, português, história etc., de forma eficaz e organicamente vinculada ao movimento que cria as condições para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturam uma consciência de classe (FRIGOTTO, 1989, p. 200).

Nesta direção, não obstante as relações capitalistas dominantes não possibilitarem objetivamente uma união entre o trabalho produtivo e o ensino, 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., e politicamente se elabore a própria consciência de classe (FRIGOTTO, 1989, p. 208).

A opção político-prática que permite Frigotto dar algum valor à profissionalização está na capacidade de formação técnica, possivelmente, científica e tecnológica, só que é preciso reconhecer que uma escola técnico-científica não é sinônima de escola técnico-profissional. Não se trata propriamente da defesa da profissionalização, mas do ensino politécnico, “horizonte politécnico” (segundo Lênin), salientando que esta formação ocorrerá de forma gradativa, portanto, a ideia não deve ser a de manter a

escola profissional, mas de transformá-la gradativamente em politécnica. E me parece menos dramático alcançar uma escola com horizontes politécnicos com o ensino geral do que com o profissional.

Diferentemente de Lênin, para Gramsci, não há necessidade do ensino profissional, nem de politecnização da escola e muito menos de união entre trabalho e escola, ao afirmar que a escola, na contemporaneidade, não se satisfaz mais com o ensino tradicional humanista, mas, de um humanismo moderno, portanto, igualmente, técnico e científico. Isso configura uma compreensão universal do conhecimento e do saber escolar que se sobressai a qualquer conhecimento especificamente e imediatamente produtivo. Ou seja, não existe um conhecimento profissional para além de treinamento prático, manual ou comportamental, que exige para a satisfação plena deste treinamento um conhecimento técnico-científico mais elaborado. Frigotto se adapta mais à proposta de Lênin de um “ensino profissional politécnico” a um ensino geral politécnico, que é, na verdade, uma tática de transformação das escolas profissionais existentes em escolas politécnicas.

Não se trata de negar a formação técnica do trabalhador. Pelo contrário, trata-se de não reduzir essa formação técnico-profissional a um esquema de adaptação à parcialização do processo de trabalho, mas de desenvolver de forma gradativa uma formação politécnica. Formação que, ao mesmo tempo, prepara o aluno gradativamente, técnica e cientificamente para o domínio da *societas rerum* e capacita-o como cidadão para participar ativa e criticamente na construção da *societas hominum* (FRIGOTTO, 1989, p. 211).

A estreita união entre ensino e trabalho não deve ser analisada em função do ensino profissional, mas do sentido da categoria trabalho e, mais especificamente, do “trabalho como princípio educativo”. Por isso, não é um problema teórico nem prático falar de trabalho e de princípio educativo do trabalho numa sociedade alicerçada substancialmente no trabalho alienado e estranhado negadora da essência da humanidade; do mesmo modo, é possível a “união” entre ensino e trabalho sem o aporte à ideia de junção e sem a bengala profissionalizante, mesmo sob as rédeas do modo de produção capitalista, desde que numa escola formativa, de cunho técnico-científico.

Sobre a questão da categoria trabalho, Frigotto (2009) e Paulo Sérgio Tumolo (2001, 2005, 2011) realizaram um profícuo debate em torno da relação trabalho e educação e, especificamente, sobre a pertinência do “trabalho como princípio educativo”. Para Tumolo (2001 e 2005), o significado de riqueza em Marx somente pode ser compreendido sob o modo de produção capitalista, portanto, inicialmente, a riqueza aparece como um amontoado de mercadorias, dotadas de valor de uso e valor de troca. Com base no conceito de mercadoria em Marx, Tumolo discorre sobre o caráter duplo da categoria trabalho⁴², afirmando que há um movimento contraditório entre valor de uso e valor de troca, que configura:

Relação de contradição entre o valor de uso e o valor de troca, já que a realização deste último, na troca, é a sua negação e, ao mesmo tempo, a afirmação do valor de uso, mas, acima de tudo, o movimento contraditório existente entre o valor de uso e o valor [valorização do capital] (TUMOLO, 2001).

Tumolo critica as afirmações de que o princípio educativo do trabalho é o trabalho produtor de valor de uso; ao mesmo tempo, se refere ao trabalho concreto, substrato do valor de uso e, o trabalho abstrato, substrato do valor de troca, como momentos e expressões do mesmo movimento contraditório do capital. Assim, pode-se dizer que o trabalho, embora seja independente de qualquer formação socioeconômica, na realidade, deve ser compreendido pela forma capitalista de produção. Ou seja, falar de trabalho em geral, produtor de valor de uso e, alicerçado neste trabalho, delinear uma concepção de “trabalho como princípio educativo” reduziria o alcance interpretativo. Portanto, o processo simples de produção (de mercadorias) não é capaz de por si mesmo explicar o modo de produção capitalista, ou seja, o que o caracteriza é o processo de valorização do capital e não o processo de produção. Dessa

⁴² Segundo Tumolo (2011, p. 470): “Na verdade, Frigotto e outros autores reconhecem o duplo aspecto do trabalho no capitalismo - de positividade e de negatividade -, mas *elegem apenas a dimensão de positividade ao eleger o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo*”. Acrescento que ao se referir à positividade do trabalho para fazer oposição à sua negatividade, mescla-se a essa mesma negatividade, assumindo parte de sua tese, e, assim, toma o trabalho produtor de valor de uso ao trabalho profissionalizante como princípio educativo e como pressuposto histórico-ontológico da práxis política.

forma, se é evidente que o trabalho como princípio educativo não pode estar desvinculado desta realidade, também não pode estar a ela atrelado de forma passiva e adaptativa, se o desejo é criar um movimento contra-hegemônico de transformação social.

Assim, o trabalho como princípio educativo (escolar) não poderia estar relacionado, estrita e diretamente com a produção em geral e nem com a produção em específico. A formulação de Gramsci de “trabalho como princípio educativo” não equivale a nenhum tipo de conexão (união, junção, integração) com o trabalho na forma capital ou até mesmo em geral. Nesse caso, o trabalho é um princípio mediador e não de uma relação. Apesar de não aprofundar o debate Tumolo explicita a mesma questão.

Frigotto, em todo seu texto, não explicita qual é a parte da obra de Marx em que este tenha tratado do trabalho como princípio educativo. Apenas menciona, sem citar as fontes, sua proposta referente à união entre trabalho e ensino. Isto significaria dizer que *trabalho como princípio educativo* e *união de trabalho e ensino* são a mesma coisa? (TUMOLO, 2001).

Em termos gerais, afirma que

A categoria *trabalho*, entendida aqui, por suposto [metodológico de Marx], como trabalho em geral, não serve ou, na melhor das hipóteses, é insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção e, portanto, do ser social da forma capital (TUMOLO, 2001).

Ainda que Tumolo concorde com o trabalho como princípio educativo, contraditoriamente diz que, “a rigor, o *trabalho* dificilmente pode ser considerado como categoria analítica” (TUMOLO, 2001). Pode-se afirmar que o trabalho é uma unidade contraditória sob o capitalismo cuja positividade e negatividade não são expressões dicotômicas de processos distintos (escola e trabalho, educação e trabalho, educação e escola) e nem antinomias de um mesmo processo, mas expressões dialéticas de uma totalidade. Conforme Tumolo (2011, p. 464): “o trabalho na forma social do capital não é nem pura negatividade, nem pura “afirmatividade”, mas também não é a junção dos dois - negação e afirmação”.

O fato de se considerar o trabalho como princípio educativo não conduz por si só à negação do contexto da sociedade capitalista; por outro lado, se não

é conveniente afirmar (se adaptar) a negatividade do trabalho, não é a referência contrária (ideal), o trabalho em geral e sua positividade, que conduzem à superação do trabalho alienado. Em si, problematizar o trabalho como princípio educativo não significa questionar a validade do princípio e nem criar um imobilismo político-estratégico frente à negatividade do trabalho. Segundo Tumolo:

Portanto, meus questionamentos ao trabalho como princípio educativo como proposta emancipatória de educação não têm como base a compreensão do trabalho como pura negatividade, mas sim, ao contrário do que afirma Frigotto, o entendimento do trabalho como unidade contraditória de positividade e negatividade. Além disso, parece-me necessário, ainda, prestar um esclarecimento adicional. Em meu artigo, não questionei o *trabalho como princípio educativo*. Para que não parem dúvidas a esse respeito, estou totalmente de acordo com o fato de que o trabalho seja ou possa ser princípio educativo. Nas duas versões de meu artigo [Tumolo, 2001 e 2005], meu questionamento é muito diferente, qual seja, a possibilidade de o trabalho, *tal como se constitui na sociabilidade capitalista*, ser princípio educativo de uma *estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital* (2011, p. 266)

Ancorado num conceito geral de trabalho, desvinculado da educação especificamente escolar e da incompreensão do significado de “princípio educativo”, tende-se a considerar o trabalho como princípio educativo em justificativa direta da profissionalização no ensino médio, com o objetivo de formação de força de trabalho. Assim, de uma concepção ampla, dado seu caráter de positividade, são plausíveis as associações indevidas entre trabalho e ensino escolar mediadas pelo ensino profissional, de forma que o princípio educativo do trabalho na prática se torna realmente profissionalização, como único meio de realização histórica (dialética) frente ao trabalho alienado. Assim, reduz-se o “conceito” de trabalho ao “fato” do trabalho, estritamente capitalista, especializado. Segundo Tumolo, em conjunto com a questão do trabalho, o que também precisa estar definido é o significado de “princípio educativo”.

O terceiro ponto a ser apreciado refere-se a uma discrepância que existe entre os autores quanto ao entendimento do que seja *princípio educativo* do trabalho. Tomemos alguns deles como exemplo. Como se viu, Frigotto afirma que, da leitura que faz do "trabalho como princípio educativo em Marx, ele *não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola*" [...]. Baseado no mesmo autor, Nosella tem uma posição oposta a essa. Para ele, "Marx introduziu e

consagrou, na ciência pedagógica, a ideia de ser o trabalho o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo, logo, de *toda instituição escolar*" [...]. O próprio Frigotto, na nota de rodapé n. 29, afirma que "Manacorda mostra uma ênfase específica de Gramsci, com base em Marx, ao colocar 'o conceito e o fato' do trabalho como 'princípio imanente da *escola elementar*'" [...]. Saviani corrobora essa mesma posição: "[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação" (TUMOLO, 2011, p. 474).

Assim, quando Marx trata do trabalho, realmente elabora o fundamento geral de todo "princípio educativo", inclusive, por consequência, a instituição escolar, sem distinção e confusão com outras instâncias sociais, mas não é foco dele a questão escolar e didática. O problema é como deve ser exposta a relação entre trabalho e educação: princípio educativo geral ou princípio educativo escolar?⁴³ Deve-se destacar que o princípio educativo tem os mesmos pressupostos da unidade contraditória do trabalho, garantindo a unidade orgânica entre escola e vida, mas não necessariamente na vida produtiva imediata, ou seja, nem um nem outro permite uma compreensão reducionista do trabalho a emprego e profissionalização. Tumolo afirma que é consensual entre os estudiosos marxistas⁴⁴ aceitar que o princípio educativo é o trabalho como produtor de valor de uso, mas que não é consensual o significado de princípio educativo.

⁴³ Alguns posicionamentos, segundo Frigotto (2009, p. 184): "Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola". E, ainda: "... socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo". Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como "mamíferos de luxo". É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo" (Frigotto, s/d). Já em Nosella, não é problema afirmar o princípio pedagógico, estritamente escolar do trabalho: "Se na história dos homens o trabalho sempre foi um fato educativo, a originalidade de Marx consistiu em erigir este fato universal à categoria de princípio. Com isso, Marx introduziu e consagrou, na ciência pedagógica, a ideia de ser o trabalho o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo, logo, de toda instituição escolar" (NOSELLA, 2008, p. 91).

⁴⁴ Em Gramsci e em Nosella, não há referência à associação do princípio educativo do trabalho ou do trabalho como princípio educativo às categorias de valor de uso e valor de troca, tornando-se mais ampla e complexa a compreensão e a referência ao conceito de trabalho.

Como princípio educativo em si mesmo, não tem nenhum sentido. Em geral, os autores marxistas que trataram desse tema o compreenderam como elemento constitutivo de uma proposta de educação, que, por sua vez, fazia parte de uma proposição estratégica. Tradicionalmente, o trabalho foi entendido como princípio educativo dentro da proposta proletária de escola unitária e politécnica, que vem sendo apreciada no âmbito de projetos políticos ao longo da história do movimento da classe trabalhadora, como atesta o estudo feito por Machado [Lucília Machado em *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*]. Retirá-lo ou deslocá-lo desse contexto significa extrair seu substrato teórico e, sobretudo, político. Creio que esse risco tem sido iminente nos últimos anos e, por essa razão, esvaziado de seu conteúdo original, o trabalho como princípio educativo, em si mesmo, pode servir, como tem acontecido, a vários tipos de interpretação, de acordo com as conveniências e os interesses. Ademais, como já foi visto, se há uma compreensão polissêmica do *trabalho* e, muito mais ainda, do *princípio educativo* do trabalho, a combinação de ambos permite uma infinidade de sentidos. Por isso, creio que seja necessário recuperar a tradição da linhagem marxista que ofereceu sua contribuição a respeito dessa temática e retomar a questão da estratégia revolucionária, o papel que nela pode desempenhar a educação e, dessa forma, recuperar o conteúdo e o significado originais do trabalho como princípio educativo (TUMOLO, 2011, p. 475).

A respeito do “princípio educativo”, tratam Justino de Sousa Junior (2010) e Mauro Titton (2008). Os autores, Titton (2008), em especial, afirmam que o trabalho como princípio educativo é uma proposta pedagógica e propõem a seguinte distinção: “Desta forma, parece-nos que uma distinção possível e essencial no debate acerca do trabalho como princípio educativo deve ser entre o *princípio educativo do trabalho* e o *trabalho como princípio educativo*”. Com base em Pistrak (em *Fundamentos da Escola do Trabalho*), Titton afirma que a primeira expressão sinaliza para o processo mais amplo da educação, fundamentado na categoria trabalho, enquanto o segundo “à utilização do trabalho material socialmente útil como base para a organização de um sistema de ensino”. Um se refere à educação (geral) e o outro, ao ensino (escolar). Entretanto, Titton menciona o “trabalho socialmente útil”, sem especificar o entendimento de “útil”, que pode dar margens a alguns equívocos e que, de qualquer forma, se assemelha ao trabalho como produtor de valor de uso. Se de fato há uma distinção entre as duas concepções, o trabalho como princípio educativo somente pode ter sido derivado do princípio educativo do trabalho, mas sem se confundir um com outro ou relacioná-los de forma imediata e mecânica. O que pressupõe que o trabalho como princípio educativo seja realmente um princípio pedagógico, atrelado diretamente à educação

escolar, não se confundindo e nem se equiparando com o princípio educativo do geral. Por outro lado, o trabalho deve ser um “princípio” cuja consequência é não ser o trabalho de mesma natureza daquele que se realiza na totalidade da vida social, do ponto de vista histórico e ontológico. Assim, apesar de uma correspondência, não se pode afirmar *a priori* que se trata de uma “relação” entre trabalho e ensino, portanto, de união entre ambos, senão apenas que o ensino tem o trabalho como um fundamento, um “princípio”. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (s/d), “muito frequente é a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo”. Realmente não cabe a referida redução, advinda de uma pedagogia cognitiva e pragmática; por outro lado, não se pode deduzir que o princípio pedagógico signifique necessariamente aquela redução, mas, ao contrário, uma compreensão pedagógico-didática de totalidade do processo educativo de ensino-aprendizagem, já que o próprio ensino é não apenas trabalho, como fundamentado no trabalho. Em outro momento, Frigotto (2005) se aproxima de desta ressalva: “o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético e político”. Refere-se ainda às escolas da Pedagogia da Alternância e a Pistrak (2003) em *Fundamentos da Escola do Trabalho*, assumindo a possibilidade de o trabalho poder se configurar como princípio pedagógico.

A escola não se confunde com outras instâncias sociais, principalmente, com a produtiva, como a fábrica. A identidade⁴⁵ da escola é garantida pela própria divisão social e técnica do trabalho, produzida historicamente. Portanto, a escola acompanha o desenvolvimento histórico das sociedades, de modo que se realmente há uma separação, não o há do ponto de vista do princípio que permanece (ou deveria permanecer) inalterado. Assim, o que garante recuperar a unidade inicial é o princípio do trabalho e não a direta união da escola com a vida, no caso específico, a união com a formação profissional. Essa autonomia relativa não conduz, verdadeiramente, a uma separação em

⁴⁵ A respeito da especificidade do fenômeno educativo, sobre a natureza e a especificidade da educação e sobre a diferença entre educação e política, consultar Saviani (2003a, p. 11-22; 2007a, p. 81-91).

definitivo entre trabalho e ensino; justamente o contrário, pois a garantia de um saber estritamente escolar está no trabalho como um princípio pedagógico, daí que não cabe a união entre as duas instâncias e nem que a solução da escola unitária esteja na junção imediata de escola e produção. O próprio princípio educativo já é pressuposto daquela unidade, ou seja, a unitariedade está no trabalho. Assim, não se pode falar de separação entre formação geral e específica (profissionalização), se nunca houve, historicamente, nesse âmbito uma unidade absoluta, pois a unidade rompida está circunscrita no princípio educativo do trabalho; a dualidade que cria a especialização profissional é outro princípio, próprio e independente, promovido pela burguesia para romper os laços com o trabalho como princípio educativo, instaurando o princípio do trabalho alienado e fragmentado. Há aqui uma interpretação equivocada do princípio marxiano de que o progresso tenderia numa sociedade comunista a reverter o processo histórico de separação entre escola e produção, com tendência à expansão do ensino profissionalizante. A interpretação inapropriada está na redução conceitual da categoria trabalho, transformando-a num conceito estritamente profissionalizante, porque enraizada numa concepção estreita de produção.

A produção da vida/essência humana se dá certamente pelo trabalho, mas o próprio trabalho não é um todo homogêneo e indiferenciado, assim, não pode ser considerado de uma mesma característica e natureza nas várias instâncias de realização humana. Dessa forma, até caberia na prática, como mostra a realidade, um ensino escolar propriamente profissionalizante, mas essa não é uma estratégia/tática adequada à emancipação humana na luta contra a exploração da força de trabalho. Se a hipótese estiver correta, não faz sentido falar de trabalho como princípio educativo como produção de valor de uso, nem como de valor de troca ou valor, já que o que está em jogo é a garantia da identidade da escola em seus vários níveis e modalidades. Por isso Gramsci não está preocupado com o princípio educativo do trabalho, já que este é sem dúvida o princípio de toda a escola, mas com o trabalho como princípio educativo, adequada à formação de personalidades integrais de acordo com os níveis de desenvolvimento psicológicos dos alunos, ou seja, com a formação escolar e intelectual dos indivíduos.

Tumolo apresenta uma pertinente distinção entre a força de trabalho e trabalhador.

Diferentemente do que está posto nos *Manuscritos*, em *O Capital*, Marx entende a *força de trabalho* como mercadoria e não o *trabalhador* como mercadoria. Para que a força de trabalho se converta em mercadoria, o trabalhador tem de ser livre e proprietário de sua força de trabalho, ou seja, o trabalhador *não pode* ser mercadoria. Embora seja uma distinção sutil, não se trata de uma simples diferença. Ela é crucial e decisiva para a compreensão do capital, do ser social que produz sua vida nesta sociabilidade e também, por conseguinte, do trabalho determinado por esta forma social” (Tumolo, 2011, p. 463).

O trabalhador como sujeito cognoscente e de personalidade não é efetivamente uma mercadoria. Somente se torna mercadoria quando adentra numa relação de troca no modo de produção capitalista. Assim, o trabalhador não pode ser de forma alguma uma mercadoria, configurando um espaço de resistência à sua condição de força de trabalho, isto é, à sua condição socioprodutiva. Ademais, como na realidade o trabalhador não é livre e proprietário de sua força de trabalho que pertence ao capitalista ao usufruí-lo, o trabalhador é um escravo do sistema. Assim, pode-se afirmar que, efetivamente, não deveria haver correspondência direta do trabalho escolar com a produção de valor de uso ou de troca, posto que a escola não é imediatamente *produtiva*, mas conduz à formação de personalidades, daí que seu papel é formar o trabalhador e não a força de trabalho, embora realmente o faça como consequência contraditória do ser social. Tumolo, a esse respeito, ao criticar a ênfase do trabalho na perspectiva do valor de uso, não pode aceitar na perspectiva do valor de troca, direcionando-se para um caminho sem saída, porque concentra sua análise na teoria do valor.

Esse conceito de trabalhador está diretamente relacionado à concepção de “sociedade de trabalhadores”, ao trabalho como essência do ser humano, formando homens completos, omnilaterais, sem reduzir o indivíduo a recurso humano. A diferenciação entre *trabalho como princípio educativo* e *princípio educativo do trabalho* deve ser enfatizada para que não se conceda à escola mais do que cabe às suas funções, corroborando uma escola profissionalizante

que, como produtora de força de trabalho, não tem condições de formar trabalhadores.

O problema não está na categoria ontológica e epistemológica trabalho, mas na indistinção de tipos específicos de trabalho conforme a natureza e a especificidade dos diversos setores sociais, especialmente o escolar. Assim, não há dúvida de que o trabalho é um princípio educativo, tanto geral quanto escolar. Mas, na escola, por exemplo, não assume naturalmente as mesmas características do trabalho em geral. A escola tem uma especificidade e autonomia próprias, estabelecendo uma proposta pedagógica e didática condizente com a função de ensinar. Outra questão é a ênfase que se dá nesse momento ao princípio educativo no sistema de ensino médio diante da expansão pela via da profissionalização. Inicialmente, o trabalho, como princípio educativo, é coincidente com o princípio educativo do trabalho, pois há uma identidade entre produção e formação do homem, que se realiza pelo trabalho.

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.
Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (SAVIANI, 2007).

Não se deve concluir, porém, que a produção do homem se realize apenas e tão somente como produção material da existência humana, mas também como práxis, com a formação do próprio homem originado do trabalho, isto é, com o desenvolvimento social e humano pelo trabalho. Essa identidade se desfaz posteriormente com a separação trabalho e escola, como reflexo do desenvolvimento histórico. A identidade, portanto, está no *princípio educativo do trabalho* que com o passar do tempo, dado a separação entre trabalho e educação, necessitou instituir um *trabalho como princípio educativo* próprio da escola. Assim, se houve uma ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual, escola e produção propriamente dita, o mesmo não se rompeu deliberadamente com o fundamento do trabalho. A identidade entre trabalho e educação sempre se manteve, ainda que de forma precária e distorcida, enquanto o que de fato se desfez foi a relação imediata entre produção e

escola. Por isso que à escola (de formação geral, ampla, formativa) não é mais possível (e nem desejável) se atrelar à produção propriamente dita, sobretudo sob a forma capitalista de produção. Em outras palavras, se a escola não se separou deliberadamente do trabalho, separou-se imediatamente da produção, rompendo a identidade imediata escolar entre formação humana e produção; por seu lado, a escola originou-se do desenvolvimento da educação que por si mesma necessitou criar um espaço próprio, independente e diferenciado de ensino. Portanto, a escola é uma forma diferenciada de educação, originada com a divisão de classes sociais e destinada a um grupo específico⁴⁶, o que por sua vez, pelo menos inicialmente, não desfez a união entre trabalho manual e intelectual⁴⁷. Saviani, inclusive, afirma que, na atualidade a educação tende a coincidir com a escola, como processo dominante de ensino. A educação (difusa), ainda que subsista atualmente, está em segundo plano, assim, é possível compreender a educação pela escola e não o contrário, de modo que a escola atualmente se torna a “forma desenvolvida de educação” (SAVIANI, s/d).

Saviani ao se deter no conceito de “produção” de uma maneira específica e imediata se referindo-se ao ensino médio, oportunizou apropriações que reduzem o conceito produção à estritamente capitalista, distanciada da relação categorial com o trabalho. Nesse sentido, o ensino médio tende a apresentar-se atrelado diretamente ao processo produtivo, legitimado por uma proposta de organização do sistema de ensino com base no princípio educativo do trabalho. Ao contrário, Saviani considera o conhecimento (escolar) um saber estritamente escolar-científico, um princípio advindo/fundado no/do trabalho, daí sua ênfase, também, à dimensão pedagógica, portanto, no reconhecimento de que tal como o trabalho, a

⁴⁶ Segundo Saviani (s/d): “a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola”.

⁴⁷ Refiro-me ao trabalho intelectual que continuava como trabalho útil, portanto, não deslocado da atividade produtiva imediata (MANACORDA, 2004; PONCE, 1981). Dessa forma, é possível afirmar que a união entre trabalho manual e intelectual não pode ser considerada de forma simples, ao contrário, diz mais respeito à atividade organizativa e de direção política.

produção é um conceito que não precisa estar atrelada e nem vinculada diretamente a produção produtiva à maneira capitalista e nem à formação da força de trabalho pela profissionalização no ensino médio. O conceito de *produção produtiva* em Saviani ultrapassa qualquer interpretação reducionista vinculada ou desvinculada da realidade, tal como é frequente com o conceito de trabalho.

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. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 160).

O resgate da categoria trabalho como fundamento comum juntamente com o sentido ampliado de “produtivo”, em conformidade com o movimento histórico, é o que permite avançar na luta contra a corrente histórica produzida pela burguesia por meio da profissionalização no ensino médio, ou seja, com as amarras produzidas pela tergiversada unidade imediata entre produção e escola.

Assim, enquanto Marx tratou de forma difusa o princípio educativo do trabalho, Gramsci, ao contrário, tratou do trabalho como princípio educativo, ou seja, em Marx há uma tese educativa, enquanto em Gramsci, uma tese pedagógica. José Luiz Zanella (2010a, 2010) apresenta alguns indicativos do que se pode considerar como trabalho como princípio educativo, de um ponto de vista didático. Para Zanella (2010a, p. 106), “não se trata de tomar o trabalho como um recurso didático, mas como uma mediação para realizar o ensino do concreto, entendido este como o ensino do conceito”. Segundo Zanella “o conceito e o fato do trabalho” apresentado por Gramsci tem como finalidade desenvolver uma concepção histórico-dialética de mundo; em outras palavras, pode-se dizer que a busca pelo concreto está no estudo e na “prática

do trabalho”, como síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011, p. 54), de modo a compreender o movimento histórico em sua totalidade. É nesse sentido específico que Marx elabora o conceito de *produção* como uma multiplicidade, como “unidade da diversidade”, para se chegar à concreticidade da vida social. Deste modo, não é possível associar trabalho com produção se não se compreender o método da economia política, já que era disso que Marx tratou ao se referir à compreensão concreta do fenômeno da produção, ou seja, buscou abranger a totalidade do conceito.

A essência do ensino escolar, e nele incluso o trabalho do professor, é o ensino do conceito. E o conceito, na filosofia da práxis, expressa o movimento do concreto empírico. A defesa do ensino pressupõe a defesa do conceito. E o conceito no sentido, aqui explicitado, é o conteúdo [conforme Saviani] (ZANELLA, 2010a, p. 125).

É preciso destacar que não caberia um ensino do trabalho em si e nem a preparação para o trabalho associados à direta produção produtiva e à profissionalização da força de trabalho. Tal como diz Frigotto, o trabalho também não pode ser considerado exclusivamente um recurso didático, mas um fundamento (um princípio) do trabalho educativo (escolar). Assim, também não se pode confundir a atividade escolar com o trabalho produtivo em si, conforme as características capitalistas, de modo que não é possível uma orientação escolar via profissionalização. Esse é o posicionamento de Paolo Nosella (1992) de que não se trata de qualquer tipo de trabalho aquele realizado na escola, daí que não é possível afirmar que o “trabalho como princípio educativo” seja na escola qualquer tipo de preparação para o trabalho⁴⁸. A atividade escolar é uma forma de trabalho diretamente vinculada ao mundo do trabalho e de adequar a escola à vida, representada pelo industrialismo moderno, mas não de “marca americana”. O conceito e o fato do

⁴⁸ “A escola unitária não ensina propriamente a trabalhar, mas a estudar o fenômeno do trabalho, considerando que também o estudo é um trabalho “muscular nervoso”. A escola unitária objetiva entender o mundo do trabalho, refletir sobre ele e moldar os hábitos fundamentais para um cidadão útil à sociedade. Não é a escola do emprego ou da profissionalização precoce; não é a escola do parasitismo, nem da retórica inútil; não é a escola do assistencialismo e menos ainda da exploração/agressão irresponsável do planeta” (NOSELLA & TEODORO, 2007a, p. 273).

trabalho com base no industrialismo não quer dizer adaptação ou profissionalização.

Gramsci rejeita qualquer profissionalização antes dos 16-18 anos de idade. O mecano é apenas um belo exemplo do que ele entende por “trabalho como princípio educativo”, no sentido de que: 1) não se trata de “qualquer” trabalho ou atividade, trata-se do trabalho industrial, moderno, avançado, que representa a forma produtiva hegemônica, entre os homens hoje, descartando assim (como princípio educativo geral da escola) formas arcaicas e assistencialistas de trabalho (quem sabe, hoje Gramsci escolheria como brinquedo um computadorzinho); 2) não estabelece Gramsci grau escolar para introduzir “o trabalho como princípio educativo”. Na família e na pré-escola, até o último grau escolar, o trabalho moderno deve informar as atividades formativas; 3) finalmente, Gramsci não aplica esse princípio educativo ao processo pedagógico de forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante (como um treino). Resgata, isso sim, o “ethos” e “logos” do trabalho industrial moderno para que revigorem e orientem todo o processo educativo escolar” (NOSELLA, 1992, p. 74).

Nosella (1992) como Gramsci, afirma que a escola, especialmente a de ensino médio, não tem uma função propedêutica, muito menos a de preparar a força de trabalho, “qualificada” e especializada (profissional). Contudo, a formação geral, dada sua inerente contradição, acaba por conduzir como consequência também ao mercado, mas não é sua função imediata, pelo menos, dessa forma é possível “lutar” e “lidar” no mercado e na produção. Assim, em outras palavras, não se pode aceitar que a profissionalização seja o princípio educativo por se basear no trabalho e o trabalho por sua vez, no industrialismo moderno.

Ao expressar, dessa forma, sua preocupação quanto ao futuro de Mea, nos faz entender mais uma faceta do que ele [Gramsci] entende por “trabalho como princípio pedagógico”. Mea é uma potencial força de trabalho feminina; por isso deve adquirir as qualidades necessárias para enfrentar a luta e a competitividade existentes no campo de trabalho. Preparação para o trabalho, portanto, não é em primeiro lugar uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo-do-trabalho (NOSELLA, 1992, p. 82).

Nosella já apresentava em 1992 uma clara compreensão de que o *trabalho como princípio educativo* não podia se restringir a uma compreensão estreita do significado de trabalho e de industrialismo. E que a escola

tradicional, assim como também já o afirmava Saviani (2007a), não era uma escola totalmente deslocada da modernidade por estar atrelada às letras e ciências humanas, bem como também às emergentes ciências naturais. Sobre isso Saviani (2007a, p. 62) afirma o caráter revolucionário da escola humanista e da pedagogia tradicional no ensino dos conhecimentos produzidos historicamente. Não obstante, a concepção “humanista” manifestou-se e desenvolveu-se sob uma inspiração filosófica pragmática em torno do movimento escolanovista, convertendo e desvirtuando o ensino a uma relação interesseira entre escola e vida (produção).

Portanto, o novo tipo de escola que se desenvolvia se atrelava ao desenvolvimento social de um novo tipo de homem (ou intelectual), adequada às exigências da modernidade representada pelo industrialismo e pelo capitalismo industrial. O dilema entre escola humanista e escola moderna é na verdade um falso dilema, de modo que sua combinação também é uma solução artificial e não se percebe que não existe nenhum tipo de junção (combinação) de uma escola humanista com uma profissionalizante que não seja a negação da primeira.

Gramsci, portanto, percebe e valoriza o potencial educativo da escola humanista tradicional. Também, voltado a defender a modernização industrial, como sempre foi, compreende e defende o surgimento de um novo tipo de escola mais interessada; mais técnica, menos tradicional e mais orgânica ao mundo industrial. Qual será a alternativa correta? Saudosismo humanista tradicional ou profissionalismo tecnicista? Para Gramsci essas alternativas são sempre falaciosas (NOSELLA, 1992, p. 113).

No texto *A escola de Gramsci 22 anos depois (2014)*, Nosella avalia o seu próprio livro *A Escola de Gramsci (1992)* com as mesmas percepções sobre a profissionalização. Assim, a combinação entre trabalho e educação não se dá entre escola e produção. Na verdade, esse tipo de junção elimina ou desvirtua o ensino médio e o ideário revolucionário apontado por Saviani ao profissionalizar o ensino no sentido utilitarista e pragmatista. Uma educação revolucionária está para além de uma escola de formação geral (humanista tradicional) e para além de uma escola de formação profissional, daí que a solução não pode estar na junção de ambas, pois essa junção não representa

progresso rumo ao industrialismo moderno e às necessidades deste novo mundo.

A *escola humanista moderna* embasada no *trabalho como princípio educativo* é condizente com o movimento histórico, enquanto a profissional ou técnico-profissional é anacrônica. E esta última representa atualmente uma função semelhante à humanista tradicional que mantinha o *status quo* e o prestígio de uma classe social, só que agora pela *negação* de uma (escola única do trabalho) e pelo oferecimento de outra (escola do emprego), de modo semelhante à proposta escolanovista de vínculo direto entre educação e vida. Nosella é enfático ao negar qualquer proposta de escola que tenha como horizonte a profissionalização dos adolescentes no ensino médio. Como exemplo, ele se refere à questão da teoria e prática para se compreender o sentido amplo e complexo do trabalho como princípio educativo, que não se restringe a uma questão singela do trabalho manual e intelectual como simples momentos do processo de trabalho.

Sabemos que não existe, na concretude, nem o puramente teórico, nem o puramente prático; assim como não existem percursos formativos exclusivamente desinteressados, humanistas, e outros exclusivamente utilitários, profissionalizantes. Há percursos formativos que priorizem a racionalidade prático-utilitária à cultura especulativa, e outros, o contrário. Ou seja, a proposta do “Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica”, à revelia de seus idealizadores, é um cavalo de Troia com um preciso intuito político: introduzir a profissionalização no Ensino Médio Regular (NOSELLA, 2014).

Não foram razões técnicas, nem econômicas que motivaram o liberalismo idealista e o próprio fascismo na criação das escolas subalternas do trabalho. Foram razões de caráter político e social (NOSELLA, 2015a)

A escola unitária não é uma *escola unificada*, é uma escola moderna alicerçada no “trabalho industrial” como concepção de mundo em que a ciência se mescla a todos os aspectos da vida em sociedade. Dessa forma, o trabalho como princípio educativo é que garante o princípio “unitário”, de totalidade e integridade (e não integralidade) à educação, diga-se, escolar. E por ser unitária é que pode se diversificar na unidade, garantindo a cada etapa da escolaridade um princípio pedagógico próprio, adequado ao perfil dos estudantes, conforme os níveis de maturidade psicológica, moral, intelectual e

política. Assim, o princípio pedagógico não se configura como simples aspecto didático no ensino, mas uma postura científica e política no interior do processo educativo escolar.

3.2. A noção de travessia como dialética conceitual

A palavra *travessia* aparece na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para justificar o ensino profissional e se adequar tanto às exigências do mercado de trabalho quanto à do mundo do trabalho, como único caminho, necessário e provisório, para a construção da sociedade socialista. Essa travessia assume apropriar-se da dialética marxista para compreender o processo histórico concreto e “providenciar”, sob o contexto da sociedade capitalista, a construção do socialismo, mediado pelo ensino profissional.

A Educação Integrada representa no *Documento Base (2007)* uma nítida reflexão em que a *travessia* aparece como um momento de transição. E, certamente, o objetivo não pode estar no meio do caminho, apenas no fim almejado, por isso tem de ser realmente transitório. Entretanto, o que está posto é a possibilidade de associar uma escola politécnica (tecnológica) ao ensino profissional. No fim das contas, nota-se que realmente o objetivo não é garantir uma formação geral e plena para todos, uma escola única do trabalho. Se esse fosse realmente o objetivo, estar-se-ia garantindo uma ampla formação tecnológica, associada a uma ampla formação geral, como regra geral. Acontece que a travessia é enfatizada como “meio termo”, uma maneira viável, um acordo ou concessão à burguesia, que, sob uma determinada circunstância desfavorável, como desemprego, jovens ociosos, “dura realidade socioeconômica do país” etc., configura-se como uma saída para a conquista de certo espaço escolar. Assim, o que se denomina de escola politécnica é, na realidade, a escola profissional, supondo a garantia de uma formação geral. Além do mais, a travessia pode se desvirtuar e conservar-se por mais tempo do que o previsto, ademais, a “longa duração” já pressupõe que o transitório não deixa de ser o permanente.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. Essa solução é transitória (de média ou longa duração) [...] (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 24).

Essa reflexão sobre a travessia como algo transitório requer que, ao sinalizar em determinado objetivo, tenham sido calculados com alguma precisão os meios necessários para alcançar o resultado planejado, mesmo que o devir histórico seja indefinido. Assim, o percurso não pode ser desconsiderado e se no caminho forem feitas concessões em demasia ou sem controle minimamente previsível, não se pode falar em travessia para outra realidade. O problema são as ênfases que se contradizem no discurso, como, por exemplo, o Decreto nº 2.208/1997, que não estabelece a negação do ensino médio perante o ensino profissionalizante, nem o contrário. Simplesmente há uma disjunção entre as duas e essa dualidade representa efetivamente a necessidade ética da realidade, portanto, significa na prática uma exigência concreta do mercado e da dominação da classe dominante. Por seu lado, o Decreto nº 5.154/2004 é também uma profunda reforma do ensino profissional, portanto, não tem nada a ver (diretamente) com o ensino médio, pois o que se cria não é um ensino médio integrado, mas realmente um curso técnico integrado de nível médio. Assim, é plausível que a preparação profissional seja uma necessidade imposta pela realidade, mas não atrelada/integrada ao ensino médio. Há ainda outras contradições que forçam a um determinado problema ético, que pode compreender que a base unitária pode ser tanto o ensino profissionalizante, que deve ser para todos, quanto a base de formação geral, que também deve ser para todos. O segundo caso tende a ser mera retórica, a não ser que se considere a reforma do ensino profissional em direção ao ensino médio, o que não é o caso. Por conseguinte, se o “ensino médio integrado” não se confunde com o “ensino médio unitário politécnico”, o problema é a distorção sobre a conjuntura que exige uma

intervenção escolar pelo ensino profissional. Em todo caso, a travessia se converte em palavra vazia porque acaba negando o percurso em prol de uma projeção de que a escola socialista somente é progressista apenas numa sociedade socialista, não mais capitalista. Assim, negam-se o presente e o próprio movimento histórico, assumindo a tese da oposição como parte integrante da antítese socialista. A tese da travessia está embasada pelo caminho irrefletido do ensino profissional. Não se pode compreender o argumento de que os filhos da classe operária devem precocemente se preparar para o mercado de trabalho, quando cresce a taxa tendencial da queda dos lucros, cresce o desemprego nacional e aumenta o exército industrial de reserva de pessoas adultas. O que a realidade impõe em termos de educação e formação deve ser analisado em primeira instância com mais profundidade antes de pronunciar afirmações sobre dever ético e político.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. 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 ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004 pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os *germens* de sua construção (Saviani, 1997). Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação

que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2006).

A travessia é um discurso que precisa ser analisado com maior sutileza para se compreender se de fato é possível dar passos à frente em direção a outra “realidade” ou se essa travessia é definitivamente desmascarada já que sua efetividade opera apenas no futuro, num projeto utópico. O que deve ser evidenciado na travessia é se realmente leva a partir do presente e no presente à emancipação humana ou se apenas permite a conservação social. A libertação do escravo negro-africano no Brasil colonial foi feita apenas quando se abriram as possibilidades históricas da libertação, tendo ocorrido não em função de valores morais e éticos dos indivíduos e dos abolicionistas, mas em função de uma necessidade social que permitiu ao negro sua liberdade, embora na condição de força de trabalho livre e em condições de marginalidade social. Assim, a emancipação humana não permite concessões na luta por direitos vitais à sobrevivência, ao contrário, exige uma resistência intransigente que vai permitir uma efetiva luta pela plena emancipação e humanização em direção ao fim da exploração e dos privilégios de classes. Segundo Dante Henrique Moura:

Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado.

Apesar de essa representar a utopia a ser buscada, a realidade atual está distante anos luz dessa perspectiva formativa. Assim sendo, a questão fundamental que se coloca é: é possível dar passos nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como a do nosso país?

Diante disso, o trabalho [artigo do autor] discute o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, doravante EMI [ensino médio integrado], como uma possibilidade de caminho a ser trilhado na direção pretendida (MOURA, 707, 2013).

Com efeito, realmente não há outra forma de se chegar ao socialismo sem o confronto contínuo e cotidiano com o capitalismo. Então, deve-se tratar sempre de uma travessia. Pode-se, ademais, supor a possibilidade do salto histórico, que não ocorreria paralelamente ou à revelia do capitalismo, senão como fruto do próprio processo de desenvolvimento de suas forças produtivas, reconhecido por Marx como modo revolucionário de produção. A travessia

como todo percurso parte, naturalmente, do momento histórico real e não existem duas estradas, pois a realidade é única e o caminho, sinuoso e espinhoso. A sociedade capitalista é uma totalidade, e sua existência dualista é apenas um momento de abstração, um recurso didático de compreensão ou uma consequência imediata. Do ponto de vista metodológico, não é possível afirmar a existência dualista da sociedade, nem há possibilidade de propostas de superação social que não sejam alinhadas e interligadas com o atual sistema (unitário) capitalista. É perfeitamente correto, por outro lado, afirmar que as classes sociais e a educação são dualistas e que a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas, mas não mecanicamente como se antevê, já que a contradição, fruto da unitariedade (não unicidade), é parte inerente do movimento histórico. Assim, a travessia somente faz sentido se a dialética for seu conceito fundamental; em si abstratamente a travessia é desnecessária e não tem expressão conceitual própria. Se, de imediato, se parte do princípio de que a dualidade é o ponto de partida e que o mundo é fragmentado, composto de facetas e etapas lineares e evolutivas, não se compreende a realidade tal como realmente é, não podendo esse tipo interpretação ser tributário do marxismo, já que não considera a lógica dialética do movimento histórico.

O uso da expressão “travessia” serviu para compor um rol de justificativas para legitimar a profissionalização do ensino médio em contraposição à ideia de que o ensino médio não pode ser nem propedêutico nem embasado num ensino abstrato e verbalista. Em conformidade com o “trabalho como princípio educativo”, na formulação de Gramsci, e pela necessidade de fazer a travessia sob o sistema capitalista, partiu-se do princípio teórico e didático de uma falsa dicotomia entre mercado de trabalho e mundo do trabalho. Posteriormente, concluiu-se que, no emprego, há realmente uma perspectiva do trabalho, enfatizando que a profissionalização é um caminho legítimo para efetivar o “trabalho como princípio educativo”, negligenciando o aspecto geral da categoria trabalho, reduzindo-a a complemento da profissionalização. Desse modo, da dicotomia parte-se para a unidade, mas uma unidade fundada nos ditames da produção capitalista. A travessia negligencia ainda o embate imediato com esse sistema social, ao

assumir que é preciso partir dele para dar um passo à frente. A travessia busca a participação adaptativa no jogo, conforme suas regras.

Se esse é o complexo social de produção da existência, ele é configurado economicamente pelo modo de produção, com seus determinantes estruturais e particularidades sócio-históricas. Tais características põem para os sujeitos exigências de domínio técnico-científico para que se tornem aptos a produzir sua existência mediante a inserção em contextos específicos. Disso decorreram exigências próprias para a educação, que são também históricas, com vistas à participação direta dos membros da sociedade na produção. Tais exigências são os próprios fundamentos de atividades produtivas que, organizadas e reguladas, configuram as profissões (RAMOS, 110, 2013).

De fato, são exigências concretas das quais se deve partir e que devem servir de parâmetro para as políticas educacionais. A questão, entretanto, não é esse fato, mas a maneira de se inserir nesse contexto sem ser apropriado e engolido por ele. Tendo como base o pressuposto equivocado, a *dualidade da categoria trabalho*, conseqüentemente, também da sociedade, há uma percepção pragmática de que na travessia é preciso partir da sociedade dualista, tendo sido feita assim da dialética uma dialética domesticada em que se partiu da concessão mútua para se alcançar a síntese, ou seja, para contrapor-se à tese, integrou-se a ela. A compreensão simplificada da dialética (da fórmula tese, antítese e síntese) fez deste pensamento igualmente uma concepção dualista, uma dialética dualista, deixando de ser dialética para tornar-se travessia, e a escola unitária para tornar-se “escola integrada”. As próprias noções de “integrado” e “integração” são em si mesmas expressões que não podem dar o sentido complexo de unitariedade, apenas de justaposição de partes, ratificando a concepção dualista de escola, educação e sociedade. Desta forma, é evidente que na travessia a maneira de se realizar a luta é pela via da participação adaptativa e harmoniosa.

Nesse caso, cabe outro questionamento: pensar de forma coerente com o materialismo histórico-dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar arrancar do capital concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que, inicialmente, não seja na plenitude do conceito de politecnia para todos, mas que se garanta para todos a indissociabilidade entre formação intelectual, física e tecnológica sem, com isso, abandonar a denúncia e o combate a todas as atrocidades

cometidas contra essas crianças, adolescentes e jovens? Não foi isso o que fizeram Marx e Engels em relação ao trabalho infantil na Inglaterra do século XIX? (MOURA, 715, 2013).

A tese da travessia não compreende que no processo não há *a priori* possibilidades de concessões numa sociedade dividida em classes, já que a lógica que impera é outra, muito mais perversa. O que Marx (*Maquinaria e Grande Indústria*) apresentou na questão do trabalho infantil foi compreender e denunciar que a legislação inglesa, ao regular o trabalho infantil, permitia sua exploração. A concessão arrancada à força pela burguesia foi um meio de dar continuidade ao trabalho infantil. As melhores condições de vida e de trabalho infantil, que permitiram sua continuidade, na verdade, não são, por outro lado, uma concessão da burguesia, mas uma conquista arrancada também à força pela luta operária. O que Marx percebeu foi o caráter contraditório da legislação inglesa sobre o trabalho infantil que, ao mesmo tempo em que permitia a exploração, avançava no sentido de eliminar outras formas tradicionais de exploração da força de trabalho infantil. A concessão é, na verdade, o resultado de uma luta e não uma tática da luta. A concessão também nunca é o resultado imediato do embate, no sentido de que literalmente como resultado deixa de ser concessão. De outro lado, também não se pode sugerir que houve concessão pelos trabalhadores para dar continuidade à exploração do trabalho infantil, embora os pais estivessem acostumados, dadas as precárias condições de vida, a empregar seus próprios filhos nessa degradação. Nesse caso, a história se fez com predominância do continuísmo. Marx não concorda com a manutenção do trabalho infantil capitalista, apenas reconhece que o trabalho produtivo, não aos moldes capitalista, é um meio de elevar a educação a outros patamares. Essa educação, por sua vez, não pode estar atrelada a uma educação que permita a exploração do trabalho infantil com a desculpa de ser necessária para se avançar nos objetivos socialistas. Do contrário, seria assumir o direito à exploração (mesmo provisória, sem saber por quanto tempo), segundo a tese do “quanto pior melhor”, isto é, aceitar a escravidão como parte da libertação. É claro que para ser livre não se pode ser escravo e para se libertar é preciso estar nessa condição, entretanto, a escravidão não é fator de libertação. Daí que não se resolve o problema da dualidade

simplesmente com a unidade, que, em si, não representa nada senão um conjunto de palavras vazias. O ensino médio integrado (ensino profissional), com essa proposta de travessia, sem a compreensão concreta e dialética da realidade, não leva a caminho nenhum.

A dualidade conceitual como ponto de partida torna-se a finalidade primordial, isto é, a realidade a ser combatida na travessia. Por outro lado, a luta empreendida não consegue compreender que tal dualidade não tem expressão concreta na realidade. O objetivo de alcançar o socialismo se distancia cada vez mais quando não se compreende a própria sociedade capitalista como totalidade ou quando a entende como totalidade composta de partes integrantes, justapostas didaticamente. A essência da sociedade e suas múltiplas determinações, a dialética entre identidade e diversidade, perdem o sentido da “liga”; e as relações sociais que a permeiam, aquilo que une contraditoriamente o todo e que dá o sentido do movimento contraditório, assumem importância secundária. A educação escolar eleva-se a um campo privilegiado da transformação social. A supressão da dualidade escolar pela integração da escola profissional de formação técnica com a do ensino médio de formação humanista é a saída encontrada sob a denominação de ensino médio integrado. Daí se conclui que não há unitariedade, mas justamente o contrário, a manutenção da dualidade de classes sociais, pois com a junção de ensino médio com ensino profissional se faz apenas unidade. O “único” e “unidade” não são opostos de “duo” e “dualidade”, ou seja, acredita-se que se resolve o problema da dualidade com unidade. A solução da dualidade entre ensino médio e ensino profissional se daria com o ensino integrado, como se a transformação social se desse com a integração entre classe burguesa e classe operária. O que transparece é a ideia subtendida de “harmonia” e “equilíbrio” como conceitos e leis do movimento histórico. Assim, ao se partir de uma mera ilusão, o desfecho não pode deixar de ser também outra ilusão. Essa concepção antinômica de “partes” e relações entre “partes” forma uma concepção de “dialética conceitual” que na lógica formal parece coerente e verdadeira.

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (RAMOS, FRIGOTTO, CIAVATTA, 2005, p. 45).

Algumas contradições se apresentam: a integração é considerada uma *necessidade conjuntural (social e histórica)*, todavia, não se revela efetivamente essa própria necessidade conjuntural (social e histórica). É mais fácil determinar a necessidade do que descrevê-la e apresentá-la concretamente. Essa necessidade conjuntural se mostra um problema incognoscível. Do mesmo modo, em seguida, a *possibilidade de integração* é, nessa visão, a *determinação concreta*, a *condição necessária* para o *ensino politécnico*. Não há dúvida de que a integração é uma possibilidade, na medida em que a legislação a permite; entretanto, o entendimento de *determinação concreta* é reduzido a uma análise conjuntural, momentânea, de um governo e suas leis educacionais, mas não necessariamente, do ponto de vista social e histórico, permanecendo ainda um problema incognoscível. E se o objetivo é o ensino politécnico, realmente houve uma determinação concreta, e a finalidade proposta foi satisfeita; mas se o ensino politécnico é apenas um processo mediador de um propósito maior, não é possível afirmar que a possibilidade de integração seja uma determinação concreta. A determinação concreta precisa estar associada a um complemento sobre a onde se deseja chegar. O pressuposto/implícito é que o ensino é a finalidade última, um fim em si mesmo; mas dado que a pauta é o fim da dualidade de classes, a própria tarefa torna-se dualista, com dois rumos e objetivos, pois não se sabe exatamente se a “formação integral do ser humano” é travessia ou finalidade da travessia; ou seja, se essa formação vai promover a superação da dualidade escolar ou se a superação da dualidade de classes vai superar a dualidade escolar. Se a formação integral leva à superação da dualidade educacional, como a dualidade educacional vai ser superada pela superação da dualidade de classes? A dificuldade do raciocínio está justamente em não reconhecer o

propósito maior e o exato papel que a formação escolar integral assume na supressão das classes sociais.

É uma lógica (quase) perfeita: na travessia, o início é a dualidade (escolar) e o fim a unidade. No entanto, a unidade se dá pela junção dos polos, ou seja, das partes, pela supressão da dualidade. Aquilo que é o fim social e político almejado, o socialismo, apresenta-se no início como “uma necessidade conjuntural” de se ajustar à produção capitalista, representada pelo ensino, por meio da formação profissional dos filhos dos trabalhadores. Entretanto, não há nenhuma análise de conjuntura sobre os determinantes sociais concretos da educação capaz de fazer da educação um processo mediador na transformação social. Com o “propósito” de tornar a educação concreta, fez-se dela uma educação pragmática, alinhada aos interesses do mercado de trabalho. E, assim, a travessia assume como bandeira um objetivo restrito, o “ensino médio integrado”, sendo uma forma lógico-abstrata e dicotômica de pensamento, que não apresenta as “determinações concretas” e cuja finalidade se assenta sobre si própria: “ensino médio integrado à educação profissional como travessia para a educação politécnica” (RAMOS, 2013, p. 116). Ou se acredita que o ensino médio integrado não é educação politécnica ou o ponto da partida é o ponto de chegada. A travessia se alinha, de um lado, ao projeto de profissionalização da educação brasileira, especialmente, o ensino médio, de outro, diretamente, aos condicionantes da produção capitalista, sem nenhum questionamento sobre a possibilidade de superação dessa realidade por este caminho. Como realmente não há dualidade entre mundo do trabalho e mercado de trabalho, há apenas um único meio de abordar a resistência e a superação que, certamente, não pode ser por aquela travessia. Assim, partir da realidade para permanecer nela é conciliação e conservação.

O debate sobre as finalidades e as concepções de ensino médio não se esgotou na transição para o novo século. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para as necessidades dos trabalhadores. Em face dessas contradições, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem (RAMOS, 2013, p. 106).

Cabe assinalar que o foco da travessia é o ensino médio e não a educação em si; enquanto nos outros níveis o trabalho realmente está livre para assumir o princípio educativo, sem o estorvo do discurso da dualidade escolar e sem a necessidade de unificar as formações gerais e específicas, como se esses problemas fossem inerentes apenas ao ensino médio. Entre as várias finalidades que não mais o socialismo, destaca-se, por exemplo, a própria formação como finalidade de si mesma: “travessia para a formação humana integral”⁴⁹, “travessia para uma nova realidade”⁵⁰, “travessia para a organização da educação brasileira”⁵¹. Após definidas a finalidade última não mais o socialismo, o termo travessia perde sentido e importância histórica. O simples deslocamento dos objetivos do mercado de trabalho para as necessidades do trabalhador é uma conta de soma zero, pois não há nenhuma diferença substantiva entre ambos, já que estão ligados num mesmo sistema em que suas partes são interdependentes. O sujeito é definido por sua condição de força de trabalho, ou seja, pela sua condição de produtor de mais-valor, independentemente da formação omnilateral. O que se coloca é a formação omnilateral assumir a responsabilidade pela transformação da própria condição de trabalhador, conseqüentemente, da transformação social. Ainda que possível (dialeticamente), a conseqüência é o homem (omnilateral) conviver com um modo de produção que não apenas o explora como conserva sua alienação (inclusive, intelectual), em função da atual divisão social e técnica do trabalho, articulada com essa finalidade. Entretanto, o problema é a incompatibilidade entre a produção moderna e a formação omnilateral, num projeto solidário e conciliador. A contradição da dualidade está na criação de uma *força de trabalho (supostamente) omnilateral*. Por outro lado, como se diz, se o homem plenamente desenvolvido (omnilateral) for apenas uma situação a ser resolvida numa sociedade futura, então, teoricamente, também não faria sentido falar em formação omnilateral no capitalismo e, portanto, nem de travessia. O discurso da travessia não consegue dar conta das contradições

⁴⁹ Título do artigo de Dante Henrique Moura: Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? (MOURA, 2013).

⁵⁰ (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43).

⁵¹ (RAMOS, 2013, p. 111).

inerentes ao capitalismo, sem se mesclar a ele, para supor a realização da dialética. A simples junção entre formação específica e formação geral, deslocada da realidade da produção moderna e da análise das determinações concretas, não vislumbra a complexidade do sentido de escola unitária gramsciana.

Assim como a travessia parte de uma concepção de sociedade dualista e aplica de forma equívoca a junção entre formação geral e específica, como consequência, compreende também, de forma etapista, o processo de transformação social. Em Gramsci, a escola unitária não é um tipo ideal, uma perspectiva teórica sobre o futuro da escola e nem uma escola de marca socialista. Marx, Lênin e Gramsci tinham uma compreensão profunda sobre a realidade social e/ou escolar, explorando e analisando os fatos em sua concreticidade. Suas proposições não são utopias, projeções de seus intelectos sobre uma educação do futuro, mas exposição de perspectivas reais sobre fatos reais, ainda que não se tenham as condições concretas de realização histórica. Além disso, a concepção de escola unitária, não surgiu do nada, foi uma experiência italiana, um caminho compatível com a finalidade de transformação social socialista italiana, como efetiva resistência ao industrialismo de tipo americano, sem negar a admiração de Gramsci e o seu reconhecimento pela revolução da indústria moderna.

Não obstante, tal qual Marx e Engels se referem à politecnia em seu sentido pleno como uma perspectiva educacional futura, Gramsci também considera a escola unitária dessa forma. Isso porque, segundo o autor [Gramsci], as condições materiais concretas da sociedade de sua época impediam a plena materialização da politecnia.

[...] Nesse sentido, defende-se que a concepção educacional desses autores está pensada tendo como lócus para a sua materialização a sociedade futura (socialista) e que, dessa forma, atualmente ainda não se pode concretizar a politecnia e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos.

Isso só será possível em uma perspectiva de futuro. Não obstante, também se conclui, a partir do pensamento desses autores, que é possível, e necessário, plantar e cuidar para que cresçam as sementes da formação humana integral, aproveitando-se das contradições do sistema capital (MOURA, 2013, p. 712-713).

O sentido que se atribui ao termo “contradição” também sofre com a deturpação inicial da concepção de mundo dualista. A contradição não é uma

brecha, uma porta semiaberta, portanto, uma possibilidade de que os revolucionários se aproveitam para construir a antítese. A contradição representa a trinca que a luta de classes abriu e rompeu. Certamente a contradição é parte inerente do próprio modo de produção que, segundo Marx, gera continuamente seus próprios coveiros. Contudo, a existência da contradição é independente da luta de classes, mas se funda e é latente com ela. O que reforça mais uma vez a necessidade de se assumir guerreiro perante a guerra, ciente de que o oponente é o seu oposto mortal e que a trégua não é nenhuma concessão para o oponente respirar, mas uma estratégia da sobrevivência mútua. O que deve aparecer na travessia de maneira objetiva e clara são a finalidade política da educação integrada e os meios que de fato fazem jus para a concretização deste propósito, pois afirmar que no período de transição há necessidade de dualismo escolar, é reconhecer a importância das escolas profissionalizantes na formação de força de trabalho, e cair em contradição com a própria tese da travessia e da educação integrada.

Gramsci [...] reconhece que: a fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. Nesse trecho, ao afirmar que no tempo presente as “condições econômicas gerais” podem exigir que jovens tenham de trabalhar antes de concluir a escola unitária, ele não admite diretamente a profissionalização, mas reconhece a necessidade da existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida assim o exijam (MOURA, 2013, p. 712).

Para compreender exatamente o pensamento de Gramsci sobre as escolas profissionais, é preciso contextualizar sua discussão e fazer uma análise fiel dos seus textos. Gramsci não propõe a existência de escolas distintas em fase de transição, apenas exhibe a realidade da multiplicação das escolas profissionalizantes. Assim, coloca em evidência um fato histórico: as condições econômicas oriundas da própria economia, da guerra e das famílias obrigam os jovens à colaboração produtiva. Na verdade, o termo “colaboração” é utilizado de forma irônica para expressar a obrigação do trabalho infantil, sua exploração e degradação nas fábricas. Gramsci não admite sob quaisquer

circunstâncias a profissionalização de jovens e relega a profissionalização ao ensino pós-médio.

A travessia seria de fato um dilema ético se realmente houvesse um embate e uma disputa, quando os ônus da participação no mercado de trabalho compensassem as perspectivas reais e concretas de vitória no combate ou na guerra. Acontece que naquela travessia há diálogo e não dialética, uma maneira socialdemocrata de enfrentar o capitalismo pela educação. A travessia não é um momento diferenciado ou especial do processo dialético, como se a dialética necessitasse de uma bengala para poder fazer a transformação social. O movimento histórico realiza-se apenas e tão somente com um percurso histórico concreto, inserido num contexto específico, em certas condições históricas, mediado pela ação dos sujeitos históricos. De tal forma que a teoria da travessia é desnecessária e satisfaz mais a interesses momentâneos e conciliatórios.

Então, o que é a dialética em Gramsci? É o conhecimento do devir e das leis do movimento histórico, que não se confunde com a previsibilidade deste devir histórico. A dialética não é um capítulo da lógica formal, é, ao contrário, uma lógica própria, oriunda da filosofia da práxis, uma filosofia integral e original, que, em vez de negar, se apropria da lógica formal, como parte inerente da dialética. É, portanto, uma teoria do conhecimento e da ação humana, uma técnica do pensar e do agir. O que significa que também a técnica do pensar da dialética e da filosofia da práxis deve assumir a responsabilidade na criação de uma visão de mundo sobre a realidade, tal como a matemática e as ciências naturais contribuíram para abrir caminho para a revolução científica e tecnológica na modernidade; portanto, a dialética é uma revolução social na criação de “programas didáticos” capazes de alavancar as relações entre homem e natureza e não ficar apenas a reboque daquelas ciências, que se baseiam na lógica formal, ou das diretrizes do modo de produção capitalista. Por isso, outro aspecto da dialética é sua relação íntima não apenas com a história, como também com a natureza. As ciências naturais que concebem a realidade pela lógica formal não se dão conta, completamente, de que a relação da ciência com a natureza é de ordem histórica e que a visão de mundo da ciência interfere diretamente na visão de

mundo natural e, dialeticamente, a visão de mundo humana sobre a natureza e a relação homem e natureza. O ensino técnico e tecnológico, formalizado pela profissionalização, ainda demasiadamente restrita à lógica formal e à ciência natural, tem limites intransponíveis enquanto não se apropriar da técnica de pensar da dialética sobre o homem e a natureza. Por isso, em Gramsci, “a unidade é dada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza – forças materiais de produção)” (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, miscelâneos, p. 237).

Ela [dialética] é um novo modo de pensar, uma nova filosofia, mas é também, por isso, uma nova técnica [...] É possível destacar o fato técnico do fato filosófico? É possível, mas só com finalidades práticas e didáticas. E, de fato, deve-se notar a importância que tem a técnica do pensamento na construção dos programas didáticos (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, p. 181).

[...] se a história humana deve também ser concebida como história da natureza (também através da história da ciência), então como a dialética pode ser separada da natureza? (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, p. 167).

A questão é que “... após as inovações trazidas pela filosofia da práxis, permanece a velha filosofia, entre outras coisas, a *lógica formal*” (GRAMSCI, 2011a, p. 180), que insiste nas interpretações idealistas e abstratas, que apartam a realidade da interpretação dela e criam idealmente mecanismos de interpretação e ação, que não condizem com as condições concretas da realidade.

Se é necessário, no perene fluir dos acontecimentos, fixar conceitos, sem os quais a realidade não poderia ser compreendida, deve-se também, aliás, é imprescindível – fixar e recordar que a realidade em movimento e o conceito da realidade podem ser logicamente distinguidos, devem ser concebidos historicamente como unidade inseparável. De outro modo sucede o que sucedeu a Croce, isto é, que a história se torne uma história formal, uma história de conceitos e, em última análise, uma história dos intelectuais (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p. 311).

O principal ponto da unitariedade e da escola unitária é a coerência entre pensamento e realização, entre teoria e prática. É unitária não apenas a escola em si, que é única para todos, mas a concepção político-pedagógica que a permeia. Uma filosofia da lógica formal tende a criar um fosso entre a

escola e o mundo ou associar a escola a certa concepção de mundo, compatíveis apenas com as filosofias idealistas e positivistas. Se a dialética é destrinchada em suas partes integrantes com propósito didático, tal como a realizada com a categoria “trabalho” em “trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, ela deve guardar a unidade inseparável, o nexos que liga as partes do conjunto e afirma a preponderância da categoria trabalho. Tais reduções ou simplificações didáticas tendem a facilitar o entendimento, mas tendem igualmente a perder a riqueza do conceito.

Hegel é assim o verdadeiro instaurador do imanentismo: doutrina da identidade do racional e do real, em que está consagrado o conceito do valor unitário do mundo em seu desenvolvimento concreto. [...] E, desse ponto de vista, pela primeira vez, o valor da realidade se identifica absolutamente com aquele da sua história: assim, na imanência hegeliana, reside, ao mesmo tempo, a fundação capital de todo o historicismo moderno (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p. 314).

Em Gramsci, a dialética (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, p. 143) somente faz sentido com a filosofia da práxis que inaugura uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento e na medida em que absorve e supera as filosofias idealistas (Hegel) e os materialismos tradicionais (Feuerbach), tornando-se uma filosofia integral e original. “Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa” (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, p. 143), ou seja, a filosofia da práxis elabora/inaugura uma dialética própria. Assim, qualquer forma de pensar a dialética ou uma suposta travessia não pode esquecer que ela está inserida num quadro teórico-metodológico do materialismo histórico e a consequência imediata é considerar que a dialética não pode ser esquematizada didaticamente ou impressa em manuais, pois é expressão e acompanha o ininterrupto movimento da própria história. Assim, a dialética na teoria da travessia deve estar fundamentada na filosofia da práxis e estar atenta à “metodologia geral da história”.

A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da “filologia”

como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia, entendida como metodologia geral da história (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, p. 146).

A dialética está relacionada a concepções antagônicas e incompatíveis e não necessariamente a concepções diferentes e conflituosas. Se nos opostos há os distintos, não se pode afirmar que os distintos sejam opostos. A redução da dialética aos distintos é um eufemismo dialético, já que só há dialética dos opostos. Esta astúcia permite a criação de toda uma política conciliatória e reformista.

O ponto da filosofia crociana sobre o qual cabe insistir, ao que parece, é precisamente a chamada dialética dos distintos. Existe uma exigência real em distinguir os opostos dos distintos, mas existe também uma contradição em termos, já que só existe dialética dos opostos (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p.385).

O diálogo, como os distintos, é um meio de resolver conflitos e diferenças e se relaciona com os pares, os iguais, na esfera de atuação da política. Na dialética, há conflitos como no diálogo e mesmo reconhecendo que nos antagonismos há conflitos, nem todo ato conflituoso é antagônico. A política trata dos diversos interesses sociais, conflituosos e antagônicos, mas não é capaz de resolver, em absoluto, todas as situações no âmbito político governamental. A esfera da política, propriamente dita, é mais ampla e se realiza junto ao movimento histórico. A questão é que a simples participação na democracia burguesa não oferece gratuitamente espaço para a luta de classes, portanto, não permitindo a realização plena da dialética. Com isso, não se quer dizer que não seja possível fazer a luta essencial junto ao Estado, mas justamente o contrário, forçá-lo para arrancar as possibilidades reais de realização histórica; assim, deve-se apropriar-se dele para superar uma situação e criar as brechas históricas, e não simplesmente partir das concessões oferecidas. As concessões não oriundas da luta dialética fundam uma política de conservação e reconciliação (controle e medida).

O único critério de verdade é o experimento, a imanência do pensamento realmente conhecido (1). A única mediação entre o pensamento e o real é a ciência (2). E realmente desejado é só o que o homem pode fazer, e faz, em sua vida histórica, que é a vida

condicionada, definida pelas concretas tarefas que surgem do desenvolvimento. Desta atividade humana, que se realiza na história, o Estado (3) é o controle e a medida. Ele distingue, praticamente, entre o que é veleidade errante de indivíduo disperso e as efetivas posições de uma vontade operosa, sancionada pela história, unificando-as e fazendo-as duradouras nas criações coletivas (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, miscelâneos, p. 263).

Em Gramsci, o Estado é o controle e a medida, ou seja, o divisor de águas sobre a efetivação da história, de uma forma ou de outra. Ao mesmo tempo em que exerce um controle para a manutenção e conservação do *status quo*, está aberto à mudança com medida, isto é, com comedimento. A medida, entretanto, que tem relação direta com o controle, está vinculada a uma vontade operosa sancionada pela história. Portanto, a apropriação das possibilidades oferecidas pelo Estado é também, em última instância, de uma oportunidade conquistada e oferecida pela própria história e seus personagens históricos.

A harmonia e a conciliação, mesmo mediadas pelo conflito, são um meio de ação do diálogo, a dialética à contradição e ao antagonismo de interesses. Há entre diálogo e dialética certa relação recíproca que na ótica do jogo, da democracia burguesa, se mostra como dilema ético, entre ética da convicção e ética da responsabilidade (Max Weber). Entretanto, é um falso dilema, a disputa de interesses no Estado não precisa ser uma dialética domesticada como na concepção da travessia, na realidade, deve ser uma dialética revolucionária, aliás, como a dialética inaugurada pela filosofia da práxis. Se o Estado é também a medida, a medida somente é dilatada conforme a capacidade dialética da antítese se impor, de se fazer oponente radical, capaz de balançar as estruturas da tese e movimentar a história. Ao contrário, assumir participar do jogo significaria aceitar de antemão a validade da tese, daquilo que se pretende combater, diminuindo a força da antítese. O resultado é participar das regras do jogo no âmbito da tese, conforme as regras apresentadas pela tese. Isso se caracteriza com um passo em frente, dois passos atrás, configurando-se um retrocesso com aparência de progresso, pois, dificilmente, se consegue produzir algo que não esteja calculado *a priori* no tabuleiro. A vitória de um ou outro deixa intacto o jogo e suas regras.

Esta é uma exemplificação [oposição entre Cavour e Mazzini] do problema teórico de como devia ser compreendida a dialética, problema apresentado na *Miséria da Filosofia*: nem Proudhon, nem Mazzini compreenderam que cada membro da oposição dialética deve procurar ser integralmente, ele mesmo, e lançar na luta todos os seus “recursos” políticos e morais, e que só assim se consegue uma superação real. Dir-se-á que não compreenderam isso nem Gioberti, nem os teóricos da revolução passiva e da “revolução-restauração”, mas a questão se modifica: neles, a “incompreensão” teórica era a expressão prática das necessidades da “tese” de se desenvolver integralmente, até o ponto de conseguir incorporar uma parte da própria antítese, para não se deixar “superar”, isto é, na oposição dialética somente, a tese desenvolve, na realidade, todas as suas possibilidades de luta, até capturar os supostos representantes da antítese: exatamente nisso consiste a revolução passiva ou revolução-restauração (GRAMSCI, 2011d, Caderno 25, miscelâneos, p. 318).

Dir-se-á que a antítese deve ser criada em “parceria”, vinculada à tese, para se fazer oposição, já que interligada a ela, mas, na verdade, sua gênese ocorre em função de outros interesses, não se encontra no âmbito da tese, senão fora dela. Somente depois é possível medir forças com a tese. A antítese não é criada/oferecida pela tese. Há uma confusão no entendimento de que se deve partir do contexto e das condições historicamente dadas para a realização histórica. O que é verdadeiro, desde que se considere a relação entre a necessidade e a liberdade, e que a liberdade não se exclui da necessidade, mas é independente dela, caso contrário, há apenas conservação. A conciliação é o que Gramsci chama de revolução-restauração. O que se desenvolve é a tese, criando uma antítese eclética cuja função é, ao “desenvolvê-la”, fortalecer a sua unidade com a fragmentação e a dispersão do oponente. É a acepção do *revisionismo marxista* (Eduard Bernstein e Karl Kautsky) ou *reformismo*, nas denominações de Lênin (*Marxismo e Revisionismo de 1918* e *O Esquerdismo: doença infantil do comunismo de 1920*). O revisionismo, ao prever a diminuição da pobreza e da distância entre a burguesia e o proletariado, evita que a luta de classes efetivamente tenha como objetivo o fim do capitalismo. Para os revisionistas, a democracia burguesa, a liberdade política, o sufrágio universal e a democracia destroem a luta de classes, propondo, portanto, a revisão da teoria da luta de classes. O revisionismo tem como seus equivalentes teóricos a revolução passiva e a revolução-restauração, fundadas numa perspectiva não dialética, ou seja, o equivalente da travessia.

O historicismo de Croce seria nada mais do que uma forma de moderantismo político que coloca como único método de ação política aquele no qual o progresso e o desenvolvimento histórico resultam da dialética de conservação e inovação. Na linguagem moderna, esta concepção se chama de reformismo. [...] Mas este historicismo próprio de moderados e reformistas não é de modo algum uma teoria científica, o “verdadeiro” historicismo; é somente o reflexo de uma tendência prático-política, uma ideologia no sentido pejorativo. De fato, por que a “conservação” deve ser precisamente aquela determinada “conservação”, aquele determinado elemento do passado? (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p.393).

A teoria da *travessia* não compreende o sentido exato do historicismo e se torna pura ideologia. As suas dificuldades são apresentadas, de um lado, pela mudança na postura teórica e política frente ao materialismo histórico, promovendo uma revisão dos seus pressupostos teórico-metodológicos, frente às condições historicamente dadas; de outro, pela compreensão distorcida da dialética ou desconexa da filosofia da práxis como “metodologia geral da história”. A postura conciliadora, de moderação, produz, na verdade, uma dialética dentro da ordem que, para inovar em alguns aspectos, precisa ceder em outros. Conforme Gramsci:

Nessa mediação inteiramente intelectualista, viva apenas no cérebro de poucos intelectuais de estatura menor [...] teóricos mais ou menos inconscientes [...] aparece a preocupação de ceder alguma coisa para não perder tudo” (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, miscelâneos, p. 450).

A dialética da filosofia da práxis é, ao contrário, uma forma completamente diferente cuja finalidade é a própria destruição do jogo. O que Gramsci coloca não é apenas a necessidade de conservação em si da totalidade, mas de manter também uma determinada conservação, em que se busca prever na travessia, o que especificamente deve ser conservado. O problema não está na teleologia que supõe um objetivo a ser alcançado, mas na incapacidade de se fazer oposição radical diante a tese oposta, pois não se pode prever com segurança o que deve ser conservado. Aquilo que é concedido não é propriamente aquilo que é conservado. Enquanto a concessão é fruto da estratégia da tese esquivar-se da luta, a conservação é fruto arrancado pela luta. Assim, a suposta previsibilidade cai por terra e sua medida

depende justamente da capacidade de se fazer radical e de se fazer efetivamente um contraponto (antítese) à tese. A estratégia das concessões é a do negócio, de início muito bem planejado e que no fim segue caminhos completamente diferentes. Nesse jogo, o controle ainda é exercido pela tese, que, ao se contrapor a uma frágil/falsa antítese, consegue com mais precisão calcular a “medida”.

Na luta, “os golpes não são dados de comum acordo”, e toda antítese deve necessariamente colocar-se como antagonista radical da tese, tendo mesmo o objetivo de destruí-la e substituí-la completamente. Conceber o desenvolvimento histórico como um jogo esportivo, com seu arbítrio e suas normas preestabelecidas a serem lealmente respeitadas, é uma forma de história com uma meta predeterminada, na qual a ideologia não se funda sobre o “conteúdo” político, mas sobre a forma e o método da luta. É uma ideologia que tende a enfraquecer a antítese, a fragmentá-la numa longa série de momentos, isto é, a reduzir a dialética a um processo de evolução reformista “revolução-restauração”, na qual apenas o segundo termo é válido, já que se trata de consertar continuamente (de fora) um organismo que não tem internamente os motivos próprios de saúde. Ademais, poder-se-ia dizer que uma tal atitude reformista é uma “astúcia da Providência” para determinar uma maturação mais rápida das forças internas refreadas pelas práticas reformistas (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p.396).

Na dialética da filosofia da práxis, a história não é feita de concessões arbitrárias ou planejadas e a síntese não é um meio termo, um ponto de equilíbrio em que os sujeitos se apresentam para a disputa política. A síntese é o resultado da dialética, não pode ser negociada como uma meta predeterminada, como um fim a ser alcançado. Um dos pressupostos da travessia é aproveitar-se das oportunidades como espaço privilegiado, porque doado ou facilitado, em que é possível conquistar avanços aparentemente imediatos e próximos, ajustados às possibilidades (medida) ditadas pelo Estado e pelo mercado de trabalho. O meio termo (brecha, justo meio) acaba sendo aceito pela antítese como processo dialético. A definição do caráter progressista está no avanço em direção à finalidade última concebida pela antítese; ou seja, o ecletismo não é a lógica do processo dialético em que a soma das partes, os diversos interesses, devem compor a totalidade em síntese. O caráter de oposição antagônica impede qualquer tipo de previsão

(meio termo justo) no processo. Daí que a arte do político de “ampla perspectiva para o futuro” corresponde à arte da história.

O fato de Cavour, como método de propaganda, assumir uma posição de “justo meio” tem apenas um significado secundário. Na realidade, as forças históricas chocam-se entre si por seu programa “extremo”. Que, entre estas forças, uma assuma a função de “síntese” superadora dos extremos opostos, é uma necessidade dialética, não um método apriorista. E saber encontrar, em cada oportunidade, o ponto de equilíbrio progressista (no sentido do próprio programa) é a arte do político: não do político do justo meio, mas, exatamente, do político que tem uma linha muito precisa e de ampla perspectiva para o futuro (GRAMSCI, 2011d, Caderno 25, miscelâneos, p. 331).

A postura do “meio justo”, como diz Gramsci, tende a enfraquecer a antítese e, em vez de combater, salva um organismo doente. A antítese deve assumir-se conforme sua natureza, ou seja, como “antagonista radical da tese”, cujo objetivo não pode ser outro senão a destruição da tese. A atitude reformista, para realizar a moderação, negligencia a finalidade de sua própria ação, omite-se quanto à sua essência e não reconhece mais a tese como alvo. Pelo contrário, sem o objetivo político definido (socialismo), toma a travessia (mediação, processo, caminho), por si mesma, como finalidade. A síntese preconcebida como meta deixa de existir e não se sabe mais o que é meio ou fim e nem o que liga um a outro. Sobre a afirmação de Bernstein de que o movimento é tudo e o objetivo final não é nada, Gramsci se questiona: “É possível manter vivo e eficiente um movimento sem a perspectiva de fins imediatos e mediatos?” (GRAMSCI, 2001c, Cadernos 16, p. 75).

O erro filosófico (de origem prática!) desta concepção [revolução-restauração] consiste no seguinte: pressupõe-se “mecanicamente” que, no processo dialético, a tese deva ser “conservada” pela antítese a fim de não destruir o próprio processo, o qual, portanto, é “previsto”, como uma repetição ao infinito, mecânica e arbitrariamente prefixada. Na realidade, trata-se de um dos modos de “enquadrar o mundo”, de uma das tantas formas de racionalismo anti-historicista. A concepção hegeliana, mesmo em sua forma especulativa, não permite tais enquadramentos e limitações mutiladoras, mesmo sem com isso dar lugar a formas de irracionalismo e de arbitrariedade, tais como as contidas na concepção bergsoniana. Na história real, a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma superação, mas sem que se possa estabelecer *a priori* o que será “conservado” da tese na síntese, sem que se possa “medir” *a priori* os golpes como em um ringue convencionalmente regulado. Que isto ocorra de fato, de resto, é uma questão de “política” imediata, já que, na história real, o

processo dialético se fragmenta em inúmeros momentos parciais; o erro consiste em elevar a momento metodológico o que é pura imediatez, elevando, precisamente, a filosofia o que é apenas ideologia (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p. 292).

A síntese, portanto, é um momento de superação e não de junção de partes, de integração de coisas, de tipos de escolas como a educação integrada. O ecletismo é incompatível com a dialética. Situa-se mais no âmbito da conservação social e da concepção da revolução-restauração, em que o termo justo, como meio termo ou mesmo “*sociedade justa*”, é mais apropriado à política imediata, dos assuntos cotidianos, jurídicos etc., de caráter secundário, mesmo que parte integrante e resultado do processo dialético geral. A contradição que caracteriza o conceito de dialética é reflexo direto das contradições sociais e históricas e inerentes à filosofia da práxis, como metodologia geral da história. Assim, qualquer travessia que não tenha como horizonte o movimento histórico concreto, não é expressão real da história e não realiza uma dialética histórica. A tática da travessia por conciliação é incompatível com travessia da dialética.

[...] existe, porém, uma diferença fundamental entre filosofia da práxis e as outras filosofias: as outras ideologias são criações inorgânicas porque contraditórias, porque voltadas para a conciliação de interesses opostos e contraditórios; a sua “historicidade” será breve, já que a contradição aflora após cada evento do qual foram instrumento. A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições. Não é instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) de classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p. 388).

A tese da travessia confia no caminho a percorrer e no lugar exato a se chegar porque imagina que o único caminho certo é por dentro, independentemente da rota e que a caminhada por si mesma é a luta de classes. Durante o percurso, supõe-se que as armas de que dispõem são sempre as mais adequadas para aquele tipo de luta. De tal forma que a conciliação e a harmonia criam um ambiente de consenso que impede qualquer tipo de desacordo no interior da antítese sobre os meios utilizados na

batalha ou considera tais conflitos de importância secundária por estar inserida na esfera da antítese. A radicalidade da travessia está na tática do jogo *Go*, de cercar e conquistar território, de “comer pelas beiradas”, mas se esquece de que do outro lado há uma tese que se desenvolve e se fortalece com suas próprias armas, no âmbito da produção e da ideologia política.

[...] a política é, e cada caso concreto, reflexo das tendências de desenvolvimento da estrutura, tendências que não se afirmam que devam necessariamente se realizar. Uma fase estrutural só pode ser concretamente estudada e analisada depois que ela superou todo o seu processo de desenvolvimento, não durante o processo, a não ser por hipóteses (e declarando-se, explicitamente, que se trata de hipóteses) [...] o materialismo histórico mecânico não considera a possibilidade de erro, mas interpreta todo ato político como determinado pela estrutura, imediatamente, como reflexo de uma real e duradora (no sentido de adquirida) modificação da estrutura” [...] O processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo pelo que o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente, o que é “essencial”, sem resíduos de um “incognoscível”, que seria a verdadeira “essência”. O que se “perdeu”, isto é, o que não foi transmitido dialeticamente no processo histórico era por si mesmo irrelevante, era “escória” casual e contingente, crônica e não histórica, episódio superficial, sem importância, em última análise”. (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, miscelâneos, p. 239-240).

Considerando, portanto, que a dialética é uma metodologia geral da história, apropriar-se dela e de sua filosofia, na travessia, é se assumir efetivamente como sujeito histórico, consciente da complexidade da tarefa revolucionária. As instituições e as organizações proletárias fazem parte do processo dialético, e a tática do atravessamento deve reconhecer com exatidão analítica as condições históricas objetivas e concretas para saber quais as reais possibilidades da práxis revolucionária em determinados contextos históricos e escolher com maior propriedade os meios e as armas mais adequadas para a luta.

CONCLUSÃO

A minha trajetória tem como produto material um trabalho de quatro anos de doutorado, mas há também todo um processo que permanece implícito e que não tem uma materialidade visível aos olhos do leitor. Refiro-me especificamente à minha formação geral como pensador e, especificamente, como pesquisador. A tese é consequência de um trabalho e não dá conta de dimensionar todo um conhecimento subjacente.

Destaco apenas que, como outros tipos de trabalho, o intelectual é um trabalho artesanal, com idas e vindas, com erros e acertos, com dúvidas e angústias, com esperanças e medos, e em alguns momentos, com *insights*. Em geral, é um trabalho muscular-nervoso cansativo, sistemático, lógico, metódico, objetivo, próprio da lógica formal, como meio para conhecer com propriedade um objeto de estudo e conseguir dialogar com ele. É também um trabalho vinculado diretamente e dialeticamente à vida, à nossa vida pessoal, à nossa família, ao nosso trabalho, à nossa visão de mundo, de modo que não é possível não se envolver pessoalmente com a pesquisa, pois não se trata apenas de um trabalho acadêmico, mas também sempre de uma postura engajada.

Certa dose de ativismo não faz necessariamente do trabalho uma simples narrativa literária. Ao escolher e definir o objeto de pesquisa (educação integrada), delimitar, como consequência, os autores, a literatura, a forma e o conteúdo da discussão. Apresentei-me perante os problemas colocados pelo pensamento e pela realidade e me permiti, com alguma liberdade, fazer minhas próprias reflexões e inferências sobre o objeto real da pesquisa. Com base em Lênin, compreendi que há um vínculo estreito entre ciência e política, isto é, que a política é parte inerente da ciência. Lênin, por exemplo, ao ser protagonista da história em sua época, não deixou de realizar uma produção científica de valor histórico, de modo que atualmente podemos nos apropriar de

suas obras e ideias e considerá-lo um clássico para pensar problemas similares de nossa época.

Um projeto de pesquisa é uma tentativa de visão de totalidade de um problema e a busca de uma solução eficiente por um caminho específico. O projeto é um planejamento não muito rígido, um caminho que se percorre após algumas tomadas de decisões com base nas possibilidades de maior êxito para se chegar a um terminado objetivo. Assim, não se pode afirmar que se tomou o melhor caminho, apenas que se fez uma opção consciente entre um leque de possibilidades. Há sempre algo que se deixou de lado, passou despercebido, não pôde ser aprofundado ou pesquisado, pois uma escolha é sempre uma renúncia. Sempre há algo mais que precisa ser feito, de modo que o que produzimos é ainda um conhecimento inacabado.

Assim, o objetivo da pesquisa buscou compreender o que é o “ensino médio integrado”. Depois fui obrigado a denominá-lo de “educação integrada”, justamente porque tive que considerar que não se tratava de “ensino médio” na modalidade integrada à educação profissional, mas efetivamente de “ensino profissional integrado”. Mas por não ser estritamente uma modalidade tradicional de ensino profissional e por descobrir que a profissionalização se tornou uma ampla modalidade educativa, isto é, alastrou-se por todo o sistema de ensino brasileiro um espírito de profissionalização, optei por simplesmente considerar o termo “educação integrada”. O título da tese já pressupõe que a principal conclusão do estudo é que a educação integrada é uma nova forma de organização do ensino profissional e do sistema de educação, embasada no princípio de educação profissional e tecnológica.

Concluí que nos meandros da educação integrada está subjacente um processo mais amplo de expansão do ensino profissional para todo o sistema educativo brasileiro. Só que esta expansão não se realiza de forma direta e explícita. O que se expande é, sobretudo, o espírito da profissionalização, pois, em paralelo à reforma do ensino profissional, foi feita a reforma do próprio ensino médio como um todo. Assim, empregou-se no ensino médio uma reforma de base conceitual e curricular que permitiu não apenas a multiplicação de tipos de escolas, como uma diversificação interna em torno de um princípio comum profissionalizante. Portanto, para não se enfrentar uma

profunda reforma do ensino médio, de formação geral, humanista, moderna e única para todos, realizou-se uma reforma profissionalizante do ensino médio.

Sobre a educação integrada propriamente dita, é possível afirmar que carece de uma definição precisa quanto à sua identidade pedagógico-didática, pois não há uma receita do que denomina “integração”, ou seja, em nenhum momento explicita a fórmula didática do projeto pedagógico unificado, sendo a interdisciplinaridade a única saída para justificar didaticamente a integração curricular. Assim, a educação integrada não se distingue da modalidade de curso técnico-profissional concomitante. Se a justificativa é a simples solução da dualidade escolar entre ensino médio de formação geral e ensino profissional de formação específica, então, de fato, a educação integrada cumpre formalmente (legalmente) a regra: é um curso que integra por justaposição de partes as duas formações numa única matrícula e num único diploma. Entretanto, ao considerar com mais sutileza o significado de dualidade escolar, não é possível afirmar que houve uma solução do problema histórico do dualismo escolar e educacional.

Defendo na tese o combate radical à profissionalização generalizada de todo o sistema de ensino médio nacional e a defesa de um ensino médio público único e de qualidade para todos os filhos dos trabalhadores. Não se trata do ensino médio tradicional, mas daquele de alta qualidade como preconizado por Gramsci, entendido o mesmo ensino que é oferecido às classes dominantes, mas adequado aos interesses da classe operária. Uma escola que ofereça um conteúdo compatível com o humanismo moderno de alta cultura: de valorização das artes, da música, da literatura, da ciência, da tecnologia. Não se trata de uma outra escola, mas de uma mesma, existente, pois o que se apresenta atualmente com a educação integrada e a profissionalização generalizada é uma disfarçada forma de exclusão escolar que continua negando uma escola e oferecendo outra.

Na tese, há alguns problemas que discuto sem apresentar uma proposta alternativa de solução ou de tática de ação, que pode levar a uma leitura equivocada do texto como uma postura pessimista e imobilista. Considero que a solução é dada especialmente pela própria história e talvez a tese tenha indiretamente alguma contribuição nesse sentido na condição de análise desta

realidade educacional. A tese assim se configura uma contribuição teórica à crítica a uma realidade e a um pensamento. Não acredito ser possível a caracterização do meu pensamento de imobilista por divergir de algumas interpretações ou mesmo da realidade, justamente porque enquanto reflexão-participante faz parte do processo histórico, já que não se trata de contemplação da história, mas de uma tentativa de profunda compreensão desta mesma realidade, portanto, de percepção dos possíveis equívocos táticos dos sujeitos históricos e dos movimentos ético-históricos da transformação social.

A tese me leva a pensar em projetos futuros de pesquisa, aprofundamentos de alguns temas e até mesmo de projetos de vida acadêmica, a médio prazo. É preciso aprofundar mais os estudos sobre o processo recente de profissionalização no ensino como parte de uma reforma promovida mundialmente e com apoio de organismos internacionais, em curso já há algum tempo nos estados federados, juntamente com a própria (direta) reforma do ensino médio que, aliás, tramita no congresso nacional, de forma um tanto silenciosa. Sobre a educação integrada, é preciso um estudo sobre o principal negligenciado nas políticas públicas educacionais, os que nunca são chamados a opinar, o adolescente e sua família, sobre suas necessidades e seus desejos. Numa simples enquete em sala de aula com alunos ingressantes, é possível constatar facilmente que a grande maioria opta pela educação integrada por causa do ensino médio da escola federal, presumindo uma formação de melhor qualidade que o ensino médio estadual e não pelo desejo de frequentar um curso técnico-profissional. Na verdade, o que ocorre é que não há liberdade de escolha profissional. A opção é sempre restrita aos cursos profissionalizantes existentes na escola e, se realmente a escolha fosse feita com base na vocação (perfil), as turmas não seriam demasiadamente heterogêneas. Ao contrário do que se imagina, a educação integrada, em vez de respeitar a diversidade de perfil e personalidade, força uma conformidade e homogeneidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. Colóquio Internacional trabalho e trabalhador no século XXI: repensando a questão da qualificação profissional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 16, dezembro de 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Ed. UFMT; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERTELLI, Antonio Roberto. *Bukhárin, teórico comunista*. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1989.

BITTAR, Marisa & FERREIRA JR, Amarilio. A educação na Rússia de Lênin. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, abril de 2011.

BITTAR, Marisa & FERREIRA JR, Amarilio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 61, abr.-jun. de 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/1997, de 16 de janeiro de 1998. Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília. DF, 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 15/1998, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/1998, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/1998, de 26 de novembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília. DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/1999, de 8 de dezembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. DF, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília. DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 12/2011, de 9 de novembro de 2012. D Aplicação do regime de intercomplementaridade à Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvida na forma integrada com o Ensino Médio, no Estado de São Paulo. Brasília. DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 24 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2012, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2012, de 4 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível. Brasília. DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6/2012, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília. DF, 2012.

DOCUMENTO BASE. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO. Brasília, SETEC, dezembro de

2007. (Textos de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos*. Mimeo, s/d.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A gênese do Decreto no 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07, SEAD/MEC, Maio/junho de 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 168-194. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Cuaderno 4 (XIII) 1930-1932 <Apuntes de filosofía I /Miscelánea / El canto décimo del Infierno>. In.: *Cuadernos de la Cárcel. Tomo 2, Cuaderno 3, 4 e 5*. México, Edición crítica del Instituto Gramsci: a cargo de Valentino Gerratana. Segunda edición (coedición Ediciones Era / Benemérita. Universidad Autónoma de Puebla), Traducción de Ana María Palos. Revisada por José Luis González. 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.1, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.2, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.1, 2005a.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.2, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 5ª Ed., Vol. 1, 2011a.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6ª Ed., Vol. 2, 2011b.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 5ª Ed., Vol. 3, 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3ª Ed., Vol. 4, 2011c.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2ª Ed., Vol. 5, 2011d.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2ª Ed., Vol. 6, 2011f.

GRAMSCI, Antonio. *Cronache Torinesi*, Einaudi Editore, 1980; pp. 440-442. *Avanti!*, ano XX, nº 198, 18 de julho de 1916. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Revisão: Paolo Nosella.

GRAMSCI, Antonio. *Cronache Torinesi*, Einaudi Editore, 1980; pp. 536-537. *Avanti!*, ano XX, nº 250, 8 de setembro de 1916, na seção “*Sotto la mole*”. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Revisão: Paolo Nosella..

GRAMSCI, Antonio. *Estudos “difíceis”*. (L'Ordine Nuovo, 27 de dezembro de 1919, de acordo com Cronache dell'Ordine Nuovo, não assinado). Disponível em: <http://www.nuovopci.it/classic/gramsci/studdif.htm> Acesso em 7 de maio de 2014. Tradução: Vagno Emygdio Machado Dias. Revisão: Paolo Nosella

JUNIOR, Justino de Sousa. *Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis*. Texto apresentado no GT09 Trabalho e Educação, na 33ª reunião da ANPED, 2010.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

KRUPSKAYA, Nadeshda. *La educación de La juventud*. Madrid, Nuestra Cultura, 1978. (Digitalización: Koba; Distribución: <http://bolchetvo.blogspot.com/>).

KUENZER, Acacia Zeneida. O Trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (68): 21-28, fevereiro de 1989.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo*. 4ª ed., São Paulo, Editora Cortez, 2001.

- LENIN, V. I. *Acerca de la juventud*. Moscú: URSS, Editorial Progreso, s/d.
- LÉNINE, V. *Textes sur la jeunesse*. Moscou: URSS, Editions du Progrès, 1970
- LENINE, V. I. *Sobre a educação*. Lisboa: Portugal, Seara Nova, Vol. 1, 1977.
- LÉNINE. *A instrução pública*. Moscovo: URSS, Edições Progresso, 1981.
- LUNATCHARSKI, Anatóli. *A educação na Rússia revolucionária*. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/textos>. Acesso em 23 de março de 2014.
- MACHADO, Lucilia R. de S. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. *Teoria & Educação*. 3, 1991.
- MACHADO, Lucilia R. de S. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. 2ª ed., Campinas, São Paulo: editora Cortez e Autores Associados, 1991a.
- MANACORDA, Mário. *História da Educação: da antiguidade aos dias atuais*. São Paulo, Cortez, 11ª Ed., 2004.
- MANACORDA, Mário. *O princípio educativo em Gramsci*. Campinas: São Paulo, Editora Alínea, 2008.
- MANACORDA, Mário. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: São Paulo, Editora Alínea, 2010.
- MANACORDA, Mário. *Karl Marx e a liberdade*. Campinas: São Paulo, Editora Alínea, 2012.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal, Moraes Editores, p. 79, 1978. Este texto é retirado de *O Salário, Anexo ao Trabalho Assalariado e Capital* de Karl Marx.
- MARX. Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo, Nova cultural, Livro Primeiro, Tomo 1, 1996a.
- MARX. Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo, Nova cultural, Livro Primeiro, Tomo 2, 1996.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, 4ª reimpr. Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo, Boitempo, 2007.

MEC/IFSP. Portaria nº 1.230, de 11 de abril de 2012. Aprova a organização didática do acordo de cooperação nº 002/2011

MEC/IFSP. Conselho Superior. Resolução nº 564, de 26 de março de 2012. Dispõe sobre a aprovação do Acordo de Cooperação nº 002/2011 e estabelece os termos contratuais do contrato e as responsabilidades das partes no acordo. São Paulo, SP, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *As aventuras da dialética*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci / Attilio Monasta*; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

MOURA, Dante H. *Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?* Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba, IFPR/EAD, 2014.

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1992. (Atualmente na 4ª edição revista e atualizada, Editora Cortez, 2010).

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1996

NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH: EdUSF, 1998.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, Jan./Abr. 2005.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 137-151. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>.

NOSELLA, Paolo & TEODORO, Elinilze Guedes. Resenha de minicurso: o trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin, Gramsci e sua

problemática na atualidade. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 25, março de 2007a.

NOSELLA, Paolo. A construção histórica do trabalho como princípio educativo. In: FIUZA, Alexandre Felipe & CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. *Política, Educação e Cultura*. Cascavel, Edunioeste, 2008.

NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. *Instituições Escolares. Por que e como pesquisar*. Campinas, SP, Editora Alínea, 2009.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, out-dez. 2011.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci 22 anos depois*. 2014. Palestra proferida no II INTERCRÍTICA, do Grupo de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação (GEPTE), na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 28 de agosto de 2014, Belém-PA. (Mimeo).

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 60, jan.-mar. de 2015a.

NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio: controvérsias à luz do pensamento de Gramsci*. No prelo, 2015.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Editora Moderna, DF: Fundação Santillana, 2011.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Editora Moderna, DF: SETEC/MEC, 2012.

PISTRAK. M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Expressão Popular, 3ª Ed., 2003.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo, Cortez, 2ª Ed., 1981.

PROPOSTA EM DISCUSSÃO. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC/SETEC, 2004.

RAMOS, Marise. *Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: contribuições para a análise da proposta de PNE 2011-2021*. Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização); Aparecida Néri de Souza [et al.]. Brasília, Distrito Federal, Inep, 2013.

REFORMA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília, UNESCO, 2008.

REGATTIERI, Marilza & CASTRO Jane Margareth. *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2ª Ed., Brasília, UNESCO, 2010.

RELATÓRIO FINAL. O Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. Brasília, UNESCO, 2003. (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9). Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades.

SABBI, Volmir. *Políticas Educacionais do Brasil: a dualidade nas trajetórias de escolarização e profissionalização*. Maringá: PR, Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2014. (Tese de Doutorado em Educação).

SALM, Cláudio L. *Escola e Trabalho*. Campinas, Universidade de Campinas, 1980. (Tese de Doutorado).

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, na Secretaria de Educação, e das providências correlatas. São Paulo, SP, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. Texto de síntese pessoal, Mimeo, s/d.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: São Paulo, Editora Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trab. educ. saúde* [online]. 2003, vol.1, n.1, pp. 131-152. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 39ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

TITTON, Mauro. *O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando debate com os movimentos de luta social*. Texto apresentado no GT09 Trabalho e Educação, na 31ª reunião da ANPED, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica*. Publicado na 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Revista Brasileira de Educação*. v.16, n. 47, maio/ago de 2011.

ZANELLA, José Luiz. O trabalho como princípio educativo. Em defesa do ensino do concreto. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 105-134, jul. 2010a.

ZANELLA, José Luiz. *O trabalho como princípio educativo*. Campinas, SP, Universidade de Campinas, 2010 (Tese de Doutorado em Educação).