

## **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO ESTADO DO RS**

Rafael de Oliveira - UFRGS.  
Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq  
Eixo 6: Educação dos trabalhadores e políticas públicas.

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é analisar o texto-base que instituiu o chamado Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul a partir das obras de Antonio Gramsci e Demerval Saviani, autores que embasam teoricamente tal proposta. Para isso dividi esse texto em duas partes, na primeira discuto o conceito de trabalho como princípio educativo e as suas implicações para a vida escolar, confrontando a leitura dos autores mencionados com o conteúdo expresso no documento do governo do estado/RS. Na segunda parte vou analisar a proposta de organização escolar resultante da leitura que fazem os autores sobre o mundo do trabalho, a saber, a escola unitária em Gramsci, e a politecnia em Saviani, objetivando mostrar as contradições existentes entre a elaboração dos autores marxistas e a expressão desse princípio no documento da Secretaria de Educação do estado/RS.

**Palavras-Chave:** Trabalho – Educação – Politecnia – Ensino Médio.

O objetivo desse artigo é analisar o Ensino Médio Politécnico que vem sendo implementado desde fevereiro de 2012 nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul à luz do conceito de trabalho como princípio educativo, confrontando a forma como ele aparece no documento-base disponibilizado pela Secretaria de Educação (SEDUC) às escolas da rede em novembro de 2012, com o conceito de trabalho como princípio educativo nos dois autores que conforme o texto oficial inspiram a caracterização de tal ensino médio como “politécnico”, a saber, Antonio Gramsci e Demerval Saviani.

Para isso divide o texto em duas partes. Na primeira vou discutir o trabalho como característica essencial do ser humano, para demonstrar que decorre disso sua condição de princípio educativo nos autores marxistas. Nesse momento me deterei no terceiro capítulo do documento assinado secretário de educação/RS, o Sr. José Clóvis de Azevedo, onde ele explica o seu entendimento sobre o princípio educativo do trabalho. Nessa parte espero mostrar que no texto da Secretaria de educação o conceito de “trabalho” desliza para o conceito de “emprego” de onde podemos identificar uma contradição entre o “trabalho” na pedagogia marxista de Saviani (2007) e Gramsci (1982; 1999) e o “emprego” na pedagogia do Sr. José Clóvis de Azevedo. A distinção entre trabalho e emprego não é uma simples querela teórica, ela tem implicações práticas quando projetamos o papel da escola na sociedade, vou mostrar isso na segunda parte do artigo, comparando o papel atribuído à escola

pela Secretaria de Educação com a análise do papel da escola em Saviani (2005) e Gramsci (1982).

Antes de entramos na primeira parte acredito que é necessária uma justificativa acerca da escolha de Antonio Gramsci e Demerval Saviani como suportes teóricos dessa análise. Em primeiro lugar eles são as inspirações teóricas proclamadas pelo governo quando apresenta a educação politécnica, definindo-a como pedagogia que visa a “superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (p.8), naquilo que consideram a definição “clássica” de politecnia. Entendo que a reivindicação desses autores é positiva, pois traz para o debate a concepção marxista que em tempos de hegemonia das pedagogias “pós-críticas” andava afastada das escolas e dos cursos de formação de professores. Ao citar Saviani e Gramsci o governo apresenta esses autores a muitos educadores e abre um flanco importante para o resgate do debate crítico entre os educadores da rede básica. A contradição é exatamente a forma pela qual o governo apresenta esses autores, despiando-os da crítica à produção capitalista e ao sistema social que se ergue sobre ela. Acredito que explicitar essas contradições pode contribuir com o fortalecimento das práticas pedagógicas comprometidas com um projeto de emancipação da classe que vive do trabalho.

Em segundo lugar Demerval Saviani foi um dos principais animadores do movimento de educadores que tentou influir na reorganização do modelo educacional brasileiro durante as décadas de 1980/90, traduzindo as aspirações da “escola unitária” de Antonio Gramsci para o contexto da luta dos educadores brasileiro pela democratização da escola pública e contra as propostas de cunho liberal que viriam a se consolidar ao longo da década de 1990. A partir de Gramsci e Saviani pretendo contribuir com o entendimento acerca da reforma do ensino médio levada a termo pelo governo Tarso Genro, tentando identificar a direção na qual o novo ensino médio pressiona as escolas da rede estadual.

### **O trabalho como princípio educativo**

Quando perguntamos pelo princípio educativo estamos nos remetendo a uma questão diretamente ligada a concepção que temos sobre o que é o Homem, e sobre como se forma o Homem. Na tradição marxista dizer que o trabalho é o princípio educativo está ligado a uma ideia anterior, a de que o trabalho é a característica essencial do ser humano, sua atividade formadora por excelência. É nesse sentido que em seus Cadernos de Cárcere, polemizando com afirmação de Feuerbach de que o “homem é o que come”, Antonio Gramsci (1999) reafirma a definição marxiana de Homem escrevendo que o humano enquanto conceito

deveria ser entendido como um ponto de chegada e não como um ponto de partida, porque o Homem não é de uma vez por todas, mas “devém, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais... também é possível dizer que a natureza do homem é a própria história” (GRAMSCI, 1999, p.245). Com essa antinomia entre ponto de partida e ponto de chegada o italiano está dizendo que o homem é um constante fazer-se, sua identidade ou “unitariedade” se dá enquanto resultado de sua práxis, é produzida quando os homens produzem as condições materiais de sua existência, não está na partida, mas na chegada, o homem é o que ele faz na sua relação com o mundo e não o que fizeram dele.

É a mesma linha de argumentação que Saviani (2007) segue em um artigo recomendado pela SEDUC para os professores que realizaram o concurso público do magistério estadual, nele o autor afirma que o essencial na caracterização marxista é que a existência do Homem não é dada pela sua natureza biológica, mas é produzida por ele mesmo, e é por isso que educação e trabalho são características histórico-ontológicas do ser humano, porque ao contrário dos animais que se adaptam a natureza o homem precisa adaptar a natureza para sobreviver, precisa transformá-la adaptando-a a si. O ato de transformar a natureza através do uso de determinados instrumentos visando garantir a produção da existência é o ato especificamente humano ao qual chamamos trabalho. Ora, dado que nossa existência não é garantida pela natureza, que precisamos adaptá-la para sobreviver, o processo pelo qual aprendemos a agir sobre a natureza com tal finalidade é parte indissociável do processo de trabalho, precisamos aprender a trabalhar, e sabendo isso, transmitir às novas gerações esse saber: “Portanto, a produção do homem, é ao mesmo tempo, a formação do homem, isso é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p.154).

E o que diz o governo do Estado sobre essa questão? O documento base da SEDUC explica o entendimento que o governo tem sobre trabalho, afirmando que devemos entendê-lo como todas as atividades pelas quais os homens garantem sua condição de sobrevivência, e dessa forma ele é considerado o “responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade”. (SEDUC, 2011, p.13). Conforme o Sr. José Clóvis esse “mundo do trabalho” estaria apresentando novas demandas para “a educação em geral, profissional e tecnológica” (SEDUC, 2011, p.13), essas exigências são a origem do “novo princípio educativo do trabalho” (SEDUC, 2011, p.13). Nesse sentido, o texto da secretaria de educação/RS afirma que é no trabalho que os homens produzem conhecimentos, “conformam as consciências” (SEDUC, 2011, p.13) e viabilizando a convivência fazem história. A partir dessas definições

iniciais O texto informa que tomar o trabalho como princípio educativo significa “compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época”. (SEDUC, 2011, p.13).

Já no segundo parágrafo o governo nos transmite a ideia de que existe um “novo” princípio educativo e de que esse princípio é uma “demanda” do mundo do trabalho. Ora, se fui feliz na interpretação dos textos de Gramsci e Saviani, meu leitor percebeu que nesses autores o centro na definição do trabalho como princípio educativo é colocado sobre o protagonismo do ser humano no processo de trabalho, e é nesse sentido que ele é educativo, porque é realizado pelos próprios homens de forma consciente e autodeterminada, é autoatividade consciente como escreve Marx (2001), fonte inspiradora dos dois autores. É estranho ouvir que o mundo do trabalho “demanda” um princípio educativo, pois se entendermos a expressão trabalho no sentido marxista ele não precisa demandar nada, uma vez que sempre foi o princípio educativo, mudando apenas a direção na qual forma os seres humanos.

Essa questão toma corpo quando o governo explica melhor o que entende por “novo” princípio educativo, situando-o historicamente na passagem da produção de matriz fordista/taylorista para o novo padrão de acumulação flexível baseado na microeletrônica. Explica então que as “demandas” feitas pelo mundo do trabalho quando esse era hegemonizado pelo taylorismo/fordismo diziam respeito à capacidade de memorização, a fragmentação de conhecimentos, correlato da fragmentação das atividades de produção, ao privilégio do fazer sobre o saber, já que as *atividades* eram simples e rotineiras e, claro, formava sujeitos rígidos, caracterizadas pela estabilidade da vida produtiva daquelas sociedades. Hoje esse modelo, que formava para um trabalho “predominantemente psicofísico” (SEDUC, 2011, p.13), precisa ser substituído por um modelo capaz de formar para o “trabalho intelectual” em conformidade com a nova base material do mundo do trabalho, a microeletrônica. E o que se exige desse novo trabalhador? As qualidades exigidas deste novo trabalhador são descritas pela Secretaria de Educação: a) a intelectualização das atividades exige conhecimentos lógico-formais, b) o domínio de diversas formas de comunicação; c) a flexibilidade para mudar; d) a “capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse.” (SEDUC, 2011, p.13). O trabalho em sua versão contemporânea exige uma formação escolar “sólida, ampliada e de qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho”. (SEDUC, 2011, p.13). Em síntese, para a Secretaria as novas demandas

do mundo da produção exigem que o saber fazer seja substituído pela “intelectualização das competências” (SEDUC, 2011, p.13).

O papel da escola é revalorizado nesse contexto, sua função é “ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico” (SEDUC, 2011, p.13). Se quando o saber fazer se sobrepunha ao trabalho intelectualizado era possível prescindir da escola, nesse momento não é mais porque as “novas tecnologias” demandam uma formação escolar sólida e ampliada, que os trabalhadores só podem encontrar na escola.

Podemos entender melhor o que o governo quer dizer ao expressar que o mundo do trabalho demanda um novo princípio educativo, isso é, novas formas de organização do trabalho requerem novos trabalhadores, por mundo do trabalho devemos entender o mundo dos empregos oferecidos pelo capitalismo em sua fase de acumulação flexível. A relação trabalho e educação fica clara: a educação (nesse caso a educação escolar) deve se subordinar às necessidades do ramo hegemônico da produção, pois ela tende a estender sua exigência para o conjunto da sociedade cobrando a formação de um novo homem. O problema é que na sociedade atual o *trabalho* assumiu uma diversidade gigantesca de formas, a indústria baseada na microeletrônica representa apenas uma parte das forças produtivas da sociedade contemporânea e esta, como mostra Ricardo Antunes (2011), é uma das contradições do capitalismo em sua fase atual: ao mesmo tempo em que a indústria baseada na microeletrônica expressa a face hegemônica do capitalismo ela é a parte da indústria que menos gera empregos.

Por que então a escola deve se subordinar às suas necessidades? Exatamente porque este é o setor hegemônico da burguesia na fase atual do capitalismo, assim como no início do século XX o fordismo/taylorismo hegemônizava a visão da burguesia sobre a educação, agora o padrão toyotista dá ensejo a uma política educacional que responde a dois desafios: preparar homens aptos a movimentar suas máquinas e garantir que os desempregados resolvam por conta própria seus problemas, sejam empreendedores e não ameacem o capitalismo com movimentos coletivos de reivindicação. Em outros termos – a máquina substitui o trabalhador, porém os poucos trabalhadores que restam precisam de uma formação diferente daquela executada nos tempos do taylorismo/fordismo, no qual se exigia muita disciplina para um trabalho monótono e repetitivo, que iria resultar numa produção de massa associada ao consumo de massa. Os trabalhadores atuais devem, assim como a tecnologia que irão operar, ser flexíveis, ter capacidade de resolver rapidamente problemas, adaptar-se facilmente às mudanças – inclusive à perda do emprego!

O Sr. José Clóvis expressa isso com clareza meridiana ao escrever que além de atender as demandas do novo “mundo do trabalho” a escola tem ainda outro “novo” desafio: “desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir uma possibilidade histórica da emancipação humana” (SEDUC, 2011, p.14). Esse desafio apreço como decorrência da contradição que identifica no mundo no trabalho: as novas tecnologias, tão promissoras no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual do trabalhador, tem também gerado uma ampliação do número de desempregados, uma intensificação e uma precarização do trabalho, nesse cenário cabe a escola desenvolver as consciências dos educandos diante desse fato, desafio assumido pelo atual governo dado seu comprometimento “com a inclusão social” (SEDUC, 2011, p.14).

Bem, o “novo” desafio na verdade é bastante velho, historiadores da educação como Demerval Saviani (2008), e Mario Manacorda (2006) têm demonstrado que a ideia da escola como lugar onde os sujeitos desenvolvem sua “consciência” e através disso melhoram sua situação no mundo é tão antiga quanto as pedagogias liberais. Como mostra Mészáros (2010) a utopia dessas pedagogias tem sido “iluminar” a consciência dos homens e por essa via mudar sua realidade, o que, aliás, é coerente com sua concepção de homem, que coloca a consciência como característica fundamental da espécie humana. Nesse caso a “emancipação humana” é uma licença poética do legislador, através da qual relembra seus tempos de sindicalista e tenta agradar ao chamado “campo democrático e popular” onde o governo Tarso pretende se situar. Esse arroubo esquerdista é corrigido logo em seguida quando afirma que o compromisso do atual governo/RS é com a “inclusão social” (p.14), expressando um objetivo político muito mais afeito à pedagogia liberal que está apresentando.

A posição que defendo nesse artigo é de que não existem apenas diferenças entre a concepção marxista do trabalho como princípio educativo e a concepção da SEDUC, assinada pelo Sr. José Clóvis de Azevedo, mas sim uma contradição, ligada a contradição fundamental entre a educação demandada *pela* classe que vive do trabalho e a educação que as classes proprietárias demandam *para* a classe que vive do trabalho. Para que possa aprofundar esse argumento vou fazer uma pequena digressão para demonstrar à forma pela qual Saviani (2005) e Gramsci (1982) ligam a compreensão das necessidades do mundo do trabalho às tarefas da escola.

### **O trabalho como elemento organizador da escola.**

Saviani (2005) mostra que antes do advento da sociedade de classes o processo educativo coincidia com a própria vida, isso é, os seres humanos se educavam no processo mesmo de trabalho e de existência, não existiam espaços ou tempos específicos para aprender. Os sujeitos aprendiam pela experiência, imersos na práxis social, podemos dizer que as novas gerações aprendiam a trabalhar trabalhando.

A educação coincidia com o próprio processo de existência. Era a própria vida. Isso quer dizer que o princípio de que “educação é vida” enunciado teoricamente muitos séculos depois pelo movimento da Escola Nova, nas comunidades primitivas era verdade prática. No próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2005, p.247).

Não existe escola quando não existem classes sociais! A escola é filha da propriedade privada e do advento das classes sociais, que Saviani (2005) define a partir da propriedade dos meios de produção, o que historicamente se deu a partir da divisão da sociedade em duas classes fundamentais: de um lado a classe dos *proprietários* de terra, de outro a classe dos *não proprietários*, de um lado a classe daqueles que não precisam trabalhar para viver, de outro a classe daqueles que precisam entregar o fruto de seu trabalho para a minoria proprietária. A escola, entendida como um espaço especificamente destinado à atividade educativa nasce junto com a sociedade de classes para servir a classe dos proprietários, daí o significado da expressão escola em grego: “lugar do ócio”. (SAVIANI, 2005, p.248). Evidente que em uma sociedade fundada sobre a divisão fundamental entre proprietários (que não trabalham) e não proprietários (que trabalham), a educação deveria também reproduzir certa divisão, de modo que introduzimos a *dualidade* educacional: uma educação teórica para as classes dominantes, educação fornecida nas escolas; uma educação prática para as classes dominadas, educação que a exemplo da anterior é dispensada em meio ao próprio processo de trabalho. Temos aqui um elemento fundamental da reflexão marxista sobre educação: a sociedade classista impõe uma educação dualista, tanto porque promove uma separação física, as classes dominantes vão aprender em escolas, as classes dominadas vão aprender no trabalho; quanto porque implica uma divisão de saberes – aos primeiros uma educação teórica, para o pensar, o mandar e o dirigir, aos segundo uma educação prática, para o fazer e o obedecer.

Esse dualismo é encontrado em todas as sociedades classistas, assumindo características particulares em determinados tempos e espaços, e afirmando-se como estrutura educacional destas sociedades. A especificidade do moderno capitalismo industrial é que diferente das sociedades classistas que a antecederam ela apresenta uma tendência à expansão do sistema escolar, a sua universalização, ao menos enquanto meta proclamada. Como podemos explicar isso?

Na década de 1930, dentro do cárcere fascista, Gramsci irá afirmar que racionalização da produção, da qual o fordismo era a mais alta expressão naquele momento, exigia a formação de um novo tipo humano capaz de responder ao novo tipo de trabalho e de produção. Esse era o pano de fundo da crise escolar que Gramsci (1982) identifica no sistema escolar italiano do início do século XX. As sociedades modernas, caracterizadas pela hegemonia do capital industrial, precisam produzir cada vez mais intelectuais, uma necessidade condicionada pelo avanço tecnológico e pelo papel sempre crescente da ciência nas atividades produtivas. Essa sociedade, gestada nas revoluções do século XIX, que na Itália é um produto do Risorgimento, chegou à sua maturidade nas primeiras décadas do século XX. É na relação com a expansão desse modo de produção que Gramsci explica a multiplicação de escolas e o aumento inaudito de matrículas, observados nos países do capitalismo industrial desde o final do século XIX. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais que a sociedade requer.

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (GRAMSCI, 1982, p.9).

Acontece que o desenvolvimento escolar deu-se de forma desordenada. A estrutura escolar européia estava ainda profundamente marcada pela tradição humanista, comprometida com uma educação destinada a desenvolver em cada indivíduo uma cultura geral, erudita, centrada em conteúdos e na construção de uma sólida formação intelectual. Enquanto isso o moderno capitalismo industrial exigia um novo intelectual, ligado às atividades práticas, ao saber imediatamente interessado, isto é, diretamente ligado ao mundo da produção. Desenvolve-se então, ao lado da estrutura escolar tradicional, uma rede caótica de escolas privadas que buscam dar conta da formação profissional; era esta a base da crise do sistema escolar, uma crise “da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p.118).

Do ponto de vista da burguesia essa crise teria uma solução muito clara: abolir a escola de tipo humanista conservando delas apenas um reduzido número de exemplares, destinados a formar as classes dirigentes e “difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura função são predeterminados.” (GRAMSCI, 1982, p.119). De um lado uma imensa rede escolar destinada a formar trabalhadores para o mercado capitalista, escola que se dedica a transmitir apenas os saberes



necessários a este mercado. De outro uma diminuta rede escolar destinada a formar as classes dominantes, a formar os indivíduos que devem exercer as funções de mando, na política, na economia, na cultura, etc. A reforma de Giovanni Gentile tinha este sentido, em plena ditadura fascista o ministro da instrução pública italiana pretendia adequar o sistema educacional daquele país às necessidades da burguesia dominante, solucionar a crise educacional instaurando o moderno dualismo nas escolas italianas.

As notas de Gramsci sobre educação só podem ser entendidas dentro deste contexto, quando ao mesmo tempo em que defende o caráter humanístico da escola tradicional contra a proposta da burguesia industrial, também quer superar os limites da escola tradicional através de uma lúcida percepção sobre os condicionantes da sociedade contemporânea. Na visão de Gramsci os dois modelos escolares pecavam pela unilateralidade; enquanto a escola tradicional era uma escola do pensar abstrato, descolada do mundo real, a escola profissional era um fazer descolado da reflexão, portanto fazer de “escravos modernos” sem condições de refletir sobre a sua prática.

Essa reflexão, no entanto não resolve a crise escolar. O que propunha Gramsci diante disso? O ensino politécnico não é a categoria central do pensamento pedagógico de Gramsci, como demonstram exaustivamente Manacorda (1991) e Nosella (1992), ao invés de politecnia o conceito que domina a proposta pedagógica gramsciniana é o de “unitariedade”, Gramsci defende a criação de uma “escola unitária” na Itália que assistia ao avanço do capitalismo industrial de base fordista/taylorista. Em que consiste essa escola unitária?

Como superação dialética das unilateralidades presentes tanto na escola tradicional (escola jesuítica, escreve Gramsci), tanto na escola nova reformada por Gentile para atender aos anseios da burguesia industrial italiana, Gramsci propõe um modelo de *escola unitária*. Em seu caderno de número 12 escrito entre 1930-32, o mais importante escrito de Gramsci sobre educação que inexplicavelmente não é citado em uma proposta pedagógica que pretende inspirar-se em Gramsci, o italiano escreve que a crise escolar deveria ser solucionada pela unificação dos dois modelos educacionais (o humanista e o de formação profissional) em uma escola que receberia os jovens de todas as classes sociais e os conduziria por dois ciclos correspondentes ao que chamamos hoje de ensino primário e médio.

A escola unitária leva esse nome por duas razões básicas; primeiro é unitária porque conjuga o ensino da cultura geral “desinteressada” proporcionado pelas escolas tradicionais com o ensino diretamente voltado ao trabalho, isto é, ao ensino técnico requerido pela moderna indústria; segundo é unitária porque será frequentada por jovens de todas as classes

sociais, rompendo com o dualismo que direciona os jovens das classes abastadas para um tipo de escola e os jovens trabalhadores para outra, reproduzindo os primeiros enquanto camada dirigente e os segundos enquanto grupo instrumental. O objetivo da escola unitária não é formar “dirigentes” e “trabalhadores” como propõe a SEDUC com seu ensino politécnico, mas trabalhadores que também são dirigentes. A questão em Gramsci não é simplesmente oferecer conteúdos teóricos aos trabalhadores, mas oferecer uma educação capaz de transformá-los em dirigentes.

Falando sobre a relação entre as ciências da natureza, e as ciências da sociedade, isso é, de um lado o estudos sobre as leis naturais do mundo em que o homem trabalha para garantir sua reprodução, de outro as formas de organização humanas, as leis das sociedades que os homens inventam para transformar o mundo, Gramsci insiste na ideia de que o trabalho é princípio educativo na medida em que o currículo articula os dois campos mostrando que as tecnologias com as quais o homem intervém na natureza não são um agente estranho que “demanda” novos homens, mas antes criação dos próprios homens que a eles devem ser submetidas. O conhecimento científico não tem o objetivo de adaptar os jovens ao modelo vigente, “conformar as consciências” como escreve a secretaria de educação, mas ao contrário, busca demonstrar que as tecnologias e as leis civis são “produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo.” (GRAMSCI, 1982, p.130).

Se a escola de Gramsci queria resolver a crise da escola italiana diante do avanço da indústria de matriz fordista/taylorista, a escola do Sr. José Clóvis quer responder a crise gerada pelo esgotamento deste padrão de acumulação, e nesse contexto apresenta o conceito de “politecnia”, compreendido como “domínio intelectual da técnica” (SEDUC, 2011, p.14), que aponta a “intelectualização das competências como categoria central da formação” e dessa forma pode superar a diferenciação no percurso escolar de dirigentes e trabalhadores. (SEDUC, 2011, p.14), característica do fordismo. Um currículo organizado sobre essa base deve estar enraizado no mundo do trabalho tendo em vista “promover a formação científico-tecnológica e sócio-histórica” tendo em vista a formação de “dirigentes” e “trabalhadores” capazes de compreender a transformar a realidade. Ou seja, continuam existindo trabalhadores e dirigentes, a escola forma pessoas para uma sociedade dual, a “novidade” é que o percurso de ambos não pode mais ser diferente, pois o trabalho agora exige também a capacidade de reflexão, é “trabalho intelectualizado”.

As duas características essenciais da escola unitária, portanto não estão presentes no ensino médio do estado do/RS; primeiro ela não pretende combater a dualidade entre trabalhadores e dirigentes, espera simplesmente adaptar sua pedagogia às novas necessidades de formação desses sujeitos; segundo ela não acaba com a dualidade entre o pensar e o fazer, ao invés disso declara que o fazer na nova matriz produtiva foi secundarizado pelo pensar, motivo pelo qual vai intelectualizar as competências para que seus alunos possam operar com as novas tecnologias quando requisitados pelo “mundo do trabalho”, ou seja, mesmo o trabalho “intelectualizado” vem depois da educação, não é a atividade *pela* qual os educandos se formam, mas a atividade *para* a qual se formam.

Essa caracterização de politecnia se diferencia também daquela construída por Saviani (2005), pois conforme o autor a proposta de politecnia como eixo de organização do ensino médio é superar a contradição entre o homem e o trabalho, isso é, refazer aquela ligação originária que a sociedade de classes rompeu, quando separou o *fazer* o trabalho, do *pensar* o trabalho destinando cada uma dessas tarefas a uma classe específica. Por essa via o saber adquiriu certa autonomia em relação ao trabalho e diante disso o papel fundamental da escola de nível médio é recuperar essa relação. Evidente que essa não é uma tarefa simples, não apenas pelas limitações da escola, mas pela pressão que o modo de produção vigente faz sobre a escola.

Como argumenta Saviani (2005) na sociedade de classes “o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo” (SAVIANI, 2005, p.232) foi transformado em local da negação de sua humanidade. Ou seja, como o trabalhador não controla a produção que está submetida aos proprietários de meios de produção, os “dirigentes” para empregar a expressão da SEDUC, os trabalhadores não podem fazer do trabalho a atividade auto-determinada e tem sua formação comandada de fora. Daí o governo do Estado poder falar de um “mundo do trabalho” todo poderoso que “demanda” um tipo específico de formação de homens como se esses nada pudessem além de se adaptar aos seus desígnios.

A contradição própria do capitalismo é que o desenvolvimento das forças produtivas exige dos trabalhadores alguns conhecimentos que não podem ser aprendidos pela simples prática, exige alguma forma de escolarização. Ao mesmo tempo a forma política que toma a dominação burguesa exige a escolarização das classes dominadas, é o caso da alfabetização como pré-condição para o exercício da cidadania e para que o trabalhador possa vender “livremente” sua força de trabalho conforme os padrões contratuais de uma sociedade liberal.

Temos então que sob o capitalismo a escola é portadora de uma contradição fundamental: por um lado o sistema precisa estender a escolarização para a classe trabalhadora, por outro a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos entra em choque com o funcionamento do sistema, baseado na apropriação privada de trabalho e de saberes.

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p.257).

Nessa contradição podemos pensar a história da educação escolar sob a tutela do capital, os avanços e recuos de sua ação educativa, a dificuldade que a burguesia tem de atender até mesmo as reivindicações mais elementares em matéria educacional sem entrar em contradição consigo mesma. Saviani (2005) propõe que é sobre essa contradição que devem agir os educadores marxistas. Para ele a luta pela escola pública é a luta contra a apropriação privada de conhecimentos, luta que em última instância colocaria em xeque a própria estrutura de organização da sociedade capitalista. Assim a luta pela escola pública de qualidade levada a cabo pelos trabalhadores pode ser articulada à luta pela superação do próprio capitalismo, aliás, para ele esta é a forma mais consequente de lutar pela escola pública, pois a universalização de uma escolarização de qualidade colocaria em xeque uma das estruturas básicas do sistema social vigente: a apropriação privada de conhecimentos engendrada pela apropriação privada do trabalho e sua concentração na grande indústria capitalista.

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. (SAVIANI, 2005, p.271).

Quanta diferença entre o texto da SEDUC que apresenta o “novo” ensino médio como uma “*ideia*” que “*surgiu*” (p.8) no governo para equalizar a vontade de organizar um ensino politécnico com os limites impostos pela estrutura da sociedade brasileira no momento atual. Ora, a proposta de politecnia é exatamente para o momento atual, se insere na estrutura de classes atual da sociedade brasileira, uma vez que seus objetivos estão ligados aos problemas verificados na sociedade atual. É por isso que Saviani explica que a proposta politécnica tem uma implicação política clara, ela tenciona no sentido da superação do modo capitalista de produção. Não é possível levar a bom termo um ensino politécnico quando se está comprometido com o desenvolvimento capitalista.

### **Considerações finais**

Em síntese, podemos dizer que a proposta decorrente da concepção que o governo tem de trabalho com princípio educativo é contraditória com a proposta que pedagógica decorrente da concepção que os autores marxistas analisados têm desse mesmo princípio em pelo menos dois aspectos. Utilizo a expressão contradições para grifar a ideia de que não se tratam apenas de diferenças que poderiam ser plenamente justificadas pela diferença dos contextos históricos nos quais cada uma das propostas foi formulada, mas sim divergências sobre o sentido do próprio trabalho como esfera formativa do ser humano, e consequentemente do papel que a educação deve desempenhar na sua relação com o trabalho. As propostas são contraditórias, pois enquanto o texto da SEDUC equaliza a relação trabalho e educação atendendo aos interesses das classes proprietárias, do “mercado” e do “indivíduo” (SEDUC, 2011, p.8), as propostas marxistas esperam responder as necessidades dos trabalhadores, entendidos enquanto classe que se opõe ao “mercado”, dominado pelos proprietários, e ao “indivíduo”, abstração que a ideologia liberal opõe aos homens historicamente concretos, que tem seus interesses configurados no conjunto de relações sociais.

Os objetivos da prática educacional são opostos em cada uma das propostas pedagógicas: para Gramsci e Saviani trata-se de uma escola que ajuda a superar a divisão de classes, que impulsiona uma consciência crítica sobre a forma historicamente existente do trabalho; na proposta do governo/RS o objetivo da educação é formar o empregado que o ramo hegemônico da indústria capitalista exige, não se trata de fomentar uma consciência crítica, mas ao contrário de preparar o trabalhador para enfrentar o desemprego e/ou as jornadas extensas de trabalho sem sofrer com o “estresse” (SEDUC, 2011, p.17). Finalmente enquanto a escola unitária (Gramsci) que inspirou a escola politécnica (Saviani) é uma proposta que visa romper o dualismo entre aqueles que são educados para trabalhar e aqueles que são educados para governar, o ensino médio politécnico do Sr. José Clóvis reforça este dualismo na medida em que diferencia o currículo e os conteúdos que serão oferecidos aos filhos da classe trabalhadora, que frequentam a escola pública, e os jovens das classes mais abastadas, que frequentam as escolas privadas.

Para concluir gostaria de retomar uma distinção metodológica apresentada por Demerval Saviani (1998) para a análise das políticas educacionais. Ele distingue entre objetivos proclamados e objetivos reais: os objetivos proclamados são aqueles que indicam

finalidades gerais, tentando aproximar-se do consenso em relação às expectativas acerca do papel da educação escolar, e *objetivos reais* são aqueles que indicam um plano concreto de ação, evidenciando os objetivos que o governo está efetivamente disposto a atingir. Como mostra na análise que fez acerca da LDB de 1996, enquanto os *objetivos proclamados* correspondem à letra da lei, e são facilmente encontrados nas seções que correspondem aos princípios e fins das leis analisadas, *os objetivos reais* costumam ser explicitados na forma de financiamento, na organização escolar e nos meios preconizados para atingir os fins proclamados. Bem entendido, não é que os objetivos *proclamados* sejam simples enganação, ou mentira, eles cumprem uma função construtiva na medida em que permitem estabelecer certo consenso ao redor da proposta, situando o plano ideológico no qual o legislador está se movendo. Geralmente o legislador faz isso conciliando ideias contraditórias, oriundas de diferentes visões de mundo, pois como essa parte do projeto serve para construir a hegemonia necessária a aplicação da proposta é compreensível que o governo queira agradar os diferentes grupos envolvidos com a questão escolar.

Foi nesse sentido que considerei válido o exame das propostas de Gramsci e Saviani sobre o ensino médio, especialmente a ideia de trabalho como princípio educativo, pois ela nos revela como a polissemia da categoria trabalho serviu para “conciliar” concepções contraditórias acerca do mundo do trabalho, garantindo o trânsito do projeto entre as diferentes classes sociais que dão sustentação a um governo assumidamente de coalizão. Assim, devo insistir no fato de que a divisão entre objetivos proclamados e objetivos reais é uma distinção meramente metodológica, uma vez que a relação entre as duas partes do projeto é dialética, e nesse sentido identificação das incongruências entre a politecnia dos teóricos marxistas e a politecnia do governo do estado/RS nos ajuda a entender o sentido dos objetivos reais de tal governo no que tange as escolas da rede estadual.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Cortez: São Paulo, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei de educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.223 – 274.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos**. In: Revista Brasileira de Educação, Vol. 12, n.34, jan/abr, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC). **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014**. Porto Alegre: 2011.