

JORGE LUIS CAMMARANO GONZÁLEZ

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO MARXISMO
NA OBRA DE MÁRIO MANACORDA

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1990

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

JORGE LUIS CAMMARANO GONZÁLEZ

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Jorge
Luis Cammarano González e
aprovada pela Comissão Julgadora em

Data: 24/09/90

Assinatura: Evaldo J. Vieira

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO MARXISMO
NA OBRA DE MÁRIO MANACORDA

3069105490

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. EVALDO AMARO VIEIRA.

COMISSÃO JULGADORA

Evandro S. Vieira

Luiz

Luiz

Luiz

Luiz

Para NEUSA, MARIANA e MAÍRA que me ensinaram e ensinam a descobrir os caminhos da vida.

AGRADECIMENTOS

Uma das observações que recebi do Orientador desta Tese, o Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira, salientou a necessidade de padronizar o sujeito do discurso teórico, na primeira pessoa do singular. Ao corrigir este escrito verifiquei a pertinência da observação e, conseqüentemente, a imprecisão de seu redator. Minha redação oscilava ora na primeira pessoa do singular ora na primeira pessoa do plural. Ou seja, a correção solicitada foi a de transformar o "nós" em "eu", e assim procedi. Entretanto, neste momento, ao agradecer ao Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira, pelo estímulo teórico que representou seu trabalho de orientação para elaboração deste escrito. E ao remeter meus mais sinceros agradecimentos aos amigos Eduardo Iamundo, Mércia Iamundo, José Fernando Kieling e Carmem dos Santos Kieling, estou convicto de que esta Tese conjugou, em vários momentos, a prática de seres preocupados em traduzir o verbo da amizade, do respeito, da honestidade e da reflexão teórica, na primeira pessoa do plural. Eu, sentindo-me traído, "desconhecia", em determinados momentos deste desafio, se era eu ou éramos nós, os que escrevíamos.

É claro que esta confusão do Autor, isenta-os de qualquer responsabilidade no concernente aos limites, incoerências e falhas teóricas presentes nesta Tese. Mas não quero isentá-los dos meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

Estendo os agradecimentos aos Colegas e Professores do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. E um agradecimento, particular, para Nadir Aparecida Gomes Camacho e Maria Luisa Furlan Costa que tornaram possível a apresentação desta Tese.

RESUMO

Esta Tese examina a obra do educador italiano Mário Manacorda.

A produção teórica de Manacorda, insere-se na denominada concepção dialética de pedagogia. Sua obra representa para inúmeros educadores, uma fonte historiográfica reconhecidamente marxista. E isto porque seu trabalho de investigação, reflexão e busca de propostas pedagógicas - voltada para os problemas educacionais da Itália e, conseqüentemente, da sociedade contemporânea -, adota como referencial teórico o pensamento de Marx, Engels e Gramsci.

Manacorda assume como finalidade básica, a proposta de uma escola unitária que articule as relações entre a educação escolar e o trabalho produtivo. Sua proposição fundamental é discernir no interior da obra de Marx, uma pedagogia marxiana; além de traçar as possíveis afinidades teóricas entre a pedagogia marxiana e o princípio educativo gramsciano voltado para a consolidação do processo educacional que unifique trabalho manual e trabalho intelectual, escola e trabalho. Manacorda vasculha o processo de formação educacional da humanidade, verificando como traço permanente: a divisão entre escola e trabalho ou ainda, a ruptura entre as estruturas produtivas e as estruturas educacionais. Sua proposta de reforma da escola secundária italiana reivindica, através da educação tecnológica, a formação do homem enquanto produtor e cida-

dão do amanhã.

O objetivo desta Tese é o de reafirmar ou recusar, na obra de Manacorda, sua qualificação de inquestionável fonte historiográfica marxista. Trata-se, então, de indagar a partir do confronto da obra de Manacorda com as obras de Marx, investigadas filologicamente pelo educador italiano, quais suas concepções de trabalho, ciência da educação e das relações históricas entre educação escolar e trabalho produtivo no modo de produção fundado no capital. Este escrito busca investigar se é possível discernir, no interior da obra de Marx, uma pedagogia marxiana. E problematiza os limites históricos de uma concepção pedagógica direcionada para a formação do homem, produtor e cidadão do amanhã. Examina-se, fundamentalmente, qual a dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mário Manacorda.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Referências Bibliográficas.....	10
CAPÍTULO I - O PEDAGÓGICO EM MARX, ENGELS E GRAMSCI.....	12
1.1. Introdução.....	12
1.2. A Pedagogia como Ciência.....	14
1.3. O Trabalho.....	18
1.4. O Trabalho como antinomia.....	32
1.5. Unilateralidade e Omnilateralidade.....	36
1.6. Escola, Sociedade e Trabalho.....	45
1.7. A contextualização histórica da pedagogia marxiana.....	55
1.8. O componente pedagógico do marxismo.....	60
1.9. Gramsci segundo Manacorda.....	64
Referências Bibliográficas.....	108
CAPÍTULO II - MANACORDA: HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO.....	114
2.1. Manacorda e suas constantes históricas.....	114
2.2. Proposta de Reforma da Escola Secundária Italiana.....	119
2.3. Manacorda no Brasil: ano de 1987.....	159
Referências Bibliográficas.....	166
CAPÍTULO III - UMA PEDAGOGIA MANACORDIANA.....	169
3.1. Introdução.....	169

3.2. Considerações sobre a concepção de trabalho nas obras de Marx e Manacorda.....	171
3.2.1. O processo de trabalho no modo de produção fundado no Capital.....	184
3.2.2. Tendências e possibilidades históricas assumidas pelo Capital.....	195
3.3. Ciência, Método e Técnica na obra de Manacorda.....	208
3.3.1. Os fundamentos teóricos positivistas da Ciência da Educação.....	208
3.3.2. Método ou Técnica: no reino da confusão epistemológica.....	214
3.4. Limites históricos da proposta pedagógica de Manacorda..	232
3.4.1. Escola: Harmonia e Equilíbrio na sociedade de classe?.....	232
3.4.2. Produtor(?), Cidadão(?) ou homem emancipado(?)...	240
3.4.3. Pedagogia Marxiana? Não existe!.....	252
Referências Bibliográficas.....	258
BIBLIOGRAFIA.....	263

INTRODUÇÃO

Este escrito examina a obra do educador italiano Mário Manacorda (1).

A importância teórica de Manacorda para todos aqueles interessados na compreensão do processo educacional, encontra-se registrada em seu depoimento para o décimo número da Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) publicada no Brasil, em setembro de 1986. Os apresentadores da entrevista afirmam:

"Seu (de Manacorda) pensamento pedagógico pode ser situado naquela concepção conhecida entre nós pela denominação de 'pedagogia dialética' ou, mais precisamente, 'pedagogia histórico-crítica'. Ora, pensar uma proposta pedagógica 'histórico-crítica' é necessariamente discutir as idéias de Marx e Gramsci. E, conseqüentemente, considerar as reflexões de Mário A. Manacorda, dado o seu profundo conhecimento da História da Pedagogia, em especial dos autores citados, bem como em razão de sua ampla experiência educacional e militância política..." (2).

A presente tese busca apreender o processo de elaboração teórica da proposta pedagógica de Mário Manacorda. Com esta finalidade pesquisa os seguintes textos produzidos pelo educador italiano:

Marx e a Pedagogia Moderna (1966)

O Marxismo e a Educação (1976)

O Princípio Educativo em Gramsci (1977)

A Escola dos Adolescentes (1979)

Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci (1987)

História da Educação da Antiguidade aos nossos dias (1989).

O procedimento teórico-metodológico, adotado nesta pesquisa, limita-se à investigação da lógica imanente ao pensamento teórico do educador italiano. Esta tese privilegia a análise do discurso pedagógico e, ao manter um vínculo frágil, circunstancial, com a historicidade das relações sociais de produção, reconhece na concepção pedagógica elaborada por Mário Manacorda, o produto de um processo histórico determinado. Porém, o tratamento teórico elaborado subordina a forma histórica do objeto ao seu exame lógico.

É inegável a influência de Manacorda, sobre os historiadores da educação, no Brasil. Citações de sua obra marcam presença na análise histórica de autores interessados na compreensão e/ou elaboração da denominada concepção dialética de educação. Eis alguns exemplos:

Dermeval Saviani em seu texto Tendências e Correntes da Educação Brasileira, cita o educador italiano como teórico pertencente à produção literária sobre educação, referenciada na concepção dialética. Para Saviani a presença desta concepção "... vem se intensificando a cada dia tanto em quantidade como em qualidade" (3).

Luiz Eduardo Wanderley (4), interessado em analisar o processo de inovação educacional inserido na perspectiva de mudança social, acena com duas possibilidades de abordagem sociológica do problema: a modernizadora e a dialética. A perspectiva de abordagem dialética propicia, segundo Wanderley, a compreensão crítica da escola no contexto da sociedade capitalista. Para Wanderley, deve-se incluir Manacorda no universo de autores voltados para a abordagem dialética do processo educacional.

Betty A. de Oliveira (5), utiliza a obra de Manacorda para mencionar aspectos gerais correspondentes ao pensamento teórico de Gramsci, como, por exemplo, sua "autêntica vocação pedagógica". Mas, também para periodizar a obra gramsciana conforme critérios estabelecidos por Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci.

Dos autores pesquisados, é Moacir Gadotti (6) quem realiza uma descrição mais elaborada da contribuição teórica de Mário Manacorda. Para Gadotti, a obra do educador italiano representa:

"... a sistematização do pensamento de Gramsci sobre educação (...). Manacorda procura demonstrar a existência de uma concepção marxista de educação que ele distingue da concepção baseada na tradição marxista como se desenvolveu nos países socialistas (...). Manacorda (...) desenvolveu particularmente o conceito de 'trabalho' e o conceito de 'omnilateralidade' confrontando o pensamento de Marx e Gramsci com as pedagogias modernas" (7).

A leitura dos textos consultados permite-me verificar que a tematização da obra de Manacorda, limita-se, ora ao seu en-

quadramento na concepção dialética da pedagogia, ora à descrição de aspectos gerais de suas formulações teóricas. O acréscimo da menção ao seu inquestionável conhecimento das obras de Marx e Gramsci, colhida no seu depoimento à revista ANDE (vide a nota 2 desta "Introdução"), transforma a produção teórica do educador italiano, em fonte historiográfica assimilada e incorporada, sem questionamentos, pelos teóricos da educação no Brasil. Este procedimento, adotado pelos historiadores da educação, provoca-me uma série de dúvidas:

Quais as consequências (políticas-teóricas) de assumir as interpretações extraídas por Manacorda de sua pesquisa das idéias pedagógicas de Marx, sem confrontá-las com a própria obra do interpretado?

Qual o conceito de "pedagogia dialética" ou de concepção dialética da educação elaborado, pelos teóricos que recorrem à obra de Manacorda, para investigar a formação histórica das práticas e das concepções pedagógicas, no Brasil?

Qual a afinidade teórica encontrada por estes educadores para reconhecerem, na obra de Manacorda, uma proposta pedagógica alinhada com as premissas e os objetivos da vertente dialética da filosofia da educação?

À dúvida atinente ao tratamento teórico das fontes historiográficas, respondo com a necessidade de confrontar e elucidar os procedimentos e as interpretações desenvolvidas por Manacorda, dos escritos de Marx.

O esclarecimento do conceito de *pedagogia dialética*

requer a consulta de textos de educadores representativos desta tendência da filosofia da educação.

Em seu texto sobre Tendências e Correntes da Educação Brasileira, Dermeval Saviani enfatiza a importância das diferentes concepções de educação classificadas por ele, esquemática e provisoriamente, em: concepção "humanista" tradicional; concepção "humanista" moderna; concepção analítica e concepção dialética. Para Saviani:

"A concepção dialética de Filosofia da Educação (...) se recusa a colocar no ponto de partida determinada visão do homem. Interessa-lhe o homem concreto, isto é, o homem como 'síntese de múltiplas determinações', vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais. Considera que a tarefa da Filosofia da Educação é explicitar os problemas educacionais. (...) os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto (histórico) em que estão inseridos (...). Admite que a realidade é dinâmica. O dinamismo se explica pela interação do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social. Nesse contexto, o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante".(8).

E Saviani reafirma:

"A partir da concepção dialética (...) é possível compreender o necessário aparecimento e, ao mesmo tempo, a necessária superação das diferentes tendências que configuram o espaço da prática pedagógica, na medida em que deslinda o

movimento concreto que está em sua base e do qual ela (a prática pedagógica) é expressão" (9).

A obra de Moacir Gadotti, Concepção Dialética da Educação: uma abordagem introdutória (vide nota 6 desta "Introdução"), constitui outra manifestação teórica representativa da concepção dialética de pedagogia. Para Gadotti, a pedagogia dialética opõe-se à pedagogia metafísica e revela-se:

"... social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo, voltada para o futuro" (10).

Gadotti explicita-nos que:

"... o papel da educação será colocar-se a serviço dessa nova força social (as classes populares) em gestação no seio da velha sociedade" (11).

Para Gadotti, na obra supracitada, pedagogia dialética significa educação popular, significa uma prática político-pedagógica vinculada aos interesses populares. Gadotti evidencia no contexto da educação brasileira contemporânea, sob o domínio da concepção burguesa de educação, uma contradição fundamental: *"... é o elitismo, a educação burguesa sem o povo e contra ele" (12).*

A concepção dialética da educação, elaborada por Gadotti, contém duas categorias fundamentais: ideologia e trabalho. Para Gadotti:

"A primeira (ou seja, a ideologia) seria eminentemente 'negativa', no sentido de que ela definiria a educação como sendo essencialmente de classe, negando, portanto, a existência de uma educação neutra, pairando sobre as classes, como

quer o humanismo. Pela segunda categoria (isto é, o trabalho), entende-se que, ao contrário da educação humanista-burguesa formando para uma cultura supérflua, a educação dialética visa a formação do homem e da cultura (concepção antropológica) pelo trabalho e para o trabalho, para o exercício de uma atividade profissional (= a transformar o mundo e não apenas discursá-lo), partindo de uma cultura geral básica, igual para todos (escola unitária)" (13).

As citações destacadas dos textos de Saviani e Gadotti, contribuem para o discernimento de dois aspectos relacionados com a denominada pedagogia dialética. O primeiro é a contribuição da pedagogia dialética na formulação de uma proposta político-pedagógica voltada para os interesses dos setores populares da sociedade. O outro é o da sua transformação em tendência filosófica interpretativa e crítica das práticas pedagógicas no Brasil.

As fontes teóricas utilizadas por Saviani e Gadotti, na elaboração da concepção dialética de educação, são fundamentalmente, em sua maioria, as mesmas que validam a atribuição (observada no "Depoimento", conforme Nota 2 desta "Introdução") a Mário Manacorda de representante da "pedagogia dialética" ou "histórico-crítica", isto é, Marx, Engels e Gramsci. Mas, ainda não elucidei com maior rigor o conceito de pedagogia dialética. E isto porque, penso que não se trata de definir o que é pedagogia dialética, mas de compreender o processo de conhecimento criado pelos educadores para formular esta tendência teórica da filosofia da educação. Em suma, devo responder qual é a dimensão pedagógica do marxismo na obra do educador italiano Mário Manacorda. E discernir, no interior de seus escritos, sua *definição* de pedagogia dialética. Mais ainda,

devo analisar uma concepção pedagógica incorporada ao trabalho de análise histórica da educação no Brasil, considerada e reconhecida como inquestionavelmente marxista, isto é, uma pedagogia acima de qualquer dúvida.

Parto da proposição de que a dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mário Manacorda, representa um reducionismo e um afastamento radical das elaborações teóricas de Marx.

Analisa-se, neste escrito, o caráter dialético da pedagogia formulada por Manacorda a partir de suas concepções de ciência pedagógica, trabalho e omnilateralidade, resultantes de sua análise filológica da obra de Marx (e Engels). Estuda-se também sua investigação do componente pedagógico do marxismo e do princípio educativo em Gramsci. Disserta-se sobre a concepção de história da educação elaborada por Manacorda, investiga-se sua proposta de reforma da escola secundária italiana e aborda-se o texto de sua palestra proferida no Brasil, em 1987, Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci. A seguir, confronta-se a dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mário Manacorda com a proposta de revolução social e de crítica ao modo de produção capitalista elaboradas por Marx (e Engels). Finalmente, investiga-se a obra de Mário Manacorda, através de suas concepções de ciência, ciência da educação, método, técnica e trabalho.

Torna-se necessário um esclarecimento: é inegável a influência da obra de Gramsci na proposta pedagógica de Manacorda. Mas a análise e o confronto da obra de Gramsci com a de Manacorda não constitui o núcleo desta tese. Os escritos gramscianos

utilizados são aqueles citados pelo próprio Manacorda para aprofundar sua proposta pedagógica.

Uma última observação: esta pesquisa utiliza como subsídio os escritos de Engels redigidos em parceria com Marx, não se detendo, salvo quando for julgado extremamente necessário, nos escritos de Engels citados por Manacorda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - Mário Alighiere Manacorda, nasceu em Roma, Itália, no ano de 1914. Lecionou Pedagogia nas Universidades de Cagliari, Siena, Firenze e Roma. Publicou as obras: Marx e la Pedagogia Moderna (1966); Il Marxismo e l'educazione (1966); El principio educativo em Gramsci (1970); Momenti de storia della pedagogia(1978); La scuola degli adolescenti (1979). Colabora em publicações jornalísticas como "Rinascita"; "Societa"; "Il Contemporâneo"; "Rassegna Soviética"; "Studi Storici"; "Ulisse"; "Il Calendário del Popolo" e publicações especializadas como "Voce della scuola democrática", "Scuola e Costituzione" e principalmente em "Reforma della scuola".
Como militante de associações escolares participa como membro da Secretaria da "Associazione Difesa Scuola Nazionale" e da "Associzone Difesa Scuola Publica Italiana". Membro da área pedagógica do Instituto de Gramsci e da Comissão Cultural do PCI (Partido Comunista Italiano). (Obs.: dados extraídos do livro: "Il Marxismo e l'Educazione", Ed. Armando Armando, Roma, 2ª ed., 1976).
- 2 - Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), Nº 10, p. 59.
- 3 - Dermeval Saviani, Tendências e Correntes da Educação Brasileira, p. 13.
- 4 - Luis Eduardo Wanderley, Parâmetros Sociológicos da Educação, In: Inovação Educacional no Brasil (coord. de W. Garcia), 1980.
- 5 - Betty A. de Oliveira, O estado autoritário e o ensino superior, 1980.
- 6 - Moacir Gadotti, Concepção Dialética de Educação: um estudo introdutório, p. 41.
- 7 - Id., ibid., p. 41.

8 - Dermeval Saviani, op. cit., p. 27.

9 - Id., ibid., p. 43.

10 - Moacir Gadotti, op. cit., p.149.

11 - Id., ibid., p. 150.

12 - Id., ibid., p. 143-147.

13 - Id., ibid., p. 159.

CAPÍTULO I

O PEDAGÓGICO EM MARX (ENGELS) E GRAMSCI

1.1. INTRODUÇÃO

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, afirma que o grande tema da pedagogia moderna recai na investigação das relações entre educação escolar e trabalho. Para Manacorda:

"Toda pedagogia moderna é, (...) uma disputa acerca da relação entre teoria e prática, entre a escola do ler e a escola do fazer..." (1).

A temática central, abordada por Manacorda, ao longo de sua prática pedagógica e de sua produção teórica, funda-se no discernimento do vínculo mantido entre as denominadas estruturas educacionais (educação) e as estruturas produtivas (trabalho). Segundo Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, a diferença marcante entre estes tipos de estrutura encontra-se no processo de formação histórica das mesmas. Manacorda salienta esta diferença ao afirmar:

"Ao que parece, faltam, principalmente, todos os motivos para considerarmos as instituições ou estruturas educativas, legadas pela história na forma cristalizada da escola atual, como sendo 'naturais'. Na realidade, a estrutura escola não é 'natural', e nem mesmo é

'histórica' no sentido imediato e total como é o caso das estruturas produtivas da sociedade. A fábrica moderna é racional em si, é um produto puro da história dos homens, é sua produção de vida imediata, sua sociedade imediata, que nada nem ninguém condicionou de modo arbitrário, em certo sentido, criou a si mesma, ou o homem não poderia criá-la de outro modo. A escola, inversamente, é mais do que estrutura, uma superestrutura, (...) não apenas e tão somente porque se concretiza sobre uma originária estrutura de base, a produção e a propriedade, e está, em última instância, condicionada por suas relações, senão basicamente porque, apresentando-se inicialmente como 'inessencial', como um luxo e não como uma necessidade primária em relação à produção, tende a se afastar das mesmas, a se separar da sociedade, e a viver no sétimo céu de suas fossilizadas tradições" (2).

A reflexão de Manacorda sobre o tema da pedagogia moderna, exposta em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, confrontada com sua análise das propostas pedagógicas marxistas, constitui importante subsídio para a elaboração do núcleo teórico desta tese, isto é, a apreensão de como se configura, em sua obra, a dimensão pedagógica do marxismo, assim, com a finalidade de estabelecer, preliminar e superficialmente, os aspectos marcantes da obra de Manacorda, apresento um elenco de indagações expressivas do itinerário teórico elaborado pelo educador italiano. Porém, antes de prosseguir, esclareço ao leitor qual é, para Manacorda, o significado da expressão "marxiana". Diz o educador italiano:

"... marxiana é entendida em seu sentido próprio, isto é, inerente ao pensamento de Karl Marx..." (3).

As indagações reunidas, são:

- A investigação da obra de Marx permite constatar a existência de uma concepção marxiana de pedagogia?

- Que implicações teórico-práticas impõem-se, se reduz o pensamento marxiano ao economicismo?

- Que desdobramentos a cisão entre educação e trabalho assume no transcorrer dos diversos períodos históricos da humanidade?

- Posso discernir, no pensamento marxista, um princípio pedagógico que articule as relações entre educação e trabalho e proponha a superação do princípio educativo tradicional, burguês?

- Como consolidar, prática e teoricamente, uma proposta de reforma da escola de segundo grau italiana, fundamentada na pedagogia marxista?

Baseado nestas observações preliminares, procuro analisar a reflexão de Mário Manacorda, a partir de sua compreensão da pedagogia enquanto ciência e do trabalho como atividade vital do homem. Esta abordagem encontra-se exposta em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna.

1.2. A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

A argumentação elaborada por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, para caracterizar a pedagogia como ciência, sustenta-se na necessidade de compreender a natureza e os

fins do homem no âmbito específico da educação. A investigação pedagógica deve aprofundar, enriquecer e auxiliar o conhecimento deste campo teórico - o da natureza e os fins do homem - que foi, outrora, âmbito primordial e exclusivo da filosofia. Para Manacorda, a pedagogia é uma ciência cujo objeto de pesquisa:

"... é a investigação específica acerca dos modos de crescer do homem como indivíduo dentro da série das gerações e como geração dentro da história humana, e não apenas a determinação do tipo de intervenção da geração adulta neste processo em que está implicada a geração adolescente" (4).

Para Manacorda, o pressuposto inicial de toda investigação pedagógica:

"... deve ser, precisamente, a constatação da historicidade e, por conseguinte, da transitoriedade inelutável de toda formação existente; e também de sua arbitrariedade em relação à racionalidade humana, dado que nenhum resultado orgânico de sua história foi, até o momento, querido e disposto pelo homem" (5).

Partindo desta formulação da ciência pedagógica exposta em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, Manacorda investiga as relações entre educação e trabalho, ou ainda, entre estruturas educativas e estruturas produtivas. As estruturas produtivas guardam em relação às estruturas educativas um traço comum: a inelutável transitoriedade nas quais ambas se transformam em históricas. E um traço que as diferencia: o da historicidade da qual são resultado. As estruturas produtivas são históricas no sentido imediato, as estruturas educativas não. Antes de prosseguir com esta exposição,

peço a atenção do leitor para observar a utilização, por parte de Manacorda, das relações: educação-trabalho; estruturas produtivas-estruturas educativas e escola-processo produtivo, enquanto expressões de significação equivalente.

Para Manacorda, o elemento primordial no processo histórico de separação entre as estruturas produtivas (trabalho) e as estruturas educativas (escolas), é a tecnologia. Para o educador italiano, a sociedade tecnológica é a resultante da inevitável transitoriedade da sociedade que se afasta de suas origens "naturais". Este devir histórico gera a crescente necessidade do processo educativo. A sociedade moderna, tecnológica, exige uma estrutura educativa capaz de suprir as inadequações e as instabilidades geradas pelas inovações tecnológicas: cibernética, automação, etc.. Neste contexto, a ciência pedagógica deve tornar-se o instrumento de adequação, adaptação, em suma, de equilíbrio entre o progresso tecnológico e a existência de gerações de jovens e de adultos. Para Manacorda, a participação da ciência pedagógica nesta dinâmica, não expressa qualquer tipo de privilégio. No interior desse processo estão reservados papéis fundamentais para a ciência e para o planejamento. E deve-se compreender ciência no sentido estritamente descrito por Manacorda, ou seja, não se trata desta ou de aquela ciência, mas *da* ciência. Na acepção de Manacorda:

"... a ciência nada mais é do que o meio de intervenção humana para transformar a natureza e a sociedade. (...) a ciência olha para o futuro, está destinada a elaborar a estratégia da ação humana; entre suas tarefas essenciais colocam-se tanto o conhecimento do que é, a previsão do que será, assim como aquilo que o homem realizará" (6).

O vínculo estabelecido por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, entre ciência e estruturas produtivas é este:

"A ciência encontra-se vinculada a modos de produção cada vez mais amplos e de tendências universais, ilimitados; trata-se, certamente, de ciência fundamental e de investigação pura, que é, (...) ao menos em sua tendência, ciência ativa aplicada; de uma ciência para o conhecer se converteu em ciência para o agir, de ciência para classificar se transformou em ciência para modificar e criar, mas numa escala inaudita" (7).

A sociedade moderna, tecnológica, demanda conforme afirma Manacorda, em sua obra supracitada:

"... uma nova necessidade de especializações e, em geral, uma nova necessidade de coordenação do saber, uma nova conexão entre o saber e o fazer, que transforma a vida do homem e exige homens novos. Mas, se o caráter e o fim da ciência mudam desta forma, também deve mudar a escola, ou seja, o processo de formação destes novos homens. É, evidentemente, mudam seus conteúdos, mudam os próprios meios dos quais (a escola) se serve habitualmente. (...) mas com uma extrema lentidão, com um irremediável retardamento em relação às mudanças da ciência e da tecnologia conectadas imediatamente com a produção..." (8).

Para poder interferir no âmbito específico da formação dos novos homens, a sociedade tecnológica exige da ciência pedagógica a delimitação de seu objeto. O objeto da ciência pedagógica é a totalidade dos homens. Para Manacorda, o desenvolvimento desta ciência vincula-se aos seguintes aspectos: renovação dos "conteúdos de formação do homem moderno"; elaboração de "novas metodologias"; transformação da didática "numa ciência fundamentada de um

lado, na análise das estruturas objetivas das ciências, e do outro, no estudo da capacidade subjetiva do aluno". Para o educador italiano, a sociedade moderna torna necessária uma educação renovadora capaz de:

"... considerar potencialmente a cada indivíduo como sujeito de todos os direitos e de todas as possibilidades educativas. Entretanto, e apesar desta revolução pedagógica, contradições e conservadorismos atrasam gravemente o desenvolvimento real" (9).

A análise das relações entre educação e trabalho elaborada por Manacorda, demanda a explicitação da fonte teórica utilizada pelo educador italiano para elaborar sua concepção de trabalho e vinculá-la à sua proposta pedagógica. A fonte teórica é a obra de Marx (e Engels).

É sobre a concepção de trabalho formulada por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, que recai a continuidade de minha exposição.

1.3. O TRABALHO

A temática do trabalho surge na obra de Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, cercada por uma série de questionamentos, elaborados com o objetivo de compreender o vínculo entre a educação escolar e a produção. As indagações lançadas por Manacorda têm como alvo principal o discernimento das relações entre educação e trabalho no interior da obra de Marx, e quando necessário, de Engels. A pergunta inicial formulada por Manacorda é:

"Existe uma pedagogia marxiana? Ou em outros termos, é possível individuar no interior do pensamento de Marx - de sua análise, interpretação e perspectiva de transformação do real - uma indicação diretamente vinculada à problemática de uma temática pedagógica, diferenciada das pedagogias de seu tempo e do nosso?" (10).

Manacorda, em sua obra, Marx e a Pedagogia Moderna, destaca a existência - em épocas distintas e por motivações diferentes - de argumentos elaborados com a finalidade de negar a reflexão de Marx, sobre questões pedagógicas. E ilustra sua observação citando os exemplos de O. I. Smith e de Armando Plebe. O primeiro, ao analisar os debates sobre a nova escola socialista na URSS (em 1920), afirma que a discussão do problema pedagógico pode ser reduzida, na obra de Marx, a uma frase na qual este propõe a substituição da escola profissional pela escola politécnica. A argumentação de Armando Plebe sustenta-se na crítica de Marx a Proudhon, ou seja, se diante da obra de Proudhon: Filosofia da Miséria, Marx respondeu em sua obra: Miséria da Filosofia, a crítica de Marx submeteria o tema da pedagogia ao mesmo tratamento, denunciando a inutilidade de uma "pedagogia abastrata" (11). A atitude de Manacorda contrapõe-se a estes autores e encaminha-se para vasculhar nos escritos marxianos uma dimensão pedagógica, uma pedagogia marxiana. Para Manacorda trata-se de indagar:

"Mas, isto (ou seja, os argumentos de Smith e Plebe) talvez exclua que possa haver uma teoria marxiana da pessoa e, principalmente, uma análise marxiana da realidade pedagógica e de suas contradições, como aspecto de aquela análise do real levada a fundo sobre a economia

como 'anatomia da sociedade civil'?, ou seja, resumindo, se não é possível falar de uma pedagogia marxiana, podemos ao menos falar de uma dimensão pedagógica do marxismo?" (12). (O grifo é meu).

As respostas a estas questões exigem de Mário Manacorda, o desenvolvimento de uma minuciosa pesquisa filológica da obra de Marx e dos textos de Engels que são "completamente inseparáveis". Esta pesquisa permite ao educador italiano classificar os textos de Marx e Engels em dois grupos: os textos explicitamente pedagógicos e os textos pedagogicamente menos explícitos. O critério classificatório baseia-se na confirmação, nesses escritos, da doutrina marxista da pessoa humana, vinculada à perspectiva de emancipação do homem e da sociedade. De acordo com esse critério, os textos classificados como explicitamente pedagógicos e analisados por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, são:

Princípios do Comunismo - Engels (1847)

Manifesto do Partido Comunista - Marx e Engels (1848)

Instruções aos Delegados - Marx (1866)

Crítica ao Programa de Gotha - Marx (1875) (13)

A análise filológica dos textos explicitamente pedagógicos, realizada por Manacorda, obedece à ordem cronológica na qual os escritos foram produzidos. Os dois primeiros textos abordados pelo educador italiano são: Princípios do Comunismo, de Engels, e o Manifesto do Partido Comunista, elaborado por Marx e Engels.

Para Manacorda, o texto de Engels (Princípios do Comunismo), propõe medidas democráticas e medidas socialistas. Obser-

ve-se a ausência de qualquer explicação sobre o significado dos termos "democráticos" e "socialistas", salvo a ligação das medidas democráticas ao caráter "*ilustrado-jacobino*" e do vínculo das medidas socialistas à vertente utopista representada por Robert Owen. A gratuidade e a universalidade do ensino são, para Manacorda, as medidas democráticas propostas por Engels. As medidas socialistas realçam o aspecto legitimador da dimensão pedagógica do marxismo reivindicado por Manacorda: a união do ensino com o trabalho de fábrica. O teor socialista dos Princípios do Comunismo, representado na união ensino-trabalho de fábrica (e aqui encontramos mais um par equivalente à relação educação-trabalho, conforme o exposto anteriormente) extensiva a "todas" as crianças, permite a Manacorda uma dedução:

"Pode-se, pois, deduzir, que trata-se de medidas (as democráticas e as socialistas) que são, evidentemente, de aplicação imediata, mas que não carecem de perspectiva, ou seja, formulado com outras palavras, constituem uma indicação pedagógica que não é contingente nem limitada, senão permanente e de validade universal. Não em vão, Marx assinalara na emancipação do proletariado a emancipação humana geral" (14).

Mas, a adoção deste texto não se deve, segundo Manacorda, à possibilidade de enfatizar as medidas democráticas e socialistas expostas por Engels. A escolha permite o destaque de outros elementos esclarecedores da proposta de união entre ensino e trabalho. Para Manacorda:

"Nas origens desta opção pedagógica, encontra-se a hipótese da divisão do trabalho e da correspondente divisão tanto da sociedade em classes quanto do homem

em si mesmo, enclausurado como cada um está na própria unilateralidade; também encontra-se a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu complexo, e da omnilateralidade do homem singular numa perspectiva que reúne, embora com um breve traço, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade" (15).

Esclareço o leitor acerca do significado, para Manacorda, do conceito de omnilateralidade. Diz o educador italiano:

"... omnilateralidade é o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades, também representado no atingir uma totalidade de capacidades de consumo e de prazeres (...) dos quais o trabalhador permaneceu excluído em consequência da divisão social do trabalho" (16).

Para Manacorda, o Manifesto do Partido Comunista, reafirma em sua exposição a relação do ensino público e gratuito com o trabalho material produtivo. No confronto deste texto com os Princípios do Comunismo de Engels, Manacorda observa a proposta formulada por Marx da abolição do ensino para as crianças trabalhadoras no interior do sistema fabril *capitalista*. Manacorda considera este posicionamento de Marx, como demonstrativo e crítico da insuficiência do processo educativo das crianças na fábrica, pois este garante a manutenção da divisão social do trabalho. A eliminação desta relação social na sociedade burguesa exige uma intervenção política. Manacorda não explicita quem seria o sujeito dessa intervenção. Mas, insiste na necessidade de:

"... tentar situar esta tese pedagógica e suas motivações no desenvolvimento do pensamento de Marx e Engels, ou seja, a necessidade de eliminar a propriedade

privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para chegar ao pleno desenvolvimento das forças produtivas e à recuperação da omnilateralidade" (17).

A divisão social do trabalho e a propriedade privada são temas abordados por Marx e Engels em textos referentes ao início de suas investigações e críticas à economia política. Os textos são: Esboço da Crítica da Economia Política, elaborado por Engels, no período de 1843-44, e os Manuscritos Econômicos-Filosóficos, redigidos por Marx, em 1844 (18). A análise filológica destes textos propicia a Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, a apreensão das fontes documentais onde devem ser procurados os temas pedagógicos marxianos. As fontes encontram-se nos escritos referentes à crítica ao idealismo hegeliano e às vertentes teóricas da economia política clássica.

O texto denominado Instruções aos Delegados, classificado por Manacorda, como explicitamente pedagógico, constitui outra fonte de formulações de Marx, a respeito do vínculo entre ensino e trabalho produtivo, inseparável, para o educador italiano, de O Capital, e diretamente relacionado com as propostas do Manifesto do Partido Comunista. As Instruções aos Delegados trazem pela primeira vez, na obra de Marx, uma definição mais precisa do conteúdo pedagógico do ensino socialista. Esta definição reúne os três elementos constitutivos da concepção marxiana de ensino: o ensino intelectual, a educação física e o adestramento tecnológico. Esta definição representa para Manacorda, o aperfeiçoamento dos argumentos contidos no texto de Engels: Princípios do Comunismo e o ponto de partida

desdobrado e enriquecido por Marx, em O Capital.

Analisando e comparando o texto das Instruções aos Delegados com O Capital, a reflexão de Manacorda diferencia a denominada educação politécnica da educação tecnológica. E esclarece:

"... 'tecnologia' revela em forma limitada o conteúdo pedagógico, já presente na escola 'politécnica' ampliada aos operários pela burguesia. Mas, parece que o 'politecnismo' acentua, principalmente, o tema da disponibilidade para os diversos trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a 'tecnologia', com sua unidade de teoria e prática, sublinha o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, não limitado apenas ao aspecto manual ou tão somente ao aspecto intelectual da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, se contrapõe à específica divisão do trabalho da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação teórica e prática concomitante, se opõe à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, agravada pela fábrica moderna. O primeiro acentua a idéia de multiplicidade da atividade (através do qual Marx falou de uma sociedade comunista onde, por exemplo, os pintores serão 'homens que, além, pintem'), o segundo, a possibilidade de uma manifestação plena e total de si mesmo, independentemente da ocupação específica de cada um" (19).

Estabelecida a diferença conceitual entre politecnismo e tecnologia, Manacorda aprofunda a pesquisa filológica de O Capital, e interpreta esta obra de Marx afirmando:

"... as teses programáticas do partido proletário aparecem aqui tão somente como o desenvolvimento racional, voluntarioso e consciente de elementos 'contraditórios', surgidos espontaneamente no coração da sociedade burguesa, como

fatos 'naturais'. O programa proletário apresenta-se (...) como o 'desenvolvimento das contradições' da produção em sua forma existente, o que representa, diz Marx, 'a única via histórica para sua dissolução e sua transformação'" (20).

As implicações desta proposição, elaborada por Marx (e exposta conforme a interpretação de Manacorda) com a finalidade de esclarecer, no interior da relação entre educação e trabalho, a diferença entre o ensino politécnico e o adestramento tecnológico; entendem-se, segundo Manacorda, à doutrina do *materialismo histórico* e à teoria do *movimento dialético* do real; em suma, ao marxismo como um todo.

Atente o leitor. Para Manacorda, a doutrina do *materialismo histórico* e a teoria do movimento dialético estão constituídas, respectivamente, pela divisão social do trabalho (divisão da sociedade em classes) e a contraditoriedade do real. Afirma o educador italiano:

"Parece-me de uma evidência incontestável que tal problematização (ensino politécnico - adestramento tecnológico - teses programáticas) implique, não apenas toda a doutrina do materialismo histórico (divisão do trabalho, como meio historicamente necessário para o desenvolvimento das forças de produção, isto é, divisão da sociedade em classes e divisão dos homens entre eles na produção das próprias condições de vida e de cada homem em si, ou seja, formação dos homens em si mesmos divididos e unilaterais, etc.), senão que também implica em toda a teoria do movimento dialético do real (contraditoriedade do real)...". (21).

visão do trabalho, valor, etc.), mas do abstrato, isto é, destas categorias simples, para chegar ao concreto, desde que este concreto, e a situação histórica determinada (a sociedade), seja sempre o pressuposto daquele processo de abstração realizado no pensamento..." (24).

A partir da interpretação do procedimento teórico-metodológico utilizado por Marx, o educador italiano compara o conceito marxiano de trabalho elaborado em 1857 com aquele formulado nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. E afirma:

"... o trabalho 'alienado' de 1844, apesar do valor da intuição que condiciona a investigação marxiana posterior, mostra-se incapaz de indicar as determinações que o tornam específico da sociedade capitalista" (25). (O grifo é meu).

Conforme sua análise filológica, Manacorda destaca a diferença entre as formulações gerais de Marx, sobre por exemplo, a divisão social do trabalho (desenvolvidas nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844) e o tratamento teórico da sociedade capitalista, em seus desdobramentos específicos, (a divisão do trabalho, a cooperação planejada, a especialização, a grande indústria, etc.) exposto em O Capital.

Para Manacorda, a formação social capitalista investigada por Marx:

"Através do estudo histórico-lógico desta divisão do trabalho específica (nas modernas formas de produção-capitalistas) (...) repõe novamente (...) o tema pedagógico de união de ensino e trabalho produtivo" (26).

A obra Crítica ao Programa de Gotha, redigida por Marx, em 1875, reafirma, no entender de Manacorda, a tematização das relações entre ensino e trabalho produtivo para as crianças. A exposição de Marx, pesquisada por Manacorda, mantém a divisão das denominadas escolas de ensino "tecnológico" ou "politécnico", mas rechaça a possibilidade imediata de uma formação educacional igual para todas as classes. Este aspecto, apresentado por Marx em seu texto Crítica ao Programa de Gotha, confirma para Manacorda que:

"Na sociedade atual, burguesa (...) o ensino não pode subitamente ser igual para todas as classes sem o risco, evidente, de uma queda de nível, como atualmente comenta-se" (27).

A reafirmação das relações entre educação escolar e trabalho produtivo, nos textos marxianos, classificados por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, como explicitamente pedagógicos, requer, para o educador italiano, a exposição de uma definição precisa da categoria *trabalho*. Esta definição aprofunda, em Manacorda, a seguinte convicção:

"O trabalho ocupa um lugar central no projeto pedagógico marxiano..." (28).

Assim, para Manacorda:

"... 'trabalho' é em Marx um termo historicamente determinado que indica a condição da atividade humana à qual ele denomina 'economia política', isto é, a sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que expressa" (29).

A investigação dos textos classificados de não explicitamente pedagógicos, permite a Manacorda, o aprofundamento da te-

matização da categoria trabalho. Os dados obtidos nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 e em A Ideologia Alemã, possibilitam-lhe reestabelecer a análise da categoria trabalho no processo de unilateralidade e omnilateralidade da atividade humana. Recordo ao leitor, para Manacorda:

"... omnilateralidade é o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades, também representado no atingir uma totalidade de consumo e de prazeres (...) dos quais o trabalhador permaneceu excluído em consequência da divisão social do trabalho". (Vide nota 18 deste capítulo).

A unilateralidade da atividade humana vital é captada por Manacorda, no interior dos escritos marxianos, como processo no qual:

"... o trabalhador apresenta-se reduzido, física e mentalmente, a uma máquina, (...) transformado, cada vez mais, pela divisão do trabalho, em unilateral e dependente, considerado pela economia política como besta de carga ou como um peão..." (30).

A raiz deste caráter antinômico da atividade humana encontra-se na divisão do trabalho. Eis como Manacorda apreende a contraposição entre a unilateralidade e a omnilateralidade:

"A divisão (do trabalho) cria unilateralidade, e, precisamente, sob o sinal da unilateralidade colocam-se todas as determinações negativas, assim como sob o sinal oposto da omnilateralidade se colocam todas as perspectivas positivas da pessoa humana" (31).

Manacorda compreende que a categoria trabalho como atividade vital dos homens em sociedade, visando a produção da vida

material, traz, intrinsecamente, o processo histórico da alienação. O trabalho alienado tem sua origem na divisão social do trabalho e ambos processos são resultado histórico. Esta compreensão de Manacorda tem sua fonte teórica na leitura filológica dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844.

A elaboração marxiana da categoria trabalho é permeada, segundo Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, pela ambiguidade. Negatividade (unilateralidade) e positividade (omnilateralidade) constituem o conteúdo antinômico do processo produtivo, da atividade vital do homem. Assim, o trabalho é apreendido por Marx, segundo Manacorda, como trabalho alienado, como expressão negativa, alheia, dos homens em sociedade. Em A Ideologia Alemã e nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 Marx postula, no entender de Manacorda, a necessidade da abolição do trabalho e da propriedade privada. Para Marx trata-se de superar as condições históricas relativas à situação de ser unilateral, impostas ao homem pela divisão social do trabalho e fundadas na propriedade privada. Nesse itinerário teórico, exposto por Marx, encontra-se, para Manacorda, uma crescente precisão conceitual: o trabalho transforma-se, conceitualmente, em trabalho assalariado produtor de capital. A abolição do trabalho reivindicada por Marx ganha aqui uma nova dimensão. Para Manacorda portanto:

"... a supressão do trabalho, abordada por Marx, significa, resumidamente, supressão do trabalho assalariado, isto é, da forma existente de trabalho ou, em outros termos, supressão de aquela figura social particular, produto da história humana, que é o trabalho assalariado (...). Marx tinha razão ao

constatar já nos Manuscritos de 1844, que converter, como o fizera, 'a questão da origem da propriedade privada na questão da relação do trabalho expropriado com o processo de desenvolvimento (histórico) da humanidade' foi um passo determinante para a solução do problema da alienação do trabalho" (32).

A dimensão positiva da categoria trabalho elaborada por Marx, encontra-se, segundo Manacorda, na compreensão desta atividade como vital e fundante da existência histórica do homem como ser social. Os elementos teóricos relativos ao conteúdo positivo do trabalho, expostos por Marx, em os Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844 e em A Ideologia Alemã, são, segundo Manacorda, os seguintes:

- o trabalho é uma atividade vital, consciente, dotada de vontade, universal, e através do qual o homem se diferencia dos animais.

- a divisão do trabalho constitui um processo de cisão do homem (em operário, por exemplo), e da sociedade (em classes sociais, por exemplo), mas em contrapartida também representa um processo básico para efetivar o domínio do homem e da sociedade sobre a natureza.

A objeção dirigida por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, aos Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844 e à obra A Ideologia Alemã, concentra-se em assinalar a desconsiração por parte de Marx (e Engels), em não incorporar à reflexão sobre: a abolição da propriedade privada; a emancipação humana e o comunismo, uma condição histórica preliminar, essencial, que propi-

ciaria a efetivação desse processo: o desenvolvimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas. Estas comporiam a sustentação material necessária ao surgimento histórico de uma sociedade sem classes.

1.4. O TRABALHO COMO ANTINOMIA

Em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, Manacorda reconhece na atividade humana vital, ou seja, no trabalho, uma natureza contraditória: a antinomia lógica em contraposição à antinomia real. Apreende o caráter ambíguo do trabalho produtivo, isto é, sua negatividade e sua positividade. Estes aspectos da tematização da categoria *trabalho* na obra de Marx, não são apenas pertinentes aos seus "escritos de juventude" (Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, por exemplo) mas perpassam, no entender de Manacorda, o conjunto da obra de Marx (Grundrisse e O Capital, por exemplo).

Manacorda detém sua atenção em vasculhar nos Grundrisse, a reposição, por parte de Marx, da discussão sobre o trabalho alienado desenvolvida nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. Marx sublinha nos referidos escritos a historicidade do processo produtivo estranho ao seu produtor direto, ou seja, ao operário; analisa a destruição pelo capital do trabalho como necessidade natural, etc.. Mas, a finalidade de Manacorda, nesta procura da retomada e do aprofundamento da categoria *trabalho*, realizada por Marx é:

"... que aqui (nos Grundrisse) Marx analisa a forma antinômica do trabalho.

Diante do capital, que é trabalho objetivado (num determinado contexto social), o trabalho não objetivado apresenta-se de dois modos: negativamente, como não matéria-prima, não-instrumento, não produto, isto é, como a miséria absoluta; e, positivamente, como existência do próprio trabalho, não como objeto, mas como atividade, como possibilidade universal de riqueza" (33).

Para Manacorda é de vital importância realçar a forma antinômica assumida pelo trabalho pois, compreendê-la significa a possibilidade de situarmo-nos no centro de todo o pensamento de Marx. Além de destacar o conteúdo antinômico do processo produtivo (negatividade-positividade), Manacorda assinala que a antinomia contida na categoria *trabalho* é perpétua.

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, considera importante criticar as restrições teóricas, provocadas por esta antinomia, realizadas por adeptos ou opositores de Marx. Não pretendo avaliar o mérito de sua crítica, mas apenas ressaltar aqueles aspectos considerados pertinentes ao aprofundamento da compreensão da temática do trabalho e seu vínculo com a educação escolar. Retiro, então, das observações apresentadas por Manacorda, as seguintes formulações:

- para Marx o trabalho identifica-se com a própria essência do homem;

- a concepção de trabalho produzida por Marx transcende qualquer caracterização voltada para reduzi-la à tese pedagógica marxiana da relação escola-trabalho produtivo;

- a inserção de trabalho como processo educativo, via-

biliza-se na união entre estruturas educativas e estruturas produtivas, ou seja, união de ensino escolar-produção;

- a passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade funda-se no trabalho.

Repare, leitor, como Manacorda analisa este último aspecto.

A passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade assenta-se no desdobramento da produção, no trabalho humano. Este processo encerra a antinomia entre a negatividade e a positividade da atividade humana vital. A divisão social do trabalho, engendradora do trabalho alienado (desumanização), cria, em contrapartida, uma multiplicidade de forças produtivas constitutivas, para o homem, da possibilidade real e efetiva de suprimir o reino da necessidade e produzir o reino da liberdade. Manacorda recorre a uma citação de Marx (extraída do Livro III de O Capital), para explicitar sua argumentação:

"De fato, o reino da liberdade inicia-se, unicamente, lá onde o trabalho determinado pela necessidade ou pela finalidade externa, finda; por sua natureza encontra-se, pois, para além da verdadeira e própria esfera da produção material" (34).

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, discute a relação entre tempo de trabalho e tempo livre, e mais ainda, a relação do capital com o tempo do trabalho investigando a contradição deste processo. Manacorda afirma:

"Todas as possibilidades de vida plenamente humana estão (...) ligadas ao

problema do tempo de trabalho que o capitalista tende a prolongar em seu proveito. Mas a relação é muito complexa (...) e, numa nota dos Grundrisse, Marx demonstra as tendências, igualmente necessárias e contraditórias, do capital em relação ao tempo de trabalho. O capital deve pôr em movimento o trabalho humano e convertê-lo (relativamente) em supêrfluo, isto é, reduzir o trabalho necessário para aumentar o sobretabalho. Para fazer isto, deve aumentar o trabalho geral (isto é, as jornadas laborais contemporâneas de uma numerosa população trabalhadora), para reduzir o trabalho necessário de cada operário e aumentar o sobretabalho produtor de mais-valia, isto comporta que a criação, por um lado, de sobretabalho, corresponde, do outro, uma criação de menos-trabalho, isto é, de relativo ócio (idleness) ou de trabalho não-produtivo" (35).

E o processo de contraditoriedade entre tempo de trabalho e tempo livre é sintetizado, por Manacorda, na seguinte conclusão:

"Definitivamente, o tempo de desumanização do homem no trabalho transforma-se em premissa da criação de um tempo totalmente humano graças ao trabalho, mas fora dele" (36).

Estas observações, correspondentes à pesquisa filológica da obra de Marx, realizada por Manacorda, revigoram a minha necessidade de compreender o trabalho em sua articulação com a pedagogia marxiana, tema central do educador italiano em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna. E mais, trata-se, para Manacorda, de analisar a possibilidade de união real e efetiva entre as denominadas estruturas educativas e as estruturas produtivas. Esta reflexão exige a abordagem da perspectiva histórica que a divisão social do

trabalho cria para os homens: seres unilaterais e seres omnilaterais.

1.5. UNILATERALIDADE E OMNILATERALIDADE

A concepção de *trabalho* desenvolvida por Marx, e exposta por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, na busca de uma concepção pedagógica marxiana fundada no vínculo entre educação escolar e trabalho produtivo, requer, segundo o educador italiano, um complemento:

"... uma investigação sobre a pessoa humana e sobre as perspectivas de seu desenvolvimento..." (37).

A divisão social do trabalho constitui o processo onde transparecem as expressões cindidas da sociedade e do homem. Para Manacorda, na sociedade de classes a produção da vida material divide-se em manual e intelectual. A formação social deste processo revela o aparecimento do homem fragmentado em trabalhador manual, operário, tendo como contraposição ao trabalhador intelectual. Apreendida em sua dimensão ampla (e aqui entendo que Manacorda refere-se à divisão social do trabalho correspondente a toda e qualquer formação social, embora não explicita o uso desta expressão) a divisão do trabalho engendra a separação entre trabalho e não trabalho, projetada, no homem, como relação entre trabalhador e não-trabalhador. Aqui, Manacorda repõe o conteúdo antinômico do processo produtivo e deposita no trabalhador, sujeito do processo produtivo, tanto a manifestação da desumanização, da alienação do ho-

mem que perdeu a si próprio, quanto a possibilidade de realização pelo trabalhador, da humanização, da desalienação, da apropriação da riqueza universal historicamente produzida. Em suma, o educador italiano retoma o tema da unilateralidade e da sua superação: a omnilateralidade da pessoa humana.

A unilateralidade do homem dividido em classes é problema, segundo Manacorda, continuamente retomado por Marx. E com a finalidade de sustentar sua argumentação cita as seguintes obras de Marx: Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844; A Sagrada Família; A Ideologia Alemã; Miséria da Filosofia e O Capital.

O leitor deve recordar que explicitarei o processo da unilateralidade quando abordei a investigação e compreensão da categoria *trabalho* desenvolvida por Manacorda, a partir da pesquisa filológica da obra de Marx. Unilateralidade significa a redução do homem, pela divisão social do trabalho, a um ser alienado, dependente, executor de uma atividade produtiva repetitiva e voltada para a satisfação de necessidades imediatas. Mas o traço da unilateralidade está presente também nos representantes do capital: os capitalistas. E aqui, mais uma vez, Manacorda percorre as obras supracitadas para corroborar esta afirmação e posteriormente, declarar:

"Em suma, capitalistas e trabalhadores estão, uns e outros, subsumidos sob uma classe, não são indivíduos, são membros de uma classe" (38).

A investigação da unilateralidade como processo imamente à divisão do trabalho na formação social capitalista, realizada por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, desdo-

bra-se em duas dimensões: a filosófica e a sociológica. A caracterização filosófica corresponde aos elementos constitutivos da unilateralidade extraídos das obras de Marx, acima citadas: Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844; A Sagrada Família, etc.. A caracterização sociológica do processo de unilateralidade é apresentada através da produção teórica de Engels, registrada em artigos jornalísticos redigidos em 1839, nos quais afirma Manacorda:

"... apresentam-se, vivamente, os tipos humanos da sociedade dividida" (39).

Manacorda esclarece posteriormente:

"... a fenomenologia do homem unilateral não se esgota no âmbito filosófico e sociológico dos escritos juvenis (de Marx), ela continua e especifica-se na investigação marxiana posterior, se enriquecendo com todas as determinações concretas que a economia política lhe proporciona. A subsunção dos indivíduos sob determinadas condições históricas reaparece (...) nos Grundrisse, e leva à constatação do embrutecimento total do operário, destruído e subsumido no próprio processo do maquinismo, transformado em seu acessório vivente. E, finalmente, em O Capital, reaparece o operário - assim como nos primeiros escritos econômico-filosóficos, mas de modo mais determinado - em sua imagem de homem parcial, expropriado e anexado pela vida a uma função unilateral humilhado, mutilado, desfigurado, reduzido a uma monstruosidade, incapaz de realizar algo independentemente, imobilizado intelectual e fisicamente" (40).

Manacorda não fornece esclarecimentos sobre o significado da denominada "fenomenologia do homem unilateral". Nem sua exposição estabeleceu os critérios teóricos para discernir na obra

de Marx (e de Engels) a caracterização sociológica e filosófica atribuída ao processo de formação unilateral dos homens na sociedade capitalista.

A análise dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, elaborados por Marx, em 1844, permite a Manacorda observar, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, a instauração do processo de divisão da sociedade e do homem no âmbito das relações morais da formação social capitalista. Esta organização social cria relações cindidas, aglutinadas em esferas próprias, autônomas: moral, economia, religião, política, etc.. Cada uma delas é expressão da prática alienada dos homens, e suas existências resultam estranhas e antitéticas entre si. A moral contrapõe-se à economia, esta por sua vez à religião, etc..

A exposição das condições de degradação dos operários e da classe dominante, assim como a proposta de uma concepção de família superior ao conceito vigente em sua época, apresentadas no Manifesto do Partido Comunista, por exemplo, representam para Manacorda, a preocupação de Marx com os problemas relativos à esfera moral da sociedade capitalista. A partir dessas observações Manacorda afirma:

"A conclusão que, resumidamente, pode-se extrair desta posição de Marx é, pois, uma exigência de reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Exigência para a qual é insuficiente responder com a hipótese de uma teoria pedagógica em um sistema de educação que reintegrem imediatamente estas várias esferas divididas entre si, mas que pressupõem uma praxis educativa que, atendo-se ao desenvolvimento real

da sociedade, não realize a separação dos homens em esferas opostas e alheias umas em relação às outras, isto é, uma praxis educativa fundada sobre um modo de ser interiormente coletivo e o mais associativo possível e, concomitantemente, unido à realidade que o circunda" (41).

Após enfatizar os aspectos negativos da unilateralidade do homem contidos nos escritos marxianos, Manacorda volta-se para o discernimento dos aspectos positivos deste processo. E afirma:

"Talvez ao parafrasear o raciocínio de Marx sobre o que é trabalho segundo a realidade e segundo a possibilidade, poderíamos dizer que o trabalhador é unilateral segundo a realidade e omnilateral segundo a possibilidade" (42).

As fontes teóricas onde Manacorda vasculha os aspectos positivos da unilateralidade do homem, assinalados por Marx (e Engels) são: Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844; A Ideologia Alemã; A Sagrada Família e O Capital.

A alusão feita por Marx, (e Engels) aos traços positivos da unilateralidade, desponta acompanhada da negatividade iminente a este processo de formação do homem na sociedade de classes, isto é, positividade é sempre aparente e parcial. E isto porque a possibilidade do usufruto da riqueza socialmente produzida, da obtenção de bens materiais e espirituais, permanece restringida, efetivamente, aos setores sociais representativos das classes dominantes. Para o sujeito direto da produção, isto é, para o operário, o sinal positivo da unilateralidade apresenta-se como possibilidade de apropriação da riqueza, como capacidade autônoma de se educar e

de se organizar politicamente, e, também, como oposição aos valores morais degradantes (o ócio, por exemplo) das classes dominantes. A cisão da humanidade, fundada na divisão social do trabalho e no processo de alienação e unilateralidade dos homens em sociedade, cria, na formação social capitalista, através da ação emancipatória da classe operária, a perspectiva da emancipação humana geral. Manacorda apreende esta temática do conflito classista e da emancipação humana, na obra de Marx, A Sagrada Família. Para Manacorda:

"A Sagrada Família, com uma dialética estritamente hegeliana, assinala o lado positivo da antítese na classe possuidora que se sente plenamente à vontade na autoalienação, e sabe que nesta alienação está seu poder e a origem de uma existência humana, enquanto que o proletariado é o lado negativo, a miséria consciente de sua miséria intelectual e física, a desumanização consciente de ser desumanização e que, por isto, suprime a si própria" (43). (O grifo é meu).

A superação deste processo, conforme Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, expresso pela unilateralidade dos homens na sociedade capitalista, comporta a exigência do surgimento do homem omnilateral. A primeira evidência do tratamento teórico do homem como ser omnilateral encontra-se registrado por Marx, segundo Manacorda, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. Manacorda destaca a seguinte frase de Marx, contida na referida obra:

"... o homem se apropria de forma omnilateral de seu ser omnilateral e, portanto, do homem total" (44).

Em A Ideologia Alemã, também encontraremos, conforme Manacorda, subsídios teóricos referentes ao tema da omnilateralida-

de vinculado ao processo de transformação revolucionária da sociedade. A revolução comunista propiciaria as premissas históricas para uma apropriação plena da riqueza socialmente produzida pela totalidade indivisa dos seres sociais.

A outra obra de Marx, a merecer destaque por parte de Manacorda, na abordagem da temática da omnilateralidade, é a Miséria da Filosofia. Nela, segundo o educador italiano, a questão da omnilateralidade mantém vínculos estreitos com a organização do processo produtivo, particularmente, com a fábrica moderna. No interior da fábrica se esboça a extinção do trabalho enquanto especialização; a atividade vital do homem assume a tendência do desenvolvimento universal.

Para Manacorda, os Grundrisse, aprofundam a reflexão marxiana sobre a omnilateralidade. Nesta obra, Marx, segundo Manacorda, apreende as premissas materiais necessárias (o crescimento das forças produtivas, por exemplo) ao pleno desenvolvimento da humanidade como resultado de um processo histórico fundado no antagonismo Capital-Trabalho.

Todas estas observações formuladas por Manacorda, convergem para a exposição de sua definição de omnilateralidade, já citada anteriormente (por ocasião da discussão da concepção de trabalho elaborada em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna), e reafirmada mais uma vez aqui. Para o educador italiano:

"Omnilateralidade é o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades, também representado no atingir uma totalidade de capacidades de consumo e de prazeres (...) dos quais o trabalhador permaneceu excluído em consequência

da divisão social do trabalho". (Vide referência 16 neste capítulo).

Mas, segundo Manacorda, qual é o tipo de homem omnilateral proposto por Marx? Quais os elementos teóricos necessários à reconstrução do homem omnilateral na obra de Marx? E mais, qual o vínculo entre o homem omnilateral e os temas pedagógicos marxianos? A resposta destas questões representa o desdobramento do tema da omnilateralidade proposto por Manacorda em seu esforço de investigar, filologicamente, a obra de Marx (e Engels).

Manacorda avalia o processo de compreensão do homem enquanto ser omnilateral, elaborado por Marx, como mais profundo e objetivo na medida em que a obra marxiana penetra na análise das relações sociais de produção: divisão do trabalho, desumanização, especialização da força de trabalho, tecnologia, etc.. Marx projeta, conforme Manacorda, um homem capaz de superar os limites históricos impostos pela sociedade capitalista (a especialização do trabalho, por exemplo) e capaz de criar novas forças para dominar a natureza.

Mas qual é o tipo de homem omnilateral proposto por Marx? Para Manacorda:

"Um homem que não seja educado com doutrinas ociosas, com ocupações estúpidas, capaz de sair do âmbito estreito do trabalho dividido. Este é o tipo de homem omnilateral proposto por Marx, superior ao homem existente, dado que a classe operária, pela união de trabalho e ensino, estará situada acima das atuais classes médias e superiores" (45).

O leitor já reparou: a proposta marxiana de homem omnilateral descrita por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, repõe o tema da pedagogia e do vínculo entre educação escolar e trabalho produtivo. E isto porque, na sociedade dividida pelo trabalho, a educação escolar tem influência no processo de formação do homem unilateral. Reconstruir a proposta do homem omnilateral formulada por Marx, exige a consideração das implicações pedagógicas pertinentes à superação da unilateralidade. E quais seriam os elementos reunidos por Manacorda, para assinalar teoricamente o projeto marxiano de reconstrução do homem omnilateral?

Este processo de reconstrução funda-se na compreensão do homem como resultado de um processo histórico pleno de disponibilidades. Para Manacorda, o homem aparece duplamente disponível:

"O homem aparece (...) como universalmente disponível nas 'necessidades' ou consumos, ou seja, nas exigências humanas (...). E também aparece disponível na produção, na qual, sem estar ainda subsumido a aspectos determinados, está, enquanto indivíduo, em situação de enfrentar a variação da tecnologia. Esta é a manifestação do homem: trabalho omnilateral e não-trabalho igualmente omnilateral como desenvolvimento das potências universais da cabeça, do cérebro humano" (46).

As implicações pedagógicas deste processo de reconstrução da omnilateralidade do homem são sintetizadas por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, através da exigência de reunificar as estruturas das ciências com as estruturas produtivas; conhecimento e trabalho; ensino escolar e produção. Este processo requer, em suma, a investigação e a compreensão das relações entre

ciência, escola e trabalho, tema abordado por Manacorda a partir da análise desenvolvida sobre a pedagogia marxiana, na obra acima citada.

1.6. ESCOLA, SOCIEDADE E TRABALHO

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, reporta-se às intervenções de Marx, na reunião do Conselho Geral da Associação Internacional de Trabalhadores, realizada em 1869, registradas no livro de atas desta entidade, por Eccarius, amigo de Marx, para recapitular os aspectos essenciais da concepção marxiana de pedagogia. Os principais temas destacados por Manacorda, ao abordar estes documentos são:

- A relação entre o ensino tecnológico e o trabalho infantil.
- O vínculo da escola com a sociedade, o Estado e a igreja.
- A objetividade e o conteúdo do ensino escolar.
- As diferenças da pedagogia marxiana com as teorias pedagógicas contemporâneas a Marx.

A relação entre o ensino tecnológico e o trabalho infantil assume, conforme alude Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, a reafirmação da resolução apresentada por Marx ao I Congresso da Internacional, realizado em Genebra no ano de 1864, e exposta em seu texto Instrução aos Delegados. Esta resolução apresenta como proposta a união da educação tecnológica com a educação intelectual, o trabalho manual e a ginástica.

A argumentação de Marx, em defesa do vínculo do ensino com o trabalho produtivo das crianças recebe, segundo a compreensão de Manacorda, em sua obra, Marx e a Pedagogia Moderna, duas objeções (de Milner, por exemplo) (47). A primeira, associa a proposta de vincular o ensino ao trabalho produtivo como sendo a concordância, por parte de Marx, com a exploração, na fábrica, do trabalho infantil. A segunda, refere-se ao fato de que a utilização das crianças como força de trabalho, diminuiria o valor dos salários correspondentes aos trabalhadores adultos.

Alegando o caráter esquemático ao qual as respostas de Marx, foram reduzidas por Eccarius, no livro de atas do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, Manacorda considera necessário investigar outros textos marxianos enriquecedores desta proposta e onde a resposta, às objeções recebidas, apareça de forma mais clara, explicativa e direta. Com esta finalidade Manacorda utiliza o Manifesto do Partido Comunista, onde Marx expõe as medidas a serem adotadas após a conquista do poder pela classe operária. Dentre as várias medidas sugeridas encontra-se aquela na qual, na interpretação do educador italiano, Marx reivindica:

"... a 'unificação do ensino com a produção material', pondo, entretanto, como premissa a 'abolição do trabalho das crianças em sua forma atual'" (48).

A proposta de associar o ensino ao trabalho, defendida por Marx, no Manifesto do Partido Comunista, ganha nova dimensão dada a situação das crianças provenientes da população artesã e camponesa da sociedade europeia, nas décadas de 50, 60 e 70, do século XIX. Despojadas de qualquer possibilidade de acesso ao ensino

escolar, lançadas na condição de força de trabalho no interior da fábrica moderna, essas crianças careciam da mínima formação técnica e cultural. Essa situação reforça, segundo Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, a proposta de Marx, voltada para a defesa da união entre ensino e trabalho. Afirma Manacorda, remetendo-se à Crítica ao Programa de Gotha, redigido por Marx, em 1875:

"... Marx reforçará a exigência da união da educação com o trabalho produtivo, como 'um dos meios de transformação da sociedade mais poderosos (citação de Marx), mas subordinado à regulamentação severa da educação do trabalho segundo as diversas idades (das crianças)(...)"
(49).

Mas ainda restam aqueles opositores das posições marxianas (opositores não especificados por Manacorda), interessados em caracterizar a defesa do vínculo entre educação e trabalho proposta por Marx, como uma reivindicação basicamente burguesa. Esta atribuição fundamenta-se, segundo o próprio Marx (50), na incompreensão do significado do denominado ensino técnico por ele proposto e confundido por seus opositores como "ensino profissional universal". Manacorda afirma que o discernimento elaborado por Marx, para responder a esta objeção é claro. Para Marx, segundo Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, o denominado ensino profissional universal, defendido pela burguesia, limita-se ao adestramento do operário para responder às inovações tecnológicas constantemente introduzidas no processo produtivo. O operário deve receber, através do ensino técnico, as habilidades necessárias à passagem de um setor da produção a outro. Manacorda extrai estas observações da leitura da obra de Marx: O Capital e prossegue sua inter-

pretação. Para Manacorda, o posicionamento de Marx diante desse problema, transcende esse limite da proposta burguesa e busca a incorporação, pelo operário, das bases teóricas (científicas e técnicas) de compreensão, interefência e domínio do processo produtivo. Isto é: trata-se de alargar e aprofundar a formação do operário como sujeito e produtor direto da vida material da sociedade. Em suma, para Manacorda:

"... ao critério burguês da 'pluriprofissionalização', Marx opõe a idéia da 'omnilateralidade' do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro, e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado" (51).

Para compreender o vínculo entre a sociedade, o Estado e a igreja analisado por Marx, o educador italiano Mário Manacorda recorre aos seguintes textos marxianos: Contribuição para a Crítica da Economia Política; O Capital e a Crítica ao Programa de Gotha.

A intervenção de Marx, referente ao tema das relações entre a educação e a sociedade moderna, foi registrada por Eccarius, no livro de atas do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, conforme o entendimento de Manacorda, nos seguintes termos:

"O cidadão Marx diz que esta questão (relação educação-sociedade) implica numa dificuldade de tipo particular. De um lado, exige-se uma mudança das condições sociais para poder criar o sistema de ensino adequado, do outro lado, exige-se um sistema de ensino adequado para poder mudar as condições sociais. Por esta razão devemos partir da situação existente" (52).

Para Manacorda, esta afirmação de Marx revela dois

aspectos importantes. O primeiro, converge para a necessidade (de Marx) de registrar as propostas-defendidas no referido Congresso (por Eccarius, por exemplo), formuladas no sentido de reduzir o problema das relações entre escola e sociedade à questão de quem deve controlar e financiar o ensino. O segundo aspecto incide, segundo Manacorda, na exigência de compreender o raciocínio de Marx, além de uma simples e reducionista articulação entre as estruturas e as superestruturas da sociedade. Para refutar essa simplificação, considerada dualista por Manacorda, isto é, restrita à relação estrutura-superestrutura, o educador italiano recorre ao Prefácio da Contribuição para a Crítica da Economia Política, redigido por Marx, em 1859, e afirma:

"Marx estabelece ali (no Prefácio da Contribuição para a Crítica da Economia Política) (...) uma relação triíplice entre: a) uma 'base real', dada pelo conjunto das relações de produção (as quais, de outro lado, já pressupõem 'um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais'), e constituem a 'estrutura econômica da sociedade', b) uma 'superestrutura jurídica e política' que se ergue sobre aquela base, e à qual correspondem, c) 'determinadas formas de consciência social'. Mas, Marx evita, principalmente, todo e qualquer esquematismo ao traçar estes momentos e sua relação" (53).

Conforme Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, o esforço teórico de Marx concentra-se, constante e coerentemente, em investigar o processo de formação histórica da sociedade capitalista a partir das condições reais, concretas, desta sociedade. Este procedimento reafirma-se quando Manacorda pesquisa os argumentos expostos por Marx, ao intervir na discussão (do Congres-

so do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores) dos problemas pertinentes às relações entre escola, Estado, governo e igreja. A Crítica ao Programa de Gotha e a Guerra Civil em França, são as obras de Marx, utilizadas por Manacorda, com a finalidade de esclarecer esta questão. Os argumentos assinalados por Manacorda, a partir das intervenções de Marx são:

"O ponto de vista de Marx resulta claro e ainda hoje atual. A concepção de aqueles que, seja por estatolatria ou seja por estatofobia - pouco importa - não conseguem imaginar a educação estatal a não ser como uma educação controlada pelo governo, replica com a observação óbvia mas frequentemente esquecida de que Estado e governo são duas coisas diversas, e que 'a educação pode ser estatal sem por isso estar sob o controle do governo'. Observação evidente, mas também frequentemente esquecida" (54).

A exigência marxiana, desvinculando o Estado do processo de formação educacional da sociedade, deve ser um princípio a ser mantido na formação do Estado proletário, socialista. E isto reafirma, no entender de Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, a coerência de Marx, em relação aos deveres do Estado numa sociedade socialista.

A abordagem do problema da objetividade e do conteúdo do ensino escolar, extraída por Manacorda, das anotações de Eccarius, é, segundo o educador italiano, enriquecedora da concepção marxiana de pedagogia. Para Manacorda:

"A tese de Marx é clara: 'matérias que admitem um interpretação de partido ou de classes', que, como a economia política ou a religião, 'admitem conclusões

diferentes', não devem encontrar espaço em escolas de espécie alguma. Na escola deve-se ensinar matérias tais como as ciências naturais e a gramática, que 'não variam ao serem lecionadas por um crente ou por um livre pensador', tudo o que faltar, os jovens devem aprendê-lo da vida, de contato direto com a experiência dos adultos" (55).

Manacorda insiste em destacar esta tese de Marx, como sendo válida, tanto para o Estado burguês, quanto para o Estado proletário e assinala a validade atual da mesma. O embrião desta tese está registrado no texto de Marx considerado, por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, como o mais explícito da "pedagogia" marxiana: Instruções aos Delegados, de 1866. A proposta pedagógica de Marx coloca em primeiro lugar a "formação intelectual". Manacorda interpreta essa prioridade contida nas Instruções aos Delegados, com a tese do ensino desarmado de interesses imediatos, "políticos", etc.. Para Manacorda apresenta-se a possibilidade de, através da investigação e articulação desses dados teóricos, encontrar a pista para entender corretamente o pensamento de Marx. Diz Manacorda:

"Talvez, a pista para entender corretamente o pensamento de Marx, se encontre, precisamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura escola à necessidade social de 'reproduzir a vida', de 'regular o intercâmbio orgânico com a natureza', onde a liberdade humana explica-se somente como 'regulação racional' deste intercâmbio. Porém não nega que isto sempre permaneça como 'um reino da necessidade', e que, 'para além disto inicia-se o desenvolvimento das capacidades humanas, que é um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade'. Somente que, para ele, a estrutura escola permanece essencialmente

destinada ao conhecimento do que é necessário ao homem no 'reino da necessidade', o restante, aquilo que o coloca no 'reino da liberdade', ele (Marx), muito longe de negá-lo, o remete (...) à vida cotidiana, no trato espiritual com os adultos" (56).

A relação entre escola e sociedade fundar-se-á para Marx, no entender de Manacorda, na integração da escola com a fábrica. E aqui Manacorda expõe a seguinte objeção à função social da escola, discernida por Marx, na sociedade capitalista de seu tempo:

"Até o presente momento, a escola cresceu, sem dúvida, no interior, mas principalmente ao redor e por fora do mundo da produção, como estrutura existente por si mesma, como lugar específico da geração em crescimento..." (57).

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, apresenta os aspectos marcantes das principais correntes pedagógicas contemporâneas de Marx. O educador italiano classifica a estas vertentes teóricas de pedagogia conservadora e pedagogia inovadora. O objetivo deste confronto com as formulações teóricas de Marx, é demarcar com maior precisão o conteúdo e a objetividade intrínseca a concepção marxiana de pedagogia. O educador italiano assinala também a oposição do marxismo (como pedagogia) à pedagogia tradicional e às denominadas pedagogias novas. Não pretendo entrar aqui no mérito da crítica ou das observações endereçadas por Manacorda, a estas concepções pedagógicas. Porém, considero importante destacar a conclusão extraída por Manacorda, sobre o tipo de escola proposta por Marx, que sugere, de acordo com sua interpretação:

"... uma escola concreta e exata, (...) cujo valor intrínseco e positivo con-

sistinã, precisamente, nesta apropriação de uma totalidade de possibilidades de domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem" (58).

Mas, para Manacorda, se é possível discernir nos argumentos de Marx, um processo específico de educação e um lugar específico onde esse processo se efetiva, isto é, a escola, ainda falta procurar maiores subsídios para aprofundarmos a compreensão acerca do conteúdo do ensino. Para Manacorda é possível derivar, das páginas escritas por Marx, sobre as relações entre ciência e filosofia, por exemplo, o tema do denominado conteúdo da educação na concepção marxiana de pedagogia. Com essa finalidade Manacorda retoma as seguintes obras de Marx: Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844; A Ideologia Alemã e O Capital. Serve-se também de duas obras de Engels: Dialética da Natureza e o AntiDuhring (59).

Os pontos considerados relevantes por Manacorda, na abordagem das relações entre ciência e filosofia, desenvolvida por Marx, são:

- o estranhamento das ciências naturais em relação à filosofia e da filosofia em relação às ciências naturais.

- a relação histórica das ciências naturais com o homem e a indústria.

- o processo de penetração das ciências naturais na sociedade, através da indústria, tem contribuído para acentuar e agravar a desumanização do ser social.

- na sociedade capitalista, ciência e trabalho separaram-se e a ciência transforma-se em ente autônomo, independente do

homem; torna-se, em suma, fator decisivo de desumanização dos homens em sociedade.

E Manacorda indaga: diante desta situação, qual a exigência postulada por Marx? Para, a seguir, responder:

"Nesta perspectiva, Marx postula a exigência de uma história natural que também seja história humana, de uma ciência natural que também seja uma ciência do homem, já que não deverá existir mais do que uma ciência" (60).

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, menciona as obras de Engels: Dialética da Natureza e o Antidüring, como portadoras de uma classificação das ciências ausente nos escritos juvenis de Marx. Também nota nos escritos marxianos, a ausência da discussão de problemas referentes à organização do ensino. Mas, o educador italiano admite a possibilidade de entender, a partir da análise filológica dos textos de Marx e Engels, anteriormente destacados, a significação dos denominados conteúdos científicos, fator, por sua vez, esclarecedor do conteúdo e objetividade do ensino na proposta pedagógica marxiana. E de que maneira, segundo Manacorda, podem ser entendidos os conteúdos científicos.

"... entendidos (...) como elementos de objetivo rigor, ou como conteúdos de um alcance total que permitem uma compreensão geral do mundo natural e humano" (61).

A abordagem das várias teorias pedagógicas contemporâneas a Marx, utilizada por Manacorda, para demarcar o conteúdo da proposta pedagógica marxiana, constitui um ponto importante a partir do qual, o educador italiano tentará apreender a contextualiza-

ção histórica destas vertentes e discutir o significado atual das idéias pedagógicas de Marx.

1.7. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA MARXIANA

Manacorda considera importante demarcar as diferenças entre a proposta pedagógica de Marx, e qualquer outro projeto pedagógico, sustentado na associação da educação escolar com o trabalho. Para o educador italiano, isto requer a contextualização histórica da pedagogia marxiana, apesar de reconhecer a ausência na obra de Marx, de um estudo específico sobre a formação e o desenvolvimento das estruturas e instituições educacionais. Afirma Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna:

"... a diferença substancial entre a 'pedagogia' de Marx e qualquer outra pedagogia, assim como entre todo seu método de investigação anti-ideológico e qualquer outra teoria, consiste no fato de que, diante de um processo real, ele (...) assume toda sua contraditoriedade, e vê (...) no desenvolvimento das contradições, no aparecimento do lado negativo, antagônico, a única via de solução. Deste modo pôde situar a consideração destes problemas no quadro mais amplo da divisão ou alienação do homem, e da zurucknahme ou anulação desta alienação, sem sonhar com mundos originários ou futuros" (62).

Para situar a concepção marxiana de pedagogia, historicamente, Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, parte da observação da sociedade onde os homens se dividem em classes e sua atividade produtiva separa-se em trabalho manual e trabalho intelectual. Para Manacorda, no interior do processo produtivo da

sociedade classista surge a cisão entre educação (ensino) e trabalho. E esclarece:

"A 'escola' (...) enquanto estrutura específica de formação de um determinado tipo de homem 'dividido', nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; inexistente para as demais classes sociais" (63).

Esta característica da escola como lugar restrito à formação cultural das gerações pertencentes às classes dominantes, permanece, segundo Manacorda, ao longo de séculos e milênios. Neste processo, na opinião do educador italiano, cristaliza-se o afastamento da escola em relação aos problemas cotidianos, imediatos, enfrentados pelos homens, ou seja, a escola separa-se da própria vida. Assim, ao analisar o problema educacional nos períodos anteriores à Revolução Industrial conclui:

"A separação entre cultura e aprendizagem, a ausência total de toda formação, permaneceram intactos" (64).

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, alude à Revolução Industrial por dois motivos. O primeiro é sua compreensão desta transformação, no processo produtivo da sociedade, como o momento a partir do qual a escola assume a formação intelectual dos produtores diretos da vida material. A escola torna-se através do Estado, uma instituição voltada para a formação cultural da sociedade em seu conjunto, mutação impulsionada em razão das necessidades impostas pelo modo de produção do capital. O segundo motivo aponta para a realidade da Revolução Industrial co-

mo "matriz" indireta, tanto das teses pedagógicas marxianas, quanto de outras vertentes (não marxistas) da pedagogia moderna. Estas vertentes apresentam como núcleo de sua proposta pedagógica o vínculo entre educação escolar e trabalho. Aqui, posso retomar a definição de pedagogia moderna e expor as diferenças estabelecidas, por Manacorda, entre as pedagogias modernas e a pedagogia marxiana a partir da "matriz" comum de ambas: a Revolução Industrial.

Diz Manacorda:

"Toda pedagogia moderna é, (...) uma disputa acerca da relação entre teoria e prática, entre a escola do ler e a escola do fazer, ou melhor, uma contínua polêmica dos inovadores contra a escola do ler..." (65).

Conforme Manacorda, as diferenças entre a pedagogia marxiana e as pedagogias modernas (embora inclua nessa análise concepções pedagógicas anteriores e contemporâneas a Marx) assentadas na união entre educação escolar e trabalho, são:

a) A diferença na compreensão do processo da Revolução Industrial. Marx compreende a Revolução Industrial como expressão histórica do desdobramento das relações fundantes do modo de produção capitalista. A relação ciência-trabalho (e aqui Manacorda não especifica qual é a ciência em pauta, se natural ou social, etc.) é entendida e criticada como tendência deste processo. Para o educador italiano, as posições de Rousseau, Adam Smith, Fourier e Owen, explicativas das relações entre ciência e trabalho, são diferentes. Manacorda julga estas reflexões como ahistóricas (Rousseau e Adam Smith) e utópicas (Owen e Fourier).

b) Para Manacorda, a concepção marxiana de formação do homem omnilateral difere, radicalmente, das propostas pedagógicas voltadas para a "multilateralidade" (Herbert) ou visando a vida "completa" (Spencer).

c) As diferenças marcam também a proposta relativa à união entre educação escolar e trabalho. As escolas modernas encaram o trabalho como preparatório para a aquisição de cargos (as modernas escolas empresariais) ou como componente curricular utilizado para corrigir a formação cultural abstrata dos indivíduos. Para Marx, diz Manacorda:

"Trata-se de um trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda contraposição entre cultura e profissão (...) é atividade operativa social, baseada nos aspectos mais modernos, revolucionários, omnicompletivo do saber. Aquilo que a própria fábrica postula, sem proporcioná-lo, enquanto não intervenha um praktischer umsturz, uma mudança revolucionária" (66).

d) Confrontada com as práticas pedagógicas dos países socialistas é possível, para Manacorda, a apreensão da proposta pedagógica marxiana como sinônimo de instrução profissional ou pluriprofissional, contrariando a própria crítica de Marx em 1847, nos textos preparatórios do Manifesto do Partido Comunista.

Ao abordar os problemas atuais da educação, mantendo como referência a concepção marxiana de pedagogia, Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, atenta para um fato evidente: o

crescimento da escolarização nos países industrialmente desenvolvidos. Para Manacorda esta expansão quantitativa da escola representa duas tendências. Uma é caracterizada de ruptura "horizontal" e representa a separação entre os indivíduos que abandonam precocemente a escola para ingressarem na atividade produtiva e aqueles cujo grau de sobrevivência permite-lhes a permanência na escola. A outra tendência é denominada por Manacorda de ruptura "vertical" entre cultura e profissão. E esclarece:

"O progresso tecnológico em sua fase atual tende a reunificar ciência e trabalho, baseada na cibernetica e automação, exige, a cada vez, menos operários e mais técnicos e pesquisadores de alto nível; exige, concomitantemente, um conhecimento específico de cada uma das estruturas - disciplinas, preparação - e a capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem" (67).

E qual a contribuição de Marx para compreender este processo?

Segundo Manacorda:

"A análise marxiana pode ser um 'modelo' da investigação a ser aplicada atualmente para descobrir, não apenas o estado atual da tecnologia, mas também o processo contraditório que daí deriva, para descobrir, por exemplo, a contradição entre o elevado nível tecnológico exigido ao moderno produtor e sua condição social, e assim determinar quais as exigências de formação técnica, cultural e social a serem satisfeitas" (68).

O processo de expansão da escolarização ganha, para Manacorda, a dimensão de todos os países, tanto dos desenvolvidos

quanto dos países pobres. Marchamos, segundo o educador italiano, para a formação de um sistema educacional mundial:

"No conjunto o mundo atravessa atualmente uma fase de transição de uma sociedade camponesa-artesã a uma sociedade industrial avançada, em certos aspectos semelhantes à fase investigada por Marx, no seio de cada nação há mais de um século" (69).

Manacorda aponta para a necessidade de vislumbrar nas propostas pedagógicas dos países "novos" a tentativa de se adequarem aos modelos educacionais mais avançados. Trata-se, na sua opinião, de vasculhar, neste movimento, as possibilidades de uma educação do futuro tal como fez Marx, ao refletir sobre a escola do proletariado.

Examino, a seguir, as relações teóricas entre marxismo e educação analisadas por Manacorda, em sua obra O Marxismo e a Educação, publicada em 2ª edição em 1976 (70).

1.8. COMPONENTE PEDAGÓGICO DO MARXISMO

Manacorda, ao analisar em sua obra O Marxismo e a Educação, as relações entre marxismo e educação, parte da seguinte afirmação:

"Há implícito no marxismo, enquanto teoria da emancipação humana, um componente pedagógico articulado a uma pesquisa sociológica acerca das condições do ensino, a uma crítica filosófica relativa aos problemas da natureza e dos desígnios do homem, e a uma definição específica de determinada escolha pedagógica" (71).

Manacorda, em sua obra O Marxismo e a Educação, investiga o nexó do marxismo com a educação escolar através de três instâncias: sociológica, filosófica e especificamente pedagógica.

A pesquisa sobre a situação da educação, remete àquela instância do componente pedagógico do marxismo denominada, por Manacorda, de sociológica. Esta pesquisa, segundo Manacorda, encontra-se exposta na obra de Engels: A Formação da Classe Operária na Inglaterra. Nesta obra, Engels expõe as condições deploráveis de formação educacional das classes trabalhadoras; a luta dos operários para conquistar o direito à educação; a ausência de professores qualificados para a prática pedagógica, assim como a carência de locais apropriados para o ensino, etc.. As motivações inspiradoras desta pesquisa realizada por Engels, são, segundo Manacorda, de cunho humanitário, de simpatia pelos oprimidos, traços característicos do socialismo utópico. Manacorda vislumbra, neste escrito de Engels, uma certa dose de "populismo", mas sua preocupação não é a de explicitar esta atribuição e nem mesmo de esclarecer os ingredientes humanitários e utópicos presentes, conforme julga, na pesquisa sociológica de Engels. Trata-se, para Manacorda, de ressaltar, na obra de Engels, o fato de ir de encontro à investigação sociológica dos problemas do homem e da sociedade. Nesta análise de Manacorda, o leitor deve observar a ausência de qualquer conceituação referente ao significado de pesquisa sociológica.

Para Manacorda, a instância filosófica do componente pedagógico do marxismo contém como premissa aquela atividade vital, específica, criadora do homem: o trabalho. O educador italiano ob-

serva a presença ininterrupta desta instância no conjunto da pesquisa teórica marxista, alastrando-se desde os escritos juvenis de Marx, até suas obras de maturidade, realizadas, em parte, com a colaboração de Engels.

Como, então, para Mancorda, apresenta-se a dimensão pedagógica do marxismo? Diz Manacorda:

"... a pedagogia apresenta-se como forma e método da reintegração do homem no trabalho, em oposição a um trabalho que dividiu ao homem" (72).

Manacorda, em sua obra O Marxismo e a Educação, enfatiza neste processo de fragmentação do homem, a divisão ocorrida na atividade produtiva (trabalho manual-trabalho intelectual) compreendida, na investigação teórica marxista, como formação do homem unilateral à qual contrapõe-se a formação do homem omnilateral. A perspectiva de formação do homem omnilateral exclue, segundo Manacorda, qualquer proposta pedagógica fundada no individualismo (conservadora). Prevalece a proposta pedagógica vinculada ao processo geral de formação histórica da sociedade, desencadeando um movimento onde educação e revolução estabelecem uma relação imediata. O educador italiano, nem explicita sua concepção de revolução nem aprecia as condições históricas necessárias à relação educação-revolução.

Para Manacorda:

"O ponto central da pesquisa pedagógica marxista está em O Capital. Note-se (...) que aqui a reintegração do homem não é colocada como uma instância 'antropológica' ou como uma exigência deduzida

teoricamente da constatação do processo de desumanização, mas, com plena, coerência com o método materialista dialético, como o reconhecimento de um processo contraditório, já em ação, que cabe desenvolver até suas últimas consequências" (73).

Mas qual seria, afinal, a causa central da temática pedagógica marxista?

Diz Manacorda:

"Se a causa central da temática pedagógica marxista é a reintegração da omnilateralidade do homem - perdida na divisão social do trabalho historicamente produzida - por intermédio do ensino tecnológico ligado ao trabalho produtivo, são numerosíssimas as implicações determinantes desta temática..." (74).

E quais seriam estas implicações?

Para Manacorda, as implicações determinantes desta temática são:

- "a - a relação homem-meio ambiente.*
- b - a relação da educação com a religião, a família e o estado.*
- c - o conteúdo cultural da educação vinculado ao estudo da história da ciência; às relações da ciência em seu âmbito próprio e com a filosofia; ligações que reclamam o elo do homem com a natureza" (75).*

Estas observações são atinentes à instância especificamente pedagógica do componente pedagógico do marxismo.

Prosseguindo minha pesquisa sobre a dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mário Manacorda, abordo a análise realizada pelo educador italiano da vertente do pensamento marxista

representada por Antonio Gramsci. E isto porque Gramsci, significa, para Manacorda, a continuidade e o aprofundamento dos temas pedagógicos marxianos. Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, afirma:

"... seu maior mērito (de Gramsci) está em ter sabido ler em Marx, tanto os temas igualitários e 'econômicos' (...), quanto os temas 'humanistas' da liberdade, da cultura (...) e de recolocá-los novamente de forma original, adaptando-os aos desenvolvimentos sociais modernos e ao clima cultural moderno tanto italiano (ligado ao idealismo croceano) quanto mundial (embora constitua verdade que Marx e a revolução soviética são parte integrante de suas experiências)" (76).

E Manacorda acrescenta:

"... neste nosso contexto (o italiano), a proposta de uma leitura 'marxiana' de Gramsci que o libere da suspeita idealista e provinciana, tende a justificar ainda mais - se aqui é permitido o jogo de palavras - uma leitura 'gramsciana' de Marx, que o libere (a Marx) da suspeita materialista e autoritária, e que o devolva à sua real condição, sensível às exigências de igualdade e, concomitantemente, de liberdade, partidário de uma capacidade omnilateral por parte do homem de produzir e usufruir uma vida rica em tudo aquilo que pode ser humano" (77).

1.9. GRAMSCI SEGUNDO MANACORDA

NO "Prólogo" de sua obra O Princípio Educativo em Gramsci (78), Manacorda enfatiza a importância do estudo da obra de Gramsci para aprofundar a dimensão pedagógica do marxismo. Diz Manacorda:

"A temática pedagógica ocupa um lugar central, ou ao menos não ocupa um lugar secundário, na experiência viva e no pensamento de Antônio Gramsci, articulando-se, ali, ora como interesse educacional imediato a nível intelectual ou 'molecular', ora como luta política pela organização da cultura a nível de massa.

Esta comprovação, antes de ser concretamente verificada nos escritos de Gramsci, pode ser sinteticamente enunciada com suas próprias palavras; (...) ele próprio expressa sua atitude subjetiva quando afirma em carta à sua mulher: 'A questão escolar me interessa muitíssimo' (vide nota 1 deste Prólogo) e ele próprio destaca o vínculo objetivo entre a pedagogia e a política ao sublinhar que 'esta relação (pedagógica) existe no conjunto da sociedade', ou ainda quando coloca a escola como uma atividade essencial do futuro 'estado dos conselhos', ou seja, a sociedade comunista" (79).

Manacorda aborda a obra gramsciana a partir de um critério de periodização capaz de apreender nas várias fases de desenvolvimento do pensamento de Gramsci, o interesse pela temática pedagógica. Este critério é apresentado em seu escrito O Princípio Educativo em Gramsci, do seguinte modo:

"Esquemáticamente, após os primeiros anos de infância e da primeira juventude, findos em 1910 com a conclusão de seus estudos ginasianos e de sua permanência em Sardenha assinalaríamos as seguintes fases: 1911-1915, anos de seus estudos universitários em Turim, com aquela que poderia se chamar 'conveniência pacífica' entre sua formação croceana e sua tendência socialista; 1916-1918, quando, já abandonados os estudos universitários, Gramsci entrega-se com maior intensidade ao jornalismo e às atividades do partido, enquanto a guerra amadurece os grandes embates sociais; 1919-1922, anos das grandes lutas ope-

nárias em Turim e em toda Itália, com sua decisiva opção política a favor do comunismo; 1922-1924, quando, enquanto ocorre a conquista do poder pelo fascismo, Gramsci permanece em Moscou em contato com o comunismo russo e mundial; 1924-1926, anos do retorno à Itália e da luta contra o poder fascista, mediante a criação de um partido que seja verdadeiramente marxista e leninista, até o início de sua segregação e reflexão no cárcere" (80).

Para Manacorda, os traços essenciais delineados por Gramsci, no período de 1916-1918, ao investigar o problema da cultura e de seu vínculo com a organização política da classe operária, são:

- a exigência de cultura para o proletariado.
- a caracterização dessa cultura num sentido antipositivista.
- a necessidade de organizar essa cultura.
- a busca de uma relação pedagógica capaz de libertar o proletariado de sua dependência dos intelectuais burgueses.
- a crítica ao conteúdo classista da escola.
- a análise dos possíveis elos entre a instrução humanista e a denominada formação profissional.

Manacorda procura sintetizar os principais traços da prática política de Gramsci, afirmando:

"Em suma, Gramsci combate em duas frentes, que são duas realidades de sua época: a frente reformista que aceita a cultura como herança a ser 'imposta' às massas por obra dos intelectuais e a frente extremista que em nome do fato revolucionário (da prática) rejeita a cultura. Gramsci tenta superar essas

frentes com uma ação que seja cultural, com uma cultura que pela força de sua organização seja ativa" (81).

Gramsci, segundo Manacorda, aprofunda a compreensão das antinomias derivadas da prática político-organizativa e da reflexão desta prática: liberdade-disciplina; criação-organização; espontaneísmo-direção; ativismo-autoritarismo. Todas estas observações configuram a importância teórica de Gramsci na abordagem da temática pedagógica conforme a análise desenvolvida por Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci.

O período da vida e da obra de Gramsci, correspondente a 1916-1918, revela, segundo Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, os seguintes traços: a presença nos escritos gramscianos dos temas sobre educação; a formulação de sua concepção de cultura; a influência sobre a formação intelectual de Gramsci das concepções pedagógicas idealistas (Lombardi Radice, por exemplo) e sua separação e superação do idealismo como concepção filosófica. Para Manacorda, a concepção de cultura elaborada por Gramsci, neste período, foi conotada de idealista e acusada de "culturalismo" (Manacorda não identifica os acusadores) porque fundava-se:

"... como organização do próprio eu interior, como exercício do pensamento e aquisição de idéias gerais, como hábito para relacionar causas e efeitos, numa palavra, como conquista de uma concepção superior..." (82).

Manacorda interpreta esta formulação do conceito de cultura como necessidade, para Gramsci, de oposição às duas frentes políticas contemporâneas de sua época, as quais este escrito mencionou anteriormente (Vide nota 80). E reafirma esta necessidade

transcrevendo as próprias palavras de Gramsci e complementando-as:

"A cultura (...) é um conceito fundamental do socialismo; o socialismo é uma visão integral da vida (Gramsci), enquanto tal exige uma clareza preliminar sobre os problemas filosóficos, religiosos e morais que são o pressuposto da ação política e econômica" (83).

E acrescenta Manacorda:

"A cultura é para ele (Gramsci) - e aqui radica já neste período, a originalidade de Gramsci em relação ao idealismo - não apenas a organização subjetiva do próprio eu interior, senão também a organização objetiva, extrema, dos instrumentos para sua difusão, 'um modelo de ser que determina uma forma de consciência' (Gramsci citado por Manacorda). A organização - diz (Gramsci) em sua polêmica com os extremistas - deve servir não apenas à atividade prático-política, mas também à atividade cultural" (84).

Manacorda aponta, nesta concepção de cultura formulada por Gramsci, a raiz da reflexão gramsciana sobre os temas da educação, da escola, etc..

Manacorda observa neste período a preocupação de Gramsci relativa à organização escolar e ao princípio educativo orientador da prática educacional. Gramsci assume a defesa da escola clássica identificada como a mais próxima de sua concepção de cultura ("disciplina mental, formação civil, consciência histórica"). Nesta opção, Gramsci se opõe à proposta de sistema escolar defendida pelo partido socialista, isto é, à de uma formação escolar para o proletariado restrita aos problemas meramente técnicos. Manacorda registra a crítica de Gramsci à proposta pedagógica do Par-

tido Socialista:

"Em nosso partido ainda não se firmou um programa escolar e concreto (sic) que se diferencie dos habituais. Até o momento nos contentamos com reafirmar o princípio geral da necessidade da cultura tanto elementar como profissional e superior... Mas não fomos além disso" (85).

Manacorda explicita o aspecto ambíguo do pensamento de Gramsci (no período de 1916-1918) ao tentar discernir uma proposta pedagógica vinculada à formação educacional do proletariado italiano. Gramsci enfrenta a necessidade de superar os limites dos ensinamentos da escola clássica e a fragilidade do projeto pedagógico elaborado pelo partido socialista. De defensor da escola clássica, Gramsci transforma-se em seu crítico:

"Esta crítica a uma escola que limita o desenvolvimento, criadora de 'pequenos monstros' ou de 'homens pela metade' (as expressões são de Gramsci), a exigência (...) de formar 'homens completos', a busca de uma relação positiva entre educação e instrução, entre escola humanista e profissional, representam temas cujo destino será retornar, sucessivamente para se submeterem (na reflexão de Gramsci) à busca de uma proposta concreta de solução. Se é verdade que Gramsci limita-se agora a, simplesmente, assinalá-los, é importante que os tenha colocado e mais do que isto, é importante que procure desde já, respondê-los não somente com palavras, mas também através da prática educativa direta" (86).

Manacorda observa neste período (1916-1918) da obra de Gramsci, o surgimento da problemática da educação voltada para a formação do homem completo, prática pedagógica que requer a orga-

nização, a disciplina, a consciência e a vontade daqueles envolvidos na efetivação desta necessidade. Para Manacorda, este é um esboço das futuras posições gramscianas diante dos problemas de educação e de formação cultural dos trabalhadores italianos.

Finalmente, para este período de 1916-1918, os pontos destacados por Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, são os relacionados com a influência do idealismo, (Lombarde Radice, por exemplo), na formação teórica de Gramsci. Esta influência se expressa, segundo Manacorda: na identificação da pedagogia com a política; na denúncia do "privilégio de classe" que caracteriza a escola; na exigência de uma dimensão cultural para as próprias escolas de instrução popular profissional. Embora, reconheça e exponha as principais influências do idealismo assumido por Gramsci no tratamento teórico das questões educacionais, Manacorda estabelece a seguinte diferença entre a obra gramsciana e as vertentes idealistas (Lombarde Radice, por exemplo):

"... o ponto de chegada será diferente: nem a matriz nem a soma de todas as coincidências assinaladas são suficientes para constituírem uma identidade de concepções e de desenvolvimentos; algo salvou a Gramsci do aristocratismo ou do misticismo ou de um individualismo empirista, que foi o risco real de muitos intelectuais da jovem geração idealista. (...) o que coloca (a Gramsci) numa posição própria dentro do marco cultural do período pós-guerra, consiste em tornar próprias as críticas idealistas ao positivismo (e ao socialismo evolucionista e portanto reformista-extremista) mas para salvar as razões mais profunda do socialismo. Sua relação com a classe operária de Turim e posteriormente, com a experiência soviética e leninista é, do ponto de

vista da elaboração intelectual, o tema antimístico da organização cultural (no duplo sentido, isto é, de organização interna e externa), no qual se expressa a experiência de luta da classe operária, são recursos seus, próprios e exclusivos, que fizeram possível seu distanciamento real em relação ao idealismo" (87).

O período de 1919 a 1922, segundo expõe Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, traz à vida e à obra de Gramsci a convivência com a experiência histórica da Revolução Russa e a procura de uma política educacional para o proletariado. Neste período Gramsci aborda os problemas atinentes à escola, à cultura, à relação liberdade-disciplina. Em suma, trata-se de um período no qual Gramsci aprofunda sua crítica à escola burguesa e busca uma alternativa pedagógica capaz de orientar a organização, a autonomia e a hegemonia da classe operária.

O período correspondente aos anos de 1922 a 1926 representam, segundo Manacorda, o retorno de Gramsci da União Soviética para a Itália, a conquista do poder político na Itália pelo fascismo e a prisão de Gramsci decretada pelo governo italiano a 8 de novembro de 1926. Para Manacorda, neste período, Gramsci aprofunda sua compreensão dos vínculos de cultura com a política.

Manacorda destaca em sua obra, O Princípio Educativo em Gramsci, os principais temas pedagógicos analisados por Gramsci neste período de 1922 a 1926. Estes temas são os seguintes: a necessidade de vincular ao trabalho de organização política da classe operária à contribuição teórica dos intelectuais; a discussão sobre o ensino profissionalizante esboçada na relação ensino escolar-fá-

brica e, finalmente, a concepção de organização política mediada pelo partido político, cabendo a este a função de intelectual coletivo capaz de alargar e aprofundar as bases teóricas e políticas do conjunto de seus militantes.

Mas a definição dos temas fundamentais da concepção gramsciana de pedagogia despontam, segundo Manacorda, em 1929:

"Em 1929 definem-se com clareza os dois temas centrais da reflexão pedagógica gramsciana: a opção metodológica entre espontaneísmo e autoritarismo e a opção de conteúdo entre instrução intelectual tradicional e instrução tecnológica moderna" (88).

Manacorda destaca ao investigar este processo a análise gramsciana das experiências pedagógicas fundadas no espontaneísmo (Rousseau, por exemplo) e no autoritarismo (Companhia de Jesus, por exemplo). Gramsci, segundo Manacorda, opõe-se criticamente às concepções que interpretam a vida humana como um processo natural. Para Gramsci, destaca Manacorda, trata-se de compreender a atividade humana como intervenção (na sociedade e na natureza) historicamente determinada. Ao analisar e criticar as vertentes teóricas espontaneístas, Gramsci, no entender de Manacorda, esboça sua opção por um processo pedagógico coercitivo.

A divisão sobre o conteúdo da instrução na proposta pedagógica gramsciana é exposta por Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, a partir do debate da questão cultural. Assim, para Gramsci; o confronto entre a educação humanista e a educação tecnológica exige o debate dos princípios e finalidades constitutivos da cultura tradicional e, em contrapartida,

dos aspectos contidos na cultura moderna do tipo americano. Os temas fundamentais ao discernimento da opção gramsciana estão representados na investigação da disciplina, da modernidade dos conteúdos culturais e das atividades produtivas do homem. Manacorda salienta o fato de não se tratar para Gramsci, neste período de sua obra, de estabelecer uma definição entre espontaneísmo e voluntarismo. Trata-se, isto sim, de aprofundar sua compreensão das relações entre micro e macro-educação, entre pedagogia e política, ou ainda, entre o molecular e o universal. Estes elementos são listados por Manacorda, para entender como, no pensamento de Gramsci, a pedagogia e a política coincidem. Esta concomitância é apresentada por Manacorda, através da reflexão gramsciana acerca das relações coercitivas existentes entre indivíduos, família e Estado na sociedade italiana. A interpretação de Manacorda, extraída de uma carta de Gramsci datada de agosto de 1930, é a seguinte:

"A mãe é um 'elemento do Estado', exerce a nível molecular a mesma coerção exercida pelo Estado a nível universal(...). O Estado exerce sua coerção de forma 'concentrada', isto é, concentrado em suas instituições cada uma das moléculas do corpo social, exerce sua coerção, com a complexidade de suas instituições, em todas as esferas da convivência social, uma das quais é a família, onde os pais atuam como indivíduos que são igualmente, em sua individualidade, moléculas ou elementos do Estado. Mas estas duas coerções não podem ser diferentes no plano teórico; portanto, a pedagogia e a política coincidem entre si" (89).

A teorização das relações entre pedagogia e política reaparece, segundo Manacorda, na produção literária de Gramsci, cor-

respondente ao ano de 1931. A investigação deste tema implica a análise do Estado como "poder de coerção" e dos intelectuais como propulsores da organização da cultura. Mancorda extrai da correspondência de Gramsci, reunida na Antologia, a seguinte explicação sobre este problema:

"Este estudo (sobre os intelectuais) leva a certas determinações do conceito de Estado, sendo este normalmente entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para modelar a massa conforme o tipo de produção e de economia de um dado momento) e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a totalidade da sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e precisamente na sociedade civil atuam, especialmente, os intelectuais" (90).

Conforme Manacorda, esta análise contribui para a caracterização, por parte de Gramsci, da finalidade da escola e de todo o processo formativo (pedagógico). Manacorda interpreta esta reflexão gramsciana afirmando:

"A finalidade da escola e do processo formativo como um todo, (...) deve ser o desenvolvimento, não desta ou daquela aptidão que parece brotar espontaneamente, com a presunção de captar os dons naturais (ou, por ainda, com a simples intenção de através da coerção de um ambiente restrito pré-determinar a personalidade) mas antes deve ser 'o desenvolvimento harmônico de todas as atividades' (citação de Gramsci)" (91).

No entender de Manacorda é clara a inclinação de Gramsci no sentido de identificar na produção da vida coletiva o

critério objetivo ao qual devem-se relacionar as opções educativas. Estas devem atender a uma formação educacional contraposta, radicalmente, às especializações, cujo conteúdo seja uma base de conhecimento ampla, diversa, geral. Esta perspectiva confronta-se com a realidade escolar, vivenciada por Gramsci nesta época. A escola italiana de seu tempo representa, conforme explicita Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, o prolongamento das discriminações contidas na estrutura social; manifesta-se impregnada de espontaneísmos, de individualismo; direciona-se para a implantação do conformismo social.

A produção teórica de Gramsci, correspondente ao período de 1930-1932, propicia, segundo Manacorda, a elucidação do princípio educativo: a organização da escola, o americanismo, a relação entre conformismo e personalidade, o papel do Estado no processo educacional; são os temas abordados por Gramsci com esta finalidade. Para Manacorda, o desdobramento desta análise aprofunda a ruptura de Gramsci com o princípio pedagógico dominante, com a escola fragmentada em trabalho intelectual e trabalho manual.

Manacorda assinala na reflexão gramsciana, a problematização da organização da escola vinculada à análise sobre a função dos intelectuais. Ou seja, como estes se articulam na direção do processo educacional voltado (e articulado à vida produtiva e política) para suplantar os meios ideológicos criados pela classe dominante com a finalidade de defender e desenvolver sua hegemonia. Gramsci, segundo Manacorda, compreende o intelectual como ser social inserido no processo de divisão do trabalho. E Manacorda trans-

creve esta citação de Gramsci extraída de um dos "Cadernos do Cárcere":

"O intelectual também é um 'profissional' que tem 'máquinas' especializadas e sua própria 'aprendizagem', que tem seu 'sistema Taylor'" (92).

Para Manacorda, esta argumentação de Gramsci esclarece e aprofunda a investigação gramsciana sobre a função e a organização de cultura. Aqui, Manacorda reencontra a concepção gramsciana de cultura entendida como organização do eu interior e das estruturas materiais externas ao ser social. A dimensão de trabalho intelectual também é conceitualmente apreendida e expressa com os recursos pertinentes ao trabalho produtivo: "aprendizagem, máquina e taylorismo". No universo teórico gramsciano, Manacorda entende que trabalho manual e trabalho intelectual estão submetidos ao mesmo significado conceitual, ambos representam a necessidade de organização científica do trabalho.

Para Manacorda, a crítica de Gramsci, elaborada a partir dos modos e dos instrumentos de divulgação da cultura, destaca a necessidade de superar o iluminismo teórico "vanguardeiro", a postura teórica assumida como epicentro da verdade absoluta, permanecendo insensível à percepção, compreensão, reflexão e interferência das classes dominadas no múltiplo universo das práticas sociais. Gramsci propõe o desafio da construção da direção cultural e moral. Trata-se, no entender de Manacorda, do aprofundamento da análise gramsciana sobre a compreensão das relações entre os intelectuais e as classes sociais fundamentais, de estreitar os vínculos com a prática política, do confronto pela hegemonia da sociedade e mais;

é de vital importância no âmbito escolar, a elucidação de um programa ou de "um princípio educativo e pedagógico original". No centro da busca deste princípio, Manacorda compreende o papel desempenhado pela escola na temática pedagógica gramsciana. Diz Manacorda:

"Gramsci coloca a escola no centro da dupla ação da hegemonia (em relação aos intelectuais e em relação à massa), sublinhando a importância de um programa escolar e um princípio educativo para o êxito desta ação. Ainda não pensa em explicar o que pode e tem que ser, na atualidade, um princípio educativo coerente com as exigências da sociedade moderna, mas apesar de tudo o importante é seu enunciado" (93).

Esta definição da função da escola estende-se, conforme Manacorda, à compreensão de outras atividades envolvidas, segundo Gramsci, com a questão pedagógica: Estado, governo, partidos, associações políticas e sindicais. Esta análise gramsciana assume, como referencial teórico, as concepções de Hegel. A investigação gramsciana sobre a função educativa das instâncias políticas da sociedade é exemplificada, por Manacorda, através da seguinte afirmação de Gramsci:

"A doutrina de Hegel sobre os partidos e as associações como 'trama privada' do estado... (interrompido por Gramsci) Governo com o consentimento dos governados, mas um consentimento organizado, não genérico e vago tal como se afirma no instante das eleições. O estado tem e pede esse consentimento, mas também o 'educa' com as associações políticas e sindicais, que são entretanto organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente" (94).

Note o leitor deste escrito, a ausência, por parte de

Manacorda, de esclarecimento e/ou crítica quanto à adoção gramsciana pela concepção hegeliana de Estado. Para Manacorda, trata-se de realçar, na produção literária gramsciana, a concepção de Estado como "trama privada" e da articulação deste com os intelectuais, com os órgãos políticos e instituições educativas (escola, por exemplo) na construção da hegemonia produzida pelo próprio Estado.

Há um outro tema importantíssimo para compreendermos, segundo Manacorda, o desdobramento da temática pedagógica gramsciana: o americanismo. Este tema é abordado por Gramsci no período correspondente a 1929 e encontra-se registrado em seus Cadernos do Cárcere.

Para Gramsci, segundo Manacorda, o americanismo representa o processo histórico mais avançado no aspecto atinente à organização da produção industrial na formação social capitalista. Conforme Manacorda, as premissas elaboradas por Gramsci, para estabelecer o vínculo entre o americanismo e a proposta pedagógica de formação de um novo homem, implicam a necessidade de investigar:

- o processo de adaptação imediata do indivíduo aos novos sistemas de trabalho nas fábricas, com a criação dos respectivos hábitos psicofísicos.

- o nível de desenvolvimento das estruturas produtivas e a luta econômico-corporativa travada internamente pelos trabalhadores com a finalidade de reagirem, conservadoramente, ao avanço do processo industrial.

- a nova classe dominante ainda carente da elaboração

de seus próprios intelectuais orgânicos, capazes de mediar sua hegemonia.

Para Manacorda, a reflexão de Gramsci sobre o americanismo divide-se em vários aspectos; ora assume interesse moral, ora econômico, ora intelectual. Manacorda assinala então:

"Há um fio contínuo que vai amarrando entre si todas estas reflexões sobre a organização científica do trabalho intelectual, sobre a aprendizagem de hábitos psicofísicos, sobre a regulamentação do instinto sexual e sobre a questão feminina, este fio explícito ou implícito é sua constante referência à elaboração de um novo tipo de homem, que foi contraditoriamente realizada pelo industrialismo americano" (95).

Manacorda, ao tratar da pesquisa do tema americanismo na obra de Gramsci, enfatiza a coerente assimilação gramsciana dos ensinamentos de Marx e de Lenin, sobre a "função civilizadora do Capital". Para Manacorda, as concepções de Gramsci consolidam-se sem tender para o conservadorismo nostálgico de formas de organização do trabalho anteriores e sem proximidade às construções utópicas, desconexas e a-históricas. E o educador italiano registra, como pressuposto da proposta gramsciana, a formulação do desenvolvimento objetivo do industrialismo fundado na exigência da formação de um homem novo. Esta formação exige, inerentemente, uma metodologia educativa original, cuja explicitação requer a compreensão da reflexão de Gramsci sobre o industrialismo.

Manacorda expressa o significado do avanço do industrialismo para Gramsci, utilizando a seguinte passagem das Cartas do Cárcere:

"... a vitória contínua sobre a animalidade do homem, um processo ininterrupto e doloroso de submetimento dos instintos (...). Tem-se uma mecanização e o aspecto de uma mecanização. Mas, no período em que se impõe e está lutando contra o velho, qualquer forma de dominação não parece uma mecanização? Isto deve-se a que até agora as mudanças viabilizam-se por uma coerção brutal, isto é, por imposição de uma classe sobre a outra. A seleção dos homens, adaptados ao novo tipo de civilização, isto é, ao novo tipo de trabalho, realizou-se com uma brutalidade inaudita, lançando fracos e refratários ao inferno das subclasses" (96).

Este posicionamento de Gramsci transforma o industrialismo, no entender de Manacorda, em elemento chave de todo o desenvolvimento histórico. Assim, o industrialismo assume, na análise gramsciana, a qualidade de transcender as diferentes formas de organização dos meios de produzir a vida material dos homens.

Manacorda vislumbra, na reflexão gramsciana sobre o industrialismo, a inevitabilidade histórica subjacente ao processo de mecanização do trabalhador. Apreende o processo de mecanização como o elemento permanente de todo o desenvolvimento histórico do homem. E considera que a reflexão gramsciana é inovadora porque estabelece um vínculo entre a coerção pedagógica e o processo de mecanização ao qual o homem está submetido. À coerção pedagógica cabe a função de combater a coerção imposta brutalmente de fora. Em Gramsci, segundo Manacorda, disciplina pedagógica e auto-disciplina convergem para a destruição de seu alvo fundamental: a derrota, no homem, dos instintos animais. A conclusão emitida por Manacorda a respeito dos escritos gramscianos registrados no primeiro de seus

cadernos redigidos no cárcere é digna de toda atenção. Diz Manacorda:

"Se o ponto de partida era a valorização histórica da coerção exercida por todo industrialismo, isto é, por todo momento do desenvolvimento histórico enquanto superação da animalidade pura e da natureza pura através do processo de trabalho no qual se identifica a própria civilização, Gramsci agora pôde concluir com uma alusão, ao modelo de coerção que visualiza, já, plenamente transparente para nós. Disse que Ordine Nuovo teve seu americanismo; acrescentou que, ao seu estilo, os operários italianos foram portadores das exigências industriais modernas; agora fala de uma coerção de um novo tipo porque exercida por uma única classe. O que é isto senão o modelo socialista após o modelo capitalista, Marx e Lenin por trás de Ford e de Taylor?" (97).

Ao analisar as relações entre ideologia, ciência e marxismo investigadas por Gramsci, o educador italiano Mário Manacorda destaca, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, os seguintes aspectos:

- o valor do marxismo como filosofia, entendida como concepção de mundo em confronto com as ideologias centificistas, caso, por exemplo, do positivismo.

- o papel autônomo do marxismo como concepção de mundo, como uma "filosofia independente e original".

- a distinção entre o fato e as hipóteses, isto é, entre ciência e a ideologia que a encobre; esta premissa permite, segundo Gramsci, a possibilidade de apropriação da ciência de uma classe por outra sem que isto implique na aceitação da ideologia da

classe expropriadora.

A seguir, Manacorda expõe o problema da historicidade da natureza humana reclamada por Gramsci em oposição às concepções de natureza como inata, imutável, etc.. Manacorda salienta, na pesquisa gramsciana sobre as relações entre natureza e história, a apreensão dos elementos essenciais à configuração das relações sociais de produção, analisando as mediações entre trabalho manual e trabalho intelectual e, vinculando suas observações à elaboração de uma proposta pedagógica original e alternativa. Segundo Manacorda, a reflexão gramsciana descaracteriza o trabalho como atividade puramente física; a mínima exigência de trabalho físico requer o "acionamento" da atividade intelectual. A atividade produtiva dos homens, ao constituírem determinada formação social, é de certo modo intelectual. Manacorda ilustra esta análise do processo produtivo com uma citação de Gramsci que expressa a necessidade de estreitar os vínculos entre a concepção de trabalho e o problema da organização de cultura, acrescida da exigência de discernir a função da escola neste processo. Diz Gramsci:

"De modo geral, pode-se observar na civilização moderna que todas as atividades práticas adquiriram tanta complexidade e as ciências se misturaram à vida de uma tal maneira que toda atividade prática tende a criar uma escola para os dirigentes e especialistas, e conseqüentemente, a criar um grupo de intelectuais e especialistas do mais alto grau, capazes de ensinar nestas escolas" (98).

Para Manacorda é neste ponto onde a análise gramsciana estabelece a relação entre divisão social do trabalho e sistema

de ensino, e enuncia, neste processo, a transformação da prática em teoria e a conversão da teoria em prática. Conforme Manacorda, aqui esboçam-se os elementos constitutivos do princípio educativo gramsciano. A referência de Gramsci ao processo de divisão social do trabalho reafirma, para Manacorda, a cisão existente entre a estrutura produtiva e a estrutura educacional. Mas, conforme Manacorda, o vínculo dos intelectuais com os interesses e objetivos das classes sociais fundamentais à sociedade italiana, contemporânea de Gramsci, não se esgota no âmbito da produção. Este vínculo estende-se para o partido político.

As relações entre teoria e prática, ciência e trabalho, expostas por Gramsci no seu quarto Caderno, redigido no período de 1930 a 1932, contribuem para Manacorda registrar a seguinte observação extraída da análise gramsciana sobre a organização escolar italiana. Diz Manacorda:

"... ao lado da velha escola desinteressada e 'humanista' nasceu todo um novo sistema de escolas especializadas em diversos graus, através de um processo de diferenciação, casual e caótico, no qual se expressa a crise do princípio cultural e educativo" (99).

Conforme Manacorda, isto representa, para Gramsci, um desdobramento racional do processo histórico precedente. Mas, este esquema racional submete-se a uma ruptura ocasionada pelo surgimento de um novo tipo de intelectual: o intelectual diretamente produtivo. Este processo repercute na organização educacional, particularmente, no papel desempenhado pela escola. Gramsci observa em sua análise sobre a organização da escola e da cultura, narrada no Ca-

dermo número quatro, a divisão entre a escola tradicional (humanista clássica) e a escola profissional. Para Gramsci, segundo Manacorda, esta divisão é intrínseca ao período histórico correspondente ao avanço da industrialização, engendrando a necessidade do denominado intelectual diretamente produtivo. O intelectual, produto deste processo, já não é mais o intelectual clássico, tradicional, vinculado à assimilação de conhecimento estritamente teórico, formado sobre as premissas da cultura geral, desinteressada. O intelectual produtivo exige um conhecimento interessado, uma instrução, que, conforme Manacorda, poder-se-ia chamar de tecnologia.

Um dos interesses de Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, é alertar para o dilema gramsciano diante da necessidade da formação cultural do intelectual diretamente produtivo, isto é, não apenas atentar para o dilema, mas vasculhar a solução apresentada por Gramsci, para superá-lo. A superação deste impasse consiste na proposição de Gramsci de uma escola única, ou segundo Manacorda:

"... uma escola que faça voar pelos ares estes elementos de crise (a formação tradicional, a cultura desinteressada, etc.) integrando desta maneira as funções dispersas e os princípios educativos dispersos da atual desagregação escolar, e que se apresente, concomitantemente, como escola de cultura e de trabalho, isto é, da ciência que se fez produtiva e da prática que se converteu em complexa. É fundamental a indicação acrescentada por Gramsci, entre parênteses, definindo ao trabalho como trabalho 'técnico, industrial' (como dizendo pensa-se e também 'age-se' intelectualmente); aqui não há concessão alguma à moda das escolas do trabalho,

nem do trabalho artesanal-profissional, nem do trabalho didático-educativo, tal como é promulgado por todas as escolas ativas. Não é necessário repetir que o modelo deste princípio pedagógico pode ser encontrado nas indicações de Marx, que falava de instrução e trabalho de fábrica, baseando neste a perspectiva da formação de homens omnilaterais, e na aceitação leniniana dos temas marxianos. Em suma, estamos na trilha de uma tradição muito concreta, reelaborada de forma original, a partir de uma análise nova e concretíssima da escola italiana" (100).

Esta trilha original, demarcada pelo pensamento gramsciano, nos seus escritos no cárcere, e registrada por Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, direciona-se tanto para o aprofundamento teórico quanto para o discernimento das condições necessárias à implantação da escola unitária, na Itália. Conforme Manacorda, a efetivação desta proposta pedagógica, demanda, para a análise gramsciana, dois níveis de preocupação. O primeiro vincula os diversos graus de escolaridade (primário, ginásio, etc.) às condições subjetivas dos alunos e aos objetivos pedagógicos a serem atingidos pela escola fundada na articulação educação-trabalho produtivo. O outro aspecto da formulação gramsciana de uma escola unitária, requer a observação das condições econômicas da sociedade, isto é, dos recursos materiais capazes, através da ação estatal, de criar a infra-estrutura necessária à consolidação do projeto de escola unitária.

Manacorda salienta no projeto de escola, desenvolvido por Gramsci, em notas redigidas no período de 1930-1932, a proposta de dois graus de formação intelectual nos quais a escola única des-

dobra-se. Eis como Manacorda interpreta a proposta gramsciana de organização da escola única. Diz Manacorda:

"... se pensarmos que para Gramsci a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial), que sua finalidade é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos anteriores quanto para a profissão, que a instrução das novas gerações sempre apresentam-se, para ele, numa série contínua, que para ele não há nenhuma profissão privada de conteúdos e de experiências intelectuais e culturais, e que inclusive a vida moderna supõe nova conexão entre ciência e trabalho, então surgirá com total clareza o vínculo, aqui meramente implícito (...), entre a escola unitária na base e as academias e as universidades no vértice" (101).

Esta proposta gramsciana, exposta por Manacorda em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, objetiva - sustentada no princípio de que todos os homens desenvolvem algum tipo de atividade intelectual - engendrar um novo equilíbrio entre a atividade estritamente física e a atividade intelectual do homem. Manacorda observa, no desdobramento deste argumento gramsciano, a reposição da temática do fordismo, da taylorização das atividades práticas e teóricas. O tema do fordismo reaparece no prolongamento da análise do esforço desenvolvido pela sociedade americana com a finalidade de obter o crescimento industrial dos E.U.A. Mas, também projeta-se na experiência, coordenada por Trotsky, na União Soviética, visando o rápido desenvolvimento industrial da primeira república socialista do Século XX. Para Manacorda, a análise gramsciana do america-

nismo, permite observar as condições e os limites contidos nesta proposta voltada para a total mecanização do homem, e para o industrialismo: processo destruidor da relação trabalho-humanismo.

O tema do americanismo é secundarizado por Gramsci, no Caderno número quatro, redigido no período de 1930-1932, para dar lugar, segundo observa Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, ao caráter classista da escola e ao confronto travado entre a igreja e o Estado visando a hegemonia sobre o processo de formação educacional da sociedade italiana. O estudo da estrutura organizativa da formação escolar eclesiástica proporciona a Gramsci, segundo Manacorda, a observação de um eixo contínuo entre os conteúdos, programas e atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas médias e nas universidades católicas. Esta articulação, esta continuidade, inexistente, segundo Gramsci, nas escolas e universidades subordinadas à influência do Estado. Manacorda salienta a importância desta análise para a formulação do projeto de escola unitária gramsciana. Esta deverá superar em sua proposta a descontinuidade do princípio educativo (fragmentado em prático e teórico) verificado por Gramsci, em todos os níveis das escolas estatais: básico, médio e universitário. A partir desta reflexão reafirma-se em Gramsci, segundo Manacorda, a tarefa pertinente à educação escolar. Para ilustrar este aspecto da concepção gramsciana de pedagogia, Manacorda cita a seguinte passagem redigida por Gramsci, em seus Cadernos do Cárcere:

"O ensino é uma luta contra o folclore por uma concepção realista na qual se unem dois elementos: a concepção de lei

natural e de participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo uma finalidade que é a vida social dos homens. Esta concepção unifica-se, então, no trabalho, o qual se baseia no conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens"(102).

Gramsci, conforme observa Manacorda, ao interpretar os escritos gramscianos referentes ao período de 1930 a 1932, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, aborda um outro problema relativo a organização escolar na sociedade italiana: a predominância da escola prática profissional sobre a escola formativa desinteressada. Esta última volta-se para a formação de uma elite social, de um corpo cultural oligárquico, enquanto aquela cria a aparência de um desenvolvimento democrático da sociedade, no qual os indivíduos superam, pela mobilidade social, sua ligação com as classes sociais dominadas. A escola única, proposta por Gramsci, superaria, segundo a interpretação de Manacorda, esta armadilha, rompendo tanto com a escola tradicional quanto com a denominada escola profissionalizante. E Manacorda, citando Gramsci, enfatiza qual seria o verdadeiro significado de um processo democrático assentado na proposta pedagógica da escola única:

"... a tendência democrática não pode unicamente significar que um peão se transforme em operário qualificado, senão que todo 'cidadão' pode chegar a ser 'governante' e que a sociedade o coloque, embora abstratamente, em condições gerais de poder sê-lo; a 'democracia política' tende a fazer com que os governantes coincidam com os governados" (103).

A busca do princípio educativo esboçada por Gramsci,

em sua proposta da escola única, guarda, no âmbito das relações entre educação e ensino, a necessidade, segundo Manacorda, da manutenção de um certo dogmatismo capaz de transmitir ao aluno as noções básicas da lógica, da filosofia, por exemplo. Este procedimento opõe-se à concepção idealista de pedagogia. Para esta concepção a incorporação das noções teóricas fundamentais (filosóficas, por exemplo) tornam-se capacidade inata e espontânea do aluno. Trata-se para Gramsci, segundo Manacorda, de um certo dogmatismo capaz de criar no educando a compreensão do processo de estudo e formação intelectual como esforço, como trabalho; "uma pedagogia da exigência". Um processo pedagógico estritamente vinculado à formação de um novo intelectual em correspondência direta com as condições históricas de sua época. Aqui desdobra-se o conceito de "novo intelectualismo" desenvolvido por Gramsci, em seus escritos no cárcere. Para abordar o significado deste conceito Manacorda se utiliza da seguinte citação de Gramsci:

"No mundo moderno a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, inclusive ao mais primitivo (o trabalho manual), forma a base do novo tipo de intelectual. Sobre esta base deve-se trabalhar para desenvolver o 'novo intelectualismo' (...). O advogado, e empregado, são o tipo comum de intelectual que acredita-se revestido de uma imensa dignidade social: seu modo de ser é a eloquência, motora dos afetos (...). Novo intelectual, construtor, organizador, 'persuasor permanente' e contudo superior ao espírito abstrato matemático, da técnica-trabalho chega à técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica, sem a qual a pessoa permanece 'especialista' sem chegar a 'dirigente' (especialista da política)" (104).

Para Gramsci, conforme Manacorda, a base da formação do novo tipo de intelectual consolida-se no vínculo estreito entre a educação técnica e o trabalho industrial. A coerência deste argumento gramsciano pode ser detectada, segundo Manacorda, em sua interpretação marxista deste processo. Diz Manacorda:

"... sua coerente (de Gramsci) interpretação marxista do desenvolvimento real vê como o trabalho e a ciência uma vez dissociados, voltam, através da mediação da tecnologia, a formar uma unidade" (10).

Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, aprofunda sua pesquisa dos escritos gramscianos correspondentes ao período de 1930 a 1932. Observa que embora o tema da escola não seja especificamente abordado por Gramsci; ele é discutido através de quatro problemas: 1) Organização da escola; 2) Americanismo; 3) Conformismo e personalidade; 4) O estado educador.

Conforme Manacorda, ao abordar o problema da organização escolar, a escola situa-se, na concepção gramsciana, como estrutura vinculada à formação dos intelectuais, à organização cultural e ideológica da sociedade. Para Gramsci é de fundamental importância conhecer a "estrutura ideológica da classe dominante" na qual a escola se insere como um de seus pontos vitais. Gramsci atribui, segundo Manacorda, a decadência da escola e da universidade à fragilidade da vida político-partidária e ao afastamento da universidade dos problemas enfrentados pela sociedade italiana. Esta interpretação de Manacorda, relativa à análise gramsciana da organização escolar italiana desdobra-se na discussão sobre os métodos de estu-

do e de ensino necessários para superar a retórica e o distanciamento da vida no qual as instituições escolares italianas mergulharam. Assim, no entender de Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, a reflexão gramsciana sobre a organização escolar italiana, dividida em três tipos de escola: profissional (para os operários e camponeses); técnica de nível médio (para os pequenos burgueses) e clássica (para a classe dirigente), revigora a proposta de Gramsci da denominada escola única. Esta formulação, já esboçada por Gramsci, segundo Manacorda, nas notas correspondentes ao Caderno número quatro (período de 1930-1932), retorna com todo vigor na seguinte afirmação gramsciana:

"... na escola única se encontra a 'raiz' deste processo de união do trabalho intelectual e do trabalho industrial que logo se efetiva, num nível mais elevado, nas academias, que deste modo também realizam a unificação entre os intelectuais e as massas populares" (106).

Outro tema desenvolvido por Gramsci ao abordar a organização da escola é, segundo Manacorda, o pertinente ao conteúdo cultural dos programas pedagógicos e o relativo ao lugar ocupado pelas ciências no conjunto da cultura ou da concepção de mundo. Manacorda, utilizando-se das notas de Gramsci registradas no Caderno número seis, cita a seguinte reflexão gramsciana:

"Em relação aos termos 'ciência' e 'científico', escreve (Gramsci), foi criado um equívoco que consiste em atribuir ditas palavras somente às ciências naturais, mas 'não existem ciências por excelência, nem existe um método por excelência, 'um método em si'. Cada investigação científica cria um método adequado, uma lógica própria cu-

ja generalidade ou universalidade consiste somente em ser 'conforme ao fim' A metodologia mais genérica e universal não é senão a lógica formal ou matemática'" (107).

Dando continuidade à sua investigação, Manacorda destaca em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, a discussão estabelecida por Gramsci, em suas notas relativas à organização da escola, sobre "os instrumentos metodológicos de investigação". Para Manacorda, a análise gramsciana apreende os instrumentos metodológicos de investigação como resultantes de um processo histórico. Lógica e história situam-se para Gramsci, na compreensão de Manacorda, no ápice dos valores culturais. A lógica formal assume, nesta hierarquização, o lugar de metodologia única, exclusiva, tanto para as ciências naturais, quanto para as ciências humanas. Mas, para Gramsci, também torna-se necessário, segundo Manacorda, neste quadro dos instrumentos metodológicos, o valor da ciência no âmbito dos valores culturais e o papel formativo apresentado em sua proposta pedagógica. Gramsci, na interpretação de Manacorda, trava uma luta gnoseológica e epistemológica envolvendo a questão da objetividade do conhecimento, do vínculo entre "*lógica e história*" e mais, entre "*metodologia do conhecimento e desenvolvimento do gênero humano*" (108). E como, por exemplo, Gramsci responde a este confronto com as concepções filosóficas idealistas? Manacorda traduz este embate transcrevendo a seguinte citação de Gramsci:

"A luta pela objetividade seria portanto a luta pela unificação cultural do gênero humano; o processo desta unificação seria o processo de objetivação do sujeito, que torna-se cada vez mais um universal concreto, historicamente concreto" (109).

Para Gramsci, esta possibilidade de unificação do gênero humano e de objetivação do sujeito tem sua possibilidade de realização, segundo Manacorda, no plano da ciência experimental.

As premissas para formulação de um novo humanismo, do novo intelectualismo proposto por Gramsci, enraizam-se, de acordo com Manacorda, na análise gramsciana do americanismo e na proposta da escola única. Para Manacorda, o processo de produção industrial contém um novo elemento imanente ao americanismo: a racionalização do trabalho, da atividade produtiva. Para Gramsci trata-se, conforme Manacorda, de indagar como articular a racionalização da produção à unidade entre educação e trabalho na qual fundamenta-se sua proposta de escola unitária. Ou seja, como viabilizar esta unificação sem provocar desajustes entre a necessidade de uma produção racional e seus sujeitos? Para Gramsci, avalia Manacorda, torna-se necessária a ação pedagógica investida de valores morais veiculados institucionalmente para a formação necessária do produtor e do cidadão. Sobriedade, disciplina, trabalho, produtividade, racionalidade, todos estes elementos devem para Gramsci, no entender de Manacorda, ser incorporados pela trama privada do Estado ou pelo partido político, no conflito classista engendrador das possibilidades de luta e consolidação da hegemonia política. Ou seja, Gramsci atribui a estes elementos o papel de base da "reforma cultural" necessária ao avanço do processo de industrialização e do fortalecimento do princípio educativo proposto (unidade educação escolar-trabalho produtivo). Manacorda ressalta a necessidade, exposta por Gramsci, de submeter a viabilidade da reforma cultural à

avaliação e à análise das condições reais e determinantes de sua realização ou não. Trata-se para Gramsci, na compreensão de Manacorda, de formular a seguinte questão: é possível a reforma cultural sem modificações nas condições materiais de produção?

Conforme Manacorda, a racionalização da produção, intrínseca ao americanismo, coloca como exigência para Gramsci, o estudo das condições culturais manifestas pelos trabalhadores em suas atividades produtivas. Gramsci analisa em sua investigação sobre a reforma cultural e as condições materiais de produção, o vínculo entre americanismo e conformismo. Desta análise Gramsci compreenderá, no entender de Manacorda, a sobreposição dos valores da racionalidade em relação dos valores da individualidade e da personalidade, e isto tanto no âmbito do trabalho técnico produtivo quanto do trabalho intelectual. O sujeito social, histórico, capaz de concretizar este processo é apreendido por Manacorda, na seguinte citação dos escritos gramscianos. Diz Gramsci:

"Das camadas condenadas pela nova ordem não é possível esperar a reconstrução, senão da classe que cria as bases materiais desta nova ordem e que deve encontrar o sistema de vida capaz de transformar em 'liberdade' o que hoje é 'necessidade'" (110).

Aqui Gramsci revigora, na interpretação de Manacorda, a função da proposta pedagógica capaz de articular as condições de produção da vida material com o sistema de vida. A educação deve contribuir na pulverização do novo conformismo criado pelo industrialismo, deve reequilibrar as diferenças entre valores sociais, consciência social e modo de produção. A educação deve contribuir,

radicalmente, no processo de racionalização de produção.

Manacorda procura demarcar a influência e a incorporação, por parte de Gramsci, do americanismo. Com esta finalidade diz Manacorda:

"... (Gramsci) não é um entusiasta superficial do americanismo, mas tem consciência de que este representa uma exigência técnica e social moderna que não deve, simplesmente, ser esconjurada (...). Para Gramsci o problema consistiria em saber não apenas se esta exigência técnica 'pode ser concretamente concebida, desvinculada dos interesses da classe dominante e vinculada da classe ainda subalterna' (citação de Gramsci)" (111).

Assim, para Manacorda, a mediação entre a exigência técnica e sua efetivação prática coloca para Gramsci, o problema de como conformar o homem às novas exigências produtivas próprias do americanismo. Para Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, a análise de Gramsci verifica a existência do conformismo como um componente presente em toda formação social. O período de avanço do industrialismo, pesquisado por Gramsci, não é exceção. Nele projeta-se a luta entre dois conformismos: um é produto da disciplina imposta "de cima" pela classe dominante; o outro é resultado da disciplina proposta "de baixo" pela classe dominada (ainda subalterna). Para Manacorda, a argumentação gramsciana tende a enfatizar a necessidade de submeter a atividade do sistema produtivo ao máximo de organização. Para Gramsci, no entender de Manacorda, o mundo da produção, explorado em todas suas potencialidades, contém a possibilidade de superar as contradições e o conformismo imposto pela

classe dominante; e possui a perspectiva de criação de um conformismo nascido da "base" social. Para o educador italiano, Gramsci esboça aqui seu projeto de sociedade socialista: a racionalização, o utilitarismo, a relação trabalho-educação veiculada na escola unitária, constituem condições fundamentais para a efetivação da proposta gramsciana.

Os escritos gramscianos produzidos no cárcere, no período de 1930 a 1932, apresentam, segundo Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, a abordagem de um tema vinculado à concepção pedagógica de Gramsci: o problema da relação espontaneísmo-autoritarismo. A discussão deste tema implica para Gramsci, a definição da ação política compreendida (assim como a ação pedagógica) como unidade do espontaneísmo com a direção. Assim, de acordo com Manacorda, trata-se para Gramsci, de estabelecer um contato direto, dinâmico, orgânico entre o povo (em suas expressões espontaneístas) e o marxismo (compreendido como direção política).

Gramsci avança neste tema da relação entre espontaneísmo e autoritarismo, registrado nas notas literárias do período de 1930 a 1932, ao refletir e formular, conforme Manacorda, o conceito de responsabilidade e explicitar seu nexos com o problema da liberdade. Gramsci identifica liberdade como responsabilidade e contrapõe à responsabilidade individual (apreendida como irresponsabilidade) a responsabilidade universal, coletiva. Gramsci combate, na compreensão do educador italiano, o processo da disciplina imposta (pela classe dominante) e o individualismo, imanente às condições sócio-econômicas da sociedade italiana de sua época.

As notas elaboradas por Gramsci, no Caderno número seis, contém, segundo expõe Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, a discussão sobre o núcleo social capaz de viabilizar a reforma moral e intelectual e necessária à superação do individualismo irresponsável, do conformismo imposto pela classe dominante, etc.. Este núcleo social é constituído, segundo Gramsci, pelos intelectuais orgânicos. A tarefa histórica atribuída por Gramsci, aos intelectuais repõe, no entender de Manacorda, a discussão da organização política e do partido como intelectual orgânico coletivo. Esse partido, para Gramsci, não pode existir sem princípios éticos capazes de homogeneizar a formação político-partidária de seus militantes. Diz Manacorda:

"O partido tende a se ampliar para transformar-se em classe, que por sua vez tende a unificar toda a humanidade; por isso a ética do grupo poderá converter-se em norma de conduta para toda a humanidade; aqui as dimensões 'continentais' são universais"(112)(e citando Gramsci):

"Entende-se a política como um processo que desembocará na moral, ou seja, como tendente a desembocar numa forma de convivência na qual política e, portanto, moral, estejam ambas superadas".(113).

E Manacorda acrescenta:

"Se observarmos atentamente, a coincidência da política e da moral (...) a superação de ambas significa claramente uma perspectiva na qual falta toda moral e toda política impostas onde todo constrangimento, toda coerção, todo conformismo, etc., dão lugar à liberdade e à responsabilidade individual como aspecto da liberdade universal" (114).

Ao tratar o tema do "estado educador", colhido por Ma-

Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, nos escritos gramscianos elaborados no período de 1930 a 1932, Gramsci observa a crescente interferência do Estado na formação escolar das jovens gerações e sua influência no desenvolvimento objetivo das relações familiares e sociais. Este processo engendra a denominada estatolatria. Diz Manacorda:

"... deve-se sublinhar (...) a malícia dialética com a qual Gramsci rejeita a estatolatria, identificando-a com a renúncia libertária, que aparentemente é seu oposto. É estatolatria o esquecer que cada um dos elementos sociais é estado e conseqüentemente o pedir ao Estado, como se fosse um organismo externo aos indivíduos, é tarefa educativa que cada indivíduo deveria exercer dentro de sua própria esfera. Finalmente, é estatolatria a dissociação do que é molecular do que é universal. O paradoxo (para assim chamá-lo) da pedagogia moderna radica precisamente nisto: a personalidade forma-se tanto mais livre e mais rica quanto mais obriga-se a ser disciplinada, uma vez subtraída aos influxos casuais do ambiente; a liberdade individual é tanto mais ampla e mais real quanto mais o indivíduo age como elemento do Estado" (115).

Manacorda considera fundamental a apreensão da concepção gramsciana de Estado como forma de esclarecer a proposta pedagógica de Gramsci. Esta é sua finalidade ao pesquisar, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, as notas gramscianas pertencentes ao período de 1930-1932. Nestes escritos, Gramsci investiga os nexos entre Estado, sociedade e educação baseado, segundo Manacorda, na perspectiva marxiana da extinção do Estado e da possibilidade histórica de formação de uma sociedade sem classes.

Diz Manacorda:

"O primeiro ponto de sua (de Gramsci) investigação é a crítica da concepção do 'estado' como governo político e puro e a proposta de uma noção geral do estado na qual seja entendido num sentido orgânico e mais amplo; de resto, já lhe ouvimos afirmar que o estado não se identifica com a sociedade política e a sociedade civil, a qual - dirá agora - 'também ela é estado, e inclusive é o próprio estado'" (116).

O tratamento teórico da questão do estado adotado por Gramsci em seus escritos do cárcere, referentes ao período de 1930 a 1932, contribui para Manacorda elucidar, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, os traços principais e comuns contidos na concepção marxiana e na concepção gramsciana de Estado são:

- a superação da compreensão do Estado como entidade corporativo-econômica pela concepção do Estado como a relação da sociedade política mais a sociedade civil.

- a perspectiva de extinção do Estado, absorvido na sociedade civil.

- a crítica de Gramsci à noção de Estado apreendido como "puro governo político".

- a passagem do Estado de uma fase onde se identifica com o governo, assumindo a condição de elemento político intervencionista e ético (através da imposição de norma jurídica, por exemplo); para um período de transição onde o Estado consolida-se como organização coercitiva. Aqui, o Estado traduz sua política na ditadura de classe voltada para criar as bases materiais de uma socie-

dade de indivíduos.

Para Manacorda, em sua obra, O Princípio Educativo em Gramsci, a análise gramsciana do Estado, contida nos Cadernos do Cárcere, redigidos por Gramsci no período de 1930 a 1932, envereda por uma vertente original. A investigação sobre a formação e o desdobramento do estado burguês proporcionam a Gramsci, discernir, na ação política da classe dominante, o elemento ético (enraizado na concepção hegeliana de Estado) e a ação coercitiva. Gramsci, segundo Manacorda, observa (sem especificar os períodos em que isto ocorre) a paralisação histórica da ação ética do Estado e a sobreposição, a prevalência, da prática coercitiva. Gramsci atribui, conforme Manacorda, a ocorrência destes períodos ao limite histórico da capacidade revolucionária da burguesia. E este limite, este "esgotamento" do papel histórico da classe dominante traz, para o cenário teórico gramsciano, a reflexão voltada para a classe social antagônica à burguesia: o proletariado. Para Gramsci, de acordo com Manacorda, o proletariado é o sujeito histórico capaz de concretizar a extinção do Estado e construir a formação social alternativa à sociedade burguesa.

Manacorda retoma em sua obra, O Princípio Educativo em Gramsci, os escritos gramscianos registrados no Caderno número doze, em 1932, no cárcere; voltados para a análise das relações entre escola e trabalho produtivo. Segundo Manacorda, nestes escritos, Gramsci aprofunda o entrelaçamento da escola como núcleo formador dos intelectuais e o americanismo. A escola é, para Gramsci, instrumento através do qual organiza-se a formação dos intelectuais

organicamente necessários - em todos os graus e níveis de especialização - para a classe dominante construir, manter e repor sua hegemonia política. Esta capacidade formativa da escola alastra-se para Gramsci, nos escritos acima citados por Manacorda, tanto para a conquista dos intelectuais tradicionais (formados pela Igreja, por exemplo) quanto para o âmbito do profissional ligado à indústria, ao processo produtivo técnico-industrial. Para Gramsci, trata-se de criar, por intermédio da função organizativa da escola, uma base ampla de ensino elementar, ou seja, "uma estrutura democrática da cultura", sobre a qual seja possível selecionar os intelectuais necessários à produção da vida material da sociedade. Em suma, uma organização da cultura voltada para a formação de homens transformados em "especialistas + políticos". Mas o acionamento da organização escolar na direção desta proposta gramsciana, colhida por Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, requer a discussão sobre o papel do Estado neste processo. Abordando esta questão diz Manacorda:

"Para 'arrastar a todas as gerações' (frase de Gramsci) e para conformá-las homogeneamente superando, numa formação unitária, as diferenças de classe, é impossível permanecer preso às iniciativas privadas de grupos corporativos, associações, etc., o que perpetuaria, inevitavelmente, as diferenças sociais através de itinerários educativos parciais e desiguais, antes, é necessária uma iniciativa do Estado em seu conjunto (que aqui ainda podemos conceber na fase em que é igual a governo e se identifica com a sociedade civil)"(117).

A organização da escola no sentido de criar a forma-

ção unitária proposta por Gramsci, em suas notas do Caderno do Cárcere número doze, produzido em 1932, reacende, no entender de Manacorda, a discussão sobre as relações entre o autoritarismo e o espontaneísmo. Gramsci, reafirma a necessidade de um período inicial no qual a formação intelectual não pode se esquecer de uma orientação pedagógica dogmática. Gramsci aprofunda sua compreensão do elo dinâmico, relativo ao processo didático-pedagógico, entre liberdade-responsabilidade-disciplina. A escola ativa cria a base para a escola criativa. A citação de Gramsci utilizada por Manacorda explicita esse desdobramento da função da escola. Diz Gramsci:

"Na primeira fase a tendência é disciplinar, e portanto a nivelar, a obter um certo 'conformismo' que podemos chamar de 'dinâmico'; na fase criadora, sobre a base já alcançada de 'coletivização' do tipo social, a tendência é dar expansão à personalidade, já autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea" (118).

Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, destaca, nesta proposta pedagógica gramsciana registrada nos escritos correspondentes ao período de 1932, sobre as relações entre escola e americanismo, o espaço mantido para o crescimento e o desenvolvimento da liberdade individual que cresce e se desenvolve em relação estreita com o mundo da produção e suas exigências iminentes. A temática: mundo da produção (trabalho industrial) e escola (trabalho intelectual) converge, no entender de Manacorda, para a concepção gramsciana de escola unitária, aprofundando a reflexão sobre as relações entre intelectualismo-industrialismo; escola-sociedade. Diz Gramsci:

"A escola unitária significa o começo de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas na vida social como um todo. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos culturais, transformá-los-á e dar-lhes-á um novo conteúdo" (119).

Esta citação de Gramsci pertencente aos escritos anteriormente mencionados, traz para Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, a reflexão sobre o princípio educativo gramsciano. Manacorda recorda o enunciado de Gramsci, segundo o qual a atividade do homem unifica-se no trabalho (relação escola natureza). E observa que o princípio unitário obriga a identificação trabalho industrial-trabalho intelectual e adquire, na reflexão gramsciana, um tratamento novo. Para Gramsci, no entender de Manacorda, a união do trabalho industrial e do trabalho intelectual encontra sua raiz na escola única, na escola unitária. O princípio subjacente a esta proposta é o trabalho. Eis como Manacorda recompõe, sobre este princípio, a reflexão gramsciana. Diz Manacorda:

"Os dois elementos formativos, que apresentavam-se assimetricamente (...) (a concepção de lei natural e participação do homem na vida da natureza) aqui são postos em simetria (leis da natureza, leis civis e estatais) e essas últimas adquirem maior relevância e até passam a transformarem-se no elemento unificador e motor, até chegar a romper o equilíbrio a seu favor, de maneira que deve-se sobretudo a elas que a natureza seja socializada pelo homem. Com isto toda a concepção de Gramsci fica novamente equilibrada e adquire um caráter concreto como humanismo do trabalho, o conceito de novo humanismo; um trabalho possuidor de uma dimensão bem mais ampla daquela que costumam lhe atribuir as escolas ativas" (120).

Esta citação é extremamente importante porque nela aflora um dos traços fundamentais da concepção pedagógica de Manacorda: a interpretação de Marx e de Gramsci como articulação e aprofundamento do humanismo (Marx) e do industrialismo (Gramsci).

Utilizando uma citação de Gramsci, referente às notas literárias do Caderno número doze, redigidas em 1932, Manacorda, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, enfatiza: o trabalho constitui o núcleo do princípio educativo proposto por Gramsci. Eis a citação de Gramsci transcrita por Manacorda:

"O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) são o princípio educativo imanente à escola elementar, porque a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e edificada, na ordem natural, pelo trabalho" (121).

O princípio educativo imanente à proposta da escola unitária elaborada por Gramsci, revigora um dos argumentos utilizados anteriormente por Manacorda: a crise do princípio educativo tradicional e sua superação por intermédio de um novo princípio educativo. Um princípio capaz de diluir e superar a separação escola-vida mantida e aprofundada pelos programas e propostas da escola tradicional. Diz Manacorda:

"Pode-se reconhecer que, uma vez comprovada a crise histórica do velho princípio educativo, dos velhos conteúdos do ensino, Gramsci não vai além da afirmação da necessidade e da dificuldade de uma educada substituição dos mesmos. Entretanto indicou a direção 'nacional' desse desenvolvimento, a nova relação que se estabelece entre trabalho intelectual e trabalho industrial, entre a universidade e as academias como ponto

de encontro entre a investigação e a produção, entre a cultura e a profissão; é uma opção 'moderna' que exclui toda nostalgia pelo humanismo tradicional, qualquer tenha sido seu valor histórico" (122).

Manacorda observa em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, o reforço da análise gramsciana ao tema do americanismo. O esforço teórico de Gramsci, no período de 1934, encaminha-se para discutir o processo de industrialismo numa perspectiva, segundo Manacorda, que:

"... com um adjetivo marxiano hoje muito difundido (embora raro em Gramsci) poder-se-ia chamar 'tecnológica', do problema da formação do homem, isto é, de uma solução moderna unitária, 'utilitarista', que, essencialmente, considera o desenvolvimento objetivo das forças produtivas, diante da qual a posição corporativa, artesanal, ou mesmo a retórica intelectualista, enquanto representantes, uma e outra, de soluções educacionais parciais e discriminativas, são o inimigo a combater, apesar da permanência de um forte elemento 'humanista' no pensamento de Gramsci" (123).

Gramsci, segundo Manacorda, afirma ao interpretar os escritos gramscianos pertinentes ao período de 1934, submeteu o americanismo a uma série de críticas. Manacorda destaca que para Gramsci, este processo de produção mantém intactas as relações sociais fundamentais, a estrutura de classes da formação social capitalista. E Manacorda acrescenta:

"... sua reflexão sobre ele (o americanismo) apresenta-se (...) como o único modo possível (...) para estudar o problema do industrialismo na perspectiva socialista" (124).

Para Manacorda, a proposta de Gramsci:

"Rejeita as críticas conservadoras contra o americanismo, mas estuda suas contradições e propõe as soluções racionais" (125).

No entender de Manacorda, a proposta pedagógica gramsciana objetiva decompor o dualismo (humanismo-profissionalização) subjacente ao princípio educativo tradicional, por intermédio do princípio educativo enraizado no trabalho e veiculado pela mediação da escola unitária. Tal princípio, contrapõe-se ao princípio unitário da formação cultural tradicional, distribuída conforme a divisão da estrutura social, pela qual uns tinham acesso à cultura e outros ao ensino estritamente profissional. Ou seja, este princípio obedecia à constituição dualizada das estruturas educacionais fundada, na aquisição de cultura humanista tradicional "desinteressada" (para os setores socialmente dominantes) e na formação estritamente profissional (para as classes dominadas).

Para Manacorda:

"... o crescimento objetivo da sociedade industrial contrapõe à antiga cultura humanista a nova cultura tecnológica, dividindo e desagregando a antiga unidade e exclusividade da cultura tradicional, e desta forma levando à crise da escola e do princípio educativo. Desta análise nasce a busca da solução 'racional', (...) na qual Gramsci traça a nova organização e o novo princípio educativo, que emerge, contraditoriamente, da crise: a formação na capacidade de agir ao mesmo tempo intelectual e manualmente (ou seja no mundo contemporâneo, tecnicamente, industrialmente), numa organização educativa unitária, ligada às instituições produtivas e culturais da sociedade.

O trabalho industrial, que leva consigo do ponto de vista intelectual o conhecimento das leis da natureza e da sociedade, e do ponto de vista moral o hábito de seguir um sistema de vida harmonicamente equilibrado é, em última instância, o princípio educativo indicado por Gramsci seguindo as pegadas de Marx" (126).

O discernimento, no interior da obra de Marx, da pedagogia marxiana, as relações entre marxismo e pedagogia, a apreensão do princípio educativo formulado por Gramsci, articulando trabalho e educação, no projeto da escola unitária; marcaram o itinerário teórico traçado por Manacorda, em resposta ao conjunto de indagações anunciadas na Introdução deste escrito. Mas ainda, preciso investigar a historicidade da cisão entre trabalho e educação; a proposta de reforma da escola de segundo grau italiana e os argumentos elaborados por Manacorda para compreender os problemas educacionais de nossa época e criticar as correntes de pensamento que reduzem a teoria marxiana ao economicismo. Trata-se, em suma, de aprofundar, nesta tese, minha reflexão sobre a dimensão pedagógica do marxismo, na obra de Mário Manacorda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 134.
- 2 - Id., *ibid.*, pp. 9-10.
- 3 - Id., *ibid.*, p. 7.
- 4 - Id., *ibid.*, p. 8.
- 5 - Id., *ibid.*, p. 9.
- 6 - Id., *ibid.*, p. 12.
- 7 - Id., *ibid.*, p. 13.
- 8 - Id., *ibid.*, p. 13.
- 9 - Id., *ibid.*, p. 15.
- 10 - Id., *ibid.*, p. 19.
- 11 - Id., *ibid.*, pp. 19-20.
- 12 - Id., *ibid.*, p. 21.
- 13 - Friedrich Engels, Princípios do Comunismo; Karl Marx e Friedrich Engels, Manifesto do Partido Comunista; Karl Marx, Crítica ao Programa de Gotha; Karl Marx, Instrução aos Delegados (sem referências).
- 14 - Mário Manacorda, *op. cit.*, p. 23.
- 15 - Id., *ibid.*, pp. 24-25.
- 16 - Id., *ibid.*, p. 90.
- 17 - Id., *ibid.*, p. 28.
- 18 - Friedrich Engels, Esboço de Crítica da Economia Política; Karl Marx, Manuscritos Econômico-Filosóficos.

- 19 - Mário Manacorda, op. cit., p. 38.
- 20 - Id., *ibid.*, p. 40.
- 21 - Id., *ibid.*, p. 40.
- 22 - Id., *ibid.*, pp. 40-41.
- 23 - Id., *ibid.*, p. 42.
- 24 - Id., *ibid.*, p. 42.
- 25 - Id., *ibid.*, p. 42.
- 26 - Id., *ibid.*, p. 43.
- 27 - Id., *ibid.*, p. 46.
- 28 - Id., *ibid.*, p. 49.
- 29 - Id., *ibid.*, p. 49.
- 30 - Id., *ibid.*, pp. 76-77.
- 31 - Id., *ibid.*, p. 76.
- 32 - Id., *ibid.*, pp. 52-53.
- 33 - Id., *ibid.*, p. 57.
- 34 - Id., *ibid.*, p. 63.
- 35 - Id., *ibid.*, pp. 64-65.
- 36 - Id., *ibid.*, p. 67.
- 37 - Id., *ibid.*, p. 74.
- 38 - Id., *ibid.*, p. 79.
- 39 - Id., *ibid.*, p. 79.
- 40 - Id., *ibid.*, p. 80.

- 41 - Id., *ibid.*, p. 83.
- 42 - Id., *ibid.*, p. 83.
- 43 - Id., *ibid.*, p. 86.
- 44 - Id., *ibid.*, p. 87.
- 45 - Id., *ibid.*, p. 91.
- 46 - Id., *ibid.*, p. 93.
- 47 - Id., *ibid.*, p. 100 (vide notas 4, 5 e 6).
- 48 - Id., *ibid.*, p. 102.
- 49 - Id., *ibid.*, p. 103.
- 50 - Id., *ibid.*, p. 104.
- 51 - Id., *ibid.*, p. 105.
- 52 - Id., *ibid.*, p. 98.
- 53 - Id., *ibid.*, p. 107.
- 54 - Id., *ibid.*, p. 108.
- 55 - Id., *ibid.*, p. 111.
- 56 - Id., *ibid.*, p. 114.
- 57 - Id., *ibid.*, p. 115.
- 58 - Id., *ibid.*, p. 118.
- 59 - Friedrich Engels, Anti-Dürhing, México, Ed. Grijalbo, 1968, 2ª ed.; e Dialética da Natureza, Lisboa, Ed. Presença, 1974.
- 60 - Mário Manacorda, *op. cit.*, pp. 120-121.
- 61 - Id., *ibid.*, p. 121.
- 62 - Id., *ibid.*, p. 126.

- 63 - Id., *ibid.*, p. 127.
- 64 - Id., *ibid.*, p. 133.
- 65 - Id., *ibid.*, p. 134.
- 66 - Id., *ibid.*, p. 138.
- 67 - Id., *ibid.*, p. 141.
- 68 - Id., *ibid.*, p. 142.
- 69 - Id., *ibid.*, p. 143.
- 70 - Mário Manacorda, O Marxismo e a Educação, Roma, Armando Armando Editore, 1976, 2ª ed.
- 71 - Mário Manacorda, *op. cit.*, p. 7.
- 72 - Id., *ibid.*, p. 9.
- 73 - Id., *ibid.*, pp. 10-11.
- 74 - Id., *ibid.*, p. 12.
- 75 - Id., *ibid.*, pp. 13-15.
- 76 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 160.
- 77 - Mário Manacorda, *op. cit.*, p. 160.
- 78 - Mário Manacorda, O Princípio Educativo em Gramsci, Salamanca, Ed. Sigueme, 1977.
- 79 - Mário Manacorda, *op. cit.*, p. 13.
- 80 - Id., *ibid.*, pp. 14-15.
- 81 - Id., *ibid.*, p. 24.
- 82 - Id., *ibid.*, p. 23.
- 83 - Id., *ibid.*, p. 24.

- 84 - Id., *ibid.*, p. 25.
- 85 - Id., *ibid.*, p. 29.
- 86 - Id., *ibid.*, p. 30.
- 87 - Id., *ibid.*, p. 34.
- 88 - Id., *ibid.*, p. 72.
- 89 - Id., *ibid.*, p. 103.
- 90 - Id., *ibid.*, pp. 105-106.
- 91 - Id., *ibid.*, p. 111.
- 92 - Id., *ibid.*, p. 138.
- 93 - Id., *ibid.*, p. 141.
- 94 - Id., *ibid.*, pp. 141-142.
- 95 - Id., *ibid.*, p. 147.
- 96 - Id., *ibid.*, p. 160.
- 97 - Id., *ibid.*, p. 162.
- 98 - Id., *ibid.*, p. 170.
- 99 - Id., *ibi.*, p. 171.
- 100 - Id., *ibid.*, p. 173.
- 101 - Id., *ibid.*, p. 182.
- 102 - Id., *ibid.*, p. 191.
- 103 - Id., *ibid.*, p. 199.
- 104 - Id., *ibid.*, p. 203.
- 105 - Id., *ibid.*, p. 204.

- 106 - Id., *ibid.*, pp. 213-214.
- 107 - Id., *ibid.*, p. 217.
- 108 - Id., *ibid.*, p. 219.
- 109 - Id., *ibid.*, p. 219.
- 110 - Id., *ibid.*, p. 220.
- 111 - Id., *ibid.*, p. 227.
- 112 - Id., *ibid.*, p. 235.
- 113 - Id., *ibid.*, p. 235.
- 114 - Id., *ibid.*, p. 235.
- 115 - Id., *ibid.*, pp. 243-244.
- 116 - Id., *ibid.*, p. 249.
- 117 - Id., *ibid.*, p. 261.
- 118 - Id., *ibid.*, p. 262.
- 119 - Id., *ibid.*, p. 263.
- 120 - Id., *ibid.*, p. 266.
- 121 - Id., *ibid.*, p. 267.
- 122 - Id., *ibid.*, p. 274.
- 123 - Id., *ibid.*, p. 292.
- 124 - Id., *ibid.*, p. 298.
- 125 - Id., *ibid.*, p. 298.
- 126 - Id., *ibid.*, pp. 309-310.

CAPÍTULO II

MANACORDA: HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO

2.1. MANACORDA E SUAS CONSTANTES HISTÓRICAS

A hipótese apresentada por Mário Manacorda em sua obra História da Educação (1) para captar a historicidade do processo educativo "através do qual a humanidade elabora a si mesma", encerra duas constantes. A primeira constante observada pelo educador italiano, cinge-se à articulação entre aculturação e aprendizagem. Para Manacorda:

"Aculturação quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado quer dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas mas também das relações sociais nas quais elas se organizam" (2).

A separação entre instrução e trabalho constitui a segunda constante verificada por Manacorda, através de sua pesquisa de textos pedagógicos representativos do fenômeno educacional da Antigüidade até nossos dias. A análise destes textos permite também, segundo o educador italiano, a compreensão do discurso pedagógico, a determinação de quais são os sujeitos (portadores) deste discurso e a função que educadores e educandos ocupam nas sociedades investi-

gadas. Acrescento que para Manacorda, o estudo destes textos explicita o grau de relevância representado pelo processo educacional para uma determinada formação social.

Manacorda esclarece que:

"Poderã parecer (...) que esta história que baseia os aspectos técnicos nos momentos sociais e políticos, deixe um pouco na sombra aquilo que comumente constitui o tema central das histórias da pedagogia: isto é, o pensamento pedagógico. (...) O que é verdade, talvez, é que se pretende não tanto indagar sobre os 'sistemas' de idéias em si, mas especialmente procurar nelas o reflexo e o estímulo do real, compreender como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições, indagar a opinião geral sobre o fenômeno escola..." (3).

Manacorda em sua obra História da Educação, localiza a gênese do processo de separação entre instrução e trabalho no Egito. Esta constante da história da educação manifesta-se na formação social egípcia como oposição entre o dizer e o fazer. O dizer entendido como a arte do discurso para bem governar (aliado à arte das armas) representa aspecto essencial do "fazer" dos setores socialmente dominantes. Em contrapartida, a execução das atividades produtivas constitui o fazer dos dominados.

Na Grécia, segundo Manacorda, ocorre um processo de discriminação educativa assentada na divisão entre homens livres e escravos, ou, entre aquilo que um homem deve saber e aquilo que um escravo não deve saber. Mas, concomitantemente a esse processo, Manacorda assinala o surgimento de uma escola popular, precedente di-

reto de nossa escola atual. Ou seja, o processo pedagógico na Grécia Antiga tende a institucionalizar-se, a receber em ritmo crescente a interferência do Estado, com presença marcante nos períodos posteriores.

Manacorda observa em sua obra História da Educação, que o mundo romano reflete a primeira manifestação de um processo cultural engendrado por influências internas e externas, isto é, por um processo de inculturação (diretamente ligada às tradições culturais romanas) e um processo de aculturação resultante da influência da sociedade grega, das tribos bárbaras, etc.. Esta dicotomia entre inculturação e aculturação registra para Manacorda:

"... o fenômeno histórico de uma cultura e de uma escola transplantadas, de importação..." (4).

A Idade Média é caracterizada por Manacorda, em sua obra História da Educação, como uma fase ambígua, isto é, a sociedade desintegra-se e reconstrói-se. À antiga divisão classista horizontal entre o homem educado para o *"dizer e o fazer a coisa da cidade e o homem que se prepara para o trabalho produtivo subordinado"*, acrescenta-se a divisão vertical. Nesta os homens dividem-se entre aqueles cuja atividade vital é a escrita (pena) e aqueles cuja atividade vital é a guerra (espadas). Os romanos pertencem à primeira categoria e representam os vencidos. Os invasores bárbaros, os guerreiros, são os vencedores e corporificam a segunda categoria. Neste período, a cultura adquire, segundo Manacorda, certo grau de autonomia e prestígio, embora não atinja um nível de plena democratização. O processo de democratização da cultura é observado por

Manacorda, como frágil e incipiente na sociedade grega e como significativamente crescente, porém limitado, na sociedade romana. Entretanto, cabe salientar a inexistência, na exposição de Manacorda, de um significado mais preciso para a expressão "democratização da cultura". Neste período afirma Manacorda:

"Surgem novos centros de instrução e de aculturação: paróquias e mosteiros, grosso modo controlados pela autoridade papal; finalmente, com a renovação do império, já sagrado, o interesse estatal pela instrução se reafirma e dá lugar às primeiras alternativas do poder entre Estado e Igreja no campo da instrução, especialmente no que diz respeito aos altos graus do saber, na universidade" (5).

Os períodos do "Quinhentos" e do "Seiscentos", representam para Manacorda:

"... o complexo entrelaçamento das pedagogias precedentes, a sermocinalis e a realis, entre a aristocrática tradição clássica renascida e as aspirações populares a uma cultura difusa e prática, representada e traída pelas reformas religiosas. (...) A consciência da crise da velha cultura e da velha escola se expressa com incrível frequência e aspereza na literatura não intencionalmente pedagógica: indício de que há algo podre no sistema educativo" (6).

No "Setecentos" Manacorda observa a transformação da escola em interesse geral, e em instituição não somente organizada mas controlada pelo poder político. À intervenção do poder político, corporificado no despotismo esclarecido, Manacorda acrescenta a influência sobre a escola dos processos revolucionários do Novo e do Velho Mundo. A escola converte-se em "necessidade universal". A Re-

volução Industrial estremece as relações sociais familiares e corporativistas; aproxima o conhecimento das artes liberais e mecânicas; entrelaça o nascimento das fábricas com o da escola pública. Estamos no "Oitocentos". Igreja e Estado degladiam-se pela hegemonia sob o processo educativo. A sociedade empreende a luta pela estatização, democratização e laicização da instrução. O trabalho e a educação escolar, secularmente cindidas, parecem reencontrar-se numa aliança: a de saber com a indústria. As relações sociais de produção imanentes ao processo de Revolução Industrial conferem à escola novas experiências; novos conteúdos que respondem diretamente às necessidades do processo produtivo. As denominadas, em épocas anteriores, artes mecânicas, modernizam-se. Rompem-se o cooperativismo e seus níveis de aprendizagem. O trabalhador desprovido de meios e de recursos produtivos penetra no sistema de produção possuindo sua força de trabalho. A capacidade de produzir e a qualificação requerida para a execução de trabalho são heranças que o sistema artesanal despertará na escola. Esta deve abandonar seu conteúdo cultural tradicional, desinteressado, ou cindir-se, de um lado na escola do pensar, do outro na escola do fazer, na escola profissional, técnica. Para Manacorda, a velha instituição educativa dos dominantes, carregada por todas as contradições exibidas por Grécia e Roma, está permeada por novos conteúdos e ocupada por uma população nascente, portadora de novas contradições.

Em sua obra História da Educação, o educador italiano Mário Mancorda apreende um traço constante no desdobramento da história das relações dos homens em sociedade: o desmembramento entre

instrução escolar e trabalho; a cisão entre os que pensam e os que fazem. Esta observação será de vital importância para compreendermos a dimensão pedagógica de sua obra e, particularmente, o problema de cisão trabalho-instrução presente na reflexão do educador italiano voltada para a elaboração de uma proposta de reforma da escola secundária italiana.

2.2. PROPOSTA DE REFORMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA ITALIANA

A proposta de reforma da escola secundária italiana, apresentada por Mário Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, publicada em 1979 (7), retoma a discussão da relação educação escolar-trabalho. A obra citada reúne uma série de artigos re-digidos pelo educador italiano no decorrer das décadas de 1960 e 70. Manacorda reivindica uma formação educacional para os jovens de 14 a 19 anos, centrada na unidade entre educação tecnológica e trabalho para todos. Segundo o educador italiano, esta reivindicação resguarda-se na tradição socialista defensora de:

"... dar a todos, sem exclusão, o máximo possível de formação humana" (8).

Manacorda reconhece as dificuldades de ajustar o processo de formação, orientação, escolha profissional e planejamento escolar à dinâmica da produção econômica. Mas trata-se, ao seu juízo, de recuperar para os jovens a possibilidade de enfrentarem de imediato e com um mínimo de conseqüências sociais negativas - tais como o desemprego, por exemplo -, os desafios da divisão do traba-

lho imanente à sociedade capitalista. O educador italiano avalia que as condições históricas da Itália nas décadas de 60 e 70 deste século (crescimento industrial, por exemplo) são favoráveis à implantação de uma reforma da escola secundária. Esta deve ser direcionada para o rompimento com a formação educacional parcial, fragmentada, criadora de múltiplas unilateralidades (especializações) e para a superação da formação escolar que retarde e compromete o ingresso dos jovens no sistema produtivo. Assim, o conteúdo curricular obedecerá, pela primeira vez, à articulação entre educação tecnológica e trabalho.

O projeto de reforma da escola secundária italiana exige de Manacorda a demarcação das diferenças entre sua proposta e aquela representativa do pensamento liberal-democrático. E isto por dois motivos. O primeiro é que os defensores da tradição liberal-democrática (não citados por Manacorda), também propõem a formação cultural dos jovens italianos baseada no vínculo educação escolar-trabalho. O segundo circunscreve-se à necessidade de rejeitar a tendência teórica (cujos representantes e características são omitidas por Manacorda), que compreende o marxismo como continuidade e aprofundamento do pensamento liberal-democrático. Para o educador italiano, a diferença fundamental entre sua proposta de reforma da escola e a dos liberais-democratas, recai em sua concepção marxista de trabalho, elaborada a partir do estudo da obra O Capital, de Marx.

Para Manacorda, a investigação desenvolvida por Marx, permite compreender a dupla natureza contida pelo trabalho na sociedade capitalista. O educador italiano afirma em sua obra

A Escola dos Adolescentes:

"Pode-se dizer, acolhendo uma das expressões de Marx, que ele examina o processo de trabalho 'histórica e conceitualmente' (O Capital, Livro I, p. 363), e poderia acrescentar que o trabalho é examinado socialmente, tecnicamente, humanamente. Entretanto, a primeira análise é 'conceitual', isto é, formal..." (9).

Para Manacorda, esta análise "conceitual", formal, desenvolvida por Marx em O Capital, considera a riqueza produzida pela sociedade capitalista como "uma enorme colheita de mercadorias". Conforme explicita Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes, para Marx, o trabalho possui duplicidade idêntica à das mercadorias, isto é, valor de uso e valor de troca. E acrescenta que, conceitualmente, o trabalho constitui outra dualidade: ser trabalho concreto (enquanto processo de produção de objetos na relação homem-natureza) e trabalho abstrato (ao se transformar em valor intrínseco a todas as mercadorias socialmente produzidas e pertencentes ao capitalista). A estas observações Manacorda acrescenta que a análise "formal", conceitual, de Marx vincula-se estreitamente ao processo histórico. O entendimento da historicidade do processo de formação da sociedade capitalista afasta Marx, na compreensão de Manacorda, das concepções históricas dos economistas burgueses, cujos argumentos caracterizam a sociedade capitalista como ser natural (a-histórico) e eterno.

Manacorda, através da investigação teórica de O Capital, de Marx, expõe em sua obra A Escola dos Adolescentes, o "processo de cisão" entre o trabalho (produtor) e seu produto; entre a

força produtiva e a condição objetiva de trabalho; e entre o trabalho manual e a potencialidade intelectual do processo de produção, transformada em poder do capital sobre o trabalho. Para Manacorda estas cisões originam-se no sistema de cooperação simples e desdobram-se até a consolidação da grande indústria, Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, destaca o "paradoxo", o "estranho fenômeno" da história, apreendido pela análise do processo produtivo da sociedade capitalista, desenvolvida por Marx em O Capital. Para Manacorda, este fenômeno diz respeito:

"... à transformação, pela máquina, do tempo de vida do operário e de sua família, em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital" (10).

Ou seja, Manacorda capta neste aspecto paradoxal do processo produtivo da formação social capitalista outra dualidade contida no trabalho. Este apresenta-se como tempo de trabalho necessário e como tempo de trabalho acumulado (sobretabalho). O operário subordinado ao tempo necessário obtém as condições mínimas, "imprescindíveis" à reprodução de sua força de trabalho. O tempo de trabalho acumulado corresponde à criação do lucro capitalista. Manacorda, a partir destas observações, ressalta, em sua obra A Escola dos Adolescentes, a dinâmica extremamente ambígua da atividade produtiva. O tempo de trabalho socialmente necessário cria, em contrapartida, o tempo de trabalho disponível. Este pode ser transformado em usufruto de prazeres e necessidades que contribuem, segundo a interpretação de O Capital de Marx, realizada por Manacorda, para o alargamento e o aprofundamento da possibilidade do homem ser omnilateral. Manacorda afasta-se destas observações, declarando sua di-

ficuldade por não saber como seria possível considerar o trabalho: se conceitual, histórico, social ou tecnicamente. Mas, para o educador italiano, trata-se, sobretudo, de reafirmar a validade e a originalidade da concepção marxiana de trabalho, remetendo às condições produtivas da sociedade capitalista contemporânea. E, particularmente, articulando-a com a proposta de reforma da escola de segundo grau italiana: a escola dos adolescentes construída na perspectiva da escola unitária, isto é, da formação cultural nucleada no vínculo educação-trabalho.

Considero de suma importância extrair da obra de Manacorda, A Escola dos Adolescentes, os questionamentos pertinentes ao vínculo da educação escolar com o trabalho na perspectiva marxista adotada pelo educador italiano. As questões elaboradas por Manacorda procuram revigorar a necessidade da reforma escolar e reafirmam a dimensão pedagógica discernida pelo educador italiano na obra de Marx. Tais questões são:

"1 - Que (na sociedade capitalista) o trabalho tem uma dupla natureza, produzindo, de um lado, bens de uso, isto é, a riqueza social, e, do outro, valor, ou seja, a riqueza do capitalista?

2 - Que cada impulso e cada capacidade produtiva individual do operário é totalmente destruída, colocando-se, contemporaneamente, a exigência de um homem omnilateral?

3 - Que processo de cisão entre o operário e a ciência como força produtiva, é impelido ao extremo no mesmo momento em que esta ciência multiplica as forças produtivas sociais?

4 - Que o tempo livre, disponível, graças ao desenvolvimento científico tecnológico, não serve a uma vida mais humana do operário e de toda a sociedade, mas a um maior lucro do capitalista?

5 - Que o operário vem sendo com rigo-

rosa disciplina coercitivamente educado para a laboriosidade e o sobretabalho, isto comporta o crescimento das necessidades civis do homem chegando ao ponto em que o próprio sobretabalho, único elemento que pode satisfazê-las, torna-se, ele próprio, uma necessidade geral?" (11).

A resposta a estas questões encontra-se delineada, segundo Manacorda, nos traços gerais de sua proposta pedagógica. O educador italiano afirma, em sua obra A Escola dos Adolescentes, que a compreensão do trabalho como relação homem-natureza, a ciência integrada a este processo, a perspectiva da omnilateralidade, etc., antecipam parcela substancial das respostas às indagações citadas. Respostas alinhadas com a perspectiva pedagógica marxista da união escola-trabalho e inseridas num contexto histórico, a sociedade italiana das décadas de 1960 e 70, marcado pelo crescimento de um moderno proletariado industrial.

Mário Manacorda desenvolve as premissas e as análises do contexto italiano europeu e mundial que balizam sua proposta de reforma da escola de segundo grau italiana, num artigo publicado em janeiro de 1970, na revista: Reforma da Escola sob o título "O problema está na base". Neste artigo, representado em sua obra A Escola dos Adolescentes, o educador italiano, avalia os progressos e contradições ocorridas nas décadas de 1960 e 70, no âmbito pedagógico. Manacorda salienta três traços básicos deste período: a tendência para a formação de um sistema escolar universal; a tecnologização da produção (com influência direta no processo educacional, exemplificada no nascimento de uma moderna tecnologia do ensino); e a mobilização dos estudantes e da massa popular procurando assegu-

rar sua capacidade de interferência política neste processo.

A base constitutiva desses traços demarcados por Manacorda tem sua raiz na nova Revolução Industrial: a revolução da automação, da cibernética, das máquinas "pensantes", etc.. Para Manacorda, os fatos comparatórios da mundialização da escola concentram-se no debate, que se alastra do Ocidente (EUA) ao Leste (China, URSS), a respeito das relações entre a escola e a vida; e na descolonização do Terceiro Mundo, o qual assume como alternativa pedagógica a implantação, em algumas regiões, de uma escola nacional, popular, de inspiração socialista.

O artigo denominado "Em Vista da Reforma", reeditado em sua obra A Escola dos Adolescentes, constitui um pronunciamento de Manacorda, realizado em abril de 1967, na cidade de Bolonha. O educador italiano reafirma a necessidade urgente da reforma da escola de segundo grau e aborda os vínculos e os problemas desta instituição com a sociedade italiana. Desejo destacar, do artigo citado, a concepção de escola apresentada pelo educador italiano. Manacorda afirma que:

"A escola é uma estrutura de tipo particular; não nasce imediatamente coordenada às exigências primárias da vida do homem, é uma estrutura que herdamos de uma história de séculos e milênios, e que somente em tempos recentíssimos, dizíamos, de um ou dois séculos, vem configurando-se como estrutura de interesse da totalidade da sociedade" (12).

Os argumentos utilizados por Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, para esclarecer sua concepção de escola

como estrutura da sociedade são:

- a escola foi em épocas anteriores, segundo o educador italiano, lugar de formação das jovens gerações pertencentes às classes dominantes.

- os jovens das classes produtivas realizam seu processo de aprendizagem por intermédio do trabalho assalariado, na convivência com os adultos.

- a existência na estrutura educacional de uma duplicidade proveniente do prolongamento da escola voltada aos interesses das minorias sociais dominantes (escola desinteressada) e da escola técnica, profissional, voltada para os setores sociais diretamente produtivos. Para Manacorda, esta duplicidade da estrutura escolar incia-se e acentua-se com a "moderna revolução industrial" e com o "nascimento dos regimes democráticos". Esta última observação faz com que Manacorda declare em sua obra A Escola dos Adolescentes:

"... a escola em si não é inerente à sociedade de hoje, assim como o é, a fábrica. A fábrica é sempre, bem ou mal, comparada às exigências imediatas para as quais é destinada, para a produção de bens materiais, certamente, ela também poderá conservar, inicialmente, velhos comportamentos produtivos, herdados das formas de produção precedentes, poderá envelhecer, decair, ir ao encontro das crises após o descobrimento de novas fontes energéticas e ao renascer de novos modos de produção em virtude do processo científico tecnológico, mas é uma estrutura organicamente comparada com aquilo pelo qual nasceu. Não poderíamos dizer a mesma coisa da escola..." (13).

Mas, afinal, quais os objetivos vislumbrados por Mana-

corda para a escola?

Para Manacorda a escola deve elevar a formação cultural da sociedade; a reforma da escola deve fazer do homem "o produtor e o cidadão do amanhã". Portanto, para o educador italiano, trata-se de elaborar uma proposta de reforma da escola de segundo grau italiana em conexão com os desafios e as exigências da produção moderna, a serem enfrentadas pelos jovens italianos após o término de seus estudos na escola obrigatória de primeiro grau. Mas o que compreende Manacorda por produção moderna? Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, caracteriza a produção moderna como uma amostra:

*"1 - de resíduos de produção antiga;
2 - de centros e instrumentos novos - a fábrica -, onde fala-se de mecanização, de automação, de cibernética;
3 - de atividade menor ligada a estes novos centros (todas as profissões subsidiárias e complementares, que crescem ao redor da produção moderna)"(14).*

A produção moderna exige, conforme Manacorda afirma em sua obra A Escola dos Adolescentes, um novo tipo de produtor, mais culto, mais informado. Com a finalidade de enriquecer sua argumentação, destaca um processo ocorrido na sociedade italiana, nos anos sessenta: o da existência das escolas de fábrica, isto é, da formação dos trabalhadores no interior do espaço produtivo para suprir as defasagens das escolas públicas em relação as exigências da produção moderna. E destaca que este processo foi comum a todas as sociedades industriais da época. Observe o leitor que Manacorda assume o conceito de sociedade industrial, apesar de reconhecer suas

implicações e limites teóricos. Para o educador italiano, a validade deste conceito recai na possibilidade de analisar sociedades diferentes a partir de sua "*estrutura puramente técnico-produtiva*". Ou seja, torna-se possível observar as tendências gerais assumidas nas sociedades (industriais) pela produção, abstraindo-se as diferenças peculiares de cada formação social; e mantendo-se, isto sim, como preocupação teórica fundamental a adaptação da estrutura escola ao processo produtivo da indústria moderna. Em suma, abre-se, segundo Manacorda, a perspectiva de consolidar a universalização da estrutura escola, unificando os fins, os métodos e os conteúdos educacionais necessários à formação cultural do novo homem, o produtor moderno.

Transcrevo, a seguir, as três premissas básicas contidas na obra A Escola dos Adolescentes, a partir das quais Mário Manacorda sustenta seu projeto de reforma da escola secundária:

- "a - Eliminar toda hierarquia entre os diversos cursos de ensino, para garantir a todos o direito a uma formação cultural plena, seja qual for o trabalho ou o destino do estudo ao qual cada um será posteriormente chamado. Isto significa, concretamente, a superação da atual situação de privilégio que tem sido atribuída ao ginásio como escola de cultura; e da condição subalterna atribuída à instrução profissional tida como escola puramente instrumental. Esta é a primeira experiência. Hoje, qualquer hierarquia é injustificada. (...)*
- b - Eliminar, da instrução secundária e tradicional, o enciclopedismo, com seu caráter erudito e livresco.*
- c - Praticar o direito ao estudo, que se não for escrito na Constituição será escrito na realidade, porque perder, verdadeiramente, os talentos tal como*

hoje, nós fazemos, é um luxo que não podemos nos permitir..."(15).

Outros pontos pertencentes à reforma escolar enunciados por Manacorda, na obra supracitada, são:

"1 - Prolongamento da obrigatoriedade escolar dos 14 para os 16 anos de idade. (proposta vinculada à relação entre instrução obrigatória e início da atividade profissional no âmbito do trabalho, desdobrando-se na unidade de ensino constituída por um núcleo comum de cultura geral e outro de cultura especial, ligado à escolha profissional dos adolescentes).

2 - O máximo de mobilidade curricular (...) seja horizontal, isto é, como passagem curricular de um curso para outro, ou vertical, no sentido da transferência de uma instituição de ensino para outra.

3 - Substancial identidade de cultura geral nos vários 'currículum'. Mas uma cultura geral profundamente alterada em relação àquilo que hoje compreendemos quando dela falamos, ou seja, cultura geral não quer dizer cultura enciclopédica, idealista, de classificações. (...) Trata-se de cultura geral entendida como complexo de métodos e de formas de pensamento ou de estruturas necessárias para compreender a natureza, a história e a sociedade humana.

4 - A cultura especial (esta sim deverá ser diversa nos vários 'currículuns', cursos ou disciplinas) entendida sempre como cultura e não como aprendizagem de um tirocínio profissional no sentido imediatamente prático. Já dissemos inicialmente como as velozes mudanças tecnológicas fazem com que consideremos superada a concepção tradicional de ensino técnico-profissional. (...) Hoje o ensino especial não é mais o ensino técnico no sentido prático-profissional de antigamente, mas é o ensino científico com um sentido fortemente direcionado, isto é, possuindo uma ciência operativa.

5 - É um ponto sobre o qual, talvez nós necessitemos uma maior colaboração de todos. A distinção entre preparação cultural especializada para os técnicos à nível médio, não pode, com certeza, ser aquela existente hoje entre a denominada cultura ginásial desinteressada e a cultura profissional. E além dessa caracterização deve ser contemplada o caráter e também a duração da preparação profissional" (16).

Este último ponto provocou, segundo Manacorda explicita em sua obra A Escola dos Adolescentes, duas propostas: uma defende para o ensino de segundo grau italiano, a escola unitária. A outra, reivindica a existência de dois tipos de escola: uma escola técnico-profissional e uma ginásial onde a cultura geral constitui um núcleo comum e as culturas especiais diversificam-se conforme a área de formação dos alunos. Manacorda posiciona-se pela implantação da escola secundária unitária.

Para Manacorda o processo de reforma exige da escola: sua abertura para a sociedade como um todo; sua gestão democrática; seu rompimento com o velho humanismo e a oferta, aos jovens italianos, de um humanismo genérico condizente com as necessidades impostas pela moderna sociedade industrial.

Em sua obra A Escola dos Adolescentes, Manacorda analisa o problema da formação pedagógica (presente e futura) dos adolescentes atendo-se a quatro aspectos que considera complementares: a escola, o "currículo", a tecnologia e o ensino.

A escola é investigada com a finalidade de detectar as contradições intrínsecas ao processo educação escolar-trabalho. Uma

das contradições emerge das diferenças de formação educacional entre as classes dominantes (pensar) e as classes dominadas (fazer). Outra contradição resulta das relações entre educação escolar e trabalho na sociedade moderna. Explica o educador italiano em sua obra A Escola dos Adolescentes:

"Na idade moderna temos a manifestação de uma nova contradição. O desenvolvimento científico, que dá lugar à grande indústria, reproduz e exacerba de uma parte a divisão social do trabalho, entre os diversos setores da produção, a nível geral, separando ciência e trabalho no interior de cada ramificação da produção; mas, de outra parte, ele ainda integra o trabalho numa estrutura altamente científicizada. Tem-se assim um parcial e contraditório entrelaçar-se de dois elementos: a técnica trabalho torna-se sempre mais complexa ou 'técnica', a ciência torna-se sempre menos desinteressada e sempre mais uma 'força produtiva'. (A rápida mudança tecnológica não é mais do que um aspecto deste novo entrelaçamento de ciência e trabalho)" (17).

A observação desta contradição evidencia para Manacorda, a necessidade do ensino tecnológico para os jovens destinados aos setores produtivos da sociedade e reafirma a defasagem da escola como instituição herdada e inserida na idade moderna. Esta nova situação, exige, no entendimento do educador italiano, a fixação de um novo princípio educativo fundado na escola tecnológica-produtiva. A reflexão sobre esta exigência possibilita-lhe discernir outras três contradições:

"A primeira é que a instrução desinteressada tende, inevitavelmente, de uma parte a fossilizar-se nos esquemas de uma cultura desatualizada, de outra a

transformar-se numa 'formação de consenso', ou seja, na educação dos setores subalternos em conformidade com o modelo dos setores dominantes introduzidos na escola.

A segunda é que a escola enquanto prepara os jovens para a vida produtiva adulta retarda tendenciosamente o período no qual os jovens já se encontrariam em condições de produzir. A liberação das crianças do trabalho transforma-se, pois, na condenação dos adolescentes ao não-trabalho (ã desocupação).

A terceira é que a escola tende a se apresentar como onicompreensiva e global, referindo-se a todos os adolescentes para educá-los (consenso) e instruí-los (tecnologia) em todos os aspectos; ainda deve ceder muitas dessas suas tarefas a outras instituições educativas da sociedade" (18).

A necessidade prioritária resultante deste processo é, segundo Manacorda, a de integração mais ampla da escola com a constelação de instituições culturais e produtivas formadoras da moderna sociedade italiana. Enfim, tentar-se-ia diminuir o grau de influência das instituições constitutivas da denominada "estrutura material da ideologia" (Gramsci) da sociedade, controladas pelos grupos dominantes.

Os problemas curriculares são abordados por Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, a partir de três aspectos: sociológico, cultural e psicológico. Mas qual o significado destes três aspectos para Manacorda?

O aspecto sociológico da estrutura curricular requer, segundo Manacorda, uma certa autonomia da instituição escolar em relação à demanda social e ao reconhecimento do direito de cada ser

social a uma formação completa.

Para Manacorda a escolha das disciplinas provenientes da herança cultural deve ser criteriosa, contínua e capaz de não entrar o processo de formação de um núcleo disciplinar mínimo e básico, voltado para a aquisição de conhecimentos e habilidades novas e prioritárias para os adolescentes da escola secundária italiana. Este aspecto curricular deve, enfim, abandonar a alternativa tradicional que concedia aos jovens a opção ora por ciências humanas e ciências matemático-naturais, ora por atividades de expressão ou habilidades práticas.

O aspecto psicológico incide, conforme observa Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes, na determinação das várias formas de atividades psíquicas, viabilizadas através das práticas pedagógicas, condizentes com as necessidades dos alunos pertencentes à escola secundária.

Manacorda em sua obra supracitada, vincula a questão curricular à reflexão sobre o pensamento racional e criativo, indagando sobre qual deles aproximar-se-ia do conteúdo de sua proposta de reforma da escola secundária italiana, para jovens de 14 a 19 anos de idade. A opção do educador italiano é pela incorporação de toda a modalidade de pensamento capaz de contribuir na formação cultural do homem moderno e de subsidiar a efetiva implantação de uma educação qualificada como "exigente e omnicomprensiva".

Destas observações pode-se aduzir para Manacorda:

"A ação educativa deve partir do nível e das atitudes manifestas, considerar o

nível de potencialidade, e ter presente o capital de conhecimento e habilidade já adquirido, mas sobretudo, a modalidade de pensamento mobilizado e ainda a mobilizar" (19).

E acrescenta:

"... o 'curriculum' deverá comportar a presença de conteúdos e de metodologias que são solicitadas no confronto seja do pensamento racional, seja do conhecimento criativo, assim como em geral de toda capacidade manipulativa, expressiva, etc.) que colaboram com a formação de uma personalidade completa" (20).

Manacorda retoma em sua obra A Escola dos Adolescentes, a temática da tecnologia, precisando sua definição de tecnologia educativa. Para o educador italiano:

"Pode-se entender por educação tecnológica uma estruturação científica de conjunto do processo educativo, que:

- a) incorpore nele toda a instrumentação material produzida pela indústria moderna, da pena ao papel estampado, ao vídeo-registrador, etc.
- b) e organize, o máximo possível, com critérios experimentalmente reconhecidos, reproduzidos em larga escala, verificados com averiguações objetivas.
- c) consista em transmitir o conhecimento dos modernos métodos de pesquisa e de produção, e de formar-lhes (aos jovens) um comportamento adequado" (21).

Para Manacorda, os recursos propiciados pela inovação tecnológica requerida no processo pedagógico, impõe-se associados aos conhecimentos e habilidades exigidos pela necessidade da formação omnilateral do homem moderno. Neste processo, segundo Manacorda, altera-se a função do ensino: ao dogmatismo - autoritarismo do professor tradicional - ou à permissividade - assumida pelo pro-

fessor na educação nova - contrapõe-se o binômio rigor-permissividade requerido pela moderna formação do homem.

A crise que envolve o sistema escolar não apenas italiano, mas europeu, em seu nível secundário tem sua base, segundo Manacorda expõe em sua obra A Escola dos Adolescentes, num processo que se desdobra dicotomizado entre sua versão tradicional, isto é, vinculado à herança cultural humanista e à necessidade de adaptar-se às novas exigências impostas, incessantemente, pelo desenvolvimento tecnológico. Para o educador italiano, as escolas ginasiais e técnicas espelham a nível institucional, o aspecto qualitativo da crise do princípio educativo. Os aspectos quantitativos são analisados por Manacorda no âmbito da expansão escolar. O crescimento da população em idade escolar choca-se com as condições materiais insuficientes para absorver esta demanda: falta de prédios, laboratórios, etc.. Este fator quantitativo repercute nos aspectos qualitativos do ensino, em dificuldades na formação cultural dos adolescentes, no atendimento às necessidades sociais colocadas por estes segmentos da população. Enfim, estes aspectos revigoram, no entender de Manacorda, a necessidade de uma reforma da escola italiana para os jovens de 14 a 19 anos de idade.

Para Manacorda, na formação cultural dos jovens italianos devem ser considerados os aspectos "sociológicos", "antropológicos" e "psico-didáticos", como meios de avaliar a capacidade de aprendizagem dos adolescentes. A investigação dos problemas afetivos, existenciais, de maturidade intelectual, de adaptação e assimilação do sistema educacional, de escolha profissional, etc., en-

frentados pelos jovens de 14 a 19 anos de idade; constitui o universo de aspectos "sociológicos", "antropológicos" e "psico-didáticos" que a reforma da escola deve incorporar.

Em suma, trata-se da resposta fornecida pelo sistema escolar à sociedade que aguarda o ingresso, no mundo do trabalho, de cidadãos cientes de suas responsabilidades e ajustados às múltiplas necessidades do processo produtivo. Quais seriam, então, para Manacorda, as exigências básicas da sociedade moderna em relação às instituições educacionais?:

"a - elevar todos os membros das instituições educacionais a níveis culturais compatíveis com o desenvolvimento tecnológico.

b - fornecer no âmbito da hierarquia dos encargos sociais (diretores, técnicos-superiores, técnicos intermediários e inferiores, chefes subalternos, pessoal qualificado, pessoal para serviços gerais, utilizando o catálogo da SUJ-MEZ) um contingente de quadros conforme suas necessidades.

c - adequar os 'currículum' e as metodologias de formação às orientações culturais e científico-tecnológicas da sociedade adulta" (22).

Embora reconhecendo a incerteza e a limitação da resposta oferecida pela escola às exigências reivindicadas pela sociedade italiana, Manacorda cita os principais aspectos que responderiam ao problema da relação escola-sociedade. Estes aspectos consistem essencialmente:

"a) na definição por lei da obrigatoriedade escolar até o décimo quarto ano de idade (com uma expansão escolar que aproxima-se como Aquiles da tartaruga, isto é, com lógica impossibilidade -

neste estado de coisas - em atingi-la totalmente).

b) no perdurar, na faixa secundária superior, de uma pluralidade de vias educacionais, escassamente comedidas com os desembocamentos profissionais de hoje e, sobretudo, de amanhã; com tímidos projetos de adequação e unificação.

c) no lançamento casual e ainda parcial, de medidas de renovação e de ajuste (implantação de cursos, acréscimo de matérias, etc.) na corrida em vão da escola a favor das múltiplas configurações da ciência e da tecnologia com suas especializações" (23).

As perguntas da sociedade às instituições educacionais e sua contrapartida, revelam, para Manacorda, a persistência do problema da relação entre a formação escolar dos adolescentes e as necessidades imanentes ao desenvolvimento tecnológico das atividades produtivas. Sem querer cair na pretenciosa ilusão de presenciar a tartaruga (a escola) alcançando Aquiles (a profissão) Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, reafirma a necessidade de criar um núcleo teórico básico para a formação dos jovens italianos, ou seja, uma formação unitária (teórico-prática) capaz de responder aos problemas futuros que os jovens enfrentarão ao ingressarem no mercado de trabalho. Esta formação unitária deverá, no entender de Manacorda, comportar dois termos do discurso pedagógico: "a adaptação à sociedade" e o "desenvolvimento da personalidade".

Para Manacorda, a escola unitária deve ser onicompreensiva, abandonando a parcialidade e a unilateralidade caracterizadora da escola tradicional e ainda presente na escola italiana da década de sessenta, do séc. XX. A pedagogia, conforme Manacorda, deve cumprir função de provedora de todas as possibilidades educa-

tivas que qualquer pessoa pode assumir, independente de sua posição social. A perspectiva da escola unitária, postulada por Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes, orienta-se na elaboração de um novo conceito de igualdade educativa; cujo significado não é a tradicional diversidade de escolhas mas a "unificação cultural". A unificação cultural é uma proposta retomada por Manacorda, dos escritos de Gramsci. Diz Manacorda:

"(Gramsci falava (...) de 'unificação cultural do gênero humano') como elevação geral do nível cultural e conquista de uma moderna concepção de mundo" (24).

No ano de 1973, na II Conferência Nacional do Partido Comunista, o educador italiano elucida os três pontos sobre os quais recai sua escolha pela proposta de uma escola unitária: o unitarismo da proposta, isto é, a busca do vínculo educação escolar-trabalho; a necessidade de efetivar, praticamente, a renovação do plano didático (até aquele momento cindido em ensino desinteressado (ginásio) e interessado (profissional)). E, como aspecto mais amplo, a procura de uma relação mais funcional entre escola (formação) e sociedade (demandas profissionais), na qual para cada indivíduo singular permaneça preservado o direito a uma formação cultural plena, integral. A estes aspectos, o educador italiano acrescenta que sua proposta de escola unitária combateria os prazos de permanência dos adolescentes num processo de formação incapaz de integrá-los às necessidades produtivas da sociedade italiana moderna. Como subsídio à sua proposta, Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, aborda a discussão de conteúdos, métodos, etc., per-

tinente ao problema das atividades pedagógicas que envolvem a formação educacional dos jovens italianos. Trata-se de classificar as atividades que serão fundamentais e comuns, e aquelas que serão opcionais e autônomas. Manacorda propõe para as denominadas atividades comuns, uma divisão tripartida, válida para todo o curso secundário cuja duração é de cinco anos. A divisão, sugerida por Manacorda é a seguinte:

- "a) posse dos instrumentos de análise, comunicação e expressão;*
- b) conhecimento crítico da sociedade, na história e na atualidade;*
- c) conhecimento científico da natureza e da atividade humana que, através da tecnologia e do trabalho, transforma a natureza" (25).*

As disciplinas opcionais, porém necessárias, integram o "currículo" durante três dos cinco anos correspondentes à duração do curso secundário. No biênio restante serão oferecidos cursos propedêuticos e de orientação. Entre esses cursos temos: a) ciências matemáticas, física, química e biologia; b) ciências sociais, política e economia; c) ciência histórica e filosofia; d) artes (26).

As correções endereçadas ao projeto de reforma da escola secundária, discutidas em 1973, pelo Partido Comunista Italiano e apresentadas por Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes, são: uma proposta interdisciplinar que evite a junção tradicional das diversas áreas de conhecimento; a avaliação das atividades opcionais caracterizadas como capazes de contribuir na passagem da formação geral para a formação especializada e um trata-

mento mais cuidadoso no campo referente às atividades artísticas constitutivas, ao seu ver, de uma base importantíssima na formação psicológica e pedagógica dos jovens. Cuidado semelhante merece, segundo Manacorda, a limitação dos estudos filosóficos ao biênio, tendo como contrapartida o conhecimento e o estudo da lógica no setor das atividades fundamentais e comuns ao curso secundário como um todo. Mas, Manacorda dispensa uma atenção especial a abordagem dos vínculos da tecnologia com o processo produtivo. E aqui, considero importante transcrever a definição de tecnologia apresentada por Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes. Para Manacorda, tecnologia é:

"... a ciência que identifica os elementos constitutivos simples ou as formas fundamentais de cada operação produtiva; que viabiliza o trâmite entre operação do cérebro e operação da mão ou da máquina, entre planejamento (projeção) e execução" (27).

Manacorda enfatiza a necessidade de expor sua concepção de tecnologia para avaliar, posteriormente, se a educação tecnológica é parte fundamental ou específica da formação do homem moderno; se a tecnologia vincula-se às ciências naturais ou às técnicas específicas de atividades produtivas particulares; se a formação tecnológica do homem moderno responde às necessidades de uma educação que ultrapasse os limites da simples profissionalização. Estas indagações propiciadas pela dimensão da tecnologia na proposta de transformação dos conteúdos, métodos, etc., da formação educacional dos jovens italianos, reacendem, segundo Manacorda expõe em sua obra A Escola dos Adolescentes, a discussão sobre o núcleo bá-

sico da proposta pedagógica marxista: a temática do vínculo educação escolar-trabalho produtivo. O peso da educação tecnológica na formação educacional do homem moderno traz, na opinião de Manacorda, o espectro de uma escola subordinada à mera profissionalização, ou à pluriprofissionalização. Para evitar esta possibilidade Manacorda enfatiza a necessidade de uma opção clara nesta proposta de reforma da escola secundária, apresentada e debatida pelo Partido Comunista Italiano. A opção pela escola unitária deve considerar e compreender: as relações escola-sociedade e ensino-trabalho; o ensino permanente; o papel formativo do trabalho sobre a sociedade educadora; os fins da formação do homem omnilateral.

A contraditoriedade contida nas relações escola-sociedade, ensino-trabalho, por exemplo, também manifesta-se, segundo Manacorda declara em sua obra A Escola dos Adolescentes, na própria escola. Nesta os adolescentes vivenciam um crise de caráter duplo. De um lado a crise permanente própria ao seu amadurecimento intelectual e afetivo, onde exige-se a escolha subjetiva de seu futuro profissional. O outro aspecto da duplicidade desta crise é demarcado pelo limite da escola em impor aos jovens uma formação profissional determinada no interior de um contexto de formação cultural diversificado e aquém das necessidades da moderna sociedade italiana.

Manacorda destaca, em sua obra A Escola dos Adolescentes, a intensa penetração da divisão social do trabalho em todos os níveis da produção e nos limites internos de cada ramo da atividade produtiva, resultando na crescente separação entre ciência e traba-

lho. O educador italiano considera o caráter revolucionário da moderna tecnologia industrial, observando que este processo produtivo cria a contradição entre a formação unilateral do operário e a necessidade de que este assuma um grau de disponibilidade absoluta para atender às variações constantes do processo de produção. Diz Manacorda:

"Mas mesmo desta contradição extrema entre a unilateralidade na qual o operário foi aviltado e a exigência de sua disponibilidade absoluta para a variação dos processos produtivos, aparece a inevitabilidade de uma mudança. Desta mudança, transformada a razão social em poder político, será parte essencial a conquista de um ensino tecnológico teórico e prático, que ao invés dos atuais produtores unilaterais e divididos, formará homens completos, omnilaterais"(28).
(O grifo é meu)

E acrescenta:

"Hoje, sob nossos olhos, o desenvolvimento das forças produtivas (entre elas a ciência) e juntos, o amadurecimento da consciência e da luta operária, fazem da existência de produtores não mais unilaterais mas - ao menos com propensão - omnilaterais, uma questão de vida ou morte senão para o próprio capital, para a sociedade humana em sua totalidade" (29).

Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, avança na discussão relativa à necessidade de reforma da escola secundária italiana, abordando, no ano de 1973, os projetos de reforma escolar existentes na Itália. Basicamente os projetos eram dois: o elaborado pelo governo italiano e o apresentado pelo Partido Comunista Italiano. O discernimento das diferenças existentes entre os

projetos citados, ocorre segundo Manacorda, a partir da discussão de duas questões pedagógicas: a questão do "princípio formativo" (analisada a partir da concepção pedagógica de Gramsci) e o problema da chamada "profissionalização". Sobre estas duas questões, repousa, no entender do educador italiano, a possibilidade de se encontrar um eixo educativo ao redor do qual se desenvolvem os campos comuns e optativos da formação educacional dos adolescentes. Ler, escrever e contar, são para Manacorda instrumentos fundamentais na formação cultural dos jovens. Deve-se acrescentar no âmbito destes instrumentos: a tecnologia, compreendida, pelo educador italiano, como básica na formação cultural do homem moderno. A aprendizagem destes instrumentos deve conter como critério, observa Manacorda, o rigor severo, necessário ao trabalho intelectual desenvolvido pelos discentes, postura esta, capaz de criar os traços de civilidade e liberdade necessários à existência social fora da escola. É neste contexto que, para Manacorda devem surgir as respostas ao problema da profissionalização dos jovens através da escola secundária. Uma das pistas para a abordagem deste problema encontra-se, segundo Manacorda declara em sua obra A Escola dos Adolescentes, no abandono da denominada profissionalização tradicional ou da chamada pluri-profissionalização; e isto porque estes processos de formação teórica e prática encontram-se ultrapassados diante do desenvolvimento produtivo da sociedade moderna.

Em suma, para o educador italiano necessitamos:

"... de uma escola na qual a ciência se configure como uma força produtiva, onde o adolescente não venha a ser des-

pojado de cada possibilidade produtiva concreta, seja no plano escolar imediato, seja na perspectiva profissional" (30).

E isto requer um esforço de todos os setores da sociedade italiana (docentes, discentes, classes trabalhadoras).

Manacorda, ao discutir em sua obra A Escola dos Adolescentes, os projetos de reforma da escola secundária italiana apresentados pelo governo e pelo Partido Comunista, estabelece a defesa de um núcleo de ensinamentos composto por: gramática, lógica, matemática e tecnologia, voltados para a criação de uma base cultural superior e alheia às controvérsias do ensino com conteúdo ideológico. Ou seja, uma área de ensinamentos instrumentais. A passagem da área do conhecimento instrumental para a área de ensinamento de conteúdos é comparada, por Manacorda, ao processo desenvolvido por Marx em O Capital, quando este analisa a passagem do homem do reino da necessidade ao reino da liberdade. E aqui apenas fica registrado este argumento pois, o educador italiano declara a sua insegurança em relação à pertinência desta comparação das áreas de conhecimento. Isto não o impede de acrescentar que o historicismo (compreendido como o estudo das leis da natureza e da sociedade) passa a constituir, em seu projeto, a área de ensinamentos opcionais ou facultativos. E Manacorda esclarece seu posicionamento:

"... quando afirmo que a área comum, concebida como a sede dos rigorosos ensinamentos instrumentais, pode ser entendida como o reino da necessidade, enquanto as outras atividades culturais, deslocadas (como o historicismo, por exemplo) para a área opcional ou facultativa"

tativa, podem ser compreendidas como o reino da liberdade ou da permissão(...) não tenciono desclassificá-las por quanto nelas reconheço um grande valor para a formação e a vida do homem" (31).

O debate sobre a proposta de reforma da escola secundária italiana, também reacende, no entender de Manacorda, a polémica sobre o conteúdo do ensino: politécnico ou tecnológico. Manacorda para esclarecer sua posição diante deste debate recorre à concepção de ensino exposta por Marx no texto: As Instruções aos Delegados para o Primeiro Congresso da Internacional. Diz Marx, segundo a interpretação de Manacorda:

"Nós entendemos por ensino três coisas: ensino intelectual, físico e tecnológico". (32)

E Manacorda acrescenta:

"Mas nas traduções russa e alemã - Marx escrevera em inglês - usa, geralmente, o termo 'politécnico' que em O Capital sintetizará, juntamente com a expressão 'teórico e prático', como aquele através do qual conhecem-se os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e capacita para todos os ofícios" (33).

A esta concepção de ensino extraída de sua compreensão de Marx, o educador italiano incorpora a razão política, isto é, a tomada de poder pelas classes trabalhadoras. Disto resulta uma conceituação de ensino tecnológico, apresentada por Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes, formada pela articulação de ciência, produção e política. Partindo desta concepção do denominado ensino tecnológico, Manacorda investiga, na obra supracitada, as relações

entre humanismo e técnica. Ou seja, quais os problemas relativos à formação cultural dos jovens que resistem a se integrarem na escola secundária italiana.

A raiz destes problemas é, segundo Manacorda, a não correspondência entre a escola e a vida. Os jovens, conforme a compreensão do educador italiano, estão submetidos a uma "privação produtiva", privados de uma realização plena, adulta, capaz de suprir as necessidades materiais da moderna sociedade industrial. E neste contexto a integração humanismo-técnica exige, segundo Manacorda, uma definição a ser resgatada a partir de Marx. Diz Manacorda:

"Trata-se, em suma, do retroagir científico-cultural da intervenção humana sobre a natureza, que deve ascender numa progressiva especialização prática, mas que não pode partir a não ser de uma base o mais geral e racional possível. Concretamente, a escolha é entre, de uma parte, a mono-profissão tradicional ou também a pluri-profissão moderna renovada; e da outra, uma formação tecnológica geral que constitua, de certa maneira, a retomada daquele ensino formal e instrumental que nos primeiros níveis escolares vinha tradicionalmente apontado como o ler, escrever e fazer contas, e que a nível da adolescência pode configurar-se como a aquisição dos princípios gerais de uso prático da ciência nos diferentes setores da produção (não somente imediata) de bens materiais" (34).

Partindo desta concepção de ensino tecnológico, Manacorda acredita resguardar o humanismo de forma paradoxal e dupla. A primeira dimensão deste paradoxo encontra-se na diminuição de tempo de trabalho que a atividade produtiva do adulto propicia ao ado-

lescente. Este pode concentrar sua atenção no "conhecimento histórico-elementar necessário". O segundo paradoxo é a concepção de cultura humanista apreendida, segundo Manacorda, como didática tradicional, isto é, como "instrumento de si mesma". Mas a reflexão da proposta da reforma da escola secundária italiana exige, segundo Manacorda expõe em sua obra A Escola dos Adolescentes, a análise de outras dimensões: a relação escola-sociedade; o patrimônio cultural e as esferas do governo.

Sociologicamente, Manacorda adverte, na obra supracitada, uma profunda transformação da estrutura de classes da sociedade italiana, marcada por um processo crescente de burocratização e proletarização de suas relações sociais. Manacorda observa que a dinâmica produtiva e social não é homogênea e configura um processo polarizador das relações internas em centro e periferia (campo-cidade, por exemplo). O educador italiano também destaca, nesta dinâmica, a desqualificação no interior da vida produtiva de mão-de-obra qualificada. Para Manacorda estes aspectos são relevantes para a projeção de uma proposta pedagógica alternativa, e exigem a apreensão das contradições específicas deste processo. Uma dessas contradições revela-se nacional e internacionalmente entre o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do processo tecnológico e a desintegração da organização produtiva da sociedade setorizada (setores primário, secundário e terciário). Manacorda adiciona a estas considerações o amadurecimento da consciência política da classe operária italiana e de sua luta pelo enquadramento num mesmo nível, dos trabalhadores de "macacão" e de "colarinho branco". Cita também

a luta dos trabalhadores italianos pela mobilidade profissional e pelo direito ao estudo. Entretanto, estes fatores em nada diminuem ao seu juízo, o conteúdo defasado e inadequado do sistema escolar italiano. Diz Manacorda:

"... hoje a esta população diferente, a escola oferece, mais ou menos, a mesma mercadoria cultural, com os mesmos modelos de meio século atrás: a uma figura social nova uma cultura velha" (35).

Além disto, Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, constata o vínculo crescente da formação escolar ao setor de serviços. Em contrapartida, nota o educador italiano, a penetração da ciência nos setores básicos da produção (agricultura, por exemplo), sem absorção de mão-de-obra qualificada através do sistema escolar. A este fenômeno incorpora-se, segundo o parecer de Manacorda, o crescimento paradoxal de um mercado de trabalho alheio à ciência, exemplificado no trabalho domiciliar feminino (cujas características Manacorda não especifica).

Para Manacorda, o trabalho técnico-científico, que requer um alto nível de qualificação, não obteve sua desvinculação da tarefa repetitiva e "alienante". O educador italiano salienta em sua obra A Escola dos Adolescentes, a acepção moderna de alienação, imbuída de subjetivismo e psicologismo e diferenciada no sentido econômico-social que possuía no universo teórico de Marx. Mas, o paradoxo e as contradições observadas por Manacorda ao analisar relações entre escola e sociedade, recaem novamente na escola. O educador italiano indaga:

"... a quem educar? também ao trabalho obscuro? também à desocupação? também a repetição alienante? ou também todas estas maledicências devem ser compensadas? ou o discurso desloca-se para outro plano?" (36).

Para Manacorda, o processo de formação particular das diversas áreas do conhecimento científico (com história e linguagem próprias) rompe-se com o surgimento da ciência moderna como força produtiva. A ciência moderna nega, segundo Manacorda, toda tentativa de se separar o saber do fazer. Esta concepção dos criadores da ciência moderna (não citados por Manacorda) repõe, no entender do educador italiano, a necessidade de discutir um novo quadro do saber, ou seja, uma nova classificação das ciências e da aquisição de seus conhecimentos, por parte dos jovens, no interior de um sistema escolar condizente com as demandas da sociedade moderna. O educador italiano realça nesta passagem de sua obra A Escola dos Adolescentes, a prioridade de definir, como conteúdo do projeto de reforma da escola secundária, a interdisciplinaridade. Entretanto, a leitura atenta de sua exposição, leva-me a compreender uma intenção não consumada. Isto é, os argumentos expostos por Manacorda sobre o problema da interdisciplinaridade, redundam na existência do problema, em sua denúncia, mas, omitem uma definição do que efetivamente seria denominada interdisciplinaridade nos marcos da proposta de reforma da escola secundária italiana. Manacorda observa ambigualmente e sem explicitar seu argumento que, na atualidade, ciências como química, física, por exemplo, no passado separadas, tornam a associar-se. Já outras mais recentes como a informática, invadem e servem, no entender do educador italiano, de "instrumento, método e modelo" para

as ciências humanas. Para Manacorda, a divisão entre os campos culturais do humanismo e da técnica ainda se faz presente na escola de nossos dias. E, em sua análise das relações entre humanismo e técnica, observa que nas ciências consolida-se a separação entre prática e teoria. Afinal, a técnica e o humanismo unem-se ou separam-se através da intervenção das ciências? Manacorda não responde!

Outra contradição apreendida por Manacorda, ao investigar em sua obra A Escola dos Adolescentes, a relação escola-sociedade é aquela que envolve a expectativa dos jovens diante da formação educacional. Para o educador italiano, a expectativa dos jovens cresce crivada de contradições expressas na imposição da disciplina da cultura, da improdutividade, ou seja, na existência de perspectivas, engendrada numa formação educacional deformante e numa ocupação profissional incapaz de superar o desemprego. Este quadro de crise do ensino escolar italiano a nível de segundo grau revela, no entender de Manacorda, a crise do princípio cultural e educativo. Ou seja, o ensino escolar carece de um princípio sobre o qual deve fundar sua prática e suas perspectivas de formação cultural da sociedade moderna. Este princípio fundava-se, em épocas anteriores, na formação cultural humanista e regia os conteúdos e os fins das práticas pedagógicas escolarizadas. Manacorda, na obra anteriormente citada, destaca que o próprio princípio tecno-científico também inexistiu como eixo de orientação comum às várias áreas de formação escolar. Em suma, cultura e profissão permanecem, no entender de Manacorda, ainda separadas, e este problema renova a necessidade de avançar na proposta de reforma da escola italiana de

segundo grau, de procurar a consolidação de um princípio educativo capaz de unificar o ensino escolar e o trabalho produtivo. E aqui Manacorda retoma o tema da escola unitária.

A proposta da escola unitária é, segundo Manacorda esclarece em sua obra A Escola dos Adolescentes, denominador comum da esmagadora maioria dos partidos italianos, nos anos setenta deste Século. Dada a presença massiva da proposta de uma escola unitária nos diversos programas político-partidários italianos, Manacorda ressalta a necessidade de discernir, para além da linguagem comum, as diferenças existentes entre os vários projetos. Uma das diferenças recai, segundo o educador italiano, na concepção de cultura e de ciência, ou ainda, de humanismo e conhecimento científico, separado do campo de conhecimento tecnológico-operativo. Esta divisão repõe com nova roupagem, no entender de Manacorda, a hierarquização das instituições escolares (ginásios e instituições, por exemplo). Outra diferença observada por Manacorda ao analisar as propostas da escola unitária apresentada pelos partidos políticos italianos, diz respeito à definição das áreas de conhecimento consideradas comuns e àquelas que na estrutura curricular, tornam-se opcionais ou facultativas. Neste aspecto, Manacorda apreende diferenças em relação ao princípio educativo promulgado como unitário e que distanciam-se da proposta ao reestabelecerem a divisão tradicional das áreas de conhecimento em: humanista, científica, antropológica, técnica e artística.

A reflexão de Manacorda sobre as propostas de reforma da escola secundária italiana, destaca, também, a cisão entre tra-

balho e ciência que estas contém. O educador italiano extrai da investigação destas propostas uma concepção de profissionalização qualificada como nova, mas defasada das necessidades da sociedade moderna. Manacorda distingue em sua obra A Escola dos Adolescentes, a importância e o conteúdo diferenciado da proposta de reforma da escola secundária italiana, apresentada pelo Partido Comunista Italiano (PCI), diversa das formulações veiculadas pelos outros partidos políticos, no debate parlamentar travado na década de setenta. Manacorda enfatiza o conteúdo diverso da proposta dos comunistas italianos, empenhando-se em retomar as concepções de Gramsci, concernentes à superação da crise do princípio educativo tradicional e ao projeto de constituição da escola unitária. Estes argumentos já foram expostos no primeiro capítulo deste escrito, tornando-se desnecessária sua repetição. Apenas menciono que, a discussão da proposta pedagógica gramsciana renova, em Manacorda, a busca de um novo princípio educador fundado na unidade entre educação escolar e trabalho, um princípio capaz de reconstruir nos homens a unidade do saber.

A explicitação da proposta de reforma da escola apresentada na II Conferência sobre educação do PCI, em abril de 1973, faz com que Manacorda retome sua concepção de tecnologia (racionalização dos movimentos complexos de todos os processos produtivos), e exponha sua compreensão da tecnologia como elemento fundamental da proposta pedagógica comunista. Diz Manacorda:

"... uma tecnologia entendida como linguagem geral (ou lógica, ou método) da produção material, torna-se -

*acredito - didaticamente pensável, pon-
do-se ao lado dos outros instrumentos
básicos à preparação formal (linguísti-
ca-lógica-matemática) ou da concepção
geral do mundo (histórico-críti-
ca)" (37).*

Para Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes; a tecnologia é núcleo básico da estrutura curricular da escola secundária, constituindo parte da formação cultural geral e obrigatória dos adolescentes. Para o educador italiano, a aprendizagem da tecnologia representa a possibilidade do produtor compreender o processo produtivo, tanto em seu movimento imediato, quanto em sua dinâmica geral.

No entender de Manacorda, os resultados quantitativos e qualitativos da escola, isto é, seus poderes de expansão por todos os segmentos da sociedade e as condições de formação cultural ofertada aos seus frequentadores, revelam uma "máquina tão complexa quanto improdutiva". E esta situação da educação escolar cristaliza-se, segundo afirma o educador italiano em sua obra A Escola dos Adolescentes, em seus componentes sociais fundamentais: docentes e discentes, ambos percebendo, a partir de suas respectivas práticas, a crise escolar. A consciência desta crise também repercute no conjunto da sociedade que deve procurar as causas desta situação. Diz Manacorda:

"Como toda instituição 'supra-estrutural' também a escola, uma vez constituída com base nas exigências de uma dada sociedade, tende a permanecer igual a si mesma, cristalizando materiais e métodos do seu trabalho: ela tende a reproduzir a escola das sociedades precedentes mais do que a corres-

ponder às exigências modernas, ou pelo menos tende a absorver estas exigências em suas formas tradicionais" (38).

Para Manacorda, a escola, instituição cujo ressurgimento é concomitante ao aparecimento da civilização industrial, (ao surgimento da fábrica), teve como função a devolução de uma cultura capaz de suprir a perda da formação cultural inerente à capacidade técnico-produtiva dos numerosos contingentes de camponeses e artesãos absorvidos pela indústria moderna. A escola, segundo afirma o educador italiano em sua obra A Escola dos Adolescentes, não cumpriu sua missão generosa, não pagou sua dívida com os setores socialmente produtivos da sociedade moderna; enfim, não proporcionou a possibilidade de apropriação de uma nova cultura substitutiva da velha cultura das classes trabalhadoras (cultura e técnica). Em suma, a escola criou uma cultura alheia às massas e, fundamentalmente, acentuou e perpetuou a divisão entre ensino escolar e trabalho. Para Manacorda, a crise e as contradições da escola têm sua gênese no processo cultural, porém, isto não invalida os argumentos afirmativos da separação escola-vida ou aqueles demonstrativos da escola como instituição funcional ao poder político dos grupos dominantes a resposta da escola às indagações postas pela sociedade: como preparar pessoas capacitadas para as atividades produtivas?, como utilizar o crescente número de pessoas em grau superior num determinado setor da produção?, por exemplo, constitui, segundo Manacorda, um processo profundamente contraditório. A superação deste impasse, ou seja, a tentativa de responder às exigências da sociedade, converge, segundo o educador italiano afirma em sua obra A Escola dos Adolescentes, para o resgate da proposta gramsciana de

escola unitária. Diz Manacorda a respeito do projeto gramsciano:

"O seu (de Gramsci) era um projeto de 'unificação cultural' não somente das classes de uma dada sociedade, em vista da tendencial superioridade das separações entre governantes e governados, mas absolutamente de unificação cultural do gênero humano" (39).

A partir da renovação de seu interesse e adesão à proposta pedagógica gramsciana, Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes, enfatiza a necessidade de reforma da escola italiana e aponta para dois aspectos que, no seu entender, devem estar presentes nesta proposta. Um deles diz respeito aos "direitos subjetivos de cada um ao desenvolvimento cultural pleno". O outro refere-se à necessidade do crescimento cultural dos indivíduos e da sociedade através da participação (aspecto fortalecedor, segundo o educador italiano) dos elementos constitutivos da democracia. Repare o leitor que Manacorda não explicita o significado de nenhum destes conceitos, isto é, democracia, participação ou direitos subjetivos, embora estes constituam traços básicos da proposta de reforma da escola secundária italiana defendida pelo referido educador.

Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, considera a situação de crise da sociedade italiana, não apenas como crise produtiva, econômica, mas também como crise moral, isto é, a sociedade procura, segundo sua compreensão, por novos valores capazes de contribuírem na superação desta situação. O ano de 1968, com a crise das jovens gerações européias; num período mais recente (já na década de 70) a questão feminina; o movimento das grandes massas diante das condições precárias de vida às quais estão submetidas; a

denominada crise dos intelectuais, isto é, o desemprego dos diplomados em vários setores da sociedade: são os traços que marcam, para Manacorda, o perfil da sociedade em crise. O ápice deste processo de crise da sociedade se expressa, segundo o educador italiano, na "questão operária". Nesta questão, denominada por Manacorda como "questão das questões", concentra-se o núcleo da crise social, isto é, o conflito das relações sociais antagônicas, da atividade produtiva cuja razão-de-ser é a força de trabalho assalariada. Diz o educador italiano:

"Na sua forma típica moderna, o trabalho configura-se 'naturalmente' não como expressão de capacidades humanas, porém como trabalho assalariado, e, de outra parte, a procura de um trabalho configura-se 'naturalmente' para o indivíduo não como a própria ocupação na sociedade para colaborar com os outros homens no domínio sobre a natureza (...) mas como procura de um 'lugar' de trabalho, um lugar no qual, independentemente de aquilo que um faz e produz, o que vale não é o participar com os outros do domínio da natureza, mas o salvar-se e proteger-se da miséria, da informação, da frustração" (40).

O processo de trabalho na sociedade moderna transforma-se, segundo afirma Manacorda em sua obra A Escola dos Adolescentes, em alienação do produtor, do trabalhador. E Manacorda recorre, em sua argumentação, a um problema discutido numa reunião da Fundação Agnelli (a data não é especificada por Manacorda) sobre a educação profissional na Itália: o problema da fuga, da recusa dos operários ao trabalho produtivo. Para Manacorda, os operários não fogem propriamente do trabalho como atividade produtiva, antes re-

cusam as condições às quais são submetidos como trabalhadores assalariados. Isto é, os trabalhadores fogem da condição histórica através da qual o trabalho manifesta-se na sociedade atual: trabalho assalariado. Manacorda afirma em sua obra supracitada, que é possível estabelecer uma analogia entre o que ocorre no processo produtivo e no ensino. Para o educador italiano é possível observar nos diversos níveis da instituição uma recusa à cultura, uma rejeição e uma fuga, por parte dos jovens italianos, dos vários graus correspondentes à sua formação educacional. Aqui trata-se também, no entender de Manacorda, de uma recusa específica, isto é, não se rejeita a cultura mas um tipo de cultura obsoleta, defasada, em descompasso com as exigências da sociedade moderna. Estes aspectos reafirmam, no educador italiano, a necessidade de encontrar uma formação intelectual mais humana, condizente, em suma, com os desafios lançados pelas atividades produtivas da sociedade italiana. Trata-se, para Manacorda, de retomar a proposta gramsciana de reforma intelectual, moral e econômica da sociedade. Uma proposta que nas vozes dos comunistas italianos, companheiros de Manacorda, assume, segundo sua compreensão, a perspectiva de vincular a revolução intelectual e moral com a revolução econômica. E o que isto quer dizer, pergunta Manacorda. Para responder-nos:

"Que se hoje estamos verdadeiramente numa condição tal que amplas massas de homens, jovens e mulheres percebem de maneira aguda a contradição na qual vivem, e sentem o incômodo da vida social como incômodo moral, isto é, como uma moralidade diante da qual rebelam-se, e, afinal, se a questão apresenta-se como questão moral, quer dizer que ela enraíza-se no real para enfim penetrar,

longamente, na consciência de todos, é que verdadeiramente estamos a um ponto do laço e da curva" (41).

Manacorda aponta, em sua obra A Escola dos Adolescentes, a existência de condições objetivas para a ocorrência da mudança revolucionária moral, intelectual e econômica da sociedade italiana. A afirmação fundamenta-se em sua visão da classe operária italiana, qualificada como forte, numerosa, experiente e capaz de consolidar sua hegemonia política, conquistando o governo da Itália. É nessa perspectiva que Manacorda assume a proposta de reforma da escola secundária italiana para os jovens entre 14 e 19 anos de idade. O processo de reforma, na opinião do educador italiano, deve ser ampliado, abrangendo outros níveis do ensino, como por exemplo o ensino básico destinado a crianças de 8 a 14 anos de idade. Trata-se, para Manacorda, de criar uma reforma geral propiciadora da escola para todos, processo pautado, no seu entender, pelas relações de trabalho predominantes na sociedade moderna. Este aspecto privilegia, mais uma vez, a necessidade de superação da cisão entre educação escolar e trabalho produtivo. Em suma, trata-se de preparar as futuras gerações para um trabalho, mas não como ele é em sua forma atual (assalariado, dividido, opressivo, inútil), mas, declara Manacorda:

"... um trabalho produtivo, em colaboração com outros, 'para transformar a natureza do nosso corpo inorgânico'. (citação de Marx)" (42).

E Manacorda acrescenta:

"... devemos formar homens em grau não somente de dominarem a técnica do tra-

balho particular deles, mas também para verem o conjunto geral do trabalho que eles operam no interior da fábrica e este trabalho deles no conjunto da sociedade, de maneira a poder, já a partir de hoje, 'contribuírem enquanto antagonistas' das forças políticas tradicionais, na direção da sociedade..."(43).

A proposta de reforma da escola italiana, apresentada por Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, defende a obrigatoriedade do trabalho na formação cultural dos jovens italianos. O educador italiano considera este ponto como fundamental para a superação da tradicional cisão educação escolar-trabalho. A divisão intelectuais e produtores, governantes e governados, a sua derrocada, são para Manacorda, os problemas fundamentais da sociedade contemporânea. E reafirma, finalmente, que todas as questões sociais (a juvenil, a feminina, a intelectual) gravitam ao redor da questão operária e esta vincula-se, essencialmente, à questão do trabalho.

Trato, a seguir, do registro das concepções pedagógicas de Mário Mancorda abordando o texto de sua conferência no Brasil, intitulado: Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci; apresentado em 1987, por ocasião da comemoração dos dez anos de existência do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (São Paulo).

2.3. MANACORDA NO BRASIL: ANO DE 1987

O "Depoimento" concedido por Manacorda à Revista da

Associação Nacional de Educação (ANDE) (44) publicado no Brasil, em 1986, não possui apenas a possibilidade de vermos publicamente reconhecida sua inquestionável condição de teórico marxista e de representante da denominada pedagogia dialética ou histórico-crítica. Esse documento propicia o recolhimento de outros aspectos constitutivos da obra do educador italiano. O mais relevante, a nosso ver, circunscreve-se à sua compreensão do método marxiano e ao paralelo estabelecido por Manacorda, neste documento, entre a época histórica analisada por Marx (séc. XIX) e a sociedade contemporânea (séc. XX). Salientamos também o esclarecimento prestado pelo educador italiano no sentido de explicitar sua proposta de educação; o vínculo desta proposta com a realidade social atual e as relações, no âmbito pedagógico, dos países mais avançados com o denominado Terceiro Mundo.

Manacorda declara no "*Depoimento*", que sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, representa, fundamentalmente, mais uma análise filológica da teoria marxiana do que qualquer pretensão em propor uma prática fundada na dimensão pedagógica contida na obra de Marx. Neste "*Depoimento*", Manacorda caracteriza a metodologia marxiana como "hegeliana desmistificada" e explicita-a como:

"... (uma metodologia) que não parte da forma de captação ativa do real, mas que parte de uma indagação minuciosa, atenta da realidade e de sua interpretação, que assume as contradições" (45).

O processo comparativo da sociedade contemporânea com a sociedade européia do século XIX, registrada por Manacorda, em sua entrevista no décimo número da revista ANDE, tem como núcleo básico

a análise dos efeitos provocados pela introdução da máquina nas relações sociais de produção. Manacorda extrai da leitura de O Capital de Marx, a seguinte afirmação:

"... a partir daquele momento (isto é, da introdução das máquinas), o desenvolvimento da produção social dos homens (isto é, da produção da própria vida humana) passa a ser determinado mais pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia que pelo tempo de trabalho" (46).

Manacorda a partir deste argumento reassume a temática do tempo livre e da possibilidade que os homens possuem de criarem condições para impulsionar o crescimento de sua formação e informação cultural. O período contemporâneo desenvolve-se, conforme Manacorda, sobre os efeitos de uma nova (2ª, 3ª, 4ª, ...) Revolução Industrial. Manacorda enfatiza, em seu depoimento à Revista ANDE, a necessidade de se investigar o efeito das "máquinas pensantes" na complexidade das relações sociais contemporâneas (a automação, a informática, etc.). O paralelo da análise marxiana e das diferenças temporais da sociedade europeia do século XIX com a sociedade contemporânea, estabelecido por Manacorda, não permanece limitado ao processo de impacto provocado pela mecanização da dinâmica da produção social. Manacorda estabelece uma analogia entre o operário europeu do século XIX e o operário do denominado Terceiro Mundo. Tanto este quanto aquele possuem pelo menos alguma coisa em comum: no processo de produção ambos são submetidos a uma condição material proibitiva do acesso a todo e qualquer conhecimento. Mas tanto um quanto o outro experimentaram, e experimentam, segundo Manacorda, condições de vida capazes de possibilitarem a consciência de sua situação e a

ruptura com esse processo. Conforme Manacorda, o operário do Século XIX esboçava sua consciência de classe a partir das "contradições internas de suas condições de trabalho". O Terceiro Mundo toma progressivamente consciência dessas contradições às quais está submetido, embora, no entender de Manacorda, "não participe como produtor de conhecimento". Diz Manacorda:

"Atualmente vivemos uma situação contraditória. A ciência não está concentrada somente nas grandes fábricas, mas também numa parte específica do mundo, no norte capitalista ou socialista. O restante do mundo, o chamado Terceiro Mundo, é desprovido de todo conhecimento: recebe-o do mundo desenvolvido sob a forma de produtos pelos quais paga caro e que aumentam seu endividamento. Mas o conhecimento corporificado em produtos, e não como capacidade de produzir, não contribui para o desenvolvimento desses países. Nessa espiral de contradições, aparentemente totais, vejo o 3º Mundo como o operário assalariado do século XIX, do ponto de vista de Marx" (47).

A proposta pedagógica apresentada por Manacorda, em seu depoimento à revista ANDE, enfatiza:

"Sem negar esses princípios (de liberdade, democracia e participação cultural) ou ignorá-los, considero mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar da criação de uma vida mais rica, com maior participação democrática. Isto significa mais instrução, mais cultura" (48).

A proposta pedagógica de Manacorda sugere para sua real efetivação a "modernização do Terceiro Mundo". Para Manacorda, hoje, aprende-se no trabalho e esta afirmação revigora a discussão

sobre a perpétua inadequação da escola diante do processo produtivo. Ou seja, estamos diante da descoberta de mais uma constante que permeia a evolução da relação educação escolar-trabalho. Mas o fato da escola ser um instrumento perpetuamente inadequado em nada impede a exportação, por parte dos países avançados, de suas estruturas institucionais. Diz Manacorda em seu depoimento à revista ANDE:

"Nós exportamos a escola e nossa cultura, como também as suas contradições, criando contradições novas nesses países" (49).

Manacorda ainda sugere:

"... envolver a escola, essa estrutura superada do mundo, o mais possível com a vida real, equipará-la com o nível mais avançado da cultura, da ciência e da técnica, adequando-a, porém às condições locais (...). Não se trata de distribuir, trata-se de dar condições de produzir. Essa é a questão" (50).

Resta-nos destacar a observação de Manacorda referente à pedagogia moderna. Diz o educador italiano em seu depoimento à revista ANDE:

"Posso dizer que toda a história da pedagogia moderna é de inspiração libertária, democrática, digamos rousseauiana. De outro lado estou muito atento à exigência colocada por Marx, de um sistema de instrução solidamente ligado ao trabalho, à produção, à fábrica - isto é, ao mundo moderno e à sua organização. Seja como organização de produção, seja como organização da política - uma grande organização coletiva. Ambos os eixos são igualmente importantes. Parece-me que a pedagogia ocidental tenha desenvolvido o primeiro eixo rousseauiano, com muitas variantes e contradições, e que a pedagogia socia-

lista tenha desenvolvido excessivamente a experiência marxista, interpretada posteriormente como dominação estatal, coisa que absolutamente não havia em Marx" (51).

Mas, qual seria, para Manacorda, a grande contribuição de Marx?

A resposta encontra-se registrada por Manacorda no texto pertinente à palestra proferida pelo educador italiano em nosso país, em 1987. Sob o tema Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci, Manacorda aborda criticamente as tendências que, externas e internas ao pensamento marxista, recaem no reducionismo ora de Marx (ao economicismo) ora de Gramsci (ao humanismo). Diz Manacorda:

"... interessa-me afirmar em Marx o aspecto humanístico, e em Gramsci o aspecto industrialístico..." (52).

Para Manacorda, as diversas tendências teóricas que convergem para o reducionismo de Marx (Escola de Frankfurt, Habermas, Offe, Heller, por exemplo), possuem um traço comum. Diz Manacorda que todos convergem:

"... na denúncia do exclusivo economicismo e da insensibilidade de Marx aos problemas da pessoa..." (53).

Manacorda direciona-se, teoricamente, segundo sua compreensão, no sentido oposto à esta corrente. Os argumentos fundamentais por eles reunidos no texto apresentado sob o título de Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci, tentam "resgatar" a temática da consciência na obra de Marx. Estes argumentos são:

- A compreensão de que a concepção de materialismo em Marx representa, um monismo. Este monismo ao recusar a separação ser-pensamento, matéria-espírito, resguarda o papel fundamental da consciência do ser social.

- A crítica à Economia Política elaborada por Marx, também encerraria essa finalidade, pois Marx, segundo Manacorda, procedeu a esta investigação:

"Não para deixar de lado a consciência (...) antes, para liberá-la das condições objetivas de sua 'falsidade'" (54).

- Na teoria marxiana os sujeitos fundamentais do processo histórico são os homens.

Todos os argumentos do texto de Manacorda, Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci, encaminham-se para destacar a contribuição fundamental que herdamos de Marx. Diz Manacorda:

"... daí (da obra de Marx) nos vem uma grande lição 'humanística' sobre a necessidade de manter juntas as várias esferas da vida e da consciência. Não é por nada que Marx tem sido, por excelência o crítico da unilateralidade real e o teórico da omnilateralidade possível do homem. Dele nos vem grande lição de humanidade" (55).

Uma lição de humanidade: é esta a herança deixada por Marx? Proponho esta discussão a partir de minha interpretação da dimensão do marxismo na obra do educador italiano Mário Manacorda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - Mário Manacorda, História da Educação: Da Antigüidade aos nos-
nos dias, São Paulo, Cotez Ed., 1989.
- 2 - Mário Manacorda, op. cit., p. 6.
- 3 - Id., ibid., p. 7.
- 4 - Id., ibid., p. 357.
- 5 - Id., ibid., p. 357.
- 6 - Id., ibid., p. 358.
- 7 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, Roma, Ed. Reuniti,
1979.
- 8 - Mário Manacorda, op. cit., p. XIII (Introdução).
- 9 - Id., ibid., pp. XIX-XX.
- 10 - Id., ibid., p. XXI.
- 11 - Id., ibid., p. XXIII-XIV.
- 12 - Id., ibid., p. 9.
- 13 - Id., ibid., p. 11.
- 14 - Id., ibid., p. 13.
- 15 - Id., ibid., p. 26.
- 16 - Id., ibid., pp. 27-28.
- 17 - Id., ibid., p. 52.
- 18 - Id., ibid., pp. 53-54.
- 19 - Id., ibid., p. 60.

- 20 - Id., *ibid.*, p. 60.
- 21 - Id., *ibid.*, p. 60.
- 22 - Id., *ibid.*, p. 74.
- 23 - Id., *ibid.*, pp. 74-75.
- 24 - Id., *ibid.*, p. 81.
- 25 - Id., *ibid.*, p. 94.
- 26 - Id., *ibid.*, p. 94.
- 27 - Id., *ibid.*, p. 97.
- 28 - Id., *ibid.*, p. 104.
- 29 - Id., *ibid.*, p. 105.
- 30 - Id., *ibid.*, p. 112.
- 31 - Id., *ibid.*, p. 119.
- 32 - Id., *ibid.*, p. 120.
- 33 - Id., *ibid.*, pp. 120-121.
- 34 - Id., *ibid.*, p. 130.
- 35 - Id., *ibid.*, p. 136.
- 36 - Id., *ibid.*, p. 141.
- 37 - Id., *ibid.*, p. 159.
- 38 - Id., *ibid.*, p. 166.
- 39 - Id., *ibid.*, p. 169.
- 40 - Id., *ibid.*, pp. 173-174.
- 41 - Id., *ibid.*, p. 178.

42 - Id., *ibid.*, p. 184.

43 - Id., *ibid.*, p. 185.

44 - Revista ANDE, Nº 10, 1986, pp. 19-64.

45 - Mário Manacorda, *op. cit.*, p. 59.

46 - Id., *ibid.*, p. 59.

47 - Id., *ibid.*, p. 60.

48 - Id., *ibid.*, p. 60.

49 - Id., *ibid.*, p. 64.

50 - Id., *ibid.*, p. 64.

51 - Id., *ibid.*, p. 62.

52 - Mário Manacorda, Humanismo em Marx e Industrialismo em Gramsci,
(mimeo), p. 1.

53 - Mário Manacorda, *op. cit.*, p. 4.

54 - Id., *ibid.*, p. 6.

55 - Id., *ibid.*, p. 14.

CAPÍTULO III

UMA PEDAGOGIA MANACORDIANA

3.1. INTRODUÇÃO

A proposta educacional delineada por Mário Manacorda incide sobre um problema fundamental: atribuir à educação escolar o papel de combater e superar a defasagem existente entre as atividades produtivas e a formação teórica dos homens na sociedade capitalista. Com a finalidade de solucionar este problema, Manacorda empenha-se em discernir e retirar das obras de Marx, Engels e Gramsci, uma pedagogia marxiana e/ou marxista. O projeto pedagógico propugnado pelo educador italiano funda-se na necessidade de efetivar, na sociedade contemporânea e, particularmente, na sociedade italiana, a reforma escolar que possibilite a unificação do trabalho com a educação. Isto é, trata-se de consolidar a escola unitária voltada para a formação do homem enquanto produtor moderno e cidadão.

A exposição que apresento neste capítulo, para discutir a dimensão do marxismo no projeto pedagógico de Manacorda, requer, preliminarmente, a abordagem dos traços fundamentais que caracterizam sua compreensão do processo produtivo na formação social capitalista e sua análise da concepção de trabalho elaborada por Marx.

Analiso o desdobramento do processo de trabalho no modo de produção fundado no capital e as tendências e possibilidades históricas assumidas pelo capital em seu movimento de subordinação do trabalho e, conseqüentemente, da educação. Meu esforço de investigar e compreender estes aspectos, volta-se para sublinhar os limites teóricos da proposta pedagógica de Manacorda, nucleada na articulação da educação escolar com o trabalho produtivo. E isto porque o percurso teórico elaborado por Manacorda, subestima a subordinação do trabalho (historicamente determinado) pelo capital. Conseqüentemente, a pedagogia dialética ou histórica-crítica, elaborada pelo educador italiano, discute e propõe a mudança no aspecto formal da força de trabalho: qualificação; educação tecnológica; vínculo com a produção; formação do produtor moderno; etc.. Porém, permanece alheia ao problema fundamental: abolir as formas de exploração do trabalho assalariado subordinado ao capital, ou seja, abolir a propriedade privada sobre a qual a burguesia institui e desdobra seu projeto de dominação política e de exploração econômica das classes trabalhadoras.

Examino, na continuidade deste capítulo, as relações estabelecidas por Manacorda entre técnica, método e ciência. Esta reflexão elaborada pelo educador italiano, permite-me entender sua concepção de sociedade, qualificada como moderna, tecnológica, com tendências universais e ilimitadas. No processo de formação da sociedade tecnológica despontam, segundo Manacorda, seus fundamentos: o industrialismo, a racionalidade e a ciência. A estes fundamentos, Manacorda acrescenta a função assumida pela ciência pedagógica ou ciência da educação: reintegrar, através do processo de trabalho, a

omnilateralidade do homem.

Posteriormente, minha atenção volta-se para compreender as perspectivas intrínsecas ao projeto pedagógico de Manacorda, cuja finalidade encontra-se na formação do moderno produtor e cidadão. Tentarei vincular sua proposta pedagógica ao projeto político de emancipação humana elaborado por Marx. O conjunto destas reflexões propicia, acredito, a apreensão da dimensão do marxismo na obra do educador italiano Mário Manacorda. Em suma, cabe confirmar a proposição inicial deste escrito, isto é, que a obra de Manacorda representa um reducionismo e um afastamento radical das elaborações teóricas de Marx.

3.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE TRABALHO NAS OBRAS DE MARX E MANACORDA

Os traços fundamentais da concepção de trabalho elaborada por Manacorda, que investigo e confronto neste capítulo, com a concepção marxiana de trabalho, foram extraídos da obra do educador italiano, apresentada nos capítulos anteriores deste escrito.

O atendimento desta finalidade exige-me a ênfase nos seguintes aspectos:

a) A definição de trabalho apreendida por Manacorda a partir de sua análise filológica da obra de Marx:

"Trabalho é, em Marx, um termo historicamente determinado que indica a condição da atividade humana que ele (Marx) denomina 'economia política', isto é, a sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que expressa" (1).

b) Manacorda aborda o processo de trabalho como anti-nômico. A raiz desta antinomia está na divisão do trabalho social. Para Manacorda a dimensão negativa desta relação concentra-se na unilateralidade, à qual o trabalhador é submetido no processo de produção. A positividade ou pólo positivo desta relação, situa-se na omnilateralidade como ato do trabalhador usufruir de uma "totalidade de capacidades de consumo".

Na compreensão de Manacorda, o trabalhador é unilateral segundo a realidade e omnilateral segundo a possibilidade. A possibilidade de efetivação da omnilateralidade do trabalhador fundamenta-se no vínculo da educação escolar com o trabalho, na escola unitária, etc.. Ou seja, para Manacorda torna-se necessário reunificar, na sociedade contemporânea, e, particularmente, na sociedade italiana: ciência e produção, conhecimento e trabalho, em suma: ensino escolar e produção.

A recuperação por parte do trabalhador, da omnilateralidade, torna-se viável, segundo Manacorda, através de uma proposta, reafirmo, baseada na articulação da educação escolar com o trabalho produtivo: a educação tecnológica. Este processo educacional propiciaria a unificação da teoria e da prática social ou ainda a omnilateralidade do homem, opondo-se à divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual imanente ao modo de produção capitalista.

c) Marx em sua obra Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 é incapaz, segundo Manacorda, de indicar as determinações que tornam o trabalho alienado: processo específico da sociedade

capitalista. Afirma Manacorda:

"... o trabalho 'alienado' de 1844, apesar do valor da intuição que condiciona a investigação marxiana posterior, mostra-se incapaz de indicar as determinações que o tornam específico da sociedade capitalista" (2). (O grifo é meu)

d) No entender de Manacorda a supressão do trabalho é sinônimo - na análise desenvolvida por Marx sobre o processo produtivo no modo de produção fundado no capital - de supressão do trabalho assalariado. E reafirmo a incapacidade atribuída por Manacorda a Marx, quando o educador italiano cita que:

"... a perspectiva que Marx desenvolve em A Ideologia Alemã, e através dos Manuscritos de 1844, onde a supressão da propriedade privada estava assinalada como a emancipação completa de todos os sentidos e de todas as qualidades humanas, e o comunismo enquanto negação da negação, era considerado, com acentuação 'antropológica', apropriação da essência humana, mas sem que (e esta é a objeção de Manacorda a Marx) se observasse um desenvolvimento real das forças produtivas, e sem que a apropriação da totalidade das forças produtivas fosse (por Marx) considerada como a condição preliminar para aquela emancipação" (3).

e) Manacorda compreende que, para Marx, o trabalho identifica-se com a própria essência do homem.

Considero a análise desenvolvida por Marx, em sua obra Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, plenamente capaz de apreender as determinações do trabalho alienado como processo específico da sociedade capitalista. Portanto, discordo, integralmente, da alegação de Manacorda quanto à incapacidade de Marx, indicar, na

obra supracitada, as determinações historicamente específicas do trabalho como processo subordinado ao Capital e alheio, em seu resultado, em sua objetivação, ao seu produtor direto: o operário.

Para reafirmar a discordância exponho os principais aspectos contidos na obra de Marx, Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, concernentes ao processo de trabalho imanente ao modo de produção fundado no capital.

Marx declara no Prefácio dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, que seus estudos sobre a Economia Política, partiram da análise de um processo observável empiricamente: na sociedade europeia do século XIX, o operário produz riqueza e empobrece; o operário transforma -se em mercadoria e produz mais mercadorias; o operário desvaloriza-se e, em contrapartida, valoriza o mundo das coisas. Este processo configura a subordinação do operário ao capital. Esta subordinação assume duas expressões: uma é o salário; a outra é a separação da capacidade de trabalho do operário (da força de trabalho) das condições materiais para produzir, isto é, dos meios de produção. Salário e meios de produção são expressões de um mesmo processo: a acumulação do Capital. O salário reduz o operário a uma condição mínima de existência, transformando-o através da exploração de sua força de trabalho, em mercadoria com valor de uso para o capital, valor de uso trocado pelas mercadorias necessárias à sua sobrevivência. Mas como se separam, historicamente, trabalho e capital? A compreensão deste processo permite consolidar minha discordância teórica em relação às reflexões de Manacorda, sobre a concepção marxiana de trabalho, em dois aspectos. O primeiro recai

sobre a própria conceituação de trabalho apresentada pelo educador italiano em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna (Vide Capítulo I). O segundo abre a perspectiva para elucidar as determinações do trabalho alienado enquanto processo específico da formação social burguesa.

A leitura dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, redigidos por Marx em 1844, permite discernir que sua concepção de trabalho difere, radicalmente, daquela que Manacorda lhe atribui, e por mim mencionada, anteriormente, ao iniciar este capítulo, ou seja, o trabalho enquanto condição da atividade humana, denominada de economia política.

Para Marx, a atividade humana: trabalho, embora historicamente determinada, não é sinônimo de Economia Política. Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, refuta a Economia Política, ressaltando e criticando a improcedência de sua investigação teórica do processo produtivo. A análise da Economia Política funda-se num estado imaginário da sociedade, ou seja, num modelo teórico que contém em seu ponto de partida seu resultado, seu ponto de chegada. Em suma, Manacorda associa numa mesma concepção (de trabalho), um processo historicamente determinado (segundo a compreensão de Marx) com uma formulação teórica baseada no pressuposto da indeterminação histórica (a Economia Política). Marx expõe, na obra anteriormente citada, que:

"A Economia Política esconde a alienação contida na própria essência do trabalho pelo fato de desconsiderar a relação direta entre o operário (o trabalho) e a produção" (4).

A concepção de trabalho elaborada por Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, é, no meu entendimento, esta: na sociedade capitalista o processo de trabalho em seu desdobramento produz mercadorias, produz a si mesmo e produz ao operário como mercadoria. Esse processo contém as condições específicas, engendradoras do trabalho enquanto prática social alienada e alienante.

A mercadoria, produto do trabalho, representa a objetivação do processo de trabalho, a realização do trabalho, ou ainda, o trabalho objetivado. Mas, o processo de realização do trabalho efetiva a transformação do operário em mercadoria (força de trabalho); consolida a privação de sua realidade, isto é, sua anulação como homem. Ou seja, o operário, segundo Marx, afirma em sua obra, Manuscritos Econômico-Filosóficos, transforma-se em servo de seu objeto de trabalho em dois sentidos. Um volta-se para a necessidade do operário em adquirir um objeto de trabalho, uma atividade produtiva que lhe permite consumir, pela utilização de sua capacidade de trabalho, sua existência como homem, operário. O outro corresponde à aquisição dos meios de sobrevivência (isto é, de outras mercadorias não produzidas por ele) capazes de assegurarem a possibilidade de consumir sua existência como homem, operário, possuidor de necessidades historicamente determinadas. Para Marx, tanto a apropriação do trabalho objetivado (a mercadoria), a apropriação e transformação da capacidade de trabalho do operário em mercadoria, quanto o próprio processo de realização do trabalho (a força de trabalho cindida dos meios para produzir as mercadorias), constituem um processo alheio, estranho aos interesses e necessidades do

homem transformado em operário. Representam, em suma, seu processo histórico de alienação. E isto porque ao produzir, ao realizar "seu" trabalho, o operário "vê" reduzidas suas condições de vida à fome, à miséria, à desqualificação profissional, ao desemprego, etc.. Em contrapartida, a redução de suas condições de vida, alimenta o crescimento da riqueza social, da industrialização, da aplicação da técnica ao processo de trabalho, etc.. A explicitação desta situação histórica requer, conforme afirma Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, a investigação das relações do operário com a produção, ou seja, formular a resposta sobre qual é a relação essencial na atividade produtiva das necessidades sociais sob a forma de mercadorias.

A investigação e a resposta de Marx ao problema das relações do operário com a produção, expostas em sua obra anteriormente citada, realçam que o processo de alienação não se limita aos produtos resultantes de "seu" trabalho, mas este processo é imanente ao "seu" próprio ato de produzir, de trabalhar. E aqui nos deparamos com mais um aspecto discrepante entre as concepções de trabalho elaboradas por Marx e Manacorda: se para o educador italiano o trabalho é, segundo sua interpretação da produção teórica de Marx, essência do homem; para Marx o trabalho nega a essência do homem. Isto é, no trabalho subordinado ao capital, o produtor direto não se reconhece como pessoa, permanece impossibilitado de desenvolver sua criatividade, seus gostos; em suma, o operário é submetido ao trabalho compulsório, forçado. O operário "pertence" a um trabalho, a uma atividade que não lhe pertencem. E esta expressão adqui-

rida pela atividade produtiva dos homens, operários, no modo de produção fundado no capital, reafirma que o trabalho alienado contém determinações históricas específicas. Em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, afirma Manacorda:

"... em Marx o trabalho transcende (...) toda caracterização didático-pedagógica, para identificar-se com a própria essência do homem" (5). (O grifo é meu)

Em contrapartida Marx explicita em sua obra Manuscritos Econômico-Filosóficos, de 1844, que:

"O trabalho é algo externo ao operário, isto é, algo que não forma parte de sua essência (...) o operário nega-se em seu trabalho (...) despersonaliza-se, não se satisfaz, não é sua própria atividade. Pertence a outro, representa a perda de si mesmo" (6). (O grifo é meu)

Outras das determinações do trabalho alienado que consigo apreender das análises registradas por Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, envolve a relação do homem enquanto ser genérico com o processo de trabalho. As relações do homem com a natureza e do homem com outro homem, são o fundamento do processo de perda do ser genérico do homem. Ou seja, a atividade vital do homem ao se apropriar do mundo objetivo torna-o alheio à natureza e a seu ser genérico. E isto, fundamentalmente, porque a atividade produtiva transforma-se em meio individual de vida. A alienação é intrínseca às relações dos homens entre si, pois é *um homem* que se apropria da capacidade de trabalho, dos meios e do produto de *outro homem*. Em suma, o trabalho desdobra-se alienando do homem: a natureza (objeto do trabalho); o gênero (a humanidade cinde-se em produ-

tores e proprietários dos meios de produção) e a si próprio (o homem no processo de produzir mercadorias transforma-se, enquanto força de trabalho, em mercadoria).

Mas a que ser pertencem o objeto, o produto e o trabalho? A um outro homem, ao capitalista, ao detentor da propriedade privada sobre as condições materiais de produção das mercadorias. Isto é, um homem que não é o operário mas que objetiva praticamente, em sua relação com aquele, os meios de explorar, de apropriar e dominar tudo aquilo que não produz. Para Marx, conforme suas investigações da relação trabalho-capital, desenvolvidas nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, a efetivação da exploração, apropriação e dominação, fundamenta-se na propriedade privada. E esta representa, historicamente, determinado processo de divisão e organização social do trabalho.

Também quero ressaltar que Marx, ao considerar as relações da propriedade privada com o processo produtivo, enuncia a superação da contradição engendrada entre capital e trabalho, e propõe, através da análise dos "momentos" constitutivos desta contradição, sua abolição, isto é, a destruição de toda relação social (histórica) fundada na propriedade privada, burguesa, capitalista. A explicitação desta investigação de Marx, contrapõe-se no meu entendimento, à caracterização da concepção de trabalho elaborado por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna (Vide Capítulo I deste escrito). Para Manacorda, a supressão do trabalho é sinônimo da supressão do trabalho assalariado.

Para Marx, a compreensão teórica do processo dialético

intrínseco ao antagonismo propriedade privada-capital-trabalho, desenvolvida em sua obra Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, funda-se nestes momentos:

a) Inicialmente, Marx observa a unidade imediata ou mediata estabelecida entre trabalho e capital. Historicamente sobrevivem um do outro, influenciam-se e incentivam-se mutuamente, em suma, compõem e recompoem sua unidade.

b) Capital e trabalho são apreendidos por seus sujeitos como existências contraditórias, excludentes. Isto é, o operário apreende o capitalista como a negação de sua existência e vice-versa. Nesta relação cada um dos dois trata de se apropriar da existência do outro. O operário procura se igualar ao capitalista, diluir e anular a diferença tornando-se igual à sua negação. O capitalista procura manter a diferença.

c) A contradição desdobra-se no interior de cada um dos sujeitos. O capital (trabalho acumulado) tenta ampliar seus interesses, aprofunda seu processo de acumulação, busca formas de intensificar e alargar sua reprodução, de criar outros meios de lucro e de subordinação de outros processos de produção, circulação, etc., isto é, o capital tende a constituir-se em riqueza e a universalizar-se.

O trabalho torna-se momento do capital, seu custo; sua existência subordina-se ao avanço deste. O operário transforma-se em mercadoria, em capital.

d) As condições históricas geradoras desta existência

antagônica entre capital (burguesia) e trabalho (proletariado); possibilitam a mútua destruição de ambos e superação destas relações sociais de produção. Este processo representa o "esgotamento" da contradição fundamental, a possibilidade (histórica) de abolí-la e de criar uma formação social sem classes. Portanto, na perspectiva de Marx, a superação do trabalho não é sinônimo da superação do trabalho assalariado. Trata-se de extinguir as condições históricas deste trabalho e, fundamentalmente, de abolir a divisão social de trabalho e a propriedade privada intrínseca a este modo de produzir fundado no capital.

As observações que apresentei possibilitam-me discordar da concepção de trabalho extraída por Manacorda em sua análise filológica da obra de Marx, em relação às determinações históricas da formação de um processo de trabalho alienado, negador da essência do homem e cuja superação transcende a forma de assalariamento através da qual se manifesta na formação social burguesa. Minha análise da concepção marxiana de trabalho possibilita discrepar do educador italiano, quanto à sua definição de trabalho. Esta última discordância, cuja raiz é a improcedência quanto à transformação da concepção de trabalho em Marx, em sinônimo da atividade conceituada como Economia Política, pode e deve ser aprofundada a partir da argumentação que, em continuação, apresento.

Marx, em sua obra Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, ao aprofundar sua investigação sobre as relações entre propriedade e trabalho, apreende o aspecto fundamental que perpassa esta relação. E a partir desta análise, cresce sua divergência em

relação à Economia Política. Para esta, segundo Marx, o trabalho é a essência subjetiva da propriedade privada, e ao subjetivar este processo elimina as condições objetivas, exteriores ao sujeito. Incorporar a propriedade privada ao homem, representa, para Marx, que a Economia Política reconhece no homem a essência e a determinação desta relação (homem-propriedade privada). Consequentemente, a Economia Política - ao cindir a subjetividade dos seres sociais de suas condições históricas, exteriores e objetivas de existência - efetiva e concretiza o "processo de alienação do homem". Este processo ocorre, conforme minha compreensão dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, redigidos por Marx, em 1844, em dois sentidos:

a) a Economia Política reconhece o homem para negá-lo. Na formação social burguesa deparamos com proprietários e não-proprietários dos meios de produção. Reconhecer-se-á, no universo político da sociedade burguesa, o direito à propriedade traduzindo a universalização do direito (particular) da burguesia à propriedade. O homem reconhecido é "apenas" aquele que for proprietário, cidadão, etc..

b) A Economia Política aciona a possibilidade de negação do homem ao exteriorizá-lo, ao cindí-lo, na relação trabalho-propriedade privada, focalizando o trabalho como atividade humana alheia a si mesma, alienada. A apropriação dos produtos do trabalho, do objeto de trabalho e das condições de realização deste, reafirma esta possibilidade.

Penso que, a obstinada defesa de Manacorda quanto à incapacidade de Marx em apreender as determinações históricas do

trabalho alienado na sociedade capitalista, assim como, sua compreensão do trabalho como essência do homem, orientam-se para sua concepção de história da educação, e o que é mais importante destacar neste momento, para sua proposta de instituir a escola unitária fundada na relação educação-trabalho, desconsiderando fundamentalmente:

a) o desdobramento do processo de trabalho no modo de produção fundado no capital.

b) as tendências e possibilidades históricas assumidas pelo capital em seu movimento de subordinação do trabalho e, conseqüentemente, da educação.

Estas duas observações orientarão minha reflexão sobre a concepção de trabalho elaborada por Manacorda.

Porém, antes de prosseguir desejo registrar, mais uma vez, as citações de Manacorda, que sustentam minha argumentação e esboçam, preliminarmente, seu afastamento das concepções teóricas de Marx. Afirma o educador italiano que:

a-"*... o trabalho 'alienado' de 1844, apesar do valor da intuição que condiciona a investigação marxiana posterior, mostra-se incapaz de indicar as determinações que o tornam específico da sociedade capitalista*". (Vide nota 2 deste Capítulo).

b-"*... em Marx, o trabalho transcende(...) toda caracterização didático-pedagógica, para se identificar com a própria essência do homem*". (Vide nota 5 deste Capítulo).

3.2.1. O processo de trabalho no modo de produção fundado no capital

Inicialmente afirmo que a totalidade da proposta pedagógica de Manacorda, voltada para: a discussão da relação educação escolar-trabalho; a unificação das estruturas escolares com as estruturas produtivas; a reforma escolar baseada no princípio da educação autoritária; desdobra-se cindida da análise das dimensões históricas assumidas pelo capital neste processo. As formulações do educador italiano, em sua obra História da Educação (6), procuram transcender os diversos modos de produzir a vida material, organizados pelos homens em sociedade, transformando a cisão educação-trabalho numa constante histórica cuja presença marca todas as formações sociais anteriores à sociedade capitalista, burguesa. Ou seja, a constante histórica representada na cisão educação-trabalho, transcende e anula as particularidades do processo produtivo historicamente determinado. Trata-se de compreender o trabalho alienado (e esta qualificação do processo produtivo não é mencionada por Manacorda, em nenhum momento de sua obra) como processo indeterminado para que em contrapartida aflore a constante da cisão educação-trabalho. E mais ainda, trata-se de reduzir as práticas sociais pedagógicas e produtivas, historicamente determinadas, a um processo homogêneo e constante. Assim o educador italiano reconhece que:

"Já no Antigo Egito (...) podemos verificar uma primeira constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares: a separação entre instrução e trabalho (...)" (7).

Marx, em sua obra A Ideologia Alemã, explicita que, para o operário moderno, o trabalho constitui-se em atividade indifferente e remete sua compreensão desta prática social, fundamento da produção da vida material dos homens em sociedade, à investigação das relações entre propriedade privada, direito e Estado; aspectos, que este escrito não analisará. Interessa-me destacar que Marx, já analisa nesta obra, a transformação do trabalho em atividade indifferente, ou ainda, que nos indivíduos, autores e atores da sociedade fundada no capital, o trabalho perdeu toda aparência de atividade própria, criadora, etc..

Marx afirma que:

"A única relação que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência, o trabalho, perdeu neles toda aparência de atividade própria e só conserva suas vidas reduzindo-as" (8).

Com o propósito de aprofundar esta temática concentrei minha atenção na leitura das obras de Marx: Elementos Fundamentais para uma Crítica da Economia Política: Grundrisse e em O Capital. Trata-se, em suma, de superar as determinações gerais do processo histórico fixadas, centralizadas e formalmente abstraídas na consciência teórica do educador italiano e de compreender concretamente, o modo de produção fundado no capital.

Se aparentemente o trabalho, conforme Marx afirma nos Grundrisse, parece ser uma categoria simples e antiga em sua universalidade, isto é, como trabalho geral; é no modo de produção, fundado no capital, que esse processo adquire, historicamente, seu

conteúdo simples e universal. Neste modo de produção o trabalho deixou de corresponder a uma atividade particular criada pelo indivíduo. A industrialização da produção, anula e supera, por exemplo, as habilidades requeridas pelos produtores nas atividades artesanais ou manufatureiras. O processo engendrado pelo capitalismo tende a transformar o trabalho numa atividade anuladora das capacidades individuais, indiferente em relação ao indivíduo "a" ou "b". Isto é, o indivíduo nada de "seu" acrescenta ao trabalho. Ou seja, se num processo anterior o produtor de tecidos possuía a capacidade de saber tecer e de criar este produto com todo seu potencial, diante da máquina de tecer é indiferente se o indivíduo que a manipula tem conhecimentos, ou não, sobre tecelagem. Em suma, o capital que reduz todos os produtos e todas as atividades a valores de troca, reduz a força de trabalho a uma atividade indiferente em relação aos seus produtores diretos. A compreensão e a reflexão sobre esta condição histórica me parece fundamental, principalmente, para os educadores preocupados, como Manacorda, em assumir a defesa da relação educação escolar-trabalho. Marx declara que:

"O trabalho aparenta ser uma categoria totalmente simples. A representação do trabalho em sua universalidade - enquanto trabalho em geral - também é muito antiga. É no entanto, considerado nesta simplicidade, do ponto de vista econômico, o 'trabalho' é uma categoria tão moderna como as relações que dão origem a esta abstração simples" (9).

E acrescenta:

"A indiferença por um trabalho particular corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar

facilmente de um trabalho a outro e na qual o gênero determinado de trabalho é, para eles, fortuito e, portanto, indiferente. O trabalho transformou-se, então, não apenas enquanto categoria, senão também na realidade, no meio para criar a riqueza em geral e, como determinação, deixa de aderir ao indivíduo como uma particularidade sua. Esse estado de coisas alcança seu desenvolvimento máximo na forma mais moderna da sociedade burguesa, nos Estados Unidos" (10).

Ao demonstrar este traço do modo de produção imanente à sociedade burguesa, Marx salienta, na obra supracitada, um outro aspecto - este de ordem metodológica - que escapa (não sei se consciente ou inconscientemente) à análise do educador italiano sobre o processo de reatar os vínculos das estruturas produtivas com as estruturas educacionais. Para Marx, o procedimento teórico-metodológico de análise da formação social burguesa deve conter em seu "ponto de partida" e de "retorno": o Capital. Manacorda desenvolve toda sua análise das relações entre educação escolar e trabalho, da busca de uma pedagogia marxiana, dissociando este processo do capital, e mais, desconsiderando, nas relações educação escolar-trabalho, o processo de trabalho enquanto atividade alienada e alienante. Assim, para Marx:

"Em todas as formas nas que domina a propriedade da terra, a relação com a natureza ainda é predominante. Inversamente onde reina o capital [predomina] o elemento socialmente, historicamente, criado. Não se pode compreender a renda do solo sem o capital, mas pode-se compreender o capital sem a renda do solo. O capital é a potência econômica da sociedade burguesa que a tudo domina. Deve constituir o ponto de partida e o ponto de chegada, deve ser considerado

antes que a propriedade da terra. Uma vez que ambos foram considerados separadamente, examinar-se-á sua relação recíproca.

Conseqüentemente, seria impraticável e errôneo alinhar as categorias econômicas na ordem em que foram historicamente determinantes. Sua ordem de sucessão está, entretanto, determinada pelas relações existentes entre elas na moderna sociedade burguesa, e que é exatamente o inverso de que aparenta ser sua ordem natural ou do que corresponderia à sua ordem de sucessão no curso do desenvolvimento histórico" (11).

A formação social burguesa ao universalizar o trabalho, como trabalho geral, cria, intrinsecamente a este processo, a universalização da alienação do indivíduo. Marx acrescenta nos Grundrisse que:

"Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas já estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais esta individualidade torna-se possível, supõem-se, precisamente, a produção baseada sobre o valor de troca que cria, pela primeira vez, concomitantemente, a universalidade da 'alienação' (enajenación) do indivíduo diante de si próprio e dos outros, e a universalidade e a multiplicidade de suas relações e de suas habilidades" (12).

A sociedade burguesa rompe com as diferenças de sangue, com os vínculos de dependência pessoal, correspondentes à sociedade feudal. O projeto revolucionário da burguesia européia, supera o caráter determinado dos indivíduos na sociedade fundada no trabalho servil; as relações de vassalagem entre o senhor feudal e

o servo, por exemplo. As relações sociais de produção universalizam-se, *transformando os indivíduos em trabalhadores*. Esse processo é compreendido por Manacorda como a antinomia entre a formação unilateral do trabalhador e a perspectiva da omnilateralidade a ser propiciada pelo vínculo educação escolar-trabalho. Marx, aborda, nos Grundrisse, a universalização da atividade produtiva, da alienação intrínseca e extrínseca ao processo de trabalho, na perspectiva da multilateralidade e de uma maior plenitude das relações sociais dos indivíduos, fundadas na propriedade privada sobre os meios, os objetos e os produtos do trabalho. Manacorda desconsidera, em sua análise do processo de trabalho como antinomia (Vide Capítulo I, deste escrito) entre unilateralidade e omnilateralidade, que a divisão do trabalho socialmente produzida desdobra-se de forma unilateral na elaboração dos produtos, e de forma multilateral nas necessidades de cada indivíduo, trabalhador, produtor da riqueza social. E que para Marx, conforme expõe em sua obra A Ideologia Alemã:

"As diferentes fases do desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diversas da propriedade, ou, dito em outros termos, cada etapa da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si, no concernente ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho" (13).

O projeto revolucionário da burguesia europeia (Revolução Industrial - Inglesa, Revolução Francesa) universaliza a representação política destas relações de produção: liberdade, igualdade, fraternidade e o direito à propriedade. Os indivíduos irrom-

pem no mercado de trabalho na condição de seres livres para agir e pensar; e, fundamentalmente, como proprietários: uns da capacidade de trabalho; e, outros, das condições materiais para a realização efetiva da produção dos valores socialmente necessários. A burguesia universaliza seus interesses particulares de classe, sobre os quais funda um novo modo de produzir e organizar a vida social. A burguesia européia ao consolidar seu projeto político "instaura" a separação indivíduo-sociedade, transforma os indivíduos em seres naturais, arranca do processo histórico sua materialidade e reveste as condições históricas de sua existência com relações contratuais, jurídicas, vinculadas ao universo dos denominados direitos humanos. Nesta constelação dos direitos humanos, a educação insere-se como possibilidade de qualificar a mercadoria força de trabalho. O indivíduo, "cerceado" na compreensão de seus interesses comuns a outros indivíduos, aliena, neste processo, sua própria existência social, ou seja, não apreende "sua" vida como forma de exploração do capital.

Estas observações revigoram minha convicção de que a superação da divisão educação escolar-trabalho, deve ser investigada não como generalidade ou como invariável histórica, mas como resultante de um processo historicamente determinado: o surgimento de um modo de produzir a vida material dos homens em sociedade fundado na relação capital-trabalho. E, no meu entendimento:

a) A superação da ruptura entre educação escolar-trabalho implica a abolição da propriedade privada capitalista;

b) O trabalho não é a essência do homem tal como afir-

ma Manacorda (vide sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, por exemplo) porque a essência do trabalho assalariado (do trabalho universalizado em trabalho geral) é criar propriedade alheia;

c) A educação é um meio insuficiente para superar a cisão trabalho-escola, pois o processo educacional e sua institucionalização através da escolarização dos indivíduos, fundam-se num denominador e dominador comum: a propriedade privada sobre a força de trabalho;

d) O trabalho (mesmo o mais educado e qualificado) é força produtiva e reprodutiva do capital, pertencente ao capital.

Acrescento a estas observações que a qualificação da força de trabalho por intermédio da formação educacional proposta por Manacorda, postula a existência de um homem caracterizado como cidadão e produtor moderno. Ou seja, esta proposta pedagógica voltada para a análise da relação educação escolar-trabalho, não reivindica ou desconsidera a necessidade histórica de eliminarmos a relação fundamental da formação social burguesa: a relação capital-trabalho.

Ao analisar o desdobramento do processo de trabalho no modo de produção capitalista, exposto por Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para uma Crítica da Economia Política - Grundrisse, observo que o conteúdo antinômico, contraditório, do trabalho apresenta-se na relação miséria absoluta-riqueza absoluta. A compreensão desta contradição, imanente ao trabalho nas condições históricas produzidas pela sociedade burguesa, é de suma importância na medida

que relega a um plano secundário o carácter antinômico do trabalho "reduzido" por Manacorda (vide Capítulo I deste escrito) à relação unilateralidade e omnilateralidade. E isto porque o educador italiano transforma a educação em pressuposto da superação da dissociação existente entre as estruturas produtivas e as estruturas educacionais. Esta seria, segundo seu entendimento, a contribuição de uma prática pedagógica respaldada por uma teoria pedagógica marxiana. Entretanto, para Marx, a antítese pobreza absoluta-riqueza absoluta caracteriza (conforme exposto em sua obra supracitada) a existência contraditória da relação capital-trabalho num movimento onde o trabalho se transforma em força produtiva pressuposta pelo capital e que pressupõe o capital. Assim, ao se objetivar (nos produtos, nas mercadorias), a capacidade de trabalho tende a se consolidar como miséria absoluta, dada sua subordinação ao capital. Ao se subjetivar, isto é, ao ser desenvolvida pelos produtores diretos, a capacidade de trabalho transforma-se em possibilidade de criação da riqueza social. Este desdobramento do trabalho como capacidade, que para o capital possui valor de uso, e que o operário troca pelas mercadorias necessárias à sua sobrevivência ("*superando*" a tendência a permanecer absolutamente miserável), não é o trabalho realizado por *este* ou *aquela* operário, mas trabalho geral, indiferente em relação à forma assumida no processo produtivo. A miséria absoluta - pressuposto da existência do capital -, e riqueza absoluta - possibilidade de preservação da existência do capital -, tem suas raízes na propriedade privada do capital (da burguesia) sobre a força de trabalho (sobre o proletariado).

A prática pedagógica proposta por Manacorda volta-se

para o âmbito das determinações formais do trabalho, qualificando a capacidade de trabalho, ensinando-lhe os conhecimentos básicos (ler, escrever e contar), mas "indiferentes" à manipulação do trabalho objetivado, propriedade do capital (as máquinas, por exemplo). A concepção pedagógica delineada pelo educador italiano fundada no princípio unitário: escola-trabalho, esbarra, historicamente, neste processo: a força de trabalho qualificada, educada, torna-se valor de uso para o capital, valorizando-o e reproduzindo-o. Em contrapartida, recebe dinheiro; forma assumida pelo capital para aquisição das mercadorias necessárias ao consumo e à consumação de sua existência. Enfatizo esta relação e realço que a denominada pedagogia dialética, proposta por Manacorda como elemento capaz de recuperar a divisão educação-trabalho, circunscreve-se a interferir nas expressões formais das relações sociais de produção do capital para discutir a perspectiva tecnicista e a noção de progresso, constitutivas das análises do educador italiano sobre o processo de produção. Para Manacorda, a raiz da fragmentação educação escolar-trabalho, encontra-se, na sociedade moderna, na Revolução Industrial e nas subsequentes revoluções industriais que, contemporaneamente, refletem-se na cibernética, na automação da produção, etc.. Este desenvolvimento da industrialização, esta intensificação produtiva da sociedade industrial, da sociedade moderna, requer (conforme observe no Capítulo I, deste escrito) uma formação escolar centrada na educação tecnológica. Ao enveredar por esta compreensão Manacorda empobrece e obscurece a dimensão do marxismo em sua concepção pedagógica. Ou seja, sua tentativa de apreender no interior da obra de Marx, *uma* pedagogia marxiana, fundada no vínculo educação es-

colar-trabalho, omite em sua investigação a crítica de Marx aos denominados "avanços da civilização" ou à denominada "função civilizadora do capital". Ao desconsiderar o desdobramento do processo de trabalho no modo de produção fundado no capital e as tendências e possibilidades históricas assumidas por este, em seu movimento de subordinação do trabalho. Ao se ater à análise da relação educação escolar-trabalho desprovida de suas determinações históricas; Manacorda ressalta o progresso técnico e a necessidade da educação tecnológica porém, não apreende que este processo consolida e "perpetua" a subordinação do trabalho ao capital. Trata-se, então, de apresentar a análise desenvolvida por Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse, relativa aos avanços da ciência natural aplicada ao processo produtivo; à melhoria dos meios de comunicação; à criação do mercado mundial, etc.; em suma, a intensificação do poder objetivo do capital sobre o trabalho, registrando a seguinte afirmação de Marx, na obra supracitada:

"Todos os avanços da civilização (...) ou, em outras palavras, todo aumento das forças produtivas sociais (...) - tal como derivam da ciência, as invenções, a divisão e a combinação do trabalho, os meios de comunicação melhorados, a criação do mercado mundial, maquinaria, etc. - não enriquecem ao operário senão ao capital; mais uma vez, somente acrescentam o poder que domina ao trabalho; aumentam apenas a força produtiva do capital. Como o capital é a antítese do operário, aumentam unicamente o poder objetivo sobre o trabalho" (14).

3.2.2. Tendências e possibilidades históricas assumidas pelo capital

Mas quais as tendências e possibilidades históricas assumidas pelo capital (burguesia) na direção de intensificar e preservar seu poder objetivo sobre o trabalho (proletariado)?

A resposta a este questionamento permitirá, acredito, a reafirmação da subordinação do processo educativo escolar ao capital. Ou seja, tentarei evidenciar que a defasagem escola-produção, ou ainda, que a separação educação escolar-trabalho produtivo (apreendida por Manacorda como ruptura do princípio educativo ou como crise do princípio educativo, conforme observado quando abordei sua interpretação da obra de Gramsci), permanece imanente às tendências do capital: acumulação, reprodução e subordinação do trabalho objetivado, alimentado pelo trabalho vivo, isto é, pela capacidade de trabalho "educadamente qualificada".

As tendências do capital expostas por Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política: Grundrisse, explicitam a incoerência de Manacorda em analisar a relação educação escolar-trabalho produtivo, dissociada das premissas históricas sobre as quais está fundada: o modo de produção capitalista. A tendência fundamental do capital, analisada por Marx, é a de diminuir o trabalho necessário, é a de subtrair a qualidade da participação da capacidade de trabalho do homem operário no processo produtivo. Marx afirma na obra supracitada:

"... é lei do capital criar tempo disponível, mais trabalho, e somente pode fazê-lo ao movimentar trabalho necessário, isto é, ao entrar em troca com o

operário. Portanto, possui a tendência a criar a maior quantidade possível de trabalho, assim como também é sua tendência, reduzir o trabalho necessário a um mínimo. (...) É (...) tendência do capital tornar supérfluo (relativamente) o trabalho humano, e empurrá-lo, enquanto trabalho humano, até os limites desmensuráveis" (15).

A subtração de qualidade da capacidade de trabalho incide na desqualificação do produtor direto pelo crescimento do trabalho objetivado, na substituição da ferramenta pela máquina, na subordinação da força de trabalho ao capital, etc.. Em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse, Marx explicita que:

"O capitalista recebe em troca o próprio trabalho, o trabalho como atividade criadora de valores, isto é, recebe em troca a força produtiva que mantém e reproduz ao capital e que, com isto, transforma-se em força produtora e reprodutora do capital, numa força pertencente ao próprio capital" (16). (O grifo é meu).

Para Marx, a redução do trabalho necessário a um mínimo alarga o tempo de trabalho excedente aumentando o valor do capital, a produção da mais valia. Em contrapartida submete enormes contingentes populacionais a uma existência desumana. Em suma, a tendência do capital - no limite de suas possibilidades - é tornar supérfluo o trabalho humano, é destruir (também no limite de suas possibilidades) a existência da classe trabalhadora. Marx considera, na obra anteriormente citada, que:

"Na produção do capital o que importa de antemão não é essa relação semi-artística, correspondente, de modo geral, ao

desenvolvimento particular do trabalho manual direto, ao aperfeiçoamento da mão humana, etc., para o trabalho. O que importa desde o início é a massa, porque trata-se do valor de troca e do mais valor. O princípio desenvolvido do capital é, precisamente, tornar supérfluo o trabalho manual, o trabalho corporal direto tanto na qualidade do trabalho habilidoso, como na qualidade de esforço muscular, colocar a destreza nas inanimadas forças naturais" (17).

Os limites destas possibilidades históricas de o capital efetivar *suas* tendências articulam-se: com o desenvolvimento de novos setores produtivos; com o avanço da aplicação técnica das ciências naturais ao processo de produção de mercadorias. Ou seja, com o surgimento de novas ramificações das forças produtivas, que requerem a existência de um contingente populacional capaz de atender às demandas e às possíveis "qualificações profissionais" pertinentes a um novo setor da produção industrializada. Entretanto, minha maior preocupação, no momento, é registrar o limite histórico do capital apreendido por Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política: Grundrisse, em contraposição à argumentação de Manacorda que vislumbra, na sociedade contemporânea, a formação de um modo de produção ilimitado, transcendente dos limites históricos dos atuais modos de produção (capitalismo, socialismo): a sociedade tecnológica. Assim, para Marx, em sua obra acima citada:

"... quanto mais desenvolvido seja o capital, quanto mais capital tenha criado, tanto mais formidavelmente terá que desenvolver a força produtiva para valorizar a si próprio na ínfima proporção, isto é, para acrescentar mais-valia, por-

que seu obstáculo é sempre, a proporção entre a fração do dia - que expressa o trabalho necessário - e a jornada integral de trabalho. Unicamente pode-se mover dentro deste limite" (18).

Em contrapartida Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, declara que:

"A denominada 'segunda revolução' industrial não é própria nem do sistema de produção capitalista, nem do socialista. Consideramos evidente que desta estrutura comum brotem exigências e tendências objetivas comuns. Unicamente pode ser diversa - por voluntária e consciente - a resposta política" (19).

Marx explicita, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse, que a tendência do capital, de reduzir o trabalho necessário ao mínimo de sua possibilidade de existência histórica, significa, para a burguesia, a diminuição dos custos com a produção (formação) dos próprios operários. Este desdobramento da relação histórica capital-trabalho, analisado por Marx, afasta-o do posicionamento teórico de Manacorda, reivindicativo de uma pedagogia do trabalho dissociada da compreensão de suas determinações históricas. Ou melhor, a dissociação entre estruturas escolares e estruturas produtivas, a defasagem educação escolar-trabalho persistirá, enquanto subsistam as condições históricas fundamentais à produção, acumulação e reprodução do capital: a força de trabalho assalariada e a propriedade privada sobre os sujeitos, os objetos e os produtos do trabalho. É insuficiente, para superar esta relação histórica, esta prática social: que os pedagogos do trabalho clamem por uma escola da vida, por uma pedagogia unitária, ou ainda, por uma educação tecnológica.

Para Marx, em sua obra Grundrisse:

"Esta força natural vivificante do trabalho - que ao utilizar o material e o instrumento conserva-os sob esta ou aquela forma e, portanto, também conserva o trabalho neles objetivado, seu valor de troca - converte-se (...) em força do capital, não do trabalho. Portanto, o capital não paga por ela. Do mesmo modo que o operário não é pago porque possa pensar, etc..."(20).

E acrescento esta outra observação de Marx, na obra supracitada, relativa à capacidade de trabalho ou à denominada força de trabalho qualificada:

"O que o operário intercambia com o capital é seu próprio trabalho (no intercâmbio, a disponibilidade de trabalho), 'aliena-o'. O que recebe como preço, é o valor desta alienação. Intercambia, por um valor predeterminado, a atividade que coloca valor, prescindindo de resultado de sua atividade. Mas como é, agora, determinado seu valor? Através do trabalho objetivado contido em sua mercadoria. Esta mercadoria é a condição vital do operário. Para conserva-lá, dia após dia, o operário deve consumir certo volume de meios de subsistência, renovar o sangue consumido, etc.. (...) O operário recebe apenas um equivalente. De maneira que amanhã, uma vez consumido o intercâmbio - e sempre que finalize formalmente o intercâmbio, que ele realiza, tão somente, no processo de produção - sua capacidade de trabalho existe da mesma forma que antes: recebeu um equivalente exato, porque o preço que lhe foi pago deixa-o na posse do mesmo valor de troca que possuía previamente. O capital lhe pagou a quantidade de trabalho objetivado que contém sua condição vital" (21)

Ao remeter esses argumentos às práticas sociais, desejo afastar minha interpretação das tendências e possibilidades his-

tóricas do capital da perspectiva de quem compreende este processo como prenúncio de sua autodissolução, de sua autodestruição. É como se o capital fosse uma entidade transcendente, constituída por uma lógica irreversível capaz de autoguiá-lo à sua abolição. Considero esta observação, como essencial, em virtude de Marx afirmar, na obra supracitada, que o capital é sua própria contradição.

Para Marx:

"O capital cria (...) a sociedade burguesa e a apropriação universal tanto da natureza como da própria relação social pelos membros da sociedade. (O capital) opera destrutivamente (...) é constantemente revolucionário, derruba todas as barreiras que obstaculizam o desenvolvimento das forças produtivas, a ampliação das necessidades, a diversidade da produção e a exploração e intercâmbio das forças naturais e espirituais. (Daí a grande influência civilizadora do capital)(...) A universalidade a que tende (o capital) sem cessar, encontra entraves em sua própria natureza, os quais em certa etapa do desenvolvimento do capital farão que se lhe reconheça como sendo ele o maior entrave para essa tendência e por conseguinte, tenderão à abolição do capital por meio de si mesmo" (22).

A concordância com esta afirmação não deve implicar em considerá-la dissociada da totalidade da investigação teórica elaborada por Marx, abandonaria a discussão do processo de formação histórica da relação capital-trabalho assalariado, como resultado da prática social dos sujeitos da história da sociedade capitalista, as classes sociais fundamentais: Burguesia (capital) e Proletariado (força de trabalho assalariada). E é nesta perspectiva que reflito sobre os limites das tendências históricas do capital, investigados

por Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse.

Os limites imanentes ao capital *concentram-se* na contradição entre a diminuição do trabalho necessário e o valor de troca obtido sob a forma de salário pelos produtores diretos. E, fundamentalmente, no processo antagônico através do qual o capital tende a maximizar e, em contrapartida, a minimizar o desenvolvimento das forças produtivas. A força produtiva fundamental, isto é, o proletariado, a classe trabalhadora, subordinada ao capital, engendra, nestas condições, uma relação histórica cujo limite não se supera na escola, nem mesmo na escola vinculada ao trabalho. É o limite que absolutiza a cisão entre a capacidade da força de trabalho e as condições materiais de sua existência, isto é, que separa o trabalho objetivado (capital) de trabalho vivo (proletariado). Este limite reafirma a dupla dimensão da subordinação do trabalho ao capital: o trabalho cria a riqueza alheia e sua própria miséria.

Apesar de extensa, considero importante transcrever a exposição realizada por Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse, relativa aos limites imanentes do capital e à sua tendência geral. Diz Marx:

"O próprio capital, devidamente interpretado, apresenta-se como condição para o desenvolvimento das forças produtivas, até que as mesmas exijam uma alavanca maior, a qual, concomitantemente, apanece como seu freio. Para as mesmas é uma disciplina que, a certa altura de seu desenvolvimento, torna-se supérflua e insuportável, nem mais nem menos que as corporações, etc.. Estes limites imanentes (O grifo é meu) têm

que coincidir com a natureza do capital, com suas determinações conceituais constitutivas. Os referidos limites são: 1 - o trabalho necessário como limite do valor de troca da capacidade viva de trabalho, ou do salário da população industrial;

2 - o maisvalor como limite do mais-tempo de trabalho e, concernente ao mais tempo relativo de trabalho, como barreira ao desenvolvimento das forças produtivas.

3 - o que é a mesma coisa, a transformação em dinheiro; o valor de troca em geral como limite da produção; intercâmbio fundado sobre o valor, ou o valor baseado no intercâmbio, como limite da produção. Isto é:

4 - Novamente o mesmo, como limitação à produção de valores de uso pelo valor de troca; ou que a riqueza real tem que adotar uma forma determinada, diferente de si própria e, portanto, não absolutamente idêntica a ela mesma, para se transformar, em geral, em objeto de produção.

De resto, resulta da tendência geral do capital, que aquele esquece e abstrai:

1) O trabalho necessário como limite do valor de troca própria da capacidade viva de trabalho; 2) o mais-valor como limite do mais-trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas; 3) o dinheiro como limite da produção; 4) a limitação da produção de valores de uso pelo valor de troca" (23).

Acrescento que as tendências e os limites imanentes do capital convergem para reafirmar, historicamente, seu princípio básico: a destruição das qualidades, das habilidades individuais, particulares, dos trabalhadores, dos produtores diretos da riqueza social; ou seja, a possibilidade, contraditória, de tornar o trabalho supérfluo, de destruir a classe trabalhadora. A intensificação da aplicação da Ciência Natural, resultando num desenvolvimento de caráter técnico-científico da produção aloca a força de trabalho na função de administrar, observar e controlar a qualidade do processo

produtivo. Em suma, o trabalho transforma-se em apêndice do processo produtivo e não mais em pressuposto como ocorreu, historicamente, no período de surgimento da industrialização. Conforme observa Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse:

"A acumulação do saber e da aptidão, das forças produtivas gerais do cérebro social, é, (...) em relação ao trabalho, absorvida pelo capital e apresenta-se, portanto, como propriedade do capital, e, mais precisamente do capital fixo, na medida em que este ingressa como verdadeiro meio de produção no processo produtivo" (24).

E acrescenta:

"... dentro do processo de produção, na qualidade de máquina, o processo integral de produção, entretanto, não aparece como subsumido à habilidade direta do operário, mas como aplicação tecnológica da ciência. Dar à produção um carácter científico é, portanto, a tendência do capital e o trabalho se reduz a mero momento deste processo (O grifo é meu)". (25)

A contraditoriedade contida nesta relação, nesta crescente tecnologização e objetivação do trabalho, coloca para o proletariado, a possibilidade da emancipação do trabalho, da redução intensa do trabalho necessário.

Para Marx, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, isto significa que:

"... o capital somente emprega a máquina na medida em que permite ao operário trabalhar para o capital durante uma parte maior de seu tempo, relacionar-se com uma parte maior de seu tempo enquanto tempo que não lhe pertence, tra-

balhar mais prolongadamente para outro. Através deste processo, efetivamente, o quanto de trabalho necessário para a produção de um dado objeto, se reduz a um mínimo, mas somente para que um máximo de trabalho se valorize no máximo de tais objetos. (...) aqui o capital - de maneira totalmente impremeditada - reduz o trabalho humano a um mínimo (...). Isto redundará em benefício do trabalho emancipado e é a condição de sua emancipação" (26).

Mas, o que considero importante destacar, na problematização das tendências e possibilidades históricas assumidas pelo capital, é o argumento exposto por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, concernente à sua interpretação da obra de Marx: O Capital. Afirma o educador italiano:

"Através do estudo histórico-lógico desta divisão específica do trabalho (a divisão capitalista moderna) situa-se, novamente, neste ponto da investigação de Marx, o tema pedagógico da união educação e trabalho produtivo" (27).

E Manacorda acrescenta que:

"... toda sua tese (de Marx) sobre o ensino tecnológico e sobre a união de educação e trabalho formula-se, principalmente, em O Capital, no momento mais maduro de sua investigação, como um desenvolvimento do real, ou melhor dizendo, de suas contradições" (28).

Embora o educador italiano reconheça que:

"... Marx não vá além da enunciação da particular dificuldade desta questão, da relação recíproca existente entre condições sociais e sistema de ensino..." (29).

Cabe acrescentar que Manacorda vislumbra na obra de Marx, O Capital, o ponto central da pesquisa pedagógica marxista,

afirmando em sua obra O Marxismo e a Educação, que:

"... aqui (em O Capital) a reintegração do homem não é colocada como uma instância 'antropológica' ou como uma exigência deduzida teoricamente da constatação do processo de desumanização, mas, com plena coerência com o método materialista dialético, como o reconhecimento de um processo contraditório, já em ação, que cabe desenvolver até suas últimas consequências". (Vide nota do Capítulo I, deste escrito).

Considero que a interpretação da obra de Marx, O Capital, desenvolvida por Manacorda, enfatiza os aspectos relativos ao problema da produção fabril e do ensino básico, discutido por Marx, por exemplo, na seguinte passagem de sua obra supracitada:

"Se a legislação fabril, como primeira concessão arrancada (...) ao capital, limita-se a combinar o ensino básico com o trabalho fabril, é indubitável que a conquista inevitável do poder político pela classe operária, conquistará também para o ensino tecnológico o lugar teórico e prático que lhe corresponde nas escolas do trabalho. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas do trabalho que lhe correspondem acham-se em oposição diametral com esses fermentos revolucionários e com sua meta: a abolição da antiga divisão do trabalho. Entretanto, o único caminho histórico pelo qual podem ser destruídas e transformadas as contradições de uma forma histórica de produção é o desenvolvimento destas" (30).

Porém, em seu esforço teórico voltado para individuar no interior da obra de Marx, a denominada "pedagogia marxiana", Manacorda desconsidera os limites históricos atribuídos por Marx, em O Capital, ao processo de "tecnologização" das relações sociais fundadas no conflito capital-trabalho assalariado.

Cito, como exemplo, esta afirmação de Marx, em sua obra O Capital:

"Traço comum a toda produção capitalista, considerada não somente como processo de trabalho, mas também como processo de exploração de capital, é que, longe de ser o operário quem dirige as condições de trabalho, são estas as que dirigem-no; porém esta inversão não assume realidade tecnicamente tangível até a era da maquinaria" (31).

E para demonstrar os limites históricos da educação tecnológica reivindicada por Manacorda, em sua proposta pedagógica, visando formar o homem novo, produtor e cidadão do amanhã, resgato o argumento de Marx, em sua obra supracitada, relativo aos denominados operários especializados (técnicos). Diz Marx:

"Com o instrumento de trabalho, passa também do operário à máquina o virtuosismo de sua manipulação. A capacidade de rendimento da ferramenta emancipa-se dos entraves pessoais supostos pela força humana de trabalho. Com isto fica superada a base técnica sobre a qual repousa a divisão do trabalho na manufatura. Eis aqui porque na fábrica automática a hierarquia dos operários especializados, característica da manufatura, é substituída pela tendência à equiparação ou ao nivelamento dos diferentes trabalhos..." (32).

E Marx acrescenta:

"... a aceleração com que se aprende a trabalhar na máquina, na idade juvenil, também exclui a necessidade de que se eduque para trabalhar exclusivamente nas máquinas a uma classe especial de operários" (33).

Com estas observações pretendo apenas verificar a incompreensão de Manacorda, em relação às tendências e possibilida-

des históricas do modo de produção fundado no capital. O educador italiano, ao enfatizar sua análise na recomposição da relação educação escolar-trabalho produtivo, desconsidera os traços fundamentais da formação social burguesa. E mesmo parafraseando Marx, no sentido de apreender a relação educação-trabalho, como contraditória, sua proposta pedagógica esbarra numa premissa marxiana fundamental. Esta premissa de Marx, encontra-se em sua obra O Capital.

Diz Marx:

"O processo capitalista de produção re-produz ... em virtude de seu próprio desenvolvimento, o divórcio entre a força de trabalho e as condições de trabalho. Reproduz e eterniza (...) as condições de exploração do operário" (34).

Assim, mesmo educado, especializado, reintegrado pela educação tecnológica ao trabalho, o trabalhador operário enquanto indivíduo e enquanto classe não se emancipará de sua condição histórica fundamental: ser existir enquanto operário para o capital.

Entretanto, minha expectativa é encontrar, - na análise desenvolvida por Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, já exposta no primeiro capítulo deste escrito -, subsídios para superar os limites de sua proposta pedagógica que desconsidera as tendências e as possibilidades históricas, contraditórias e iminentes da produção da vida material, dos homens em sociedade, fundada na relação capital (Burguesia)-trabalho (Proletariado). Porém, o entendimento da concepção de ciência da educação, elaborada por Manacorda, requer a discussão atinente nas relações entre técnica, método e ciência explicitadas pelo educador italiano no decorrer de sua obra.

3.3. CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA, MÉTODO E TÉCNICA NA OBRA DE MANACORDA

3.3.1. Os fundamentos teóricos positivistas da Ciência da Educação

No capítulo inicial deste escrito observei: a concepção de Ciência da Educação, elaborada por Manacorda, delimita como objeto de análise a compreensão da natureza e os fins dos homens, no âmbito específico da educação. O pressuposto fundamental desta ciência é, conforme Manacorda, uma constatação: toda formação social existente contém a sua historicidade e é, inevitavelmente, transitória. Esta constatação e esta historicidade incidem, no entender de Manacorda, na necessidade específica de investigar: como o homem cresce; como o homem se transforma em indivíduo; a que geração este homem pertence no contexto de sua sociedade e qual o lugar ocupado - no interior da história humana - pela geração deste indivíduo. Na compreensão de Manacorda, o objeto, o pressuposto e a investigação pertinentes à Ciência da Educação, demarcam para esta ciência duas finalidades básicas:

a) interferir no desequilíbrio existente entre a sociedade moderna e as inovações engendradas pelo desenvolvimento da tecnologia enquanto elemento de recomposição. Assim, a ciência da educação corresponderia a função de adequar, de adaptar, em suma, de harmonizar a relação progresso tecnológico-sociedade.

b) assumir o encargo de formação educacional dos produtores da sociedade moderna, diante das exigências geradas pelo progresso tecnológico que demanda novos especialistas.

Para Manacorda, estas duas finalidades impulsionam o

desenvolvimento da ciência da educação, na busca de novas metodologias, na constituição da didática como ciência fundamental, etc..

Mas, ainda quero registrar neste escrito, três observações referentes à concepção de ciência da educação, elaborada por Manacorda. Para o educador italiano (vide Capítulo I, deste escrito), cada investigação científica cria um método adequado, uma lógica própria. Esta sua premissa contribui para reafirmar a especificidade da Ciência da Educação. O procedimento intrínseco à investigação do fenômeno pedagógico gera um método próprio, particular a este plano da ciência, onde, como citei anteriormente, investiga-se o processo de crescimento do homem, a que geração este homem pertence, etc.. A segunda observação me propicia compreender que para Manacorda, a ciência da educação persegue fins específicos e, portanto, desenvolve seu processo de conhecimento separado da Filosofia. Esta ciência deve, segundo o educador italiano, abordar e investigar os fins mais gerais do homem. A última destas observações recai sobre a forma e o método assumido, conforme Manacorda, pela ciência da educação. Para o educador italiano, esta ciência desempenha a função de integrar o homem no trabalho, de reintegrar-lhe (ao homem) a omnilateralidade perdida com a intensificação social do trabalho. Trata-se, em suma, de recompor a cisão homem-trabalho através da educação tecnológica.

Na obra de Manacorda (cujos aspectos fundamentais, abordei nos dois capítulos anteriores deste escrito), a ciência da educação, guarda uma relação muito tênue, muito frágil, eu diria, com sua concepção de Ciência. Para o educador italiano, Ciência significa: meio de intervenção humana para transformar a natureza e

a sociedade. E Manacorda lhe atribui duas tarefas essenciais: uma é o conhecimento do que é, a outra a previsão do que será. Acrescento a estas duas funções da Ciência a observação de que, para o educador italiano, a ciência vincula-se a modos de produção cada vez mais amplos e de tendências históricas universais e ilimitadas.

Mas quais são os traços fundamentais que caracterizam o procedimento teórico-metodológico da ciência da educação assumida por Manacorda?

Os traços essenciais contidos na concepção de ciência da educação elaborada por Manacorda, estabelecem como procedimento teórico-metodológico de investigação científica da realidade social:

- Fragmentar a realidade social, investigando um aspecto específico desta.
- Transformar esta especificidade em objeto de conhecimento científico.
- Criar para a especificidade, detectada na realidade social, um método de investigação próprio, particular.
- Intervir na disfunção de um determinado fenômeno social, restaurando o equilíbrio, neste caso, entre as estruturas produtivas e as estruturas escolares.
- Separar seu universo teórico, específico, da filosofia.
- Procurar na investigação do fenômeno social, específico, a manifestação do aspecto invariável, permanente, deste fenômeno.

Os traços que apresentei como correspondentes ao procedimento teórico-metodológico de investigação da realidade social, elaborados por Manacorda para a Ciência da Educação têm, a meu ver, suas raízes epistemológicas no positivismo.

Não me detenho, aqui, na discussão exaustiva sobre o positivismo e seus representantes teóricos fundamentais: Comte, Durkheim, por exemplo. Apenas tentarei enumerar alguns traços desta vertente teórica, cuja origem, no âmbito das denominadas Ciências Sociais, reporta-se ao século XIX; para reafirmar a proximidade do positivismo com a concepção de ciência da educação elaborada pelo educador italiano. Entretanto, considero importante destacar algumas obras, utilizadas neste escrito, que abordam a temática do positivismo: Ciências Humanas e Filosofia, de Lucien Goldmann; Ideologia e Ciência Social, de Michel Löwy; Ideologia y Teoria Sociológica, de Irring Zietling, por exemplo.

Os pressupostos gnoseológicos do positivismo fundam-se na tradição teórica do Iluminismo europeu. Para esta vertente teórica a compreensão da realidade é possível, pois o universo possui como traço imanente à sua constituição uma ordenação. Este traço submetido à observação e à acumulação de dados abrirá a possibilidade de compreensão da realidade social e de sua representação teórica elaborada pela razão humana. Razão e observação aliam-se, vinculam-se, tornam-se, nos representantes teóricos da burguesia em ascensão, críticas implacáveis da formação social feudal. A afirmação de que "*este mundo de nações foi certamente feito pelos homens*" (Vico) (35) prenuncia o questionamento das autoridades divinas, religiosas, cujo poder, herdado das linhagens do sobrenatural, será,

combatido e superado pela combatividade e organização política da burguesia européia.

O positivismo tem ligações estreitas com a ideologia liberal (sociedade fundada na relação contratual entre indivíduos livres e iguais, direito à cidadania, à propriedade, etc.), representativa de um processo histórico onde consolida-se o modo de produção da vida social fundado no capital. Trata-se para a burguesia de preservar seu projeto revolucionário, balizado na Revolução Inglesa de 1688 e na Revolução Francesa de 1789.

O positivismo representa para a burguesia européia pós-revolucionária:

a) O procedimento teórico-metodológico que busca a compreensão da crescente complexidade do universo social (a especialização do processo de trabalho, por exemplo) por intermédio da observação, descrição, comparação, classificação e fragmentação da realidade social.

b) A compreensão de que a sociedade é uma parte da natureza e, portanto, uma ciência da sociedade tem de se basear nos mesmos princípios lógicos em vigor na ciência natural.

c) A adoção de um referencial metodológico extraído das Ciências Naturais, isto é, a utilização de procedimentos tais como a observação, a constatação, etc., utilizados nas ciências da natureza, para o conhecimento científico dos fenômenos sociais.

d) A defesa de um campo epistemológico objetivo no qual o cientista social investiga os fenômenos da sociedade, despo-

jado de interesses de classe, valores morais, etc..

e) A busca intensa da imutabilidade da matéria social, ou seja, a descoberta da invariabilidade das leis que subordinam a existência da sociedade.

f) A possibilidade de intervenção (política, por exemplo) no corpo social visando readaptar, reequilibrar as partes constitutivas deste corpo, em desacordo, em disfunção. Aqui faz-se necessária a reforma, a interferência no sentido de reordenar a cadência harmônica de todos os componentes (o desarranjo entre as condições de vida de uma determinada categoria profissional e a política econômica do Estado, por exemplo).

Portanto, a proximidade teórica da concepção de ciência da educação elaborada por Manacorda, com as premissas fundamentais do positivismo, por mim supracitadas, pode ser registrada através dos seguintes aspectos:

- As múltiplas determinações da realidade social, histórica, dos homens vivendo num tempo e num espaço determinados, são reduzidas, fragmentadas, por Manacorda a um aspecto específico: a educação.

- À ciência da educação, criada pelo educador italiano, cumpre a função de reestabelecer o equilíbrio social por intermédio da educação tecnológica. A ciência da educação imita o papel que a tradição teórica positivista (Durkheim, por exemplo) atribuiu à física social (Sociologia). Trata-se, de recompor, de reconstruir, uma sociedade desequilibrada pelo avanço tecnológico. Trata-se para a ciência da educação, de resgatar uma existência social, pressupostamente harmônica, apreendida por Manacorda, na fase da socie-

dade que corresponde ao princípio cultural humanista. Assim, a ciência da educação deve reconciliar as estruturas produtivas com as estruturas escolares.

- A busca do invariável na materialidade do social também marca presença na obra de Manacorda. Isto é, sua investigação sobre a história da educação apropria-se dos aspectos invariáveis deste processo. Estes aspectos são: a articulação entre aculturação e aprendizagem e a separação educação escolar-trabalho. O traço permanente observado por Manacorda que aqui me interessa destacar é o proveniente da separação entre educação e trabalho.

A última observação correspondente à consonância teórica entre positivismo e ciência da educação elaborada por Manacorda, requer o aprofundamento das concepções de técnica e método desenvolvidas pelo educador italiano no decorrer de sua obra. É disto que trato a seguir.

3.3.2. Método ou Técnica: no reino da confusão epistemológica

A problematização das concepções de método e técnica elaboradas por Manacorda, no decorrer de sua obra, me permitirá entender o debate teórico para outros dois aspectos de suma importância em sua proposta pedagógica: a tecnologia e a denominada educação tecnológica.

A análise da obra de Manacorda me leva a afirmar que o educador italiano confunde método com técnica, transformando-os em sinônimos. Já destaquei anteriormente (vide Capítulo I, deste escrito), que para Manacorda, cada investigação científica cria um método adequado, uma lógica própria. E esta afirmação é uma das

premissas fundantes da concepção de Ciência da Educação adotada pelo educador italiano. Este equívoco teórico de Manacorda contém suas raízes históricas e epistemológicas no processo que, no Século XIX, submete o estudo da realidade social ao mesmo procedimento teórico-metodológico utilizado nas Ciências da Natureza, com o advento da revolução científica dos Séculos XVI e XVII.

A natureza transformada em objeto de conhecimento científico engendra um processo criador de investigações particulares. Este processo é imanente ao objeto. Isto é, cada fenômeno da natureza "impõe" um procedimento determinado e necessário ao seu conhecimento. E aqui, o método: trajetória teórica criada pelo sujeito do conhecimento para se apropriar (cientificamente) pelo pensamento do objeto; e a técnica: recurso do método, ou ainda, instrumento de sustentação da pesquisa do objeto; confundem-se, homogeneizam-se. No âmbito das ciências naturais o campo epistemológico fragmenta-se e "cada" fenômeno requer um procedimento de investigação particular. Em suma, assim como não posso observar, comparar, descrever, classificar, moléculas de substâncias químicas diferentes com um telescópio, é, do ponto de vista do conhecimento científico, impossível, observar, descrever, dimensionar um corpo celeste com o microscópio. A este procedimento teórico-metodológico diferenciado, particular, específico e intrínseco ao conhecimento científico da natureza, acrescente-se que as ciências da natureza buscam a conformação dos fenômenos naturais a leis imutáveis e universais.

A vertente positivista (inaugurada no séc. XVIII, com Condorcet, Saint Simon, etc.) procura homogeneizar epistemologica-

mente a Ciência, transferindo para o estudo da sociedade os procedimentos teórico-metodológicos adotados no universo do conhecimento científico dos fenômenos da natureza. Recorrendo, neste percurso, à premissa de que: a sociedade assemelha-se a um corpo orgânico-natural, subordinado a leis invariáveis, cuja investigação e conhecimento independe da vontade humana; abre-se, para o positivismo, a possibilidade de fragmentar a realidade social em tantos campos "científicos" de observação quanto forem os aspectos detectados nesta realidade. E mais, cria-se para cada um destes aspectos, considerados especificidades da realidade social, um "método" próprio.

Este procedimento elaborado pela vertente positivista de conhecimento da realidade social é adotado por Manacorda. Sua concepção de ciência da educação, por mim analisada anteriormente, fundamenta-se nestas premissas: fragmentar a realidade social e transitar no âmbito específico da educação. A formação educacional do homem moderno através do ensino tecnológico é o método, particular, da ciência da educação. A didática educacional sustentada, segundo o educador italiano, numa concepção pedagógica extraída de Marx (a pedagogia marxiana), é o método, a lógica própria, do âmbito específico desta ciência da educação. E aqui técnica e método confundem-se, são traduzidos como sinônimos. A didática educacional, recurso de uma concepção pedagógica, transforma-se de técnica em método. A prática pedagógica dos homens em sociedade é tomada como um aspecto específico da multiplicidade das relações sociais desses homens que num tempo e num espaço historicamente determinado, criam a partir de suas condições históricas, as possibilidades de produzir, reproduzir e repor sua vida material. Ou seja, a prática peda-

gógica perde o nexa com o conjunto das relações sociais da qual é produto, transformando-se, na concepção de Manacorda, em Ciência da Educação. E este é o ponto que me parece problemático para alguém considerado marxista inquestionável: o afastamento, radical, de Manacorda, da compreensão e investigação da realidade social como processo contraditório, não linear, permeado de avanços e retornos, nutrido pela ação dos homens em sociedade nos limites de suas condições, tendências e possibilidades de criarem a história. Assim, se alguém abandonar o reducionismo da realidade operado pela ciência da educação postulada por Manacorda; e se recusar a visão de que a didática (técnica) é um método, conforme a compreensão do educador italiano (vide Capítulo I, deste escrito); pergunto: posso "encontrar" a historicidade de suas concepções de Ciência e de ciência da Educação? É possível estabelecer algum nexa que permita apreender nestas Ciências seu caráter de ciências históricas? Não, não é possível. E por que isto ocorre? Porque a investigação de Manacorda, sobre o processo educacional da Antigüidade aos nossos dias, procura o traço permanente deste processo, o invariável no processo educacional da humanidade, isto é, a constatação da cisão educação-trabalho. E, aprofundo minha negação, porque sua concepção de Ciência transcende a concretude histórica da "praxis" dos seres sociais, afirmando que a Ciência vincula-se à modos de produção cada vez mais amplos e de tendências universais (vide o ítem anterior deste Capítulo). A concepção de Ciência e ciência da educação elaboradas por Manacorda, reafirma a indeterminação do processo histórico e dos agentes sociais criadores deste processo, onde educação escolar e trabalho produtivo se separam. Manacorda projeta para o homem

através do método da ciência pedagógica a recuperação de uma essência anterior à sua existência: a omnilateralidade do ser humano. Este, o ser humano, dilacerado em sua omnilateralidade pela divisão social do trabalho, terá a reintegração de sua essência assegurada pela educação tecnológica. Em sua obra A escola dos Adolescentes, o educador italiano afirma que:

"... mesmo desta contradição extrema entre a unilateralidade (...) e a exigência de sua disponibilidade absoluta para acompanhar a variação dos processos produtivos, surge a inevitabilidade de uma mudança (O grifo é meu). Será parte essencial desta mudança (...) a conquista de um ensino tecnológico (O grifo é meu), teórico e prático, que ao invés dos atuais produtores unilaterais e divididos, formará homens completos, omnilaterais" (36).

Esta observação me permite analisar os conceitos de tecnologia e educação tecnológica formulados por Manacorda. A temática das relações entre tecnologia e educação tecnológica é abordada (vide Capítulo I, deste escrito) a partir da sua reflexão sobre a possibilidade de reunificar, na sociedade moderna, ciência e trabalho; estruturas produtivas e estruturas educacionais, em suma: educação escolar e trabalho produtivo. Para Manacorda, conforme destaquei anteriormente, a reunificação escola-trabalho constitui a alternativa de superação do desequilíbrio provocado pelo progresso tecnológico na sociedade moderna. Este progresso exige, no entender do educador italiano, a formação de um número crescente de técnicos e pesquisadores de alto nível. Em contrapartida, o processo produtivo contemporâneo requer a diminuição do contingente de trabalhadores-operários. A prática educacional, a formação de novos especialistas por intermédio da educação tecnológica devem, segundo Ma-

Manacorda, atender a esta premência da sociedade moderna. Mas, neste processo, Manacorda apreende uma contradição. Um dos elementos desta contradição recai no produtor: exige-se deste um elevado nível de formação técnica. O outro componente encontra-se na condição de vida do produtor: limitada, precária, de baixa qualidade. Para o educador italiano, esta contradição social pode ser superada pela implantação de um sistema educacional com base na educação tecnológica. Assim, para Manacorda, o ensino tecnológico deve:

- transmitir o conhecimento dos modernos métodos de pesquisa e de produção.

- transformar o conjunto do processo educativo numa estrutura científica, moderna, capaz de incorporar os avanços tecnológicos à prática pedagógica de formar homens completos: omnilaterais (vide Capítulo I, deste escrito).

Ao mencionar que o ensino tecnológico deve transmitir o conhecimento dos modernos métodos de pesquisa e de produção, Manacorda reafirma, em determinadas passagens de sua obra, a dificuldade em discernir e/ou explicitar as diferenças teóricas entre metodologia, método e técnica. Com a intenção de assinalar este problema teórico, presente na obra do educador italiano, transcrevo algumas citações extraídas de sua obra Marx e a Pedagogia Moderna. Assim, observo que ao procurar contextualizar os "fundamentos de uma possível 'pedagogia' existente na obra de Marx", o educador italiano Mário Manacorda, traça, esquematicamente, sua compreensão dos resultados da "proposta pedagógica marxiana de formação do homem", sublinhando que esta pode-se enunciar:

"... como método (O grifo é meu) de associação do trabalho em fábrica e do ensino numa escola essencialmente tecnológica com a finalidade de criar o homem omnilateral" (37).

Investigando a relação entre educação e trabalho, em seus desdobramentos históricos, Manacorda afirma, em sua obra acima citada, que:

"A característica neste processo é que a estrutura educativa das classes privilegiadas consolidada durante milênios (O grifo é meu) se estende (...) às classes subordinadas, levando-lhes seu tipo de organização, sua tradição e seus métodos (O grifo é meu). E isto obedece não apenas os fatos da força de inércia própria de toda estrutura existente, ou ao fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas ou as instituições típicas das classes subordinadas (...) para impor suas próprias estruturas, senão que responde à inevitável necessidade objetiva de expandir as aquisições anteriormente exclusivas ou separadas da ciência que, quanto mais se converte de especulativa, em ativa, mais necessita estender-se e entrar, amplamente, no processo laboral" (38).

A transcrição apresentada a continuação, é extensa, porém básica para esclarecer o posicionamento teórico de Manacorda.

Diz o educador italiano, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna:

"Outro processo evidente no campo do ensino, ao longo dos cem anos que nos separam de Marx, é aquele relativo à investigação metodológica; particularmente, à polêmica das escolas novas ou ativas contra os conteúdos arcaicos e os esquemas classificadores e, principalmente, contra os métodos dogmáticos (O grifo é meu) e catequéticos da escola tradicional. Esta renovação também foi fruto dos tempos, promovido pela necessidade de acomodar o ensino com o Estado e ao progresso, cada vez mais rápidos, das ciências e das técnicas.

Mas o movimento atualmente vigente na moderna pedagogia, sem renunciar ao momento metodológico (O grifo é meu) e motivacional, tende a enfatizar a exigência da sistematicidade, da organicidade, da racionalização do saber. A tendência em superar a alternativa entre espontaneidade do discente e organicidade do saber, entre interesse subjetivo e dados objetivos, entre motivação e racionalização, não é alheia às teses marxistas da totalidade do saber e da omnilateralidade do homem, que, assim, permitem uma coerente aproximação a esta problemática" (39).

Para enfatizar a dificuldade do educador italiano, de discernir e/ou explicitar as diferenças teóricas entre método, técnica e ciência, acrescento esta passagem correspondente à obra anteriormente citada:

"Em primeiro lugar, a pedagogia (...) se estendeu, conquistou um lugar entre as ciências do homem. Em segundo lugar, realizou, inegavelmente, uma revolução 'copêrnica', que pode-se sintetizar em alguns pontos essenciais. Primeiro, esta considera como seu objeto, não tanto a educação limitada de elites privilegiadas mas a totalidade dos homens inferi; segundo, dentro desta perspectiva, renovou profundamente os conteúdos da formação do homem moderno (...) assumindo, inclusive em seu próprio âmbito, a aquisição de técnicas anteriormente relegadas ao nível da simples aprendizagem; terceiro, elaborou novas metodologias e transformou a didática numa ciência fundamentada (O grifo é meu), de um lado, na análise das estruturas objetivas das ciências (O grifo é meu) e, do outro, no estudo da capacidade subjetiva do aluno" (40).

Considero o conjunto das citações apresentadas suficientemente esclarecedor do problema teórico por mim destacado. Trata-se, como afirmei anteriormente, da dificuldade de Manacorda,

quanto ao discernimento e/ou explicação das diferenças teóricas entre metodologia, método e técnica. Apenas pretendo registrar as dúvidas suscitadas por esse posicionamento do educador italiano, compreendendo que o método é a trajetória teórica elaborada para apropriação e compreensão de determinado objeto do conhecimento, ou ainda, o procedimento teórico-metodológico (histórico-filosófico) criado para conhecer cientificamente a realidade. Acrescentando que as técnicas são meios utilizados para a investigação do objeto, isto é, recursos do método tais como, por exemplo, coleta de dados, pesquisa documental, etc.; Cabe indagar:

A associação de trabalho e ensino constitui um método?

Qual o significado de método dogmático de aprendizagem?

Como caracterizar o denominado momento metodológico?

As classes privilegiadas levam seus métodos às classes subordinadas?

A pedagogia é uma ciência?

A ciência da pedagogia elaborou novas metodologias?

A didática é uma ciência?

Mas aqui estou interessado em ressaltar a reflexão de Manacorda sobre o conteúdo e a função atribuída ao ensino tecnológico, temas abordados pelo educador italiano, ao tratar da presença do americanismo na obra de Gramsci. Para Gramsci, o americanismo ilustra o desenvolvimento e as exigências técnicas da sociedade e abre a perspectiva da criação de um princípio pedagógico fundado na união da escola e trabalho: a escola unitária (vide Capítulo I, deste escrito). Não é meu objetivo, neste escrito, polemizar com as

concepções pedagógicas gramscianas. Mas identifico esta temática para enfatizar os motivos de sua adoção por parte de Manacorda. Compreendo que o educador italiano retoma a discussão sobre o americanismo em virtude de dois problemas fundamentais. O primeiro, vincula-se à sua proposta pedagógica, voltada para a formação educacional tecnológica, capaz de reintegrar o homem no trabalho e propiciar sua realização como ser omnilateral. O outro atende à exigência técnica intrínseca ao processo produtivo orientado pelo americanismo: faz-se necessário a organização científica do trabalho. Então, o americanismo contém um aspecto vital ao desenvolvimento do processo de produção da sociedade industrial moderna: a racionalização do trabalho. E, neste ponto, me defronto com outra vertente extremamente importante do pensamento manacordiano: a racionalidade. Avalio que o esclarecimento desta temática requer a exposição da distinção entre racionalização e racionalidade, a partir da concepção de racionalização apresentada por Max Weber em sua obra Economia e Sociedade, e os argumentos agrupados por Manacorda, para explicitar a racionalidade da fábrica moderna e do desenvolvimento histórico da sociedade.

Max Weber, ao refletir em sua obra Economia e Sociedade, sobre as categorias sociológicas fundamentais da vida econômica, define como questão econômica:

"... um exercício pacífico de poderes de disposição, orientado, em primeiro término, economicamente e ele será 'racional' quando decorra em conformidade a a um fim racional, ou seja conforme a um plano" (41).

Esta conceituação weberiana permite-me compreender a

racionalização enquanto processo de adequar meios a fins pré-estabelecidos, planejados.

A racionalização da atividade produtiva, a organização científica do trabalho, proposta por Taylor e o americanismo, representa para Manacorda, o desenvolvimento das forças produtivas na direção da sociedade constituída por homens omnilaterais. A necessária racionalização do trabalho será impulsionada e sustentada, conforme Manacorda, pela educação tecnológica dos produtores modernos. Lembro ao leitor que o educador italiano, em sua obra O Princípio Educativo em Gramsci, declara:

"... o americanismo é, no mundo de hoje, uma concepção de mundo e uma ação real que modifica tanto a realidade externa e a cultura, quanto ao homem interior, criando um porvir adequado ao mesmo. Indubitavelmente, Gramsci aprendeu bem a lição marxista e leninista sobre a 'função civilizadora do capital' e, diante da destruição de velhos hábitos e dos comportamentos de vida, realizada pelo industrialismo, não se refugia no conservadorismo lamurioso nem lhe contrapõe projetos utópicos"(42).

À necessidade de racionalização do processo de trabalho na sociedade moderna, tecnológica, Manacorda acrescenta o surgimento da fábrica e do industrialismo como processos resultantes de uma racionalidade transcendente às práticas históricas dos homens.

Em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, o educador italiano, Mário Manacorda afirma que:

"A fábrica moderna é racional em si (o grifo é meu), é um produto puro da his-

tória dos homens, é sua produção de vida imediata, sua sociedade imediata, que nada nem ninguém condicionou de modo arbitrário, em certo sentido, criou a si mesma (O grifo é meu), ou o homem não poderia criá-la de outro modo" (43).

Outro aspecto da obra de Manacorda, relacionado à racionalidade foi por mim, brevemente abordado ao tratar da concepção de ciência da educação pelo educador italiano. Trata-se de sua concepção da historicidade das formações sociais, compreendida como transitória e inevitável. Para Manacorda, na obra Marx e a Pedagogia Moderna:

"... o mundo atravessa atualmente uma fase de transição de uma sociedade camponesa-artesã a uma sociedade industrial avançada..." (44).

No desdobramento deste processo, onde a sociedade transita de um estado natural para um desenvolvimento fundado na tecnologia, Manacorda afirma que nenhum resultado da história foi, até o momento (e o momento é a sociedade atual), querido ou disposto pelo homem. Estes aspectos da reflexão teórica elaborada pelo educador italiano, sobre a pedagogia moderna, expressam, na minha compreensão, a existência de um sentido lógico, racional, transcendental à organização social dos homens. Logicidade, racionalidade e transcendência que retornam quando observo as concepções de Manacorda, sobre o industrialismo, isto é, sobre o processo de industrialização da sociedade, apresentadas em sua obra, O Princípio Educativo em Gramsci.

Manacorda afirma que:

"... a concepção gramsciana de industrialismo amplia-se (...) configuran-

do-se como concepção de todo o desenvolvimento histórico (O grifo é meu); (...) é que Gramsci tem clareza sobre todo o curso histórico da humanidade, desde a originária animalidade até o industrialismo moderno. É, precisamente, graças a este historicismo de sua concepção, chega a descobrir as contradições ocorridas no curso objetivo do desenvolvimento, ao mesmo tempo que adere a ele. Sim, repetimo-lo: Gramsci leu corretamente a Marx e também compreendeu a lição de Lenin. A mecanização do trabalhador (...) é agora assumida e reconhecida como um aspecto inevitável do processo histórico, como uma coisa que sempre existiu (O grifo é meu) e que sempre foi praticada sob formas de coerção brutal, já que era uma coerção de uma classe externa sobre outra classe. Portanto, o que se deve rejeitar não é a coerção enquanto vitíola sobre os instintos animais, senão somente a coerção enquanto imposição brutal desde fora" (45).

E acrescenta o educador italiano:

"... agora (Gramsci) fala de uma coerção de cunho novo, exercida por uma única classe. O que é isto senão o modelo socialista por trás do modelo capitalista (O grifo é meu), Marx e Lenin por trás de Ford e Taylor? Não poderá ser de outro modo" (46).

Em suma, a fábrica criou a si mesma; os homens não puderam, até o presente, dispor de "sua" história; a mecanização do trabalhador é inevitável e sempre existiu; a racionalização da produção constitui o meio vital para o avanço tecnológico; o ensino tecnológico reporá o equilíbrio entre a fábrica, esta estrutura produtiva, racional em si mesma e os homens submetidos à exigência de uma formação teórica com grau elevado de qualificação. É preciso ainda investigar e expor como Manacorda, enquanto educador, concebe a função da tecnologia neste processo.

Para o educador italiano, a tecnologia contém um carácter duplo: é ciência e representa o elemento fundamental da proposta pedagógica dos comunistas italianos. Este último aspecto será abordado posteriormente.

Pretendo resgatar o conceito de "ciência da tecnologia" elaborado por Manacorda, e observar a inserção desta ciência na proposta pedagógica do educador italiano. Após esta exposição, procuro demonstrar os limites teóricos e a fetichização do processo histórico expressa pelo educador italiano, através da denominada ciência da tecnologia. Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes, afirma que tecnologia é:

"... a ciência que identifica os elementos constitutivos simples ou as formas fundamentais de cada operação produtiva; que viabiliza o trâmite entre operação do cérebro e operação da mão ou da máquina, entre planejamento (projeção) e execução" (47).

A esta função da ciência da tecnologia, o educador italiano acrescentará a possibilidade de compreendê-la e transformá-la em linguagem geral (ou lógica ou método) da produção, afirmando, na obra supracitada:

"... uma tecnologia entendida como linguagem geral (ou lógica ou método) da produção material, torna-se - acreditadamente pensável, postando-se ao lado dos outros instrumentos básicos à preparação formal (linguística-lógica-matemática) ou da concepção geral do mundo (histórico-crítica)" (48).

Ao produtor moderno basta apropriar-se, mediado pelo ensino tecnológico, desta linguagem geral e representativa da produção moderna. Antes de elucidar os limites desta concepção de

de ciência da tecnologia e da educação tecnológica proposta pelo educador italiano, pretendo registrar, mais uma vez, a concepção de educação tecnológica apresentada por Manacorda, em sua obra A Escola dos Adolescentes. Assim, para o educador italiano:

"Pode-se entender por educação tecnológica uma estruturação científica do conjunto do processo educativo, que: a) incorpore toda a instrumentalização material produzida pela indústria moderna, da pena ao papel estampado, ao video-registrador, etc. b) e organize, o máximo possível, com critérios experimentalmente reconhecidos, reproduzidos em larga escala, verificados com averiguações objetivas. c) consista em transmitir o conhecimento dos modernos métodos de pesquisa e de produção, e de formar-lhes (aos jovens) um comportamento adequado" (49).

Tecnologia é a expressão de uma relação social imanente ao modo de produção fundado no capital. A tecnologia é o trabalho objetivado, o trabalho que no processo produtivo transforma-se em capital fixo. Capital conservado e acrescido de valor pelo trabalho vivo; pelo valor de uso da mercadoria força de trabalho. O progresso tecnológico acentua a subordinação de trabalho ao capital. Repõe a tendência histórica do capital em diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário, em desqualificar a capacidade de trabalho do proletariado, em tornar o trabalho supérfluo, etc.. A contradição gerada por este processo, cujo desdobramento também representa o crescimento e o desenvolvimento das forças produtivas pode, talvez, ser superada pela organização política e a consciência de classe da força produtiva fundamental: o proletariado.

Manacorda mistifica este processo, fetichiza as relações sociais fundamentais, classistas e antagônicas da formação so-

cial capitalista. A inevitabilidade histórica, a invariabilidade do processo educacional dos homens representada na constante histórica: cisão educação-trabalho; a racionalidade geradora da escola; a industrialização postulada sobre as velhas roupagens do americanismo, da racionalização do trabalho convergem, na obra do educador italiano, para a ciência da tecnologia e para a reunificação entre ciência e trabalho por intermédio do ensino tecnológico (ciência da educação). Em suma, a superação da contradição apreendida por Manacorda entre a educação das classes dominantes e a educação das classes dominadas; entre a exigência da formação técnica dos produtores e o progresso tecnológico da sociedade; resume-se na reunificação ciência-trabalho mediada pela educação. Ou seja, a reunificação educação escolar-trabalho produtivo, reintegra o equilíbrio entre as estruturas produtivas e educacionais da sociedade. A proposta pedagógica de Manacorda representa, no meu entendimento, a possibilidade de conciliação entre capital e trabalho. E isto por duas razões fundamentais. A interpretação da contraditoriedade do processo histórico realizada por Manacorda ao expor sua compreensão do que ele denomina doutrina do materialismo histórico. E, em segundo lugar, os limites de sua proposta pedagógica para as classes trabalhadoras.

Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, compreende a teoria do movimento dialético do real como um processo cujo desdobramento ocorre de um estado inferior a um estado superior: um processo dialético ascendente. Um processo que não considero dialético, mas evolutivo. O real expressa nesse estado inferior um processo "espontâneo e natural do desenvolvimento". Seus

componentes contém positividade: esta qualidade é pré-existente já neste estado inferior no qual a realidade encontra-se. Os aspectos contraditórios serão os negadores desta positividade e a reprodução num nível superior, num estado superior da realidade. Este estado superior caracteriza o antagonismo absoluto atingido pela contraditoriedade do real.

Para o educador italiano, a teoria do movimento dialético do real, contém a:

"... contraditoriedade do real, em que todo processo espontâneo e natural do desenvolvimento é gerador, ao mesmo tempo, de aspectos contraditórios, negadores de positividade pré-existentes a nível inferior e destinadas, portanto, a ser, eles mesmos, negados através do agravamento da contradição a antagonismo absoluto, até o ponto em que o próprio desenvolvimento das forças produtivas assim logrado, permite ao homem intervir de forma voluntária e consciente, e reproduzir a nível superior a originária positividade, etc..." (50).

Manacorda acrescenta que as forças produtivas percorrem este processo e explicita, mais claramente, sua compreensão de que a sociedade transita de um estado natural (a sociedade camponesa-artesã) para a sociedade tecnológica. O educador italiano reconhece, na obra supracitada, que:

"Existe um fato inegável: quanto mais uma sociedade se afasta de suas origens naturais e advém histórica, tanto mais advém como imprescindível nela o momento educacional, quanto mais dinâmica resulta a sociedade - e o é, em grau máximo, uma sociedade tecnológica, que muda rapidamente os processos produtivos e aumenta seus próprios conteúdos científicos -, tanto mais necessária se

tonna uma estrutura educacional que estabeleça uma adequação (O grifo é meu) entre este progresso e as gerações que por um lado ascendem (...) e as gerações adultas..." (51).

Porém, neste processo um aspecto desperta minha atenção: o carácter ambíguo da argumentação do educador italiano, ao afirmar, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna que:

"... nenhum resultado de sua (do homem) história foi, até o momento, querido e disposto pelo homem" (52).

Para em contrapartida declarar, em seu depoimento à Revista ANDE, que:

"... considero mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar da criação de uma vida mais rica..." (53).

Esta intervenção consciente e voluntária dos homens instruídos, é propiciada pela educação tecnológica pois esta permite a reunificação dos elementos contraditórios da sociedade moderna, absolutizados na cisão educação escolar-trabalho produtivo. Enfim, para Manacorda, a superação da contraditoriedade do real, recai na educação tecnológica. Isto é, num processo de formação educacional que propicie aos homens dominar a particularidade técnica de seus trabalhos e a compreensão da dimensão geral, social, das atividades produtivas por eles desenvolvidas. Esta alternativa apresentada pelo educador italiano tem como contrapartida sua crítica ao papel desempenhado pela escola. Como Manacorda compreende a função da escola neste processo? E qual a dimensão de uma concepção pedagógica avaliada como marxista, cujo objetivo fundamental é a formação do

O educador italiano, responde em sua obra A Escola dos Adolescentes, que:

"A escola não deve servir tanto à transmissão de um patrimônio cultural herdado de longo tempo (...) quanto à formação de um homem historicamente atualizado (e com ele a toda a sociedade humana) fazendo dele o produtor e o cidadão do amanhã (O grifo é meu)" (56).

A função atribuída por Manacorda, à escola, possibilita-me discernir, pois, os objetivos fundamentais de sua proposta pedagógica. E, reafirmar os aspectos imanentes aos procedimentos teóricos adotados pelo educador italiano, em sua investigação das relações históricas entre a educação escolar e o trabalho produtivo. É a partir desta última observação que prossigo este escrito.

A concepção de história da educação desenvolvida por Manacorda (vide Capítulo II, deste escrito) procura a invariabilidade, a captação dos traços permanentes deste processo. Para o educador italiano, os traços constantes na e da formação educacional da humanidade são: a articulação entre aculturação e aprendizagem, e a separação entre educação escolar e trabalho produtivo. Este procedimento de investigação através da apreensão da generalidade e da regularidade com as quais um fenômeno social se manifesta, enfim, a busca de sua permanência através do tempo e do espaço, apesar das diferentes formas assumidas, desconsidera um problema histórico fundamental. Não se trata de diluir a historicidade da divisão social do trabalho na ruptura entre educação escolar e trabalho produtivo, mas de compreender conforme Marx (e Engels) explicita em sua obra A Ideologia Alemã, que:

"As diferentes fases do desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diversas de propriedade, ou, dito em outros termos, cada etapa da divisão do trabalho determina as relações dos indivíduos entre si, no tocante ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho" (57).

Ao caracterizar a escola enquanto estrutura autônoma e defasada em relação ao crescimento e desenvolvimento tecnológico da sociedade, Manacorda apresenta sua proposta de reforma escolar capaz de recompor o desequilíbrio existente entre as estruturas produtivas e as estruturas educacionais. Seu projeto de reforma, conforme afirma em sua obra A Escola dos Adolescentes, reivindica:

"... uma escola unitária com elementos de tecnologia e de trabalho para todos" (58).

Manacorda estabelece, então, como princípio norteador de seu projeto pedagógico a implantação de um sistema escolar unitário (vínculo escola-trabalho). O conteúdo programático desta reforma deve atender, conforme Manacorda explicita em sua obra acima citada, aos seguintes requisitos:

- "a) posse dos instrumentos de análise, comunicação e expressão;*
- b) conhecimento crítico da sociedade, na história e na atualidade;*
- c) conhecimento científico da natureza e da atividade humana que transformam a natureza através da tecnologia e o trabalho". (vide nota 25 do Capítulo II, deste escrito).*

Para efetivação da reforma escolar, Manacorda acrescenta ao conteúdo programático a reforma cultural. Em sua obra A Escola dos Adolescentes, o educador italiano, entende a cultura geral como o:

plicita em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna:

"... uma nova necessidade de especializações e, no geral, uma nova necessidade de coordenação do saber, de uma nova conexão entre o saber e o fazer, que transforma a vida do homem e exige homens novos" (61).

Esta necessidade altera o desempenho da ciência. Assim, se o seu papel, na sociedade européia do Século XIX, era mais desinteressado e puro, na sociedade moderna o desempenho da ciência é o de uma força produtiva menos pura e desinteressada. Assim, Manacorda observa em sua obra acima citada que:

"A ciência estava substancialmente distanciada da produção, ou melhor, cada ramo da produção limitado a si mesmo, possuía uma pequena ciência ativa e, com exceção de certas tarefas imediatas, a ciência em geral apresentava-se como busca desinteressada da verdade pura, como compreensão da natureza enquanto noção imutável oferecida à contemplação. Porém, agora, de uma ciência para o conhecer se converteu em ciência para o agir, de ciência para classificar se transformou em ciência para modificar e criar, mas numa escala inaudita" (62).

A superação das contradições observadas por Manacorda, ao analisar as relações entre escola e trabalho, vincula-se à formação educacional dos produtores modernos através do ensino tecnológico. E, fundamentalmente, à nova função que a escola incorpora na sociedade moderna, tecnológica.

Em sua obra A Escola dos Adolescentes, Manacorda esclarece esta função considerando que:

"Hoje, a escola não é mais destinada a lugar específico de criação das eli-

tes com base numa formação desinteressada, não imediatamente destinada à produção. Hoje, a principal finalidade da escola, sobretudo da escola obrigatória, é a elevação do nível cultural de toda a população" (63).

Este argumento reacende a crítica lançada por Manacorda à escola italiana, que deve ser submetida a um processo de reforma, que deve transformar-se em escola unitária. Em sua obra A Escola dos Adolescentes, o educador italiano denuncia a falta de generosidade desta estrutura social milenar e sua incapacidade de propiciar aos trabalhadores a apropriação de uma cultura nova. Ou seja, para Manacorda, a escola criou uma cultura alheia aos setores produtivamente majoritários da sociedade moderna, eternizando a divisão entre o ensino escolar e o trabalho. Diz o educador italiano:

"(A escola) como instituição para todos (O grifo é meu), típica da sociedade moderna, desponta com o ressurgir da civilização industrial, paralelamente ao ressurgir da fábrica, como projeto de devolução ou a dádiva de uma cultura nova às massas (O grifo é meu) já artesãs e camponesas que, no ato de ingressarem na produção fabril, chegavam despossuídas não apenas de seus ofícios (matéria prima, ciclo produtivo, produto) mas também da cultura a eles inerente, isto é, de suas capacidades técnico-produtivas e de suas tradições (folclore). Porém, este processo de devolução (...) espalhando nas classes subalternas a instituição tradicional para a formação das classes dominantes, quer dizer a escola (...) não reuniu o binômio ensino e trabalho. (...). Creio que nesta longa duração da separação ensino-trabalho, e nesta malogarda apropriação ativa da cultura, por parte das massas, sejam para individualizar, especificar a crise da escola (...) as contradições de sua maneira de ser" (64).

Partindo desta afirmação de Manacorda, cabe perguntar:

a escola criou uma cultura alheia aos trabalhadores? Entendo que não, porque a escola atende aos interesses vitais das classes dominantes. "*Ela*" não foi instituída para *lecionar em seu interior* como a burguesia deve ser desapropriada, derrotada e abolida historicamente.

Outra indagação derivada desta citação de Manacorda, incide neste problema: é possível diluir as diferenças históricas entre o processo capitalista de produção ocorrido na sociedade européia nos Séculos XVIII e XIX e a formação social burguesa, contemporânea? Também respondo negativamente. A "malograda apropriação da cultura" por parte das massas trabalhadoras, - aventada por Manacorda como aspecto fundamental para compreender a permanência, na história, da separação entre escola e trabalho -, deve ser analisada a partir das relações entre a propriedade sobre a força de trabalho, os meios de produção e o *conhecimento* sobre o processo produtivo. A invenção e a introdução das máquinas interferiram no processo produtivo de tal forma que o *trabalhador* não tem propriedade sobre conhecimento *algum*. Saber escrever e contar para operar a máquina, independem e, absolutamente, não influenciam a atividade produtiva fundada na relação capital-trabalho assalariado. E isto porque a tendência histórica do capital é (conforme discuti no Item anterior desta Capítulo), tornar o trabalho supérfluo, destruir a classe trabalhadora. Um novo impulso em determinado ramo da produção industrializada, incide sobre a exigência de novos operários especializados, técnicos, engenheiros, etc., mas a desqualificação da força de trabalho e a destruição do trabalho socialmente necessário persistem enquanto possibilidade histórica da força social

burguesa, capitalista.

Foi observado até o momento que Manacorda avalia a escola como estrutura autônoma, existente para si e lhe confere, se reformada e tornada unitária, a função de formar o produtor e o cidadão do amanhã. Manacorda considera que as contradições inerentes à escola: trabalho intelectual-trabalho manual e ciência-trabalho, devem ser superadas através do ensino tecnológico. Entretanto, cabe ainda ressaltar a função atribuída à escola, por Manacorda, enquanto elemento de recomposição da defasagem provocada pelo desenvolvimento tecnológico, entre as estruturas produtivas e as estruturas educacionais.

Para Manacorda, em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna:

"... - atualmente, entre escola e família, escola e produção - ou, resumindo, entre escola e sociedade, se estabelecem relações em constante busca de novas adequações" (65).

Esta busca de novas adequações, da superação dos desequilíbrios existentes entre o desenvolvimento tecnológico da sociedade moderna e a escola, esboça os elementos considerados por Manacorda, como básicos para a efetivação de sua proposta pedagógica de reforma da escola: trabalho para todos e educação tecnológica. A consolidação deste projeto requer a explicitação da concepção de pedagogia subjacente a esta proposta. Em sua obra O Marxismo e a Pedagogia, Manacorda declara que:

"... a pedagogia apresenta-se como forma e método da reintegração do homem no trabalho, em oposição a um trabalho que dividiu ao homem" (66).

A reflexão sobre estes objetivos propostos pelo educador italiano, ou seja, trabalho para todos e educação tecnológica, baseada na concepção de pedagogia acima citada -, exige o esclarecimento do projeto pedagógico do educador italiano: formar o produtor e o cidadão do amanhã e a problematização dos limites históricos que este projeto contém. Este é o problema abordado em continuação.

3.4.2. Produtor(?) Cidadão(?) ou homem emancipado(?)

A educação tecnológica e o direito ao trabalho para todos configuram o papel atribuído por Mário Manacorda à escola. A perspectiva que esta instituição deve assumir na sociedade moderna é explicitada pelo educador italiano, em sua obra A Escola dos Adolescentes. Trata-se, através da estrutura educativa, de recompor o desequilíbrio, a divisão, entre a cultura humanista-desinteressada e a cultura tecno-científica. Diz Manacorda:

"A recomposição desta cisão (cultura humanista-desinteressada - cultura tecno-científica), pode-se prever 'racionalmente' no fim da velha escola humanista enquanto escola hegemônica em relação à escola técnica e profissional-manual e no surgimento de uma escola única, de cultura intelectual e de preparação ao trabalho manual-industrial, que prepara, concomitantemente, para os estudos universitários e para a inserção na produção" (67).

Mas além de destacar que Manacorda persiste em sua compreensão da escola como o elemento capaz de recompor os desequilíbrios entre a produção (tecnológica) e a sociedade moderna, quero salientar, neste escrito, o objetivo fundamental de sua proposta pedagógica: a formação do produtor e do cidadão do amanhã. Quais os limites históricos desta proposta? Qual a relação desta proposta

com a análise desenvolvida por Marx, da cidadania e dos direitos humanos, defendidos pelas burguesias européias no Século XIX? Como se constitui a dimensão do marxismo nesta concepção da prática pedagógica formulada por Manacorda?

Para demonstrar os limites históricos da proposta pedagógica de Manacorda, direcionada para a formação do homem produtor e cidadão do amanhã, considero necessário resgatar a crítica de Marx à emancipação política proposta pela burguesia européia no Século XIX, para o conjunto da sociedade.

A concepção marxiana (isto é, elaborada por Marx) sobre a produção da vida material dos homens em sociedade possui seu núcleo fundamental na investigação do modo de produção fundado na relação social: Capital-Trabalho assalariado. O processo de formação teórica de Marx, vincula-se à investigação e intervenção na prática histórica das classes sociais fundamentais, constitutivas no cenário europeu do Século XIX, da formação social burguesa. Para Marx, em sua Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel:

"A relação entre a indústria, o mundo da riqueza em geral e o mundo político é um problema fundamental do mundo moderno" (68).

Analisando a sociedade européia, e, particularmente, a Alemanha, a partir das relações acima citadas, Marx apreende duas perspectivas de transformação histórica da sociedade alemã. Para Marx, a sociedade alemã produz, historicamente, a perspectiva da revolução política que não destrói as relações sociais fundamentais (Capital-Trabalho assalariado), mas assegura a consolidação da dominação burguesa. Porém, sua compreensão deste processo histórico vislumbra, concomitantemente, a possibilidade da revolução social

através do sujeito socialmente antagônico à burguesia, isto é, o proletariado. Esta possibilidade histórica representaria a transformação radical das relações sociais capitalistas, a formação de uma sociedade sem classes e, fundamentalmente, a emancipação geral da humanidade. Marx afirma em sua obra supracitada que:

"O sonho utópico, para a Alemanha, não é a revolução radical, não é a emancipação humana geral, mas, pelo contrário, a revolução parcial, a revolução meramente política, a revolução que deixa em pé os pilares do edifício. Sobre o que descansa uma revolução parcial, uma revolução meramente política? Sobre parte da sociedade civil que se emancipa e instaura sua dominação geral; sobre uma determinada classe que parte de sua situação especial e empreende a emancipação geral da sociedade" (69).

É a partir destas perspectivas discernidas por Marx, que pretendo refletir a respeito dos limites históricos da proposta pedagógica de Manacorda, voltada para a formação do homem moderno, isto é, do homem produtor e cidadão. Afirmando que a análise da obra de Marx, me permite demonstrar que a formação do cidadão representa a essência do projeto político burguês, o marco supremo da revolução social burguesa. E que este é o limite histórico contido na proposta pedagógica do educador italiano Mário Manacorda.

A análise das possibilidades históricas da humanidade em geral, se emancipar de suas condições de existência, transformando e abolindo as relações sociais fundadas na produção, acumulação e reprodução do capital e os limites da emancipação política promovida pela burguesia alemã, são expostos por Marx, em sua obra A Questão Judaica. Neste texto Marx contrapõe-se à solução discernida por Bauer, para os setores sociais judaicos, na Alemanha. A proposta

apresentada por Bauer defende o abandono, por parte dos judeus, do judaísmo e que o homem em geral abandone a religião para ser emancipado enquanto cidadão. Marx contesta esta proposição de Bauer, explicitando sua compreensão dos limites representados pela emancipação política. Para Marx, em sua obra A Questão Judaica:

"A emancipação política é a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral" (70).

E acrescenta:

"O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre" (71).

Para Marx é necessário investigar e responder de que processo ou de que condições históricas, os homens buscam emancipar-se. Cabe indagar, conforme Marx, a que espécie de emancipação aspira-se. Esta indagação requer a compreensão das mediações entre a emancipação política e a emancipação humana geral. Para Marx, em sua obra A Questão Judaica, a proposta de Bauer professa a emancipação política convertida e assumida como emancipação humana geral. E isto porque elevar os judeus à condição de cidadão, ou ainda permitir a liberdade de crença religiosa para todos os setores sociais da Alemanha, significa que os homens permanecem dominados pelo Estado e pela religião. Enfim, o Estado reconhece os direitos do homem à cidadania: direito à liberdade de organização sindical, à escolha pelo voto universal de seus representantes, etc.. Também reconhece o direito dos homens à crença religiosa. Mas estes direitos representam a incompreensão dos homens em relação à política e à

religião. Assim, para Marx em sua obra A Questão Judaica:

"... já foi demonstrado ao sr. Bauer que esta 'livre humanidade' e seu 'reconhecimento' nada mais é que o reconhecimento do indivíduo burguês, egoísta, e do movimento desenfiado dos elementos espirituais e materiais que formam o conteúdo de sua situação social, o conteúdo da vida burguesa moderna, que os direitos do homem não emancipam, pois, ao homem da religião, mas que lhe dão a liberdade religiosa, procuram-lhe a liberdade de propriedade, não o libertam da tarefa de ter que ganhar a vida, mas lhe acordam primeiro a liberdade de trabalho" (72).

Nos denominados direitos humanos, as classes dominantes procuram universalizar seus interesses históricos, preservando as relações sociais fundamentais do modo de produção fundado no capital. E os direitos do "homem" generalizado, despojado de suas condições históricas, transformam-no em cidadão. Homem, na realidade, desigual, porém, formalmente igual ao seu semelhante através das leis. A cidadania cria a aparência de um ser social reconhecido pelos seus direitos. E os direitos representam a auto-alienação política, religiosa e, acrescento, pedagógica. Os direitos do cidadão, constituem, em suma, o limite histórico do projeto político das burguesias. A condição de cidadão educado, representado, religioso, não modificará a real condição histórica engendrada pelas relações fundamentais da sociedade burguesa: ser aparentemente igual e essencialmente viver na condição de força de trabalho explorado, desqualificada e - quando for historicamente possível para o capital - destruída. A burguesia preserva seu direito fundamental: o direito à propriedade privada. Para Marx, em sua obra A Questão Judaica:

"A aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à propriedade privada" (73).

E acrescenta:

"O direito humano à propriedade privada, é o direito de desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente (...), sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal. A liberdade individual e esta aplicação sua constituem o fundamento da sociedade" (74).

A proposta pedagógica de Manacorda cinde o "homem" em cidadão e produtor, dualiza os direitos do homem moderno em direito ao trabalho e o direito à cidadania. Manacorda não avalia os limites de sua proposta nem a proximidade desta com o projeto de denominação política e exploração econômica da burguesia. Não reconhece como Marx em sua obra A Sagrada Família que:

"... o reconhecimento dos direitos do homem pelo Estado moderno não tem outra significação que o reconhecimento da servidão pelo Estado antigo" (75).

E, sua proposta pedagógica diferencia-se e contrapõe-se às concepções de Marx, ao acenar com um direito ilusório, produto de uma sociedade fundada no antagonismo dos interesses e necessidades de suas classes sociais fundamentais: o direito ao trabalho ou trabalho para todos. Recordo ao leitor deste escrito que Manacorda propõe em sua obra A Escola dos Adolescentes:

"... uma escola unitária com elementos de tecnologia e de trabalho para todos (O grifo é meu)"(76).

E acrescenta:

"... a característica e a força da proposta reside numa hipótese tão fascinante quanto árdua em sua realização, a presença obrigatória para todos do trabalho (O grifo é meu) (...): Nós projetamos através das atividades laboriais obrigatórias a superação da milenar separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual" (77).

Ao enveredar por esta perspectiva, Manacorda acentua dois aspectos importantes para a compreensão dos limites históricos de sua proposta. Um, o direito ao trabalho para todos, desconsidera as tendências e possibilidades históricas assumidas pelo capital. Assim, conforme Marx, afirma, em sua obra Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse:

"O princípio desenvolvido do capital é, precisamente, tornar supérflua a destreza particular e tornar supérfluo o trabalho manual,..." (78).

O outro aspecto que saliento é a compreensão (do educador italiano), dos direitos humanos, do direito do homem moderno a ser cidadão e produtor, desvinculada da crítica desenvolvida por Marx em suas obras A Questão Judaica; A Sagrada Família e, particularmente, em A Ideologia Alemã, onde Marx afirma que:

"... Todas as lutas travadas dentro do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito ao voto, etc., não são senão formas ilusórias sobre as quais ocorrem as lutas reais entre as diversas classes" (79).

Para Manacorda e para o próprio Partido Comunista Italiano, a essência da prática pedagógica, ou melhor, o elemento fundamental da proposta pedagógica defendida na reforma da escola

de segundo grau italiana é a tecnologia, a educação tecnológica. Nesta recai a formação do produtor e do cidadão do amanhã. A proposta comunista de reforma escolar diferencia-se das propostas conservadoras, conforme Manacorda afirma em sua obra A Escola dos Adolescentes:

"... talvez pelo lugar designado à 'tecnologia' e, conseqüentemente, pela atribuição de um valor profissional aos títulos obtidos com o estudo..." (80).

E isto considerando que:

"... a moderna tecnologia industrial, diferentemente das técnicas produtivas artesanais, é revolucionária, não considera definitiva nenhuma das formas de produção existentes, e carrega consigo variações do trabalho, fluência das incumbência e mobilidade do operário, envolvendo-o, bem ou mal, num processo produtivo altamente científico" (81).

Manacorda considera que na sociedade italiana, a questão fundamental, (por ele denominada de "questão das questões"), funda-se na divisão social entre intelectuais e produtores e tem sua raiz no trabalho. Em sua obra A Escola dos Adolescentes, o educador italiano declara:

"Queremos uma escola na qual todos sejam chamados a cultivar suas próprias faculdades intelectuais juntamente com suas capacidades produtivas; queremos uma escola na qual (...) os homens não se dividam imediatamente em intelectuais e produtores, em futuros governantes e futuros governados. Esta exigência de superação da divisão entre intelectuais e produtores, entre governantes e governados, é a questão das questões em nossa sociedade" (82).

Mas em que projeto político recai esta exigência postulada por Manacorda?

O educador italiano responde esclarecendo sua concepção de trabalho e o papel histórico que atribui à classe operária.

Em sua obra A Escola dos Adolescentes, Manacorda afirma que:

"O centro de tudo está (...) no trabalho, quer dizer (...) na maneira imediata em que o homem coloca-se ao lado de outro homem, cooperando para dominar a natureza; e na classe operária (...) enquanto portadora da forma de trabalhar, típica, característica da sociedade moderna, que pode concentrar em torno de si, as aspirações de todas as outras classes trabalhadoras e de todos os outros grupos divididos - por sexo ou por geração - que hoje adverte a opressão que pesa sobre eles e aspiram a uma mudança" (83).

A perspectiva comunista elaborada e praticada por Marx, guarda alguma semelhança com a proposta de Manacorda? Sim, ambos compreendem que na classe operária concentra-se o sujeito histórico fundamental, capaz de organizar e dirigir ao conjunto dos setores socialmente dominados. Entretanto este aspecto comum dilui-se quando retomamos a proposta pedagógica de Manacorda, voltada para a formação do produtor e o cidadão moderno. Esta proposta permanece, como foi por mim observado anteriormente, nos limites da emancipação política, burguesa, sem traçar nenhuma crítica ou sem estabelecer nenhum vínculo com a proposta comunista de Marx, enraizada na emancipação humana em geral. E este processo histórico, segundo Marx explicita em sua obra A Questão Judaica, consolida-se:

"Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente

"..quando o homem tenha reconhecido e organizado suas 'forces propres' (próprias forças) como forças sociais e quando, portanto, já não separe de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana" (84).

Mas esta emancipação não significa para Marx, a "reintegração, através da educação tecnológica do homem no trabalho" (vide nota do Capítulo I, deste escrito). Marx enuncia em sua obra A Sagrada Família, que:

"... o proletariado pode libertar-se a si próprio. Mas ele não pode libertar-se sem suprimir suas condições de existência" (85).

Acrescento: Manacorda em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna, compreende, a partir de sua interpretação dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, redigidos por Marx em 1844, que:

"O homem aparece (...) como universalmente disponível nas 'necessidades' ou consumos, ou seja, nas exigências humanas. E também aparece disponível na produção, na qual, sem estar ainda subsumido a aspectos determinados, está em situação de enfrentar, como indivíduo, a variação da tecnologia" (86).

E observa o educador italiano:

"... a supressão do trabalho, abordada por Marx, significa, resumidamente, supressão do trabalho assalariado, isto é, da forma existente de trabalho ou, em outros termos, supressão de aquela figura social particular, produto da história humana, que é o trabalho assalariado..." (87).

A estas observações extraídas da obra de Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, contraponho duas citações de Marx, ex-

traídas respectivamente de suas obras Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 e A Ideologia Alemã.

Para Marx o homem não aparece como universalmente disponível mas, enquanto operário, transforma sua existência em dupla servidão:

"O operário converte-se (...) em servo de seu objeto em dois sentidos: primeiro, enquanto à aquisição de um objeto de trabalho, isto é, de trabalho, e segundo, enquanto à aquisição de meios de sustentação. Dito em outras formas, em primeiro lugar enquanto à sua possibilidade de existir como operário e, em segundo, enquanto à sua possibilidade de existir como sujeito físico" (88).

Para Marx não se trata da supressão do trabalho assalariado, mas de considerar que:

"... todas as revoluções anteriores deixaram intacto o modo de atividade e somente tentavam alcançar outra distribuição desta atividade, uma nova distribuição do trabalho entre outras pessoas, (...) a revolução comunista dirige-se contra o modo de atividade anterior, elimina o trabalho" (89).

Estas observações estabelecem um vínculo tênue, frágil entre a proposta pedagógica de Manacorda, fundada em sua análise filológica da obra de Marx, e o projeto revolucionário, marxiano, comunista.

Com a finalidade de evidenciar a fragilidade dos vínculos entre a "pedagogia dialética" adotada por Manacorda - como princípio norteador de sua concepção da educação enquanto ciência, da escola unitária, etc., - e a obra de Marx, resgato os traços essenciais de seu projeto revolucionário presentes em sua obra (e

de Engels), O Manifesto do Partido Comunista, redigida em 1848. Estes traços fundamentais são:

- Os comunistas diferenciam-se de outros setores políticos representativos do proletariado porque defendem a abolição da propriedade privada, capitalista.

- Os comunistas lutam para arrancar a educação da influência da classe dominante.

- Os comunistas propõem a abolição da religião e da moral burguesa.

- Para os comunistas o passo inicial da revolução operária é a elevação do proletariado à classe dominante e a conquista do poder político.

- Os comunistas consolidarão sua dominação política, organizarão o proletariado enquanto classe dominante, e arrancarão da burguesia o capital. Centralizarão no Estado os meios de produzir, reproduzir e repor as necessidades materiais da sociedade em geral. Este procedimento exigirá um conjunto de medidas. Destaco dentre essas medidas, aquela relacionada com a educação. No Manifesto do Partido Comunista, a proposta de Marx (e Engels) é:

"Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho destas na fábrica tal como hoje é praticado, regime de educação combinado com a produção material, etc." (90).

A adoção do conjunto de medidas relativas a impostos, centralização estatal, abolição do direito de herança, etc., no qual se insere a medida correspondente à educação são avaliadas por Marx (e Engels), em sua obra acima citada, como medidas do ponto de

vista econômico que:

"... parecerão insuficientes e insustentáveis, mas no decorrer do movimento ultrapassarão a si mesmas e serão indispensáveis como meio para transformar radicalmente a totalidade do modo de produção" (91).

A medida assumida para o problema da educação, apresentada por Marx (e Engels) em sua obra Manifesto do Partido Comunista, e que propõe o "regime de educação combinado com a produção material", compõe parte da justificativa teórica de Manacorda, que reduz a obra de Marx, a uma questão pedagógica, a uma pedagogia marxiana, indagando em sua obra Marx e a Pedagogia Moderna:

"Existe uma pedagogia marxiana? Ou em outros termos, é possível individuar no interior do pensamento de Marx - de sua análise, interpretação e perspectiva de transformação do real - uma indicação direta para colocar uma temática pedagógica diferente das pedagogias de seu tempo e do nosso?" (92).

Na continuação deste escrito tento explicitar o reducionismo e a fragmentação criada por Manacorda, em sua tentativa de extrair, da obra de Marx, a pedagogia marxiana.

3.4.3. Pedagogia marxiana? Não existe!

A investigação filológica da obra de Marx, desenvolvida por Manacorda, contém uma finalidade básica: captar no interior da produção teórica marxiana uma pedagogia, a pedagogia marxiana. Este procedimento teórico-metodológico adotado pelo educador italiano incorre em dois problemas: um é a fragmentação, o reducionismo das concepções de Marx a uma questão pedagógica. O outro, deri-

vado deste primeiro, é a elaboração da denominada ciência da educação com sua lógica e seu método próprio.

A ciência da educação, postulada por Manacorda, fundada na concepção pedagógica que reivindica o vínculo educação escolar e trabalho produtivo, acena com as seguintes perspectivas:

a) reconhece a intensificação da divisão social do trabalho, do processo de industrialização da sociedade moderna e assume a função de formar novos especialistas.

b) incorpora o papel de intermediária entre a tecnologia e a sociedade, reivindicando para si a tarefa de readaptar as estruturas educativas com as estruturas produtivas.

c) propõe a transformação do homem em cidadão e produtor do amanhã.

Portanto, a ciência pedagógica, a ciência da educação proposta por Manacorda, afasta-se, desarticula-se do projeto comunista elaborado por Marx e Engels. A readaptação entre as estruturas produtivas e educacionais alimenta a manutenção histórica das relações sociais fundamentais ao modo de produção capitalista: a exploração da força de trabalho e, basicamente, a manutenção da propriedade privada. Esta relação vital permanece intacta na análise e na proposta pedagógica de Manacorda. Reintegrar, pela educação, o homem ao trabalho, mas qual trabalho? Quais as relações de propriedade imanentes a este processo produtivo, capitalista? A ciência da educação assumida pelo educador italiano não responde. E ainda permanece em silêncio (a ciência ou o educador?) quando Manacorda cita em sua obra Marx e a pedagogia Moderna que:

nal e limitado que o regime de divisão do trabalho imprime hoje, ao indivíduo. Desta maneira, a sociedade organizada sobre bases comunistas dará a seus membros ocasião para empregar, universalmente, todas suas capacidades universalmente exercitadas" (94).

No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels apresentam, no conjunto de medidas programáticas, aquela referente à educação, explicitada como: "*Educação pública e gratuita a todas as crianças, abolição do trabalho destas na fábrica tal como hoje é praticado, regime de educação combinado com a produção material, etc.*" (vide nota 90 deste Capítulo).

Avalio estas observações como suficientes para verificar a presença de propostas políticas, programáticas, para os problemas educacionais. Mas esta presença insere-se, essencialmente, num projeto político comunista que *não pode* ser estilhaçado em questões econômicas, políticas, filosóficas ou pedagógicas.

Assim, confirmo no texto Princípios do Comunismo, elaborado por Engels, a menção do problema educacional, sua ênfase na educação industrial enquanto possibilidade de superação da divisão social do trabalho que submete os operários dos países capitalistas do ocidente europeu, no Século XIX, à exploração econômica, à dominação política. Também as medidas apresentadas por Marx e Engels, em sua obra Manifesto do Partido Comunista, destacam a educação pública e gratuita para todas as crianças, a educação combinada com a produção material, etc.. Todas estas medidas, reafirmo, são programáticas e imanentes a um processo histórico analisado enquanto possibilidade de transformação radical da sociedade de classes, bur-

guesa. Um projeto político, comunista, que representa a possibilidade histórica de emancipação do proletariado enquanto classe, e da humanidade em geral.

Ao investigar neste escrito a produção teórica do educador italiano Mário Manacorda, procurei examinar sua tentativa de extrair da obra de Marx, a denominada pedagogia marxiana. Esta, segundo o educador italiano, contribui para a compreensão e a interferência dos educadores (comprometidos com uma pedagogia dialética, histórico-crítica, etc.) no grande tema que perpassa a pedagogia moderna: o da relação entre educação e trabalho.

O esforço teórico desenvolvido por Manacorda convergiu basicamente para:

- Desconsiderar os limites e as possibilidades históricas do capitalismo como modo de produção e elaborar uma análise das relações históricas entre educação e trabalho desconexa da dinamicidade deste modo de produção.

- Aproximar suas concepções de ciência, ciência da educação, história da educação, método e técnica, das premissas teóricas do positivismo.

- Acenar com uma proposta pedagógica voltada para a formação de um novo homem, sinônimo do produtor e do cidadão da sociedade moderna, permanecendo, portanto, nos limites históricos da emancipação projetada pela burguesia para a sociedade: o direitos à cidadania, ao trabalho, à educação, etc..

O itinerário teórico de Manacorda representa: a) o re-

ducionismo da obra de Marx a uma "questão pedagógica". b) o "abandono" político da proposta comunista, elaborada por Marx.

As concepções teóricas de Marx representam uma teoria da revolução social formulada a partir da investigação, da compreensão e da crítica à historicidade das classes fundamentais à produção do capital. Marx analisa o processo de transformação radical da sociedade de classes, a partir dos fundamentos materiais da história dos homens em sociedade. A possibilidade da emancipação humana geral, a perspectiva da sociedade sem classes, não tem como suporte teórico a fragmentação do conhecimento científico em campos específicos, particulares, mas a ciência da totalidade, a Ciência da História.

Enfim, considero que a dimensão pedagógica do marxismo na obra do educador italiano Mário Manacorda, representa um reducionismo e um afastamento radical das propostas teóricas de Marx.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 49.
- 2 - Id., ibid., p. 42.
- 3 - Id., ibid., pp. 55-56.
- 4 - Karl Marx, Manuscritos Econômico-Filosóficos, p. 65.
- 5 - Mário Manacorda, op. cit., p. 60.
- 6 - Karl Marx, op. cit., p. 67.
- 7 - Mário Manacorda, História da Educação, p. 356.
- 8 - Karl Marx e Friedrich Engels, A ideologia Alemã, p. 78.
- 9 - Karl Marx, Grundrisse, p. 24.
- 10 - Id., ibid., p. 25.
- 11 - Id., ibid., p. 29.
- 12 - Id., ibid., p. 90.
- 13 - Karl Marx e Friedrich Engels, A Ideologia Alemã, p. 20.
- 14 - Karl Marx., Grundrisse, p. 249.
- 15 - Id., ibid., p. 350.
- 16 - Id., ibid., p. 215.
- 17 - Id., ibid., p. 89.
- 18 - Id., ibid., pp. 283-284.
- 19 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 106.
- 20 - Karl Marx, Grundrisse, p. 303.

- 21 - Id., *ibid.*, p. 264-265.
- 22 - Id., *ibid.*, p. 362.
- 23 - Id., *ibid.*, p. 368.
- 24 - Id., *ibid.*, p. 368.
- 25 - Id., *ibid.*, pp. 220-221.
- 26 - Id., *ibid.*, p. 224.
- 27 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 243.
- 28 - Id., *ibid.*, p. 108.
- 29 - Id., *ibid.*, p. 108.
- 30 - Karl Marx., O Capital, Livro I, p. 409.
- 31 - Id., *Ibid.*, p. 350.
- 32 - Id., *ibid.*, p. 347.
- 33 - Id., *ibid.*, p. 348.
- 34 - Id., *ibid.*, p. 406.
- 35 - Patrick Gardiner, Teorias da História, p. 26.
- 36 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. 104.
- 37 - Mário Manacorda, A Pedagogia Moderna, p. 125.
- 38 - Id., *ibid.*, p. 134.
- 39 - Id., *ibid.*, p. 142.
- 40 - Id., *ibid.*, p. 14.
- 41 - Max Weber, Economia e Sociedade, p. 46.

- 42 - Mário Manacorda, O Princípio Educativo em Gramsci, p. 149.
- 43 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 9.
- 44 - Id., *ibid.*, p. 143.
- 45 - Mário Manacorda, O Princípio Educativo em Gramsci, p. 161.
- 46 - Id., *ibid.*, p. 162.
- 47 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. 97.
- 48 - Id., *ibid.*, p. 174.
- 49 - Id., *ibid.*, p. 61.
- 50 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 41.
- 51 - Id., *ibid.*, p. 11.
- 52 - Id., *ibid.*, p. 9.
- 53 - Revista ANDE, p. 60.
- 54 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 10.
- 55 - Id., *ibid.*, p. 115.
- 56 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. 12.
- 57 - Karl Marx e Friedrich Engels, A Ideologia Alemã, p. 20.
- 58 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. IX.
- 59 - Id., *Ibid.*, p.18.
- 60 - Id., *ibid.*, p. 52.
- 61 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 13.
- 62 - Id., *ibid.*, p. 13.

- 63 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. 11.
- 64 - Id., ibid., p. 167.
- 65 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 9.
- 66 - Mário Manacorda, O Marxismo e a Pedagogia, p. 9.
- 67 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. 101.
- 68 - Karl Marx, Introdução a Crítica de Filosofia do Direito de Hegel, p. 5, In: Revista Temas, s/d.
- 69 - Id., ibid., p. 20.
- 70 - Karl Marx, A Questão Judaica, p. 51.
- 71 - Id., ibid., p. 23.
- 72 - Id., ibid., pp. 129-130.
- 73 - Id., ibid., p. 42.
- 74 - Id., ibid., p. 43.
- 75 - Karl Marx, A Sagrada Família, p. 130.
- 76 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. IX.
- 77 - Id., ibid., p. 190.
- 78 - Karl Marx, Grundrisse, p. 87.
- 79 - Karl Marx e Friedrich Engels, A Ideologia Alemã, p. 35.
- 80 - Mário Manacorda, A Escola dos Adolescentes, p. 95.
- 81 - Id., ibid., p. 104.
- 82 - Id., ibid., p. 191.
- 83 - Id., ibid., p. 181.

- 84 - Karl Marx, A Questão Judaica, p. 52.
- 85 - Karl Marx, A Sagrada Família, p. 51.
- 86 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 93.
- 87 - Id., *ibid.*, p. 52-53.
- 88 - Karl Marx, Manuscritos Econômico-Filosóficos, p. 64.
- 89 - Karl Marx e Friedrich Engels, A Ideologia Alemã, p. 81.
- 90 - Karl Marx e Friedrich Engels, Manifesto do Partido Comunista, p. 43.
- 91 - Id., *ibid.*, p. 42.
- 92 - Mário Manacorda, Marx e a Pedagogia Moderna, p. 19.
- 93 - Id., *ibid.*, p. 120.
- 94 - Friedrich Engels, Princípios do Comunismo, p. 160.

BIBLIOGRAFIA

- ENGELS, Friedrich. Princípios do Comunismo, In: MARX, K. e ENGELS, F., Escritos Econômicos Vários, México, Ed. Grijalbo, 2ª ed., 1966, p. 150-163.
- GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética de Educação; um estudo introdutório, São Paulo, Cotez Autores Associados, 1983.
- MANACORDA, Mário A. Marx e a Pedagogia Moderna, Barcelona, Oikos Tau Ed., 1969.
- _____. O Marxismo e a Educação, Roma, Armando Armando Ed., 2ª ed., 1976.
- _____. O Princípio Educativo em Gramsci, Salamanca, Ed. Sigueme, 1977.
- _____. A Escola dos Adolescentes, Roma, Ed. Reuniti, 1979.
- _____. História da Educação; da Antiguidade aos nossos dias, São Paulo, Cortez Ed. & Ed. Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã, Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1972.
- _____. A Sagrada Família, Buenos Aires, Ed. Claridad, 3ª ed., 1973.
- _____. O Manifesto do Partido Comunista, In: Obras Escolhidas, Madrid, Ed. Fundamentos, 1975, Vol. I, p. 13-55.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico Econômico-Filosóficos de 1844. In: MARX, K. & ENGELS, F., Escritos Econômicos Vários, México, Ed. Grijalbo, 2ª ed., 1966, p. 25-125.

_____. Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política (Grundrisse), México, Siglo Veintiuno Ed., 14ª Ed., 1986, Vol. 1 e 2.

_____. O Capital, México, Fondo de Cultura Econômica, 8ª ed., 1973, Vol. 1.

_____. A Questão Judaica, São Paulo, Ed. Moraes, 1987.

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, K e ENGELS, F., Obras Escolhidas, Madrid, Ed. Fundamentos, 1975, Vol. 2, p. 10-42.

_____. Instruções aos Delegados (sem referências).

OLIVEIRA, Betty A de. O Estado Autoritário e o Ensino Superior. São Paulo, Cortez Ed., 1980.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira, In: MENDES, Durmeval T. (ccord.), Filosofia da Educação Brasileira, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 19-47.

WEBER, Max. Economia e Sociedade, México, Fondo de Cultura Econômica, 2ª ed., 1974, Vol 1.

WANDERLEY, Luiz E. Parâmetros Sociológicos da Educação, In: GARCIA, Walter E. (coord.), Inovação Educacional no Brasil; problemas e perspectivas, São Paulo, Cortez Ed. & Autores Associados, 1980, p. 30-54.

Artigos

1. Manacorda: Depoimento, Revista ANDE, São Paulo, Nº 10, p. 59-64.
2. Manacorda, Mário A. Humanismo em Marx e Industrialismo em Gramsci, São Paulo, 1987, mimeografado.