

## **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: REFLEXÕES SOBRE A POLITECNIA**

Ubiratan Augusto Domingues Batista<sup>1</sup>  
Universidade Paulista-UNIP  
e-mail: [ua.batista@gmail.com](mailto:ua.batista@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho resulta da fundamentação teórica de uma dissertação de mestrado intitulada “Ensino Médio Integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?”. O Programa Ensino Médio Integrado foi lançado em 2004, durante o Governo Lula e tem por objetivo articular o ensino médio regular com cursos profissionalizantes. Os documentos norteadores desse programa adotam o trabalho, entendido como princípio educativo, a cultura, a ciência e a tecnologia como eixos centrais desta proposta pedagógica. Para poder analisar o objeto de estudo desta dissertação, tornou-se necessário aprofundar estudos sobre o trabalho em sua dimensão ontológica, bem como, resgatar os conceitos de politecnia e de práxis, com base nos teóricos marxistas – uma vez que tais conceitos fundamentam o programa. Pretendemos nesse momento apresentar a síntese dessa discussão teórica, a fim de problematizar a possibilidade de legitimar um modelo educacional politécnico calcado nos fundamentos marxistas em uma sociedade capitalista.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste numa síntese de algumas reflexões acerca do conceito de práxis e politecnia. Trata-se de parte da fundamentação de uma dissertação de mestrado intitulada “Ensino Médio Integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?”.

Esta dissertação teve por objetivo analisar as contradições teóricas presentes no Programa Ensino Médio Integrado, implantado durante o Governo Lula e Requião<sup>2</sup>, deu

---

<sup>1</sup> Professor do curso de Pedagogia pela Universidade Paulista-UNIP, campus Dutra, São José dos Campos-SP. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, possui graduação em Pedagogia Pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, campus universitário de Irati-PR.

<sup>2</sup> *Representando o PMDB, Roberto Requião foi Governador do Estado do Paraná entre 2002 e 2009.*

origem a um documento orientador de cunho nacional (BRASIL, 2007) e outro de cunho estadual (PARANÁ, 2006), os quais foram objetos de estudo desta pesquisa.

O Programa Ensino Médio Integrado prevê a articulação do Ensino Médio com o Ensino Profissional, sob a finalidade de oferecer aos jovens que vivem do trabalho uma formação omnilateral. Para tal, os documentos base elencam quatro categorias centrais para nortear a proposta pedagógica em questão: o Trabalho, a Cultura, a Ciência e a Tecnologia.

O trabalho, apresentado como princípio educativo, tem por finalidade levar o aluno a compreender o seu aspecto originário, ontológico, não somente como valor de troca, mas como valor de uso, entendido como eixo norteador entre o homem e a natureza – uma vez que o homem transforma a natureza para suprir necessidades provenientes do estomago e da fantasia, como dizia Marx.

Além da categoria Trabalho é visível nos documentos base o uso dos termos práxis e politecnia para discutir a importância de integrar a Cultura, a Ciência e a Tecnologia no Ensino Médio. Daí surgiu a necessidade de analisar esses dois conceitos, a fim de averiguar o verdadeiro sentido atribuído aos mesmos nos documentos base.

O presente trabalho objetiva-se, portanto, apresentar parte da fundamentação teórica desta dissertação de mestrado. Também pontuamos de forma breve a discussão que vem ocorrendo atualmente sobre o uso da categoria trabalho como princípio educativo – categoria esta que gerou divergências entre os intelectuais marxistas brasileiros dedicados à pesquisa na linha “Trabalho e Educação”. No entanto, torna-se pertinente esclarecer que o objetivo deste estudo não se concentra na defesa ou crítica do uso da categoria Trabalho na educação; desejamos apenas apresentar tal discussão à título de esclarecimento, uma vez que o foco principal da análise em questão centra-se na discussão sobre a práxis e politecnia.

## O SENTIDO ONTOLÓGICO DA PRÁXIS

O homem, ao relacionar-se com a natureza cria valor de uso para si ou para alguém. O conhecimento engendrado a partir dessa relação constitui a práxis, pois é ela quem faz a mediação entre a atividade humana e a natureza, a objetividade.

Neste processo estão presentes sujeitos, que capturam em sua consciência a realidade posta para o alcance de um fim, momento em que escolhe uma forma de agir entre todas as alternativas possíveis. Ao agir, processa, então, uma transformação, cria,

e adquire um novo conhecimento. Esse processo se relaciona intimamente com o processo de produção de valor de uso.

A práxis, conforme salienta Vázquez (2007), se constitui historicamente e garante ao homem o conhecimento frente à própria natureza, a objetividade, quer seja ela orgânica ou social. É por isso que Marx atribui à práxis o fundamento, o critério de verdade e da constituição do conhecimento.

Desse modo, a filosofia da práxis não pode ser entendida como uma filosofia especulativa ou como uma filosofia da ação isoladamente, na qual a teoria idealiza a práxis, mas, sim, como uma filosofia que transforma a realidade articulando teoria e prática, culminando na tomada de consciência do homem diante de sua ação. Portanto, a práxis é a mediadora da filosofia com a realidade. “[...] Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega.” (VÁSQUEZ, 2007, p.116).

Portanto, a prática é a base que compõe a práxis, exceto quando analisada isoladamente ou apenas contraposta à teoria. A práxis é a grande criadora do homem, entendido como um ser ontocriativo, e constitui-se pelo viés ontológico, histórico e social.

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 2002, p. 222)

Assim, podemos afirmar que toda práxis é fruto da atividade, da prática, mas nem toda prática gera a práxis.

Dito de outro modo, não se trata apenas de historicizar e teorizar a prática, mas de garantir a análise prática vinculada com as múltiplas determinações que a cercam, tendo em vista o contexto econômico, político, social, histórico e ontológico. Segundo Vázquez (2007, p. 51) “[...] a práxis material produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre sua própria natureza. Produção e sociedade, ou produção e história, formam uma unidade indissolúvel.”

Portanto, não há como dissociar a teoria da prática, uma vez que a teoria é resultante da prática e vice versa, ambas compõem uma única unidade, pois o

conhecimento se constitui no conteúdo adquirido pelo homem ao relacionar-se com o meio que o cerca.

Os problemas filosóficos fundamentais têm de ser formulados em relação à atividade prática humana, que assim passa a ter a primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é o que é *em e pela* práxis –, histórico – posto que a história é, definitivamente, história da práxis humana –, mas também gnosiológico – como fundamento e fim do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática. (VÁZQUEZ, 2007, p. 51)

Em outras palavras, a práxis é gerida mediante a relação objetiva do homem com o objeto. Vale dizer que a prática é o fundamento do conhecimento, uma vez que não há como pensar o real sem entrar em contato com ele. Contudo, a prática não fala por si mesma. Se não elevarmos a atividade para o campo do pensamento, confrontando-a com a teoria, não há práxis. A práxis é resultante do real pensado, concreto.

[...] A intervenção da práxis no processo de conhecimento leva à superação da antítese entre idealismo e materialismo, entre a concepção do conhecimento como conhecimento de objetos produzidos ou criados pela consciência, e a concepção que vê nele uma mera reprodução ideal de objetos em si. (VÁSQUEZ, 2007, p. 141)

Nessa direção, Noronha (2010) argumenta que a práxis se aplica quando interage com o mundo objetivo com a finalidade de transformá-lo, dar materialidade a sua ideação. Logo, esse sujeito não é passivo diante do mundo, mas, sim, um ser social.

A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora. (NORONHA, 2010, p.12)

Segundo Kosik “(...) na práxis, e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade” (2002, p.227).

Tomando-se o indivíduo como um sujeito ativo e consciente de sua ação diante do mundo, torna-se impossível uma postura utilitarista e estranhada de trabalho, o que possibilita a compreensão da realidade em sua totalidade.

No capitalismo, contudo, o conhecimento advindo dessa relação pode não expressar a totalidade se pensarmos no estranhamento do trabalho, tendo em vista o fato de que o capitalista se apropria do trabalho e do produto deste, tornando o próprio trabalhador uma mercadoria. Neste sentido, a compreensão da objetividade se delimita pela visão utilitarista da prática, de adequação do sujeito à realidade objetiva, portanto, marcada pela mercadoria e pelo valor. Dito de outro modo, a perspectiva assume um caráter fragmentado, parcial da realidade. A prática torna-se central, dissociada do processo de apropriação da totalidade, do reflexo da realidade na consciência, e da busca por alternativas capazes de produzir e obter conhecimentos por parte do sujeito. A prática é, assim, apropriada no plano do imediato, da aparência, da superficialidade.

Ao tratar da relação entre teoria e prática e da diferença entre práxis e pragmatismo, Duarte (2009) aponta que, ao contrário dos pragmatistas, os filósofos da práxis consideram a realidade em sua mediaticidade, a qual compõe uma “cadeia de muitos anéis”. O pragmatismo se apoia na imediaticidade dos fatos, limitando os efeitos da prática sobre a consciência. Nessa perspectiva, considera-se que a prática apenas conserva a dinâmica da sociedade, não dando a oportunidade de superá-la.

As características do pragmatismo, com base em William James (1842-1910), remetem à ideia de considerar um determinado fato pela sua efetividade prática, não questionando se tal fato é verdadeiro ou não, real ou estranhado.

Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano. (DUARTE, 2009, p.126)

Portanto, o pragmatismo desconsidera a possibilidade de transcender a vida cotidiana, fator este que impede a tomada de consciência crítica diante dos fatos, por desconsiderar a dimensão histórica, social, política, entre outras que compõem sua totalidade e que poderiam promover a superação da visão alienada da cotidianidade.

Contrariamente ao pragmatismo, a filosofia da práxis, segundo Duarte (2009), reflete uma concepção original de mundo e, portanto, a mesma não carece de outras filosofias ou concepções para construir uma concepção de mundo sob o campo da totalidade. O traço histórico sustenta-se no princípio de que a filosofia da práxis é uma filosofia que reflete a historicidade do homem e de sua prática social e, por fim, o traço

dialético, o qual possibilita compreender as contradições históricas presentes na vida do homem e na sua relação com o capitalismo.

Assim sendo, o pragmatismo somente será superado quando forem superadas as contradições que permeiam o atual modo de produção. “[...] A superação das contradições produzidas pelas sociedades de classe, em especial pelo capitalismo, levará também à superação do marxismo.” (DUARTE, 2009, p.132).

Isso se dá pelo fato de que a relação do homem com a natureza, sob o viés da práxis, possibilita ao homem transformar e compreender a realidade que o cerca. Marx, no Manifesto do partido comunista (2005) deixa claro o papel da práxis no processo de transformação do real. A práxis possibilita ao homem obter o conhecimento constituído historicamente e adotar um posicionamento crítico diante de sua realidade.

Ao pensar no estranhamento do trabalhador diante do próprio trabalho, Vázquez afirma a necessidade dos trabalhadores adquirirem

[...] consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente, sua filosofia. Filosofia e proletariado se encontram em unidade indissolúvel. [...] O proletariado, por sua vez, não poderia emancipar-se sem a filosofia; ela é instrumento, a arma espiritual e teórica de sua libertação. Mas nessa relação, os dois termos se condicionam mutuamente; a realização de um é a abolição do outro. (VÁZQUEZ, 2007, p.118)

Sendo assim, adotar a noção de práxis sob a ótica do marxismo implica compreender as contradições existentes no sistema, visando ao enfrentamento e à superação do sistema capitalista, bem como à emancipação o homem diante de tal sistema. Portanto, não basta a mera objetivação da teoria para o homem obter consciência de seu papel diante do processo produtivo, mas é necessário que o homem, ao relacionar-se com o trabalho, supere a aparência fenomênica e compreenda a essência desse processo.

Para ultrapassar o mundo da realidade imediata (práxis fetichizada) em que se vive e chegar às determinações históricas do fenômeno, é necessário o desenvolvimento da ação que liga a teoria a prática e que conduz a investigação, por meio do processo de conhecimento, ou dito de outra maneira, a passar do concreto empírico ao concreto pensado, ao conhecimento da “coisa em si”. (NORONHA, 2010, p.13)

Por mais difícil que possa ser ultrapassar a realidade imediata, uma vez que tal superação implica a apropriação da estrutura ideológica e da compreensão das

contradições da lógica capitalista, é possível superar tal práxis fetichizada pela apropriação do movimento dialético que compõem a realidade, ou seja, pela percepção da contradição que permeia o processo produtivo. Em outras palavras, só é possível compreender a relação homem/natureza com a apropriação das categorias totalidade e contradição para compreender o real, pois são essas categorias que possibilitam a superação da aparência fenomênica e a apropriação do real em sua essência.

A aquisição do conhecimento teórico, científico, portanto, precisa estar relacionado à prática, de modo a subsidiar o sujeito na apropriação do real e na escolha de alternativas para uma ação transformadora. Assim, a práxis é a ação consciente. Aqui a consciência se volta para si mesmo e para a realidade, superando o imediatismo, capturando as contradições e superando-as.

#### A FORMACAO HUMANA SOB O VIÉS DA POLITECNIA.

Ao pensar a formação humana baseada na práxis, numa perspectiva marxiana de educação, – considerando também que vivemos numa sociedade capitalista –, pressupõe-se que a escola deva auxiliar na compreensão dos alunos frente ao trabalho e ao uso que o capitalismo faz dessa categoria, ao tornar o trabalhador sua própria mercadoria e mediar a relação deste com a natureza, expropriando este indivíduo o direito de usufruir daquilo que produz.

[...] pode-se afirmar que a perspectiva marxiana de educação se apresenta como parte integrante de toda sua obra, justamente porque todo o seu grande esforço está em compreender – e favorecer a que os trabalhadores compreendam – o modo como a realidade alienada/estranhada da sociabilidade burguesa tende a formar homens unilaterais e uma sociabilidade submetida à dinâmica imposta pelo movimento de acumulação do capital. (JUNIOR, 2008 p.03)

Afirma ainda o autor que a formação humana sob a perspectiva marxiana, ao se pautar na práxis e no trabalho, visa à compreensão e superação das contradições postas pelo capitalismo, uma vez que as mesmas contradições que permeiam o processo histórico e criam a massa de trabalhadores como uma classe social alienada e estranhada diante da exploração do capital, torna essa classe potencialmente revolucionária, na medida em que o trabalho constitui-se como uma categoria central.

Portanto, a atividade humana, como práxis e como trabalho, cria um mundo de alienação e estranhamento ao mesmo tempo em que a mesma atividade humana como práxis e como trabalho torna possível a “humanização da natureza e a naturalização do homem” para retomar uma elaboração dos “Manuscritos” ou a superação do “reino da necessidade”. (JUNIOR, 2008, p.4)

O programa marxiano de educação contempla três elementos importantes no cotidiano da classe trabalhadora: as relações contraditórias do trabalho, a formação escolar articulada com o trabalho e a práxis político-educativa, constituída pelo trabalhador através dos sindicatos, partidos políticos e pelo fortalecimento da classe trabalhadora.

Para que o programa mencionado se efetive, alguns intelectuais marxistas adotam a educação politécnica como interlocutora do processo de formação humana, autores como: Saviani (1989), Machado (1989), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros que desenvolvem estudos na linha “Trabalho e Educação”. Nessa linha de pensamento, a politecnia pode contribuir na elaboração de um modelo de formação humana que articule a educação com o trabalho e as relações contraditórias presentes no capitalismo.

O domínio do conhecimento científico difere-se de uma concepção simplista que atenta para a mera incorporação de técnicas e saberes advindos do processo produtivo, posicionamento alertado por Junior (2010).

Portanto, pensar na incorporação da politecnia na educação possibilita a defesa de uma “[...] concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da sociedade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.44)

Contrária à fragmentação e ao direcionamento do ensino profissionalizante aos ditames do processo produtivo, Machado (1989), ao pensar na formação do futuro trabalhador, defende que a educação deveria oferecer para a classe trabalhadora a compreensão das transformações históricas da sociedade.

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização



crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). (MACHADO, 1989, p. 126-127)

Dessa maneira, a formação politécnica, sob a ótica de Marx possibilitará ao aluno compreender o trabalho a partir de suas múltiplas dimensões, propiciando uma formação subjetiva calcada no domínio dos princípios, fundamentos científicos e nas contradições que norteiam o processo produtivo moderno. Assim, o trabalhador se apropriaria das condições necessárias para garantir sua subsistência, veria o mundo criticamente sob a ótica da contradição, compreendendo as forças políticas e históricas que permeiam a sociedade, não se deixando ludibriar pelo jogo ideológico do capitalismo e podendo, dessa maneira, transformar a sociedade atual.

Portanto, o ensino politécnico não pode ser entendido apenas como o domínio da técnica, mas sim o domínio intelectual, científico, que compõe a técnica, englobando não somente o produto, como a máquina, mas também a natureza e sua relação com o homem.

Machado (1989), ao discutir a chamada “escola única”, proposta pedagógica da educação soviética, fundamenta-se em Dietrich para pensar no papel da formação politécnica, que nos ajuda a refletir um pouco sobre a efetivação da politecnicidade na proposta de integração. Segundo Dietrich, citado por Machado, a formação politécnica

Deve penetrar todas as matérias, e deve traduzir-se na escolha do ensino tanto em física como em química, tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais. É necessário articular mutuamente as distintas matérias; é necessário articulá-las com a atividade prática e em especial com a formação do trabalho. Só com esta articulação, a formação para o trabalho pode se revestir do caráter politécnico. (1989, p.156)

Por outro lado, encontramos autores marxistas que discordam com o sentido atribuído à noção de politecnicidade por alguns intelectuais também marxistas – os quais defendem que adotar o trabalho como princípio educativo engendrará a superação das contradições. Ao contrário, argumenta Junior (2008), adotar a integração do trabalho com o ensino e defender que tal relação constitui-se no fator central para transformar a sociedade culminará em reduzir o programa marxiano de educação, pois não basta instruir os trabalhadores frente às questões do trabalho nas instituições formais de educação, é preciso que o trabalhador possua condições de se autoeducar na perspectiva da práxis político-educativa, onde o trabalhador, como classe social, atua política e

coletivamente para defender seus interesses e necessidades, visando ao fortalecimento de sua formação política.

Titton (2009) salienta que a consciência do homem é construída a partir de uma prática constituída historicamente, o que nos leva a questionar se é possível formar uma consciência fundamentada na idealização de um modo de produção de uma sociedade que ainda não existe. E aí retomamos a ideia de Marx (1994), quando este nos diz que o real é que determina o pensamento, e não o seu inverso.

Nessa direção, Tumolo chama atenção para tal problemática, questionando se

O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. (2005, p.256)

Para o autor, portanto, a questão central é que, no capitalismo, o trabalho concreto se torna destrutivo, incapacita a emancipação humana. Adotar o trabalho como princípio educativo no sistema capitalista implica em atender às necessidades dessa sociedade, desse modelo produtivo, e a educação deve suprir a demanda da exploração da mão de obra, formando trabalhadores para atuarem no mundo do trabalho. Por esse viés, não há como pensar numa formação para o trabalho em seu sentido ontológico, pois o trabalho na sociedade capitalista é um trabalho abstrato, estranhado, e a escola não possui os meios necessários para pensá-lo de outra forma.

Em uma crítica mais afirmativa, Lessa (2007) salienta a impossibilidade de se pensar uma relação direta entre educação e trabalho, na medida em que estes compõem esferas ontológicas distintas. “Se a educação, mesmo nas sociedades primitivas, para não mencionar as formações sociais mais desenvolvidas, não coincide inteiramente com o próprio processo de trabalho’, como, então poder-se-ia conceber o trabalho como ‘princípio educativo’?” (LESSA, 2007, p. 118).

Ao refletir sobre os limites de se partir do trabalho como princípio educativo, Nosella (2007) atenta para o valor semântico das expressões: “ensino politécnico” e “ensino tecnológico”. Afirma o autor que, semanticamente, o termo “ensino

tecnológico” apresenta um sentido progressista e que a politecnicia não expressa o mesmo significado – pois a concepção de politecnicia vincula-se ao seu sinônimo “multiprofissional”, tornando o ensino politécnico uma proposta que atenda aos interesses da burguesia.

Efetivamente, o texto original de Marx era em língua inglesa, e diz technological, que foi traduzido erroneamente para o alemão como polytechnisch. É evidente que Marx utiliza os dois termos (politécnico e tecnológico); entretanto, em vez de concluirmos que são “grosso modo” sinônimos, devemos analisar os diferentes sentidos a eles atribuídos e, sobretudo, a direção, o vetor para onde apontam. (NOSELLA, 2007, p.144-145)

Baseado em Manacorda, o autor atribui ao politecnicismo as múltiplas variações dos trabalhos, ao passo que a tecnologia representa o caráter omnilateral do homem, constituída numa unidade teórico-prática. Considerando o erro na tradução e a absorção da palavra politecnicia por Lênin, que obrigou o uso do termo em sua política educacional – inspirada no positivismo e no iluminismo, para atender à demanda da indústria –, afirma o autor que “[...] só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnicia” reflete a tradição cultural anterior a Marx.” (NOSELLA, 2007, p.145)

Além do mais, afirma Nosella que a ideia de politecnicia reduziu a preocupação de muitos intelectuais à constituição de uma proposta integradora de trabalho e educação especificamente voltada para o Ensino Médio, esquecendo-se de refletir sobre uma proposta educacional de cunho socialista. “[...] Pouco a pouco, nós, educadores marxistas, aceitamos tornar-nos especialistas do Ensino Médio Profissional, legitimando assim, indiretamente, a dualidade do ensino.” (NOSELLA, 2007, p.147).

Por outro lado, é importante frisar que o autor não desconsidera a profunda relação dos homens entre si e com a natureza, bem como o papel da educação na libertação plena do homem mediante o conhecimento deste diante de tal relação.

Sabe-se que produzir objetos-mercadorias tornara-se a dimensão máxima, ou até mesmo única, no modelo de sociedade industrial burguesa que criou o ensino dual: um para o trabalhador (educação profissional, politécnica ou tecnológica) e outro para o dirigente (educação “desinteressada”, voltada para a comunicação e a fruição dos bens). Historicamente, refletiu-se sobre o trabalho alienante burguês que só produz mercadorias para agregar “plusvalia” ao capital; refletiu-se menos, porém, sobre o trabalho como produção de vida, comunicação e fruição. Vale a pena dizer algo mais sobre isso. (NOSELLA, 2007, p.149)

Sob essa ótica, afirma Nosella (2007) que pensar num modelo marxiano de educação implica na defesa de uma escola voltada a formar indivíduos que possam interagir diretamente na natureza, ofertando atividades formativas com grande rigor disciplinar e formal, focadas também em ofertar aos alunos o exercício responsável e livre de seus talentos e interesses profissionais.

Defende Junior que no programa citado não há um fator com maior ou menor importância que mereça destaque por constituir-se um fator central, pois o programa é constituído de múltiplas variáveis, e elencar uma ou outra categoria como central poderia descaracterizar a noção de totalidade do programa. Entretanto, destaca Junior (2008) que, se fossemos hierarquizar o programa marxiano de educação, o conceito de trabalho sob o viés da práxis se constituiria na categoria fundamental. Isso se dá por dois motivos:

[...] Primeiro porque a práxis político-educativa, revolucionária é a condição da superação da ordem burguesa; segundo porque a práxis livre (práxis humana em geral sob as diversas modalidades) seria a própria expressão, a forma de realização das relações emancipadas – justamente por não se reduzir a nenhum momento particular, mesmo que seja um momento da maior importância, como o momento laborativo. (JUNIOR, 2008, p.7)

Por difícil que possa ser colocar em prática um modelo educacional diferenciado e voltado, especialmente, aos interesses dos alunos, considerando que eles vivem numa sociedade capitalista, afirma Nosella que

[...] Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. O educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação. (NOSELLA, 2007, p.150)

Por outro lado, Frigotto (2009) posiciona-se de modo contrário ao pensamento apregoadado por esses intelectuais marxistas, afirmando que a negação do trabalho como princípio norteador do processo educativo geraria certo congelamento histórico dessa categoria e o imobilismo da superação das relações sociais capitalistas sob o plano da práxis.

Importante frisar que não pretendemos aprofundar o embate teórico entre os intelectuais marxistas no que se refere ao princípio educativo e a politecnia, mas apontar as discussões que estão ocorrendo atualmente acerca desse tema. Nesse escopo de

discussões, cabe questionar a validade da proposta advinda do documento em questão, seus limites e suas contradições.

Para Frigotto, o trabalho como princípio educativo em Marx:

[...] não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade de criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (2009, p.189)

Assim, conforme o autor, negar o trabalho como princípio educativo resulta na impossibilidade de estruturar um modelo pedagógico que permita aos alunos – especialmente os filhos da classe trabalhadora – compreender o real sentido do trabalho, que tanto possui um sentido estranhado no capitalismo, como possui uma dimensão ontológica, refletida na relação do homem com a natureza.

Ao pensar no trabalho como categoria fundante do Ensino Médio Integrado, Ramos (2008) defende que a formação para o trabalho não se limita ao preparo para o mercado de trabalho, mas à apropriação dos saberes construídos historicamente pelo homem. Dessa maneira, sob o viés da contradição, os alunos poderiam obter elementos para analisar e, quiçá, compreender a sociedade para além do aparente.

O papel exercido pelo Ensino Médio no cenário educacional brasileiro, conforme salienta a autora acima mencionada, é de preparar os jovens para o mercado de trabalho ou, em alguns casos, para o vestibular – este último retardando ou não, por um período de tempo, a inserção do jovem no mundo do trabalho. Por outro lado, pensando em um modelo educacional contrário à mera formação para o processo produtivo, destinado à grande massa da população, a autora afirma que

[...] é preciso que o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio. (RAMOS, 2008, p. 06)

Incorporar tal identidade no Ensino Médio, especialmente na modalidade integrada, implica em adotar o trabalho como princípio educativo, como mediação ontológica e histórica entre o conhecimento advindo de uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, e a formação integrada dos jovens. Portanto, partir do trabalho como princípio educativo

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 1989, p. 08)

Para que tal formação ocorra, afirma Ciavatta (2005), torna-se necessário superar a ênfase na formação para o trabalho, em seu sentido técnico e desvinculado dos conhecimentos científicos e histórico-culturais que norteiam o trabalho. Defende a autora que o adolescente, o jovem e o adulto trabalhador detêm o direito a uma formação completa que possibilite aos mesmos integrarem-se à sociedade, compreendendo os mais diversos fenômenos que a compõem em sua totalidade.

Diante de tais argumentos, ressalta Kuenzer (2001) que a escola necessita articular o conhecimento do trabalho aos conhecimentos relacionados à organização do trabalho, assim como deve relacionar todos os conteúdos curriculares com o mundo do trabalho, tornando-os conscientes e conhecedores das ciências exatas, das estruturas econômica e política, dos conhecimentos filosóficos, éticos, históricos, entre outros, priorizando, em primeira instância, o verdadeiro exercício da cidadania.

Desse modo, a categoria Trabalho possibilitaria aos alunos analisar o seu sentido ontológico/realização, sob a ótica da antropologia; explorado pelo capitalismo, sob o viés da economia; sob o aspecto histórico, discutindo o modelo produtivo atual e anterior ao capitalismo; no sentido técnico, discutindo o desenvolvimento científico e tecnológico e os impactos de tal desenvolvimento no processo produtivo e na vida do homem; etc.

Desse modo, mediante a formação integrada, caberá ao aluno compreender o trabalho, sob as múltiplas dimensões, obtendo domínio dos princípios e fundamentos científicos que norteiam o processo produtivo moderno. Segundo Ramos (2005), a importância do Ensino Médio Integrado pauta-se, além da categoria Trabalho, nas

categorias Ciência, Cultura e Tecnologia, pois estas são fundamentais para propiciar o domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo.

Ramos (2005), ainda, afirma que a ênfase na categoria trabalho se dá pelo fato de o mesmo constituir-se num fator essencial para a existência humana, ou seja, o trabalho é inerente ao ser social e é através dele que o mesmo produz conhecimento, cultura e os bens necessários à sua sobrevivência. Desse modo a articulação dos conhecimentos tecnológicos, científicos e culturais, proporcionaria aos alunos uma formação politécnica, visando ao esclarecimento do aluno frente ao trabalho, à cidadania e à efetivação da democracia, além do conhecimento das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Ao analisar a realidade educacional brasileira, salienta Saviani (2007) que a escola na sociedade contemporânea exige do aluno um conhecimento mínimo e sistematizado de mundo, que abranja a linguagem; a matemática; as ciências naturais, tomando questões voltadas ao meio ambiente e sua relação com o homem e; as ciências sociais, englobando as formas de organização social mediante a história e a geografia.

[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 160)

O autor afirma ainda que, ao passo que o ensino fundamental age indiretamente frente ao trabalho e sua relação com o conhecimento científico, tecnológico e cultural, o Ensino Médio estabelece relação direta com o trabalho, tendo como finalidade “[...] recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p.160).

Pensando a educação numa perspectiva crítica, caberá ao Ensino Médio adotar o conhecimento como objeto específico do trabalho, partindo da ciência como potência espiritual convertida em potência material no processo produtivo. Portanto, adotar uma modalidade de Ensino Médio baseada na formação politécnica implica em “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas

na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos [...] mas de politécnicos.” (SAVIANI, 2007, p.161).

Para que tal formação ocorra, além do Trabalho, faz-se necessário partir da articulação entre Cultura, Ciência e Tecnologia, pois sem essa integração não se poderia conceituar o homem, talvez nem ao menos o homem existisse, ou, se existisse, não se reconheceria como indivíduo potencialmente transformador da natureza, que cria e recria as relações sociais. É a partir dessa relação empírica que se constrói o conhecimento científico, que não somente é mantido e transmitido historicamente, mas que se modifica e se aprimora mediante o surgimento de novas necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar uma proposta pedagógica para o Ensino Médio, tendo o trabalho ontológico, a cultura, a ciência e a tecnologia como eixos norteadores, certamente possibilitaria um avanço histórico no campo de luta pela igualdade de direitos e de acesso a uma formação crítica. E a politecnicidade certamente contribuiria com a consolidação de uma proposta problematizadora das contradições existentes na sociedade atual, pois como vimos anteriormente, a formação politécnica proporciona não somente o fundamento da técnica, como também a apropriação do conhecimento construído pelo homem ao longo da história em sua dimensão científica, cultural e tecnológica.

Contudo, não podemos esquecer que ainda vivemos numa sociedade capitalista e que certamente move esforços para a não efetivação de propostas contrárias aos interesses do próprio sistema. Se o papel social da escola constitui-se em atender a demanda do sistema econômico vigente (seja ele capitalista, comunista, socialista, feudalista, etc), é natural que o Estado invista em programas pedagógicos coerentes com seus interesses e que ignorem os demais programas.

Concluimos afirmando que a luta ainda não acabou. Precisamos reconhecer o avanço histórico possibilitado pelo Ensino Médio Integrado – pois pela primeira vez na história podemos encontrar intelectuais marxistas fundamentados num programa do Governo –; mas também não podemos cair em ilusão ao acreditar que o ensino sofrerá grandes mudanças. As modificações no sistema são lentas, quase estáticas, mas com tempo, talvez consigamos superar o problema da alienação e da desigualdade sócio-educacional.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Newton. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, vol. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc. [online], vol.26, n.92, pp. 1087-1113. ISSN 0101-7330, 2005

JÚNIOR, Justino de Sousa. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Anais. Caxambu, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In.: FERREIRA, Naura, S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MARX, Karl. A mercadoria. In.: MARX, Karl. **O Capital**. 14. ed. Livro primeiro, vol.1. São Paulo: Bertrand Brasil S.A, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

NORONHA, Olinda Maria. **Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora**. Revista Quaestio. v.12. Sorocaba/SP, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

PARANÁ. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba, 2006.

RAMOS, Marise, Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. In.: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio DE Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação - ANPED - v.12 - n.34 – 2007.

TITTON, Mauro. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. Anais da 31. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu, 2009.

TUMOLO, Paulo. Sérgio. **Educação dos trabalhadores, consciência de classe e revolução social: a atualidade de velhas questões**. In: I EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2005, Bauru. I EBEM - Anais, 2005.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.