

ПОТЭМКИН

v.1, n.1, 2019.

Contradição, Politecnia e Revolução: esboço de uma reflexão sobre o papel da escola na atualidade

POR RICARDO SCOPEL VELHO

Professor do Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul. Contato: ricardo.velho80@gmail.com

RESUMO

O objetivo geral do artigo é apresentar a importância da apreensão do movimento contraditório do capital e a capacidade da classe trabalhadora produzir ação política que se coloque em enfrentamento com a ordem estabelecida, problematizando a questão educacional. Consideramos que a relação social determinante é a de exploração do capital sobre o trabalho e, portanto, personificada nas classes antagônicas desse modo de produção, burguesia e proletariado. Se entendermos o desenvolvimento do modo de produção capitalista como a materialidade em que se desenrolam determinadas estratégias políticas das organizações das classes sociais, é preciso também perceber que, ao mesmo tempo, essas estratégias e sistemas econômicos “modelam” os diferentes processos educativos. Aqui inicia o debate acerca do papel da escola nessas particularidades e também no conjunto da formulação estratégica de cada período histórico. Discutiremos com a concepção de politecnia e a problematizaremos. Sendo assim, será necessária uma análise da realidade brasileira para dela derivar uma estratégia de revolução particular à nossa formação social, e também uma mesma análise quanto à escola.

Introdução

O objetivo geral desse artigo é apresentar a importância da apreensão do movimento contraditório do capital e a capacidade da classe trabalhadora de produzir ação política que se coloque em enfrentamento com a ordem estabelecida, problematizando a questão educacional. Consideramos que a atual relação social determinante é a de exploração do capital sobre o trabalho e, portanto, personificada nas classes antagônicas desse modo de produção, burguesia e proletariado. Para compreender esse processo, vejamos de início como entender a produção material da existência em movimento e qual a fonte desse movimento:

Essa fonte é a contradição, unidade e luta dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se,

em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências *contrários* próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. (...) a unidade dos contrários é, portanto, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrárias não podem existir uns sem os outros. Mas, paralelamente, a unidade exprime igualmente uma certa coincidência dos contrários, nesses ou naqueles momentos ou tendências. (...) [os contrários] devem ter necessariamente muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais porque, em caso contrário, sua interação não poderia (...) tornar-se o fundamento da existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente (CHEPTULIN, 2004, p. 286 – 287).

Assim temos uma perspectiva de como se dá o desenvolvimento do real em seu processo incessante, ou seja, a contradição é intrínseca

Palavras-chave:

**Revolução;
politecnia;
contradição.**

à constituição da realidade; podemos mergulhar no mundo e mudá-lo. Para exemplificar, Cheptulin (2004) descreve a relação dialética entre o singular e o geral nas formações materiais particulares: o singular tem a tendência de não se repetir, o geral repete-se sempre. Da oposição desses contrários, de que tomamos conhecimento no reconhecimento do particular, desenvolve-se o conhecimento da realidade concreta.

Florestan Fernandes também vai sintetizar o método de Marx para poder compreender a realidade social brasileira:

O impasse foi resolvido dentro da lógica hegeliana: o próprio movimento da realidade estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio da qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo. Sem elementos comuns, o próprio desenvolvimento acumulativo da cultura e as transições bruscas de um período histórico para outro, com as correspondentes mudanças de organização social motivadas pelas transformações das relações de produção, seriam inexplicáveis. (FERNANDES, 2010, p.30).

A compreensão de que toda diferença seria contradição restringe a compreensão da totalidade das relações existentes na realidade objetiva. Cheptulin (2004) afirma que, se o caráter contraditório da realidade é universal e determinante no desenvolvimento dos fenômenos, ele não é sua única forma de relação, existindo também formas de harmonia, concordância e correspondência nos e entre os fenômenos. Ademais, afirmar que toda diferença é contradição consiste em justamente obscurecer os aspectos da essência dos fenômenos, cujo discernimento permite identificar as contradições que de fato os determi-

nam. Assim, quando nos propomos a debater a relação entre uma educação para além do capital, temos a necessidade de perguntar:

1. qual o grau da contradição entre educação e desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo?
2. a diferença de distribuição das possibilidades educacionais é uma contradição fundamental na atualidade? Ou podemos falar em diminuição dessa desigualdade sem necessariamente falar em mudança sistêmica?
3. a politecnia é uma forma educacional compatível, ainda dentro do capitalismo, para lutar contra ele?

A distinção entre os graus da contradição é de fundamental importância para a busca de respostas a essas questões, pois uma acepção mais próxima do fenômeno é determinante de sua correta compreensão. Para Cheptulin:

A contradição começa a partir de uma diferença não-essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial. Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio em seu desenvolvimento, as contradições chegam ao estágio dos extremos, em que os contrários entram em conflito, passam um no outro, tornam-se idênticos e, exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez as contradições resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições. (CHEPTULIN, 2004, p.293).

Esses distintos graus da contradição podem se desenvolver progressivamente ou regressivamente, e em momentos distintos nas distintas formações sociais existentes. Primeiramente Cheptulin (2004) cita o exemplo do desen-

volvimento da contradição entre burguesia e proletariado, cujas raízes se encontram no período da produção artesanal. Nesse período, ela se manifestava como diferença não-essencial entre contramestre (patrão) e aprendiz, portanto o aprendiz ainda estabelecia com o contramestre uma relação de aprendizado e complementaridade. O caráter dessa diferença era não-essencial, pois, dada a natureza do processo de acúmulo e transmissão do conhecimento da produção por meio da experiência, todo aprendiz podia tornar-se eventualmente um mestre. Tal relação transitou para uma impossibilidade de os aprendizes se tornarem contramestres automaticamente, permanecendo indefinidamente na posição subordinada de assalariados. Agora a diferença não-essencial torna-se essencial.

Finalmente, na passagem da produção artesanal para a manufatura ela torna-se contradição, quando o patrão fica à parte da produção e vive à custa do trabalho de seus assalariados por meio da exploração. Interesses de patrões e operários tornam-se radicalmente opostos, antagônicos e inconciliáveis. O determinante dessa progressiva contradição é a propriedade privada dos meios de produção e não o conhecimento do aprendiz. Veremos isso mais adiante.

Contradição e produção social

Adentrar ao mundo dos humanos e apropriar-se das relações que nos envolvem depende da capacidade de totalizações teórico-práticas que construímos. Uma poderosa

arma nessa batalha é a contribuição de Karl Marx (1818 – 1883). Podemos notar que no raciocínio realizado por Marx na construção do seu estudo d'*O Capital*, o autor vai desenvolver algumas das categorias que utilizamos nesse artigo.

Acreditamos que essa teoria é capaz de discernir os distintos graus de contradição buscando estabelecer com clareza as relações sociais que estão se desenvolvendo em determinado contexto histórico, contribuindo assim para que o entendimento do real seja um momento da necessária constituição da consciência de classe dos trabalhadores. Para isso, Marx vai apresentar os seguintes processos de diferenciação nos níveis de desenvolvimento do real e do racional, que sintetizamos na **Tabela 1**

Cada uma das colunas tem um nível de complexidade aprofundado, tanto em termos de entendimento do real como de explicitação do conceito teórico capaz de apreender esse real. Marx vai exemplificar isso em vários momentos dos livros, passando em revista a história dos modos de produção e explicitando as relações sociais que eram determinantes em cada época. Isso implica em perceber qual a contradição fundamental de dada formação econômico-social e não simplesmente agarrar qualquer contradição e colocá-la como pedra de toque de explicação do real.

Além dos três fetiches que apresenta, temos a impressão que o desfecho desse raciocínio

Processo de Trabalho	Processo de Produção	Processo de Valorização de Valor
Valor de Uso	Valor de Troca	Valor
Fetichismo da Mercadoria	Fetichismo do Dinheiro	Fetichismo do Capital

Tabela 1 | Fonte: do autor.

seria o fetiche do Estado, em um nível de apreensão mais elevado e, principalmente, fundado na materialidade do modo de produção, diferente da compreensão de Hegel do papel do Estado como objetivação do Espírito Absoluto.

Novamente Cheptulin pode contribuir com a categoria de contradição:

Assim, a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 2004, p.287).

E continua:

A dialética é a teoria da forma pela qual os contrários podem ser e habitualmente são (porque assim eles se tornam) idênticos – condições nas quais eles são idênticos mudando-se um no outro – razões por que o espírito humano não deve tomar esses contrários por mortos, fixos, mas por vivos, condicionados, móveis, mudando-se um no outro (LENIN, s/p apud CHEPTULIN, 2004, p.289).

Vemos que a realidade está carregada de contradições, no entanto, não são todas essas que determinam a vida social; há algumas que são fundamentais e essas condicionam e determinam outros conjuntos de contradições.

Outro critério que consideramos essencial é apresentado por Postone (2006): as categorias devem nos possibilitar não apenas realizar a crítica do que “é”, mas também apontar para um “vir-a-ser” que se expressa na superação das contradições determinantes do

fenômeno. Esse vir-a-ser é o fundamento da centralidade da contradição na teoria crítica de Marx, uma vez que possibilita ao conhecedor realizar a crítica dos fenômenos sociais a partir de seus aspectos internos. Para isso, a escolha de categorias adequadas desempenha papel fundamental. Florestan Fernandes irá se colocar a questão das tendências de desenvolvimento do real:

Restringindo-me ao essencial, o ponto de divórcio está no aspecto prático do materialismo histórico, que implica unidade de teoria e ação e, em consequência, resposta positiva à pergunta da possibilidade de se conhecer de antemão, dentro de certos limites e de acordo com os dados da situação vivida, a sua possível tendência de desenvolvimento. (FERNANDES, 2010, p. 43).

Contradição e estratégia política

Na medida em que concordamos com Florestan na sua afirmação sobre o materialismo histórico, da sua unidade de teoria e ação e, portanto, na capacidade de antever as linhas de desenvolvimento das relações sociais imersas em alguma totalidade, é que se afirmam as estratégias político-organizativas das classes. Por isso é importante analisarmos como isso ocorreu no Brasil no campo trabalho e educação.

A pesquisadora Lucília R. de Souza Machado (1991) produziu um texto seminal para o campo Trabalho e Educação, chamado *Politecnia, Escola unitária e Trabalho*. Nele, a autora nos apresenta a problemática encontrada pelos revolucionários. Ela afirma que a questão da organização escolar não é o vetor principal para a organização da sociedade socialista, mas sim o projeto de unificar cul-

turalmente a classe que envolve o conjunto das relações sociais e não se dá de imediato (MACHADO, 1991, p.137).

Neste texto, Machado desenvolve uma apreensão das diferenças entre as estratégias políticas e a unificação escolar na história, apresentando o raciocínio de que, no Brasil, a guerra de movimento não é compatível e sim a guerra de posição da acepção Gramsciana. Para isso, ela apresenta a necessidade da unificação escolar sob a perspectiva dos trabalhadores e a diferencia da proposta de escola unitária burguesa.

(...) a proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima (MACHADO, 1991, p.11).

Se entendermos o desenvolvimento do modo de produção capitalista como a materialidade em que se desenrolam determinadas estratégias políticas das organizações das classes sociais, é preciso também perceber que, ao mesmo tempo, essas estratégias e sistemas econômicos “modelam” os diferentes processos educativos. Ao analisar no texto de Lucília

Machado a relação entre educação escolar e estratégias, Paulo Sergio Tumolo nos diz:

A autora trabalha, fundamentalmente, com o dado de que a função da escola depende do projeto estratégico que o proletariado tem usado ou pode usar, nos diversos momentos históricos de luta contra a burguesia, e, portanto pela superação do capitalismo. Por isso, faz o relato e a análise dos embates ocorridos no seio do movimento operário, desde o século passado até o presente, a respeito dos diversos projetos de transformação do capitalismo e, por conseguinte, das diferentes propostas educacionais decorrentes daqueles projetos. Machado destaca três perspectivas divergentes de encaminhamento da luta dos trabalhadores pela escola unitária: a anarquista, a reformista e gradualista, e por fim a marxista (TUMOLO, 2003, p.4).

Sem tratar das três grandes linhas de ação da classe trabalhadora nos diferentes períodos, o que é necessário, mas impossível, devido ao espaço desse texto, podemos nos ater ao nominado de marxista. Dessa maneira, precisamos inicialmente apresentar minimamente a perspectiva da teoria da revolução em Marx para podermos visualizar as expressões que essa teoria pode ter na pesquisa em educação.

Teoria da revolução em Marx

Vejamos um dos textos mais celebres de formulação estratégica de Marx e Engels, a *Mensagem ao Comitê Central da Liga dos Comunistas*, datado do fim da vaga revolucionária dos anos 1848, que trata das relações entre os operários e a pequena burguesia. Notemos as ênfases na questão da democracia e da luta de classes.

Ao passo que os pequeno-burgueses democratas querem pôr fim à revolução o mais depressa possível, realizando, quando muito, as exigên-

cias atrás referidas, o nosso interesse e a nossa tarefa são tornar permanente a revolução até que todas as classes mais ou menos possidentes estejam afastadas da dominação, até que o poder de Estado tenha sido conquistado pelo proletariado, que a associação dos proletários, não só num país, mas em todos os países dominantes do mundo inteiro, tenha avançado a tal ponto que tenha cessado a concorrência dos proletários nesses países e que, pelo menos, estejam concentradas nas mãos dos proletários as forças produtivas decisivas. **Para nós não pode tratar-se da transformação da propriedade privada, mas apenas do seu aniquilamento, não pode tratar-se de encobrir oposições de classes, mas de suprimir as classes, nem de aperfeiçoar a sociedade existente, mas de fundar uma nova.** Não resta dúvida alguma que a democracia pequeno-burguesa alcançará por um momento a influência preponderante na Alemanha no curso de desenvolvimento da revolução (MARX; ENGELS, s/d, *grifos nossos*).

Esse trecho demonstra a situação da luta de classes na Europa após as derrotas das revoluções de 1848, no entanto, já se firma como uma análise materialista e histórica da forma de organização e luta dos trabalhadores. O programa apresentado é claro: fim da propriedade privada, fim das classes, fundação de uma nova sociedade e não a democracia pequeno-burguesa. No conjunto do texto, podemos derivar uma série de elementos que são universais da estratégia política da classe trabalhadora. Quais sejam:

1. Programa próprio;
2. Organização autônoma e independente, com suporte legal e parte secreta;
3. Deve ser armada;
4. Fundar-se nas próprias forças, o DUPLO-PODER;

5. A revolução é permanente e internacional.

Partindo desses grandes eixos as organizações dos trabalhadores podem construir sua intervenção nas particularidades das formações sociais onde estão situadas. Isso implica uma análise concreta da situação concreta, segundo a formulação celebre de Lênin e, portanto, uma interpretação correta de quais são as contradições fundamentais e secundárias em cada realidade. Aqui inicia o debate acerca do papel da escola nessas particularidades e também de seu papel no conjunto da formulação estratégica de cada período.

Nesse sentido, existem várias discussões sobre como podemos dirigir o processo de manutenção social ou de mudança social. Nos termos de Saviani:

(...) é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? (...) é possível articular a escola com os interesses dos dominados? (...) é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como instrumento capaz de contribuir para a superação da marginalidade?

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 1989, p.41 – 42).

Essa alteração no papel da escola está de acordo com a formulação de Gramsci, em seus cadernos do cárcere, a respeito do Estado moderno em contraposição ao gelatinoso

momento da sociedade civil no oriente. Nos termos de Machado, ao apresentar a perspectiva da luta pela escola única e seu papel na “fórmula da hegemonia civil”:

Acompanhando a modificação geral que se processa na estrutura social, tal como exposta por Gramsci, a instituição escolar não deixaria de sofrer alterações importantes, tornando-se também uma questão complexa. Seu papel dentro da guerra de posição é incomparavelmente maior, relativamente ao período da guerra de movimento, quando predominava o elemento militar e o ataque frontal. Para vencer a guerra, a instituição escolar passa a ser um elemento importante, ao lado de outros organismos civis, que passam a constituir ‘trincheiras’ e fortificações a resguardar e a ampliar posições adquiridas (MACHADO, 1991, p.239).

Tumolo (2005) vai lembrar as tarefas que Lênin tinha ao pensar e agir na realidade russa e desenvolver concretamente a fórmula da revolução permanente sob os auspícios da teoria marxiana de revolução, sintetizada na *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas*, de 1850. Dessa maneira, ele situa a questão da análise concreta de uma situação concreta como método de interpretação do real, a fim de apreender sua materialidade em movimento. Ou seja, se Gramsci e Lênin estão analisando Estados diferentes em momentos socioeconômicos diferentes, é no mínimo incômodo pensar na aplicação de algumas de suas “fórmulas” em outra formação social particular.

Decorre dessa interpretação a posição de Tumolo, ao questionar o cabimento da proposta de escola unitária baseada da fórmula da hegemonia civil à realidade brasileira. No mesmo sentido, Florestan também vê com cuidado essa questão:

Os defensores da escola única integral, igualitária e socialista pregam a difusão da politécnica no ensino fundamental comum. O ensino fundamental comum esbarra com a divisão social do trabalho, na forma imperante na sociedade burguesa, e com a divisão em classes sociais nesta sociedade. A “escola única” acaba sendo uma mistificação ideológica (FERNANDES, 1989, p.262).

Assim sendo, é necessária uma análise da realidade brasileira para derivar uma estratégia de revolução particular à nossa formação social; também é necessária uma mesma análise quanto à escola. Assim, Fernandes (1989) vai defender a mudança da orientação pedagógica na escola: “(...) aí a utopia pedagógica só negará e ultrapassará a realidade depois de uma revolução contra a ordem.” (FERNANDES, 1989, p.263).

Em uma entrevista, ao ser perguntado sobre uma definição de pedagogia socialista, Fernandes responde:

Essa é uma perspectiva que envolve o ideal de que o professor, o estudante a própria escola operem de acordo com os valores socialistas de concepção de mundo. É por isso que dentro de uma sociedade capitalista podem existir estudantes que defendam uma concepção pedagógica socialista, podem existir movimentos sociais e partidos políticos que defendam uma concepção socialista de educação. **Não obstante, o socialismo, como sistema pedagógico, só pode existir depois da vitória da própria revolução proletária.** Depois da eliminação da desigualdade de classe pode-se pensar no advento de uma sociedade na qual o socialismo seja compartilhado por todos. Só ai poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional (FERNANDES, 1989, p.151, *grifos nossos*).

Florestan (1989) é peremptório; para ele, só

depois da revolução proletária é que pode existir uma pedagogia socialista. Trata-se, portanto, de discutir qual o papel da escola e/ou da educação na construção dessa revolução; qual o papel dos educadores nessa revolução; e assim, qual a contradição fundamental que esses trabalhadores experimentam.

Uma polêmica atual

No debate do campo Trabalho e Educação, atualmente há um tensionamento sobre qual é a contradição determinante no meio escolar e, portanto, qual o papel da escola no processo revolucionário. Sem querer resolver a questão, mas apenas apresentá-la, trazemos Saviani:

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é **marcada por uma contradição**: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. **O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção.** Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: **se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante** (SAVIANI, 2003, p.137, *grifos nossos*).

Na hipótese de que o conhecimento é um meio de produção e, portanto, a contradição

fundamental na sociedade capitalista está na apropriação privada desse meio de produção, tem-se constituído muitas interpretações estratégicas no meio educacional identificadas com a luta anticapitalista. Essencialmente podemos dizer que a citação acima nos leva a entender a contradição entre ciência e propriedade privada como sendo fundamental, ou seja, que na escola, onde a socialização desse meio de produção ocorre, é o espaço estratégico e fundamental da luta de classes, tendendo diretamente para a luta socialista. No entanto, se prestarmos atenção na indicação de Lênin poderemos ter novos entendimentos:

Os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita a escola. (...) As classes sociais estabelecem relações sociais de produção, cujas contradições educam efetivamente. Lênin lembra o papel desempenhado pelo desenvolvimento capitalista da Rússia na educação das massas trabalhadoras (LENIN, 1977, p.231 apud MACHADO, p. 136).

Essa observação nos leva a questionar a afirmação que diz ser a escola o lugar privilegiado da luta de classes para socializar os meios de produção, e mais do que isso, ela questiona como entendemos a relação entre educação e escola no interior da contradição entre classes sociais antagônicas. Além disso, essa observação pode servir para a implementação de formas de organização da classe trabalhadora para se autocompreender e, assim, superar as relações de exploração de maneira mais gradativa ou por rupturas.

O nome que damos para esse processo de mudança profunda é revolução e para as transformações gradativas, reforma. O difícil equacionamento da relação entre esses dois processos de transformação é bastante

controverso na seara marxista, levando às múltiplas compreensões sobre a maneira que devem agir os revolucionários. Tumolo nos apresenta a sua compreensão:

Primeiro que a revolução é uma necessidade, e que, por pressupor um processo, guarda uma relação em que ela é o **objetivo estratégico** (fim) e a luta por reformas é o **meio**. Em segundo lugar, há de se destacar um detalhe aparentemente irrelevante: não é a realização mesma das reformas que constitui a tática, mas a **luta por elas**; mesmo porque, sua realização depende do contexto histórico, da correlação de forças e da flexibilidade tática das classes em luta. Por isso, não se pode pensar que a revolução seja o desdobramento de um processo de reformas. Se é verdade que existe uma relação intrínseca e necessária entre reforma e revolução, esta explicitação não é suficiente para se compreender a relação entre estes dois elementos. A revolução só é necessária exatamente porque o capitalismo não pode fazer reformas profundas, não pode eliminar suas contradições internas. (...) Acreditar, portanto, que a revolução é o desdobramento de um processo de reformas do capitalismo é cair na ilusão da tese reformista, é transformar a revolução em conceito vazio. Se a revolução é o salto de qualidade que ocorre a partir de um acúmulo de quantidades, isso não significa que a revolução seja fruto de um acúmulo de **quantidades de reformas**, mas ao contrário, de um acúmulo de **quantidades de dificuldades e impossibilidades** de realizá-las, ou seja, acúmulo de **agudização de suas contradições internas** (TUMOLO, 2011, p.4 – 5).

Considerações finais

Considerando os termos colocados até aqui e a grandeza da problemática, não pretendemos resolver nenhuma das polêmicas, mas somente apresentar novos questionamentos para que possam servir de patamares para a apreensão mais próxima do real e de indicadores para a ação concreta dos verdadeiros

sujeitos em luta, ou seja, dos trabalhadores. Algumas dessas questões são:

1. Se a escola tem um papel na revolução, como isso se materializa nas ações dentro da ordem burguesa? São elas com escolas proletárias ou com atuação dentro da escola burguesa? É com uma pedagogia própria ou com uma crítica à pedagogia burguesa?
2. A politecnia está funcionando hoje na escola liberal? Como a reestruturação produtiva tem tornado “multi/ poli/ trans” a relação do trabalho com o saber?
3. Como é possível uma ação revolucionária na escola na condição de derrota da estratégia proletária na luta de classes?
4. Qual a contradição fundamental da sociedade brasileira no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas?
5. O caráter do Estado capitalista brasileiro ainda é colonial, autocrático ou dependente?

Parece-nos que essas questões podem ser apresentadas na discussão do campo Trabalho e Educação por já trazerem em si elementos para suas respostas, que aqui ainda não podemos desenvolver, mas que se coloca como tarefa para pesquisadores e militantes da educação.

Para finalizar, gostaríamos de concordar com Suchodolski:

Só a revolução socialista poderá focar de um modo prático o problema da educação do homem para o trabalho e através do trabalho de tal forma que o trabalho não limite o homem, mas que, pelo contrário, o desenvolva em todos os seus aspectos. Só a revolução socialista quebrará as cadeias que impedem o desenvolvimento das forças produtivas. Com ela, pela primeira vez na

História, e possível apresentar a questão da educação do homem para o trabalho e pelo trabalho numa esfera humana nova na qual os homens se convertem em produtores independentes e responsáveis, que os liberaria da esfera do cultivo de escravos e da formação de «forças produtivas». (SUSCHODOLSKI, 1976, p.26).

E nessa concordância, queremos reafirmar que só compreendendo a nossa própria realidade com todas as suas singularidades e

contradições fundamentais é que poderemos fazer avançar os caminhos para a classe trabalhadora.

Buscar a real identidade na aparente diferença e contradição, e procurar a substancial diversidade sob a aparente identidade é a mais delicada, incompreendida e contudo essencial virtude do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico. (GRAMSCI, 2004, p. 2268). ↗

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, Alexandre. A contradição. A lei da unidade e da luta dos contrários. In: **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004, p. 286 – 312.

FERNANDES, Florestan: **Leituras e legados**. São Paulo: Global, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: vol. 2. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

MACHADO, Lucilia. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**, 2009. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

POSTONE, Moishe. Crítica y contradicción. In: _____. **Tiempo, trabajo y dominación social: una reinterpretación de la teoría crítica de Marx**. Madrid: Marcial Pons, 2006.

REIS, Ronaldo Rosas; RODRIGUES, José. Nós educadores que amávamos a revolução. **Revista HISTEDBR**. Campinas, v.11, n.41, p. 170 – 191. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639903>. Acesso em: 22 jul. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, vol.1, n.1, p.131 – 152. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jul. 2013.

SUCHODOLSKI, Bogan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editora Estampa, 1976, v.2.

TUMOLO, Paulo Sergio. A produção em Trabalho e Educação. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.14, p.11 – 22. 2005.

_____. Gramsci, a educação e o Brasil. Notas para uma reflexão crítica. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 12, n.12, p. 91 – 98. 1997.

