

Concepção de escola, de escola unitária e de politécnica
conceito radical da democratização do conhecimento
educacional

Lucília Machado

Lucília Machado
Introdução

A concepção de escola, do ponto de vista mais amplo, diz respeito a um conjunto de valores e normas sobre as funções sociais e as formas de funcionamento da instituição escolar. Em cada momento da história da humanidade, a escola adotou uma dada configuração e assumiu papéis que se transformam com a mudança da sociedade. Como objeto de construção social, cabe às pessoas e aos movimentos sociais intervir nesse processo, já que a escola não existe como algo parado no tempo, ela pode mudar, pode se tornar melhor no atendimento das necessidades sociais ou pode delas se distanciar. Nossa expectativa é que ela mude para melhor e que favoreça os interesses dos que mais dela precisam, os trabalhadores.

Ao discutir a concepção de escola na perspectiva de promoção dos avanços históricos que são fundamentais a estes interesses sociais, acabamos entrando na discussão mais ampla sobre as necessidades de promoção e realização do ideário socialista. O debate pedagógico sobre o papel da educação na transformação social não se desconecta da reflexão sobre as alternativas que se apresentam à construção do socialismo. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento pedagógico socialista nos oferece dois conceitos que se colocam como pilares à construção de uma concepção avançada de escola: o conceito de escola unitária e o de politécnica.

A seguir, farei uma exposição geral sobre os fundamentos filosóficos desses dois conceitos e sobre como eles se articulam. Não pretendo, nesse momento, abordar os desdobramentos desses referenciais do ponto de vista da prática pedagógica. Nesta breve introdução, buscarei situar em relação a quê nos contrapomos, e pontuar as principais noções que queremos precisar quando discutimos escola unitária e politécnica. Para tanto, tratarei de um tema crucial para a abordagem destes dois conceitos, que é o do trabalho como princípio educativo. Por fim, entrarei nas questões específicas ao conceito de escola unitária e de politécnica.

Nosso ponto de partida se estabelece pela afirmação da necessidade de superação do paradigma educacional dual, cuja matriz fundamental se encontra na divisão social do trabalho, no fato histórico das sociedades divididas em classes sociais. A divisão social do trabalho se transformou ao longo da história, no caso da sociedade capitalista, trata-se da divisão – que atinge de forma fundamental o mundo do conhecimento, da cultura e da educação – entre aqueles que concebem e os que executam; entre os que dirigem e aqueles que são dirigidos; entre governantes e governados; entre aqueles que têm o controle da produção e os que são controlados; enfim, aqueles que têm a propriedade dos meios de produção e aqueles que não têm outra propriedade a não ser a de sua força de trabalho, colocada à disposição para a venda aos proprietários dos meios de produção como única alternativa à sua sobrevivência física.

Essa dualidade, que está na origem das duas classes fundamentais da sociedade capitalista – proletariado e burguesia – sustenta uma concepção de escola dual que se reflete em diferentes níveis: na concepção curricular, no entendimento de que tem que haver uma educação para rico e outra para pobre, uma educação intelectualizada e outra para o trabalho operacional, na separação entre cultura e ciência, na separação entre tecnologia e arte. São separações arbitrárias, que não se justificam do ponto de vista do desenvolvimento humano e social. A realidade apresenta-se fragmentada, e a sociedade se organiza a partir dessas fragmentações – que são, enquanto construções sociais, abstratas e artificiais.

Em razão da necessidade da recuperação do caráter unitário do conhecimento, da realidade natural e humana, enfim, do próprio ser humano, faz-se mister defendermos uma educação que seja integradora, unitária. A necessidade de articular os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos, ciência, cultura e trabalho; pensar e fazer; refletir e agir – é que dá sentido à verdadeira democratização da escola. Consideramos que nossas práticas políticas no campo da educação devem partir desse legado da tradição do pensamento socialista, mas deve ser, sobretudo, a síntese desse pensamento com a experiência vivida, até os dias de hoje, nas nossas lutas em prol das perspectivas que queremos construir.

O caráter unitário passa por aí: resolve-se na prática política, não é o unitário só do ponto de vista das formulações teóricas, é também unitário do ponto de vista da construção da luta política. Isso exige discutir a questão do trabalho como princípio educativo, porque esse elemento do unitário tem como pressuposto fundamental a construção de um referencial que reflita as necessidades do mundo do trabalho, da cultura do trabalho, do saber que vem do trabalho, do conhecimento que se constrói a partir do trabalho, das necessidades dos trabalhadores. Isso passa por uma questão fundamental: resgatar os educandos como sujeitos históricos, como aqueles que constroem cultura, conhecimento, saberes, tecnologia. Ou seja, o educando, em qualquer nível em que se encontre, é um construtor de conhecimentos. Dentro dessa perspectiva, a educação é um trabalho social mais amplo que se realiza no contexto de diversas relações sociais, e de modo sistemático nas que se estabelecem na escola. Para isso, é necessário pensar o educando como um participante ativo da vida social, política e produtiva do país. É nesse sentido que pensamos em preparação para o trabalho: pelo entendimento de que o trabalhador é um sujeito histórico que constrói a nação, ativo e participante do seu tempo.

Em termos pedagógicos, a perspectiva unitária de organização curricular é algo de grande importância, implica identificar núcleos de conteúdos temáticos e da prática social que se articulam e possibilitam relacionar teoria e prática. Por isso, são falsas as oposições que se estabelecem entre conhecimento geral e específico, entre teoria e prática, entre a técnica e a política. Trata-se de dar oportunidade à dialética que leve à síntese destas polarizações, inclusive entre humanismo e tecnologia. A educação tecnológica não prescinde do humanismo, assim como é impossível pensar numa educação humanista que não reflita sobre tecnologia e dela se alimente. É a necessidade de superar essas divisões que nos obriga a pensar num referencial unitário de educação, tomando como ponto de partida as contradições contra as quais temos que lutar, essas dualidades as quais são reflexos da contradição fundamental da sociedade capitalista.

O trabalho como princípio educativo

O ser humano se converte em sujeito ao se constituir como ser social, não existe sujeito enquanto esse ser não se transforma em ser social. Sujeito é alguém que é socialmente constituído, o que o diferencia de um animal ou de uma planta. O sujeito de que estamos falando é um ser social, e, para que isso se verifique, há necessidade de desenvolvimento de uma prática social, que é historicamente determinada.

Essa prática sócio-histórica constitui a base da interação entre sujeito e objeto do conhecimento. A relação de conhecimento se dá, sempre, através do sujeito e em relação ao objeto que ele conhece ou desconhece. Todo objeto é historicamente datado; um copo de plástico não existiu em todas as épocas, ele está dentro de um contexto sócio-histórico, e podemos teorizar em torno dele de diversos pontos de vista. Enquanto sujeito que se afirma como sujeito – porque sou um ser social –, estabeleço uma relação com o copo de plástico. Essa relação implica em desenvolver capacidades e possibilidades; é nesse contexto de relação social, de práticas sócio-históricas e de desenvolvimento de capacidades e possibilidades que a educação se verifica, ou seja, a educação é uma prática sócio-histórica de desenvolvimento do sujeito enquanto ser social.

A educação é muito mais do que educação escolar: ela envolve a relação do indivíduo com a própria história do gênero humano. O indivíduo – por exemplo, Julia, minha neta –, ao nascer, carrega um peso que é a história do gênero humano: ela tem o desafio, e todos aqueles que nascem a partir daí, de carregar uma herança maior do que a minha, que nasci há alguns anos. Ela carrega um período histórico cada vez mais denso de conhecimento, de cultura, de saberes e contradições mais agudas e severas. Daí porque Leonardo da Vinci podia ser um gênio da sua época, acumular todo o conhecimento do seu tempo; hoje, é muito mais difícil se ter um Da Vinci de novo, porque os conhecimentos se avolumaram tanto que é impossível saber tudo de quase tudo. A nossa herança é muito mais pesada.

A educação é a prática sócio-histórica que se desenvolve na relação do indivíduo que se transforma em sujeito com a história do gênero humano, que é a história da humanidade. No desenvolvimento das características do gênero humano nos indivíduos vai se dando o processo educacional; o indivíduo não nasce humano, vai se tornando parte da humanidade, e tem gente que, por causa das contradições do sistema social capitalista, morre sem ser efetivamente incorporado ao gênero humano, porque não desenvolveu as suas potencialidades – enlouqueceu, se brutalizou, se animalizou –, não houve um processo educacional em todos os seus sentidos. Não está dado historicamente que o indivíduo vai se tornar próximo do gênero humano; depende da nossa luta ele se tornar parte da humanidade. É falso dizer que o mundo tem milhões de homens e mulheres e que todos eles compõem a humanidade; a humanidade, o gênero humano, do ponto de vista histórico, filosófico, é mais do que contabilidade estatística, número; é ser participante de algo que se construiu historicamente.

O desenvolvimento dessas características do gênero humano – que cada vez se tornam mais sofisticadas e mais complexas, porque ser humano, hoje, significa resgatar toda esta origem, ser fiel ou o mais próximo possível da tradição que a humanidade nos lega – se realiza através de um processo de objetivação e de apropriação. Eu me aproprio dos conhecimentos que alguém produziu e eu os objetivo em novas produções; faço apropriações que se objetivam, por exemplo, nesta palestra. É nesse processo de apropriação e de objetivação que o ser humano se torna parte do gênero humano, se humaniza.

Quando falamos em humanização do indivíduo, falamos da apropriação de tudo o que a humanidade produziu – de conhecimentos, da comida, da roupa, para garantir que se possa produzir e objetivar novos conhecimentos, novas roupas, novos alimentos. É nesse processo de apropriação e objetivação que se faz a construção do próprio sujeito na prática social e da própria humanidade. Isso implica uma dimensão subjetiva que não é meramente um estado interno e psíquico do sujeito, oposto ao objeto que é apropriado, mas é um derivado da própria atividade do sujeito: a minha subjetividade é derivada da atividade que eu exerço e das relações que eu estabeleço nesse processo de apropriação e objetivação, que ocorre várias vezes durante o dia. Isso não é construído arbitrariamente e nem depende unicamente da minha vontade, depende das condições em que me encontro, das condições de trabalho, das oportunidades que me são dadas, enfim de uma série de relações que se estabelecem.

Eu faço história a partir das necessidades que eu tenho, enquanto sujeito histórico – as necessidades que eu aprendi pela própria participação na prática social –, e das possibilidades que eu encontro. Não é só uma dimensão subjetiva, o querer, a dimensão da vontade, ainda que a vontade seja extremamente importante. Tem a ver, também, com os limites colocados pela própria realidade ou pelo objeto que vou me apropriar durante a minha atividade. De repente, o objeto é refratário à minha ação e não permite que eu o aproprie, porque eu não tenho dinheiro, ou porque eu não desenvolvi os conhecimentos necessários, ou porque estou em um lugar que não tem aquilo de que eu gostaria de me apropriar... há diversos limites objetivos. Algumas pessoas têm mais limites, mais impedimentos do que outras para realizar-se enquanto ser histórico e social: falta de dinheiro, falta de relacionamento social, de um apadrinhamento, de acesso à escola, então a possibilidade dessas pessoas de apropriarem e objetivarem-se como sujeitos é muito menor do que a daquelas que têm mais oportunidades e recursos. Isso está também relacionado com a dimensão subjetiva, porque essa objetivação e apropriação têm a ver

com as ações que eu, como sujeito, efetuo, e tem a ver com as transformações que eu sofro ao longo da minha vida – e ainda bem que não sou a mesma pessoa de ontem, nem a de anteontem, sou esta pessoa de hoje e não sei se serei a mesma no amanhã. Isto não quer dizer que eu seja volúvel, mas que nós estamos mudando o tempo todo.

Somos, enfim, uma síntese do que a vida faz conosco e do que nós fazemos com a vida; subjetividade é exatamente isso. E assim que se dá a atividade do conhecimento: ela não é uma atividade meramente intelectual. Não é um problema teórico, ela é fundamentalmente um problema prático, porque dentro da prática sócio-histórica, das relações sociais, dos desafios que são colocados no dia-a-dia, é que a atividade do conhecimento se dá. A atividade de conhecer é material, concreta, depende das condições do viver, da prática social. A atividade do conhecimento, para nós, materialistas, é uma forma de trabalho humano; por isso tenho que ir ao trabalho para entender o trabalho como princípio educativo. O conhecimento não é algo que se resolve mentalmente, no meu cérebro, não é questão de inteligência. O conhecimento é uma relação de cabeça, membros, tronco, toda a dimensão do meu corpo, com os embates que eu vivo com as outras pessoas, com os objetos com os quais eu me defronto, e com todas as relações sociais e as contradições que elas mostram.

A prática sócio-histórica da educação

A prática sócio-histórica da educação é uma prática que implica a objetivação e a apropriação. Nós somos educadores, temos que desenvolver o processo educacional, então nossa prática envolve a objetivação e a apropriação. Ela é uma prática de objetivação porque ela não se desenvolve sem uma atividade para o exterior: eu não posso ser educadora se não desenvolvo essa atividade em relação ao exterior, que é o meu educando. Essa exterioridade se dá em relação aos outros seres humanos. A partir do momento que o educador se coloca como um ser que objetiva e objetiva na relação com outro ser humano, somos também, enquanto educadores, produtores de vida, antes mesmo de sermos produtores de idéias. Somos educadores produtores de vida porque, como dizem Marx e Engels na *Sagrada Família*, “as idéias nunca podem levar a ultrapassar um antigo estado do mundo, apenas podem permitir ultrapassar as idéias do antigo estado de coisas”. Segundo eles, “... as idéias nunca podem executar nada. Para executar idéias são necessários os homens, que põem em ação uma força prática”.

Assim, educação é prática social, não se resume a idéias pedagógicas. E ação de indivíduos sobre indivíduos: é claro que essa ação depende de idéias, mas não são as idéias pedagógicas que fazem a educação. Assim, não basta se alimentar de idéias sobre concepção de escola para se educar numa concepção unitária, politécnica, materialista ou marxista; é preciso que a gente pense a nossa prática como prática social que pressupõe a compreensão das idéias, mas estas não podem senão ultrapassar as idéias do estado de coisas que desejamos superar. Para Marx e Engels, “a teoria em si em qualquer caso não transforma o mundo, entretanto não há práxis como atividade puramente material”.

Assim, a educação é uma prática material, mas para ser práxis ela depende da teoria, e o núcleo da dinâmica dessa prática educacional é a interação propulsora entre a atividade e a necessidade humana, na qual cada elemento é transformado pela mediação do outro. Como diz Marx, na *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel*, “não basta que o pensamento tenda à realização (não basta que eu saia deste seminário com idéias pedagógicas que tendam à realização), é necessário que a realidade tenda ao pensamento”. A realidade estimula o meu pensamento e ele fundamenta a minha prática.

A prática sócio-histórica da educação implica em objetivação, que é transformar a realidade (das escolas) se esta impede que as nossas idéias se realizem, mas para isso é preciso que a gente realize apropriações. Temos de nos apropriar de conhecimentos, de técnicas, de objetivações passadas. Essa apropriação envolve o desenvolvimento da nossa capacidade de

atuação, e é nesse processo que nós, educadores, vamos nos humanizar, é nesse processo que vamos superar a nossa alienação. Não é porque somos educadores que somos menos alienados do que os outros; podemos ser muito alienados.

O trabalho como princípio educativo não se confunde com escola ou educação para ao trabalho: inscreve-se na relação pedagógica entre o homem e as circunstâncias; entende a subjetividade que nasce e se desenvolve da destruição permanente da experiência de assujeitamento, de subordinação, parte do pressuposto de que o trabalho é tanto terreno fundamental das contradições quanto das invenções de novas soluções; parte também do pressuposto da indissociabilidade entre criatividade e trabalho social (criatividade no lidar com o oposto que impede a sua realização); entende que toda atividade é situada e que, para atuar, é preciso entender e compreender a situação como ela é construída; parte do pressuposto de que toda atividade é coordenada e de que, para atuar, é preciso entender como a cooperação se realiza; parte do pressuposto de que toda atividade é uma ação normalizada e avaliada, e de que, para atuar, é preciso conhecer as normas e o critério de avaliação; pressupõe uma práxis educativa ligada ao desenvolvimento real da sociedade, não separa a dimensão pedagógica da luta contra o trabalho alienado, o que significa mudar as circunstâncias e confiar essa mudança aos próprios homens, libertar-se no trabalho para libertar do trabalho e construir uma sociedade de plena realização, sem alienação do trabalho.

A escola unitária

A escola unitária é uma contraposição à escola de classes, é uma contraposição à escola que se consagrou – o termo escola vem de ócio, lazer; desde a antiguidade clássica a escola foi o terreno das atividades intelectuais, e era restrita a uma parcela da sociedade. A sociedade capitalista, embora tenha trazido a promessa de universalização da escola, na verdade aprofundou a divisão do sistema educacional em diferentes níveis, não só entre as regiões, entre campo/cidade, entre escola particular/pública, mas também a divisão do conhecimento em ciências humanas, da natureza, do pensamento; a divisão entre as disciplinas escolares; a formação das pessoas; enfim, a escola capitalista nasceu e se consagrou como escola dividida.

Queremos a escola unitária que supere a divisão reproduzida por essa escola dividida. Para tanto é importante considerar as diferenças culturais, étnicas, de gênero; elas existem objetivamente, mas não podem se estabelecer para reproduzir as desigualdades sociais. Quando isso ocorre, a classe dominante está tirando proveito das diferenças para exercer a dominação. A crise atual da escola passa por essa agonia, pelo acirramento dessa divisão, e, ao trabalharmos com o conceito de escola unitária, na verdade estamos trabalhando com o cerne da crise atual da escola e da crise da sociedade capitalista, porque estamos mexendo no núcleo fundamental da contradição, que é o aprofundamento da divisão social do trabalho em todos os níveis, divisão que se dá a partir da radicalização da apropriação privada dos produtos da ciência, da tecnologia, e da própria separação da escola do mundo do trabalho, da produção e da ciência.

Quando a gente pensa em escola unitária, estamos pensando a escola da síntese, da síntese como composição do elemento no todo, da síntese como reunião dos elementos em um conjunto coerente, da síntese como realidade nova que abrange tese e antítese num único todo. Trata-se de uma escola que seja da universalidade, do conjunto dos conhecimentos, da relação entre as diferentes partes que estão desconectadas, mas não de uma síntese abstrata, só no pensamento, trata-se de uma universalidade concreta, que não existe só no plano das idéias, das formulações gerais. Universalidade concreta significa que essa universalidade tem que ser realizada na realidade, na realidade da escola, na realidade das pessoas, ou seja, no mundo sensível, nas relações materiais, na vida prática. Quando eu falo em escola unitária não só é do ponto de vista teórico; é do ponto de vista teórico também, mas é fundamentalmente do ponto de vista da materialidade, dessa universalidade concreta.

A perspectiva de uma escola unitária se coloca antitética e contrária ao individualismo – a tendência a viver apenas para si –, ao localismo – tendência a se circunscrever, a se fechar nos limites locais impedindo as expansões do indivíduo –, se coloca contrária ao regionalismo – principalmente aquele conservadorismo provinciano, fechando-se no preconceito contra outras culturas –, ao nacionalismo chauvinista – exaltação do sentimento nacional, acompanhada do xenofobismo (tudo que vem do estrangeiro é ruim) –, ao racismo. A escola unitária tem que lutar contra todo tipo de racismo, contra a idéia de hierarquizar alguém como superior ao outro, dando a esse alguém o direito de dominar aqueles que são hierarquizados como inferiores, contra o sexismo, que é a tendência à discriminação social fundada em diferenças sexuais.

A escola unitária tem que lutar contra tudo isso, considerar a perspectiva do desenvolvimento humano e levar a perspectiva de engajamento social e político para o avanço da humanidade, fazendo com que também possamos expandir o conhecimento humano, os valores humanos. A escola unitária se constrói nesse referencial de construção de uma nova hegemonia de classe, é fundamental dentro da perspectiva de um projeto de construção de uma sociedade socialista.

Politecnia

O termo politecnia significa etimologicamente (poli = muitos, tecnia = técnicas) “várias técnicas”, mas podemos fazer uma outra leitura, porque a leitura etimológica oferece o risco de se entender esse conceito como uma totalidade de diferentes técnicas fragmentadas. Na verdade, esse conceito é integrante de uma concepção pedagógica que se refere a uma visão do homem como um ser que se constrói em múltiplas dimensões: na dimensão espiritual, na material, na artística, na estética, na científica, na tecnológica. A politecnia é do próprio homem – o ser politécnico é o ser que se constrói em múltiplas dimensões, como uma totalidade histórica concreta; na unidade da diversidade física, psíquica, espiritual e cultural que esse ser humano vive. A politecnia se engaja no processo social do desenvolvimento omnilateral, multifacetado do ser humano; é um princípio filosófico pedagógico que se coloca como condição para essa formação plena, no sentido da autonomia, da criatividade, da capacidade de julgamento crítico; é fundamental para a superação das dicotomias que citei ao abordar a questão da escola unitária e se coloca na perspectiva de tornar o ser humano mais amplo.

Na discussão trabalho/educação, o termo politecnia vem se colocando, fundamentalmente, para combater uma formação que valoriza a especialização funcional das pessoas. Politecnia é pensar o desenvolvimento do ser humano em todas as potencialidades que ele tem; se ele mostra uma capacidade psicomotora fina ao serrar uma madeira de modo tão certinho, ele pode ter capacidade psicomotora para pintar quadros, para fazer carinhos, para uma série de outras atividades que dependem disso; quando um sujeito que vem de uma origem social muito humilde mostra capacidade psicomotora fina para atividades manuais, o que a gente quer é fazer expandir no ser humano todo o potencial que ele tem, independente da sua origem social. A especialização funcional acaba impedindo essa expansão do ser humano, no sentido de resolver-se nessa perspectiva mais abrangente.

O máximo que se concede, hoje em dia, por necessidade das forças produtivas ou porque o próprio capitalismo necessita, é pensar numa formação polivalente, que é aquela formação em que a pessoa pode ser o boleiro, o centroavante, o atacante, é o quebra-galho para todas as situações, principalmente quando o time está perdendo – quando a empresa precisa aumentar sua produtividade. Esse conceito de polivalência se apóia na idéia do quebra-galho, da pessoa dominando diversos trabalhos simples e que não exigem, cada um deles, uma formação de longo prazo e sistemática; um verniz disso e uma pitada daquilo fazem um conjunto de conhecimentos, e ele fica pulando de galho em galho no mercado de trabalho ou dentro de uma empresa, mas não se garante o desenvolvimento da capacidade plena do indivíduo.

A formação politécnica refere-se à incorporação do trabalho como princípio educativo – a primeira discussão que fizemos aqui –: a vinculação da educação à produção social, significa que toda educação tem que ter uma íntima relação com o trabalho. Trabalho não é só um assunto ligado à educação profissional, trabalho é um assunto ligado a qualquer nível e modalidade educacional. É por intermédio do trabalho que se faz o processo de humanização, processo contínuo de apropriações e objetivações.

Formação politécnica, portanto, implica em vinculação da educação com a produção social: apropriação pelo educando – em nível teórico e prático – dos fundamentos das ciências contemporâneas, dos princípios gerais das técnicas e das tecnologias, das particularidades dos métodos tecnológicos, dos princípios da organização da cooperação social, dos fundamentos sociais e éticos do trabalho na sociedade. Portanto, integra-se ao conceito de escola unitária, ou traduz, no plano pedagógico, o que a escola unitária estabelece no plano organizacional.

O conceito de politécnia oferece as referências para se pensar em conteúdos e métodos. Esse conceito diz respeito à orientação de todos os componentes do currículo pelos objetivos da adoção de um processo pedagógico capaz de unir dialeticamente e fazer a síntese entre a teoria e a prática. Isto implica o domínio da técnica em nível intelectual – não é só dominar a técnica, é saber constituir problemas, identificar as condições existentes, analisar dados, buscar soluções – implica em fazer a síntese entre o específico e o geral, fazer com que o indivíduo tenha a capacidade de recompor a unidade do conhecimento, ir além da agregação de vários trabalhos simples – a coisa do trabalho polivalente – e a síntese entre o lógico e o histórico. O lógico como dimensão conceitual, do conhecimento, das formulações que saem do conhecimento, e o histórico como a realidade que estamos vivendo, o contexto, elementos fundamentais para que a gente possa compreender a relação entre conhecimento e existência, entre vida e saber, entre julgar e atuar com independência e crítica.

São fundamentais estas noções, a do trabalho como princípio educativo, de escola unitária e de politécnia, para que a gente possa pensar uma educação que faça com que não só a nossa juventude, mas todos nós, enfrentemos as contradições e façamos a autogestão da sociedade e, principalmente, da nossa própria vida.

Conclusões

O desafio que se coloca para nós, educadores, ao fazer a apropriação do que já foi produzido – e, nesse terreno, foram produzidas muitas coisas importantes, nós somos muito mais sistematizadores dessa herança – é fazer a objetivação dessa apropriação, fazendo com que a teoria avance através da incorporação prática das idéias que já foram produzidas. Eu acho que esse é o primeiro desafio: no terreno da formulação teórica há mais avanços do que no plano da implementação, e o desafio, do ponto de vista de uma concepção materialista da história, se coloca, precisamente, no terreno da objetivação, e é nesse nível que temos que avançar mais.

O dilema do intelectual ou do pensador – e aqui estou colocando o dilema de quem escreveu sobre esse assunto – é que o terreno da formulação é traidor, porque carece da realização concreta.

Temos que dedicar mais tempo ao debate e à formação, e temos que requerer que haja, também na jornada de trabalho dos educadores, tempo para que o profissional possa tomar conhecimento de todas essas discussões.

Quanto à implantação da escola unitária e da politécnia: a questão não é só como colocar isso em prática, é, também, como fazer com que a realidade tenda a essa formulação. A gente briga no sindicato para que haja tempo de formação na jornada de trabalho, para que as condições de trabalho sejam mudadas, porque uma proposta como essa, de escola unitária e politécnia, é altamente sofisticada: não é com a escola pobre que vamos conseguir implementá-la, tem que ser uma escola rica em laboratórios, em equipamentos, com tempo integral, com

possibilidade de remuneração decente para que o profissional não fique dando aulas em várias escolas ao mesmo tempo, para que a realidade tenda à formulação. Colocar novas idéias é importante, mas o mais importante é fazer com que a realidade e a política educacional ofereçam condições para que essa escola possa ser implementada.

E aí caímos na questão dos recursos para a educação. Para onde estão indo os recursos? Na ânsia de atacar todas as prioridades ao mesmo tempo, acaba-se ficando sem prioridade nenhuma, fica-se sem eixo. Quando a escola unitária coloca o eixo do trabalho, quando se diz trabalho se fala de inclusão, porque através do trabalho, do trabalho para todos, decente, digno, a escola articulada com a produção social, é que se pensa a reestruturação da educação. Num debate recente, na Câmara dos Deputados, o Senador Eduardo Suplicy questionou a Professora Maria da Conceição Tavares sobre o Programa de Renda Mínima. Ela rebateu energicamente, dizendo que a questão fundamental não é possibilitar, de forma benévola, a renda mínima, mas garantir que o cidadão seja tenha direito ao trabalho, produza e seja útil, que ele se sinta inserido nas relações sociais; pois a verdadeira inclusão não é a que se dá pela inclusão ao consumo, mas a inclusão na produção, permitindo que os cidadãos se tornem produtores e criativos, e assim, superar a sociedade do desemprego. Entendo, também, ser essa a questão fundamental; a inclusão passa, em primeiro lugar, pela questão do modelo de organização social e econômica, pela construção de uma sociedade que permita que todos trabalhem, que tirem seu sustento do seu próprio esforço, e se sintam dignos e parte da humanidade.

Cidadania não se constrói através de mecanismo jurídico, nem através do consumo, através de cupons, atribuição de bônus, de dádivas, a cidadania se constrói através do trabalho; por isso, a escola do trabalho, o trabalho como princípio educativo. Não é através da participação como consumidor que se constrói cidadania; é claro que o consumo é importante, mas se não nos tornarmos todos produtores não tem consumo, porque a sociedade da esmola é a sociedade da exclusão, é a sociedade que não permite que as pessoas possam ampliar o mercado de consumo, o mercado interno, dinamizar a economia e fazer com que haja produção. Temos que inverter a lógica: em vez da lógica cristã da piedade, a lógica do engajamento de todos na construção da sociedade; isso é que é cidadania, segundo nosso ponto de vista. A cidadania do ponto de vista da piedade, da compaixão, é perversa, porque não permite que se vá às raízes do problema.

A qualidade do ensino passa por uma qualidade social da educação. Qualidade não é uma questão neutra, qualidade é sempre um adjetivo que implica em dizer do que você está falando, se é quente ou frio, se é branco ou vermelho; a qualidade exige uma qualificação, qualidade de ensino por si só não diz qual a qualidade que nós queremos. Quando se fala em qualidade socialmente referenciada – e o debate dos professores, dos educadores, dos sindicalistas coloca a questão da qualidade socialmente referenciada –, se aponta para essa necessidade de um conceito de educação que permita, como diz Dermeval Saviani na sua formulação clássica, colocar cada indivíduo à altura alcançada pela humanidade da qual ele faz parte. Para nós, qualidade é quando se possibilita socializar e generalizar o que faz com que a sociedade se torna mais elevada do ponto de vista do avanço do conhecimento e do bem-estar global do indivíduo. A qualidade social é a generalização da qualidade; a qualidade refinadíssima que tem sido de poucos, queremos que seja para todo mundo. Nesse sentido, a concretização da escola unitária e a implementação da politécnica significam produzir uma educação de altíssima qualidade, porque é a incorporação do mais elevado que se produziu em termos de ciência, de tecnologia, de cultura, de arte. É isso que define um padrão de qualidade, não só em termos de produto a ser construído, mas de processos numa gestão democrática.

A inclusão está nisso; não adianta falar do ponto de vista abstrato, sem pensar nos processos que permitam fazer a gestão da escola, em que haja não apenas eleição direta de dirigentes, mas gestão no sentido de uma participação do coletivo da escola e de todos que se interessam pela escola, no entorno daquela escola, na construção daquele projeto como um projeto de construção da sociedade em que aquela escola está inserida. É gestão democrática muito mais na perspectiva da construção de sujeitos ativos e participativos daquele processo.

Essa discussão nos remete a escola única e à escola unitária. É esse processo que vai permitir que a escola chegue a ser uma escola única, que parte do pressuposto de que a realidade é diversa, têm diferentes níveis de envolvimento das pessoas em relação a essa produção social, diferentes níveis sociais, diferenças entre Norte e Sul, Leste e Oeste, campo e cidade. Mas a perspectiva da construção de uma escola única do trabalho se coloca numa sociedade superior. Temos que chegar à escola única do trabalho, que só acontecerá quando estivermos na sociedade do trabalho; como não chegamos lá, ainda, temos que lutar por fazer a escola unitária, na perspectiva da construção da escola única do trabalho. Falar em escola única do trabalho agora é extemporâneo, porque estamos em uma sociedade dividida, mas a perspectiva é chegar a esse horizonte.

É preciso partir da realidade que está aí, tomando como referência o campo das contradições. A política educacional é feita a partir do campo das contradições, não existe nada pronto, são as contradições que permitem o avanço. É preciso ver se não estamos subestimando o poder que temos de fazer a disputa de idéias e colocar nossas idéias na sociedade. É claro que nossas idéias entram misturadas com outras com as quais não concordamos.

O importante é extrair, nessa luta face às contradições, a fundamentação que complementa a dos livros. A nossa fundamentação principal encontra-se na vida concreta e na materialidade das relações em que vivemos. Temos que estar de olho no que está acontecendo, para assim fazer objetivações mais ricas e mais plenas. Não basta apenas apropriação, porque assim ficamos numa elucubração teórica, intelectual; temos que apropriar praticamente, objetivando, ou seja, realizando, praticando, fazendo. Esse é o desafio, que é o problema da práxis educativa. Ela se traduz como desenvolvimento real da sociedade, desenvolvimento real da educação, desenvolvimento real de nós mesmos. O ponto de partida é a situação concreta em que nos encontramos, o desafio está na mão de cada um de nós: apropriando-nos dessa discussão, objetivar na direção em que a gente precisa. As vezes, a gente se vê solitário porque não temos com quem discutir educação e pedagogia nessa perspectiva. No entanto, isso não é motivo para que a gente não faça os questionamentos e as proposições que são necessárias. Não, não podemos nos intimidar; é preciso correr o risco de assumir posições.

Concluindo, acho que, às vezes, ficamos muito tímidos, receosos; precisamos ser mais audaciosos, no sentido de fazer proposições e de buscar realizações: se nossas idéias são estas e nelas acreditamos, cabe-nos levá-las para a luta social, para a discussão com as outras pessoas, para que elas se objetivem e se materializem concretamente nas nossas práticas sociais e educacionais.