

REVISTA
Nº 41 **NOVOS RUMOS**

ROSEMARY DORE SOARES

ENTREVISTA COM

MARIO A. MANACORDA

ENTREVISTA COM MARIO A. MANACORDA

Rosemary Dore Sorares

INTRODUÇÃO

Mário Manacorda, hoje com 89 anos, é um italiano “briguento” e muito simpático. Uma mistura de irreverência e “dolcezza”. Tem uma vasta produção intelectual sobre a educação e a escola na Itália, bem como importantes pesquisas filológicas no âmbito da educação socialista, que resultaram em obras, hoje clássicas, sobre o pensamento de Marx, Engels, Lênin, Gramsci.¹ Além de ter sido professor de pedagogia e história da pedagogia na Universidade de Cagliari, Viterbo, Florença e Roma, também dirigiu sindicatos e associações docentes, chegando a ser membro do comitê administrativo da Federação Internacional Sindical dos Docentes (Fise) e da Comissão Nacional da Itália da Unesco. Ficou muito conhecido no Brasil não apenas pela divulgação em português de alguns de seus livros,² como também por ter realizado palestras em várias universidades, quando aqui esteve, em outubro de 1987.

A nossa entrevista aconteceu em julho de 2001, numa ensolarada manhã de verão, na sua casa de campo perto de Roma, em frente ao belíssimo Lago Bolsena, onde ele e sua esposa costumam nadar nos dias quentes. Fomos carinhosamente recebidos pelo casal, que nos havia preparado uma deliciosa pasta ao molho de tomates, acompanhada por um vinho especial, elaborado ali mesmo, pelo próprio Manacorda. Aliás, sua “cantina” é um lugar meio mágico, que ele nos fez visitar com muito gosto, apresentando-nos a sua produção caseira de tintos e brancos.

O convite para o almoço vinha de nossos encontros, quando eu estava na Università Degli Studi di Urbino, realizando um programa de pós-doutorado. A primeira vez foi por ocasião do seminário *Una società dell'apprendimento: Gramsci e la riforma della scuola* (maio de 2001) e a segunda quando Manacorda foi debatedor do trabalho *Educazione e Scuola nei Quaderni del Carcere*, que apresentei no seminário sobre o léxico gramsciano dos *Cadernos do Cárcere*, na International Gramsci Society (IGS), em Roma (julho de 2001).

Tínhamos iniciado um debate sobre as diferenças entre o pensamento de Marx e o de Gramsci sobre a educação, desde que lhe escrevi convidando-o a participar do referido seminário em Urbino. Na carta endereçada a Manacorda, expusera minhas inquietações com a falta de clareza sobre o conceito gramsciano de escola unitária entre educadores³ cujas idéias influenciavam os rumos do debate educacional no Brasil. Dizia-lhe que o conceito de “escola unitária”, de Gramsci, e o de “escola politécnica”, esparsa-

mente abordado por Marx em torno de 1850⁴ e retomado por Lênin por volta de 1917,⁵ eram tratados como se fossem uma mesma proposta. Ao meu ver, a falta de distinção entre eles expressava uma confusão teórica que contribuía para debilitar a ação política dos setores democráticos e populares no encaminhamento de propostas para se contrapor às diretrizes educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso. Foi quando tiveram lugar reformas educacionais de cunho autoritário, dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e regulamentações para a escola profissional, a partir das quais o governo dizia estar realizando a unidade da escola média.

As reflexões que vinha realizando sobre o tema, dizia a Manacorda, mostravam que a confusão entre aquelas propostas de escola vinculava-se aos pressupostos teóricos que acompanharam a difusão do pensamento pedagógico de Gramsci no Brasil, na década de 1980, que não distinguiam as especificidades do contexto histórico e político em que Gramsci produziu suas reflexões daquele em que Marx e Lênin viveram e atuaram. Uma tal ausência de diferenciação apagava as especificidades de cada uma das propostas de escola e elas acabavam sendo consideradas equivalentes e idênticas.⁶ Ao contrário dessa tendência, o conceito de politécnica não poderia ser confundido com o de escola unitária já que este último representava uma superação política, do ponto de vista tático e estratégico, do primeiro.

Nada me surpreendeu mais do que a declaração de Manacorda, em sua resposta à minha carta, assumindo parte da responsabilidade pela confusão conceptual que eu indicara, dizendo:

De fato, creio que seja também eu, talvez junto a Dermeval Saviani, responsável por essa confusão, com minhas lições em seis universidades, dentre as quais a de Minas Gerais (Belo Horizonte) e com o meu livro sobre a *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, traduzido pela Cortez, em 1979, e o outro, *Marx e a pedagogia moderna*, traduzido por Iniciativas Editoriais, em Lisboa, 1975. E não sei se também foi traduzido *O princípio educativo em Gramsci*, onde eu posso ter “confundido” um pouco Marx e Gramsci, justificando sua observação. Todavia eu distinguia, em Marx, “politécnica” de “tecnológica”; e, depois, Marx e Gramsci devem ser examinados na “história”. Dito isto, não intervenho agora sobre o mérito das questões que você coloca. Mas vejo que você as coloca com muita inteligência, colhendo, na sua forma específica, os problemas do Brasil, que são, de forma geral, aqueles comuns a todo o mundo “ocidental”. Direi apenas que a dificuldade consiste no fato de que embora a escola, que tende a conservar-se imutável como cada superestrutura, está subordinada à estrutura social e às suas tendências em ato, mas não apenas consegue adequar-se se não em atraso: e, de outra parte, não deve adequar-se, mas deve, por sua vez, requerer os direitos descuidados e a mudança. A “identidade com o mundo produtivo não pode ser senão genérica e tendencial”. E a “cultura geral”, que antes podia ser homogênea e compartilhada, hoje não o é mais, ou o é apenas seguindo o modelo mais avançado, isto é, aquele americano, chocando-se com as velhas determinações: no mundo antigo, em si unitário nas partes simples, mesmo se duramente dividido em classes, a cultura da escola se inseria naquela da sociedade: os lugares primários (família, escola, classe, etc.) não estavam em contraste com aqueles secundários (Estado, etc.). Hoje, não há relação entre “cultura” de crianças das favelas e aquela da globalização. Como pode a escola mediá-las? Como pode não aparecer estranha a umas e a outra?

Tocando numa tese que tenho ressaltado amplamente em minhas pesquisas, a carta de Manacorda me sensibilizou de modo especial. Pelo menos ele reconhecia e admitia a existência da mencionada confusão conceptual entre escola politécnica e escola unitária, quando, no Brasil, o assunto continua até hoje debaixo de uma cortina de

fumaça. A observação de Manacorda, mostrando que o problema tinha uma dimensão mundial, me encorajou a continuar estudando as “raízes” da confusão entre o pensamento de Marx e o de Gramsci nas interpretações do princípio da escola unitária. Foi esse o tom do debate que deu início à entrevista no Lago de Bolsena.

Gostaria de assinalar que, apesar de discorrer sobre possíveis diferenças entre as propostas pedagógicas de Marx e de Gramsci, Manacorda ainda as deixa, na minha opinião, num campo nebuloso, o que poderá ser observado na transcrição da entrevista.

Acrescentando algumas notas sobre a complexidade do assunto, diria que, quando Marx se apropriou do conceito de politecnia, vindo da iniciativa da filantropia inglesa, procurou redimensioná-lo desenvolvendo a idéia de que o trabalho é um princípio educativo que deveria orientar a luta dos trabalhadores por uma escola que correspondesse às suas aspirações políticas mais amplas.⁷ Mas existe um traço dominante na sua posição: ele defendia um modelo escolar para a classe operária e não para toda a sociedade.⁸

Posteriormente, quando Lênin retomou o conceito de politecnia, buscou inscrevê-lo na política de construção do socialismo, nascendo a idéia de “escola única do trabalho”. Desenvolvendo o conceito de “ensino geral e *politécnico*”, que veio a substituir a idéia de “ensino geral e *profissional*” então presente no programa do Partido Operário Social-Democrata Russo,⁹ Lênin e Krupskaja mostraram que, enquanto o conceito de “ensino profissional” ligava-se ao caráter da produção artesanal, o “ensino politécnico” referia-se à diversidade de trabalhos que o homem foi convocado a exercer na produção industrial moderna, sendo fundamental para completar a formação geral.¹⁰ A passagem de um conceito ao outro foi fundamentada na reflexão de Marx sobre a ruptura da grande indústria com o artesanato, que liquidou a especialização profissional e deu lugar à universalização de capacidades técnicas. A “instrução politécnica” propunha formar homens capazes de qualquer trabalho e não limitados especialistas, como sugere a “instrução profissional”.

Mesmo que se registre um avanço no debate sobre o conceito socialista de educação durante a primeira fase da revolução soviética (1917-1924), há uma questão fundamental, no campo teórico e histórico, que limitou o desenvolvimento da noção de politecnia no seu confronto com a proposta de escola nova ou “escola única”, que então era apresentada pela burguesia imperialista. Trata-se da questão que Gramsci sublinhou em suas reflexões sobre o Estado capitalista: a situação econômica e política da Rússia, em 1917, era semelhante à da Europa ocidental em 1848. O que ele quis dizer com isso? Chamou a atenção para o fato de que sociedade civil russa era muito frágil, praticamente não existia, predominando a sociedade política, a força e não a busca do consenso. Estando ausente uma concepção da luta de classes nos termos da conquista de hegemonia, a organização das classes sociais e suas lutas se dão num terreno predominantemente corporativo. Essas condições caracterizam um tipo de luta política, entre as classes sociais fundamentais, que Gramsci chamou de “guerra de movimento”. É esse o contexto que marca as polêmicas sobre a escola única do trabalho, a politecnia.

Já as reflexões de Gramsci sobre a sociedade civil e o Estado levam a um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação. É quando ele apresenta o conceito de “escola unitária”, representando uma ruptura dialética com a idéia de “instrução geral e politécnica”. Essa ruptura se insere num quadro maior de análise das relações entre Estado e sociedade, que tinham se alterado profundamente e já não correspondiam às formulações que Marx fizera em meados do século XIX. No momento em que Gramsci pensa o problema da escola, as relações sociais tinham se tornado muito mais complexas,

com o desenvolvimento da sociedade civil, instância de organização política dos múltiplos interesses sociais.

A grande novidade apresentada por Gramsci, ao desenvolver o conceito de sociedade civil e de hegemonia, é a de conferir à cultura uma importância que esta jamais desfrutara no pensamento socialista. É por isso que ele, apesar de não ser pedagogo, considera a escola extremamente importante para a organização cultural dos trabalhadores. Tão importante quanto era o sindicato para sua organização no plano econômico e o partido no plano político.

Ao propor a escola unitária, Gramsci tem em vista destruir a dualidade da organização escolar para que as classes sociais possam ter acesso a uma formação que equilibre harmonicamente a formação para o trabalho e a formação humanista, permitindo-as participar da vida produtiva e das decisões políticas sobre os rumos de suas próprias vidas. A organização dicotômica da escola reservava para a classe trabalhadora as escolas profissionais, cujo objetivo era o de prepará-la para o desempenho de funções especializadas e instrumentais no setor produtivo. A profusão de escolas desse tipo era apresentada aos trabalhadores como uma possibilidade de qualificar-se e conseguir posições de mais *status* e prestígio na sociedade. Nem mesmo isso, porém, eles conseguiam, pois as qualificações oferecidas, sendo muito estratificadas, fortaleciam a hierarquia de ocupações no mercado de trabalho e, assim, as diferenças sociais a ela correspondentes.¹¹

Na virada do século XIX para o XX, quando a burguesia procurou reformular, tática e estrategicamente, as condições políticas de manutenção do Estado capitalista, fez uma crítica à formação meramente profissionalizante e formulou um projeto para uma “escola única”.¹² Através de uma estratégia “transformista”, incorporou ao seu projeto escolar reflexões socialistas sobre a escola do trabalho, esvaziando-as de sua dimensão revolucionária e colocando-as sob a hegemonia burguesa. Como os conflitos que marcam as relações sociais no capitalismo não possibilitaram nem possibilitam a organização de uma escola única, a dualidade da escola não foi resolvida e continuou a expressar a divisão entre a formação de dirigentes e de dirigidos.

Foi contra essa dualidade que Gramsci sustentou o conceito de “escola unitária”. Suas posições teóricas e políticas, valorizando a cultura e a luta no campo ideológico, todavia, não foram vitoriosas. Elas divergiam de orientações advindas da liderança do movimento operário internacional, representada por Stálin e, por isso, permaneceram praticamente sem divulgação até o final da Segunda Guerra Mundial. A escassa publicidade que a esquerda deu ao pensamento de Gramsci dificultou o aprofundamento de categorias por ele elaboradas para explicar novas relações entre Estado e sociedade, estruturadas na virada do século XIX, e para estabelecer estratégias de luta pela hegemonia. Nesse quadro, acredito, se situam algumas das “raízes” que explicam o fato da escola unitária ficar desconhecida por longos anos, sendo, depois, confundida com a escola politécnica. Esta última, embora formulada num contexto histórico e político hoje superado pela expansão do capitalismo, continuou sendo a referência primordial para a concepção atual da educação socialista.

A idéia de “escola unitária” não propõe superar divisões classistas a partir de uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Sua realização está no horizonte de um processo de transformação social em todos os planos, requerendo um trabalho paciente de identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, particularmente no campo cultural. Envolve, sim, uma elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que estes sejam capazes de

formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade. Essa perspectiva de formação escolar não minimiza a importância da aquisição de habilidades técnicas para a inserção no mundo produtivo. Mas há uma dimensão importante que não tem sido considerada quando as propostas de Marx e Gramsci são confundidas. Trata-se do fato de que a idéia de politécnica prescinde do conceito de hegemonia e este manifesta uma exigência tática e estratégica na apresentação de uma diretiva para a organização da escola na sociedade capitalista: a construção da *hegemonia das classes subalternas*.

Passemos, agora, às reflexões de Manacorda sobre o assunto.¹³

MARX, GRAMSCI E A ESCOLA

ROSE – O senhor é um grande estudioso da pedagogia de Marx e Gramsci há muitos anos. Escreveu-me uma bela carta dizendo reconhecer a necessidade de distinguir a proposta escolar marxiana daquela gramsciana, porque ambas foram confundidas como se fossem a mesma coisa. Quais são, do seu ponto de vista, as semelhanças e as diferenças entre as duas referidas propostas escolares?

MANACORDA – As semelhanças, com certeza, são muitas, porque Marx e Gramsci se encontram diante de uma estrutura social que, apesar de mais de meio século de distância, tem as mesmas características fundamentais de uma sociedade que está rapidamente se industrializando. Dizer isto, no entanto, é generalizar muito: na verdade, além do ambiente social, além do desenvolvimento das forças produtivas, há todo um ambiente cultural em volta que é muito diferente. Enquanto Marx se desenvolve, por exemplo, numa sociedade alemã já muito europeizada, com um grande desenvolvimento industrial, na qual, justamente nos anos de sua fase juvenil, houve um grande movimento revolucionário, aquele de 1848, que, mesmo derrotado no breve período de dois anos, dera lugar a muitas esperanças. Marx vive nessa atmosfera. Gramsci, ao contrário, vive e escreve sim em uma sociedade com um desenvolvimento em geral mais avançado, onde, porém, a sua experiência pessoal é inicialmente de atraso e, depois, marcada por uma derrota diferente daquela que também Marx experimentara muito cedo, com o desfecho de 1848. À parte essa questão, Marx se forma culturalmente na atmosfera cultural do idealismo alemão, raciocina com base naqueles modelos filosóficos, mesmo para criticá-los profundamente. Gramsci nasce da experiência do idealismo italiano, que é uma filiação remota do idealismo alemão, sem dispor, no entanto, da capacidade de renovação que aquele idealismo, bem ou mal, tivera. O idealismo italiano de Croce, e sobretudo o de Gentile, desembocou em conclusões conservadoras. Marx e Gramsci respondem, portanto, a um mundo que em parte é semelhante, mesmo com mais de meio século de distância, e em parte é muito diferente. Quanto aos aspectos estruturais, econômicos, Marx a eles se refere diretamente e, hoje, o seu ponto de partida é aquele; Gramsci, ao contrário, parece partir sobretudo de exigências de caráter cultural, de considerações sobre uma tradição cultural (você as viu muito bem, retomando-as no que concerne ao problema da criação de uma consciência coletiva geral, moderna, por meio de um processo de hegemonia, que é algo diferente do domínio).¹⁴ Este é um problema tipicamente gramsciano; para Marx, é ainda algo impreciso, mesmo se ele também pensasse numa perspectiva futura, na tomada do poder político, etc. Em sua época, contudo, Marx, junto a Engels, considerava sobretudo as propostas dominantes no mundo burguês, industrial, e, então, a demanda que vinha daquele mundo era principalmente voltada a uma nova instrução de caráter politécnico, isto é, pluriprofissional. Embora pareça aceitar

essa proposta na íntegra, na realidade ele a critica imediatamente, considerando-a, já em 1847, me parece, “a proposta predileta da burguesia”, porque é uma forma de instrução destinada a fornecer à indústria uma força de trabalho capaz de ter versatilidade pluriprofissional, adaptável a várias profissões. Nos seus primeiros escritos, existe pouca coisa sobre a escola. A questão escola ou, mais amplamente, instrução (a escola é apenas uma das formas, mesmo que seja a mais organizada, de instrução), é desenvolvida por ele posteriormente, no verão de 1866, talvez como resultado direto do estímulo advindo de sua participação no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, momento em que ele estava preparando a publicação do livro *O capital*, o único que publicou em vida. Talvez tenha sido justamente daquela participação que resultaram, no capítulo X dessa obra, as páginas fundamentais sobre a situação tecnológica, técnica e prática, que ao meu ver foram por ele inseridas no último momento. Um pouco mais tarde, intervindo no Conselho daquela mesma Associação, tratou principalmente de duas coisas: além, naturalmente, da relação entre instrução e trabalho, se a organização da instrução deveria ser estatal ou não e quais deveriam ser os conteúdos e os fins da educação. Quanto ao problema da intervenção estatal na educação, Marx, que então já era contra aquelas que foram as conclusões do socialismo real, reivindicando que a instrução fosse organizada pelo Estado, sustentava claramente que não deveria existir nenhuma intervenção ideológica por parte do Estado na instrução.

ROSE – Isto é?

MANACORDA – Isto é, Marx dizia claramente que era necessário excluir Estado e igreja de toda ingerência na escola e que, quando se fala de escola estatal, não se deve confundir Estado e governo. O Estado, para ele, é a culminância política da sociedade civil, com a qual, porém, não se confunde e a qual não organiza: organiza as escolas, mas não intervém no seu funcionamento interno com finalidades ideológicas. Marx apresenta o exemplo dos Estados Unidos da América, que, dizia, a escola é estatal, e sob a responsabilidade dos municípios, mas não há intervenção direta do governo. Isto significa que a escola deve ser uma instituição de caráter nacional, organizada pelo Estado, mas que desfrute, no seu interior, de uma total liberdade, na qual nem o Estado e nem a igreja possam nela intervir. Ele chega mesmo a negar que possam existir na escola matérias de ensino ideologicamente orientadas; na escola, diz, dever-se-iam ensinar somente matérias que não dessem lugar à discussão: nem a religião, nem outras matérias sobre as quais se pode opinar, menos ainda a orientação de partidos, deveriam encontrar lugar na escola. Podemos chamar a sua concepção do Estado e da instrução, portanto, de liberalismo progressivo. Para me explicar melhor, dou-lhe um exemplo: o Estado liberal italiano organizou, pela primeira vez, a instrução como dever do Estado político, o que significava subtraí-la da igreja; todavia, no seu conflito com a igreja, criou uma instrução estatal fortemente ideologizada, também esta ideologicamente influenciada, desta vez pelo Estado. Nós, na Itália, criamos uma escola liberal que, no nível elementar, submetia-se à influência ideológica do Estado e da igreja e, no nível superior, estava submetida à influência ideológica do Estado liberal. Não tinha mais, ou não tinha tanto, a influência ideológica da igreja, mas tampouco havia liberdade; existia a influência do Estado. Marx, ao contrário, desejava uma escola organizada racionalmente pelo Estado, na qual não houvesse influência ideológica nem do Estado, nem da igreja e nem dos partidos. E este era um Marx liberal. Sobre este aspecto, que é um aspecto prejudicial à organização da instrução, Gramsci se apresenta (digo isso forçando um pouco as coisas) paradoxalmente menos “liberal” do que Marx, porque ele assinala enfaticamente a necessidade de uma escola na qual exista um forte compromisso com a hegemonia, para a formação cultural

das populações. Para Gramsci, que vem da Sardenha, isto é, de uma população camponesa, inculta, imersa em um folclore antiquado e, posteriormente, viveu em Turim a experiência de uma classe operária moderna, o problema fundamental, no que diz respeito à formação das jovens gerações, é o de alçar toda a população ao nível mais elevado da cultura existente, isto é, o de superar o senso comum, a linguagem particularista. Há nele, conseqüentemente, uma forte ênfase no compromisso educativo, mesmo que isso jamais signifique o propósito de uma educação ideologicamente orientada, como educação de partido ou de um só grupo social, naturalmente. Também Gramsci escreveu páginas muito densas sobre a relação entre Estado e sociedade civil, partindo da necessidade de uma escola que seja organizada no plano nacional, uma escola estatal: não existe um objetivo ideológico, mas uma forte perspectiva formativa. Por isto, na polêmica contra os resíduos do rousseunismo, do puericentrismo, do espontaneísmo, então presentes no idealismo do gentiliano Giuseppe Lombardo Radice, ele evidencia a necessidade de educar o povo, a sua parte menos desenvolvida, para torná-lo “contemporâneo à sua época”. Existe uma ênfase nessa exigência que não se encontrava em Marx. Não obstante essa diferença de ênfase, as duas propostas estão muito próximas, ambas aspiram elevar culturalmente toda a população. Outro aspecto fundamental é o da relação entre instrução e trabalho. Marx (ainda estamos em 1866) diz: “por instrução entendemos três coisas: *instrução intelectual, tecnológica, teórica e prática e educação física*. São três momentos da instrução que ele não inventa: circulavam na cultura dominante de então, na pesquisa dos pedagogos, que ele, todavia, explicita melhor. Com respeito à cultura, pelo que me lembro, não existem passagens nas quais Marx se detenha a defini-la e devemos, portanto, pensar em uma aceitação inicial da tradição cultural dominante, humanista no sentido amplo. Sobre instrução tecnológica, teórica e prática, existiriam muitas coisas sobre as quais comentar, principalmente porque não temos os depoimentos de Marx em seus textos definitivos, mas somente em registros estenográficos de uma intervenção sua feita em inglês (que depois foi traduzida em russo e em alemão, com algumas imprecisões; seria necessário examinar bem estes textos, nos quais, em geral, se traduz por “politécnico” o que Marx entendeu como “tecnológico”, o que é algo diferente). Aqui retomo aquilo que dizia para o ano de 1847 (passaram-se quase vinte anos), quando Marx, corrigindo Engels, dizia que a instrução politécnica é a proposta predileta dos burgueses. Em 1866, Marx especifica que se deve tratar não de uma instrução politécnica, isto é, pluri-profissional, que prepare para a contínua mudança no ofício, mas de uma instrução tecnológica, teórica e prática, isto é, uma instrução que tenha em si mesma um conteúdo cultural científico e moderno. E as páginas mais claras sobre esse aspecto estão justamente em *O Capital*, se não me engano no capítulo 11, no centro do livro, que aborda a moderníssima ciência da tecnologia. Na minha opinião, tais páginas foram escritas enquanto Marx corrigia os esboços do livro e, por isso, foram acrescentadas no último momento, sob o estímulo de tudo o que ele vinha afirmando no debate da Associação Internacional dos Trabalhadores. Existe uma perfeita simetria entre o que ele dizia naquela intervenção e o que ele escreverá em *O Capital*, nas páginas que não têm precedentes nas redações que antecedem o texto definitivo, isto é, na *Crítica da economia política* de 1857 ou nos *Grundrisse* (linhas fundamentais da economia política), que constituem o seu último esboço. Existem no *O Capital* algumas páginas, novas com relação aos *Grundrisse*, nas quais Marx fala da tecnologia teórica e prática, com o objetivo de formar um homem omnilateral, isto é, não só capaz de lidar com as transformações advindas dos desenvolvimentos tecnológicos da indústria, mas também em condição de desenvolver todas as possibilidades culturais pessoais, de estudo e também de diversão, de jogos, de participação na vida social. São muitas as páginas nas quais Marx exalta esta figura ideal

de um homem apto a entretenimentos superiores: participar da vida social, ler jornais, ler livros, educar os filhos, desfrutar dos produtos da arte e coisas assim por diante. Ele pensa em um homem que seja omnilateral tanto na produção, como trabalhador concreto na moderna estrutura da fábrica, quanto nos consumos pessoais e prazeres intelectuais, sérios ou de entretenimento. Esta é uma perspectiva que não tem nada a ver com a pluriprofissionalidade dos burgueses; pode ser colocada justamente sob o título de instrução tecnológica, teórica e prática. Tudo isto é visto em relação ao trabalho como produtor de vida e, sobretudo, em oposição à alienação do homem, que tem lugar no trabalho da fábrica, onde o operário é completamente alienado, isto é, privado de tudo o que é humano. Isto porque o trabalho de tipo “medieval”, anterior à produção artesanal tradicional, que era, mesmo em âmbito limitado, expressão de si, das próprias capacidades, do próprio gosto, torna-se, ao contrário, uma atividade na qual o homem é reduzido a acessório de uma máquina, escravo dos processos da máquina, nada mais do que um homem privado de si mesmo: o trabalho, a manifestação de si, torna o homem privado de si mesmo. Diante dessa condição, Marx indica – e ao mesmo tempo vê o processo se desenvolver concretamente – a possibilidade de um homem que, ao contrário das determinações impostas pelo capitalismo, recupere aquela antiga possibilidade do trabalho, compreendido como manifestação de si. Ele realmente menciona a “recuperação”, *Zurücknahme*, de uma possibilidade natural de algo que se perdera no âmbito da produção industrial, mas que, justamente pelas mesmas possibilidades que esta oferece, pode tornar total a capacidade de manifestação de si mesmo. Assim, se ele tem diante de si a realidade do trabalho alienado, tem também aquela outra perspectiva, que não é somente utópica ou um desejo ideal, mas um processo que se realiza contraditoriamente: porque se na fábrica o operário não é mais proprietário do lugar, nem da fábrica, do ofício, dos instrumentos de trabalho, das máquinas, da matéria-prima ou da ciência, porque a ciência pertence ao capitalista e aos seus intelectuais (o operário não sabe como funciona a grande fábrica, da qual é parte), ele é reduzido a acessório da máquina e privado do acesso ao produto no mercado, no qual, por isso, não se relaciona autonomamente com os outros homens e, enfim, não tem propriedade de nada, nem mesmo de si próprio; e estas são manifestações concretas de um empobrecimento do homem, da alienação. Todavia, na mesma produção capitalista da fábrica, aquela perspectiva, a *Zurücknahme*, se torna não somente possível, mas justamente necessária. De fato, o capitalista tende a reduzir o tempo de trabalho, requerido para manter o operário, para dedicá-lo à produção de lucros e a aumentar o tempo de trabalho disponível, que pode ser dedicado ao desenvolvimento das capacidades universalmente humanas, não somente na produção, mas também no consumo e nos “prazeres superiores”, visando à criação de uma “totalidade de homens completamente desenvolvidos”. Em outras palavras, a mesma produção da fábrica, ao multiplicar a capacidade de produção, poderia promover um desenvolvimento geral humano, o que, na prática, não se verifica. É diante dessa estrutura da fábrica, do desenvolvimento da tecnologia e da perspectiva apresentada para o trabalho humano, que se torna central ao seu pensamento a idéia de uma escola constituída não apenas pela tradicional cultura desinteressada como também, principalmente, pela cultura tecnológica, inerente aos modernos modos de produção da vida humana. Acrescenta também, questão que não deve ser descuidada, a educação física, que então começava a se tornar algo bastante valorizado em toda a Europa e que também é um aspecto da formação do homem omnilateral, completo. Em Marx, portanto, tudo parte da consideração do trabalho, concebido como produção de vida, nas formas então atuais da produção da fábrica. Em Gramsci, ao contrário, o ponto de partida é, em grande parte, a questão da hegemonia e você o demonstrou muito bem, na pesquisa sobre a função dos intelectuais, sobre a

relação entre Estado e sociedade civil. Eu digo porém que, concretamente, quando Gramsci desenvolve o discurso sobre intelectuais, num certo ponto, bem no início do texto, introduz uma questão econômica, industrialista, que é o estímulo para passar imediatamente a falar de escola; portanto, também ele, num certo sentido, é marxiano. Está falando dos intelectuais e da hegemonia (veja o Caderno 4) e, logo no início, do discurso sobre os intelectuais passa a dizer que, na sociedade moderna, as ciências estão a tal ponto desenvolvidas...

ROSE – E entrelaçadas à vida...

MANACORDA – Sim, e estão a tal ponto entrelaçadas à vida que todo ramo da produção precisa de sua própria escola profissional: por isso, nasce a fragmentação de escolas que se assemelha um pouco à idéia daquela escola politécnica que Marx dizia ser a predileta dos burgueses. Isto é, há uma multiplicidade de escolas que tendem a formar o operário imediatamente disponível para um determinado ramo da produção ou, pelo menos, para uma versatilidade limitada, sem levar em conta as exigências de uma formação humana completa, “desinteressada” (não sei se a palavra italiana tem o mesmo sentido em português), isto é, não imediatamente interessada ou destinada a um objetivo profissional. Por isso, o seu enfoque, com palavras diferentes e com ênfases diferentes, nos reconduz, porém, ao mesmo problema que Marx tinha tratado em sua época. Depois, com certeza, o problema da escola em Gramsci é bastante mais ampliado do que o foi em Marx. Em Marx, temos apenas aquelas poucas indicações, em Gramsci existem muitas outras coisas porque, depois de ter precisado a tendência da escola moderna para fragmentar-se em múltiplas especializações profissionais e, em seguida, tê-las contraposto à necessidade de uma escola unitária, que prepare, contemporaneamente, para trabalhar intelectual e manualmente (e, entre parênteses, explica “industrialmente”, isto é, manualmente no sentido moderno), uma vez tendo configurado essa perspectiva como necessária, Gramsci penetra no âmago dos problemas, isto é, passa a falar da organização da escola, da escola unitária, e, eventualmente, com a ajuda dos colegas para poder educar plenamente todo dia, e em seguida da questão dos conteúdos e do princípio educativo, dos fins e da didática: todas as questões que não aparecem em Marx mas que, depois das indicações de Gramsci, são tantas.

ROSE – Eu gostaria de assinalar que, mesmo que as duas propostas tenham sido inspiradas na unidade entre trabalho manual e intelectual (que significa, no horizonte político, a superação das divisões de classe), elas são diferentes como estratégias políticas...

MANACORDA – Como estratégias políticas?

ROSE – Sim.

MANACORDA – Do ponto de vista da escola, são pouquíssimas as indicações em Marx, mas as diferenças existem; não muitas, porém, na perspectiva estratégica... Não, não acredito.

ROSE – Se não existe o conceito de hegemonia em Marx, o qual se encontra em Gramsci, a estratégia política, no que diz respeito às formas de difundir e de concretizar as suas respectivas propostas escolares, é diferente.

MANACORDA – Certamente não existe o problema da hegemonia em Marx, é óbvio; e tampouco há definição de um conteúdo, de uma didática, de um princípio educativo no sentido do relacionamento humano, entre professor e aluno, nem a escolha entre escola centrada na criança e autoritarismo. Todos esses problemas não se encontram em Marx. Gramsci, ao contrário, os desenvolve precisamente porque se vê diante da neces-

sidade e da perspectiva de retirar as populações mais atrasadas do nível do folclore, das limitações localistas. E esta exigência é tão forte para ele que o leva justamente a falar de “unificação cultural do gênero humano”, o que pode sugerir uma perspectiva etnocêntrica européia ou mesmo ideológica marxista, como se dissesse: claro que devemos fazer com que todo o mundo assuma a nossa cultura, a nossa ideologia. Alguns antropólogos culturais polemizaram com Gramsci, acusando-o exatamente de etnocentrismo, o que nele não existe, pois jamais concebeu a instrução como propaganda. Quando, nas cartas à cunhada, fala de Cozzoncu e de Tia Tana na Sardenha, tipos de velhas pessoas do povo completamente analfabetas, fechadas em suas concepções localistas, limitadas, míticas, folclóricas, ele percebe sobretudo a necessidade de envolver a participação de todos os homens nos aspectos mais elevados da vida social, da cultura difundida, das capacidades produtivas, das capacidades de entretenimentos culturais. Uma exigência semelhante àquela de Marx, mas que nele parte de experiências diferentes.

ROSE – O senhor trabalhou por uma reforma da escola inspirada em idéias de Gramsci. Qual é o seu pensamento sobre a atualidade, digamos, a fecundidade ou a insuficiência das reflexões de Gramsci para analisar a escola na realidade do capitalismo contemporâneo, na realidade, em síntese, do moderno mundo globalizado?

MANACORDA – Com certeza Gramsci viveu numa sociedade que não era a nossa, porque o desenvolvimento cultural e social da última metade do século foi extraordinário. Talvez exista mais diferença entre nós e Gramsci do que entre Gramsci e Marx. Como intervalo de tempo, talvez seja mais ou menos o mesmo, pouco mais de meio século entre Marx e Gramsci, pouco mais de meio século entre Gramsci e nós. Este nosso meio século foi, porém, o meio século da informática e de tudo o que dela adveio como consequência. “Portanto, Gramsci, como Marx, digo isso no sentido nobre, uma coisa que é estudada na história, e não está dito que deva ser “aplicada” hoje, assim como é: não devemos fazer disso um mistério.” Mas também é verdade que os tempos da história são longos e que as necessidades, as urgências indicadas por Gramsci, em linhas gerais, continuam válidas. Nós, como Partido Comunista na Itália, propusemos em 1959 (são passados, portanto, mais de quarenta anos, pouco menos de meio século), seguindo as idéias de Gramsci, uma reforma da escola de base, elementar e média,¹⁵ dos seis aos quatorze anos, inspirada em um critério unitário; isto é, uma escola única para todos, sem divisões internas e também com uma relativa renovação dos programas: sobre esse aspecto, ainda não tínhamos instrumentos culturais suficientes embora já propuséssemos alguma coisa. Por exemplo, nessa escola unitária, única para todos e sem uma nítida ruptura entre os níveis elementar e médio, nós inserimos aquilo que ainda não existia na escola média: as ciências, a música e as artes, uma idéia de trabalho. Eram coisas que não existiam na escola italiana. Foi, portanto, uma grande renovação estrutural, embora ainda não bem definida.

Em seguida, entretanto, houve uma discussão durante quatro anos, no Parlamento e no país, antes de desembocar na única reforma consistente da escola que foi feita na Itália, em fins de 1962, e que entrou em vigor em 1963, referente à instituição de uma escola média, única, dos onze aos quatorze anos. Contudo, essa lei era muito limitada no que diz respeito à nossa proposta porque abrangia somente a escola média, isto é, rejeitava o princípio de que o ciclo básico fosse um ciclo único, ainda que fosse apenas articulado. Quanto ao princípio educativo e aos conteúdos, não havia grandes inovações; de fato, deixava o latim na escola única de base, que servia como elemento de seleção para as escolhas sucessivas das diferentes escolas secundárias superiores, e não inseria inovações suficientes no conteúdo do ensino, como, por exemplo, a matemática, as ciên-

cias, as músicas e as artes, o trabalho. Permanecia uma escola que internamente era única, igual para todos, mas velha em termos de conteúdos. Antes dessa reforma, na escola média dos onze aos quatorze anos existiam quatro articulações: o ginásio clássico, o instituto de formação de professores, os institutos técnicos e a escola de preparação profissional¹⁶, sem contar que metade da população não freqüentava escola. Nós superamos esta fragmentação e obtivemos uma escola única, mas com características conservadoras no seu interior, como o discriminador latim e a escassa presença de novos conteúdos de ensino. Por isto, não obstante essa proposta acolhesse o nosso princípio unitário, nós votamos contra porque não satisfazia às outras exigências. Contudo, durante quatro anos discutimos com os nossos antagonistas políticos, dos democratas cristãos aos socialistas, que insistiam em propor quatro tipos de escola pós elementar, diferentes apenas pela maior ou menor presença do latim, que assim se tornava, de princípio cultural, em princípio de...

ROSE – Seleção?

MANACORDA – Mais do que seleção, de discriminação de classe. Este era o paradoxo: o latim, o humanismo, este grande princípio cultural, se tornava abertamente um símbolo de divisão classista. Por isto, votamos contra. De qualquer modo, na nossa proposta nos inspiramos muito em Gramsci, porque inserimos na escola – eu havia esquecido um pouco disso – também elementos de trabalho, de tecnologia, enquanto as ciências eram também vinculadas às aplicações práticas e estes eram princípios gramscianos. Nós obtivemos muito, considerando-se a situação, mas foi pouco para as nossas intervenções. Todavia, no curso dos anos, percebemos a inadequação da reforma efetivada e, entre os anos 60 e 70, os programas foram profundamente modificados, tanto da escola elementar quanto da escola média, um pouco no sentido gramsciano e nosso: isto é, deram-nos razão, porque foram enriquecidos os conteúdos técnicos e científicos, artísticos e musicais, além de outros, como desejávamos em 1959. Portanto, nossa batalha foi importante.

ROSE – Depois, considerando suas re-elaborações sucessivas, qual é o seu pensamento sobre a atualidade, a fecundidade ou insuficiência das reflexões de Gramsci para analisar a escola na realidade do mundo moderno, globalizado?

MANACORDA – No mundo moderno, globalizado, existem muitos elementos de continuidade com o mundo industrializado de Gramsci e, deixando de lado as grandes inovações, as exigências gerais continuam sendo aquelas, mesmo que agora se achem articuladas diferentemente. Na prática, fomos muito influenciados por Gramsci em nossas propostas, que significaram uma inovação. O caráter unitário, de continuidade com a escola elementar, de não discriminação, de renovação tecnológica, são intuições gramscianas válidas também décadas depois. Gramsci (por aquele pouco que disse, porque seria utópico para ele insistir sobre essas coisas e definir um programa cultural dos conteúdos, dos saberes da escola) propunha um processo educativo que passasse do trabalho à técnica, da técnica à ciência, para alcançar, depois, uma consciência histórica. Isto, escrito em uma linha ou pouco mais, constituía o perfil cultural da escola por ele imaginada. Depois, ele o re-elabora, dando-lhe um outro contorno muito sintético, falando da consciência histórica do desenvolvimento técnico e científico; é mais ou menos isto o que ele dizia. Certamente, são indicações muito sumárias e Gramsci não podia fazer muito mais, pois não lhe cabia estabelecer os programas ministeriais da instrução...

ROSE – Perfeito.

MANACORDA – Todavia, estão em suas linhas gerais, válidas ainda hoje, sobretudo quando sugerem uma enovação cultural, o desenvolvimento da consciência histórica e a eliminação de qualquer discriminação classista.

ROSE – *Tenho dúvidas se consegui perceber quais são as linhas que o senhor persegue no pensamento gramsciano.*

MANACORDA – Repito: sobretudo a unidade da formação de base, para não produzir discriminações culturais e sociais na escola que repetiriam, sancionariam e enrijece-riam as discriminações sociais existentes (o filho do camponês ou do operário vai para uma escola profissional, o filho do “colarinho branco” para uma escola técnica, o filho do rico para uma escola de cultura desinteressada, etc.); e, depois, a renovação dos conteúdos adequados aos desenvolvimentos científicos atuais. Enfim, podemos acrescentar um outro tema, também gramsciano, isto é, a escolha entre o rigor, necessário a qualquer aprendizagem científica ou cultural em geral, e a participação espontânea do aluno. Também aqui continua a valer, na minha opinião, o princípio que Gramsci sustentava na polêmica com Giuseppe Lombardo Radice, isto é, o de que a escola deve ser exigente, uma escola necessariamente de rigor. Porém, aqui, talvez pudesse começar um discurso, que não existia em Gramsci, sobre uma escola que não se destinasse apenas a aprendizagens rigorosas, mas que fosse um lugar de vida dos adolescentes. Este é um outro tema a ser aprofundado e, talvez, também o possamos fazer.

DA REFORMA BERLINGUER A BERLUSCONI

ROSE – *Qual é sua opinião sobre a supressão da Reforma Berlinguer, feita por Berlusconi?*

MANACORDA – Sobre a Reforma Berlinguer (Luigi, primo do líder comunista Enrico) está acontecendo algo estranho: no seu processo, ela teve muitas críticas, seja da direita ou da esquerda, críticas diversas mesmo que Berlinguer procurasse equiparar direita e esquerda como seus rivais, acusando uma e outra de ideológicas: evidentemente, enquanto ele expressava um pensamento, os outros faziam ideologia. Na realidade, hoje vemos a esquerda (ou a quase esquerda) defendendo a Reforma Berlinguer, sendo que, até recentemente, a havia criticado e atacado. Achando-se na oposição e diante do governo Berlusconi, que quer ir além das concessões que Berlinguer já tinha feito a uma ideologia de direita, a esquerda se vê constringida a defender Berlinguer, como última trincheira. Mas isso é um belo paradoxo! Veja, a reforma (ou as reformas) Berlinguer é algo muito complexo. Num livro que lançou recentemente, Berlinguer se vangloria, e com razão, de ter sido o primeiro a tentar realizar uma reforma geral, depois da de Gentile (em 1923), ou melhor, acusa a esquerda, da qual fazia parte, de jamais ter refletido sobre essa exigência, o que é uma mentira.¹⁷ Nós refletimos sobre ela. E como! Contudo, não estávamos no governo. Porém, em 1959, quando propusemos a reforma da escola de base, dos seis aos quatorze anos, abrangemos toda a escola. Depois, muitas vezes, propusemos outras leis para a reforma da escola secundária e da universidade. Entretanto, essas propostas de leis jamais foram discutidas e, muito menos, colocadas em prática. Em que consistia esta reforma Berlinguer? Ele dá muitas interpretações, explicando que objetivava, sobretudo, criar uma escola que levasse todos os jovens a obter um resultado positivo, isto é, uma escola que tivesse como meta formar os jovens para desenvolver capacidades concretas – exigência com a qual concordamos – e diz ter pensado em uma reforma das estruturas e dos conteúdos. Especificamente sobre as estruturas, sustentava ter proposto o “re-ordenamento dos ciclos”, como afirma, uma coisa que, substancialmente, nós já tínhamos percebido, isto é, a unidade da instrução de base, dos seis aos

quatorze-quinze anos, e, desse modo, a unificação da escola elementar e da escola média num único processo, com algumas variações na divisão dos anos. Esta era a proposta de Gramsci, que falava de uma escola de base de nove anos e esta era a proposta que nós fizemos em 1959: não existem diferenças.

ROSE – Sim.

MANACORDA – Todavia Berlinguer se esquece de nós, e de si mesmo, quando nega que essa hipótese já foi pensada por outros e a apresenta como algo novo. Sem dúvida, no interior dessa proposta unificante, existem coisas novas; porém, a idéia de uma escola elementar e média única, isto é, contínua, mesmo que constituída apenas de diferentes ciclos (cinco anos de escola elementar e em seguida três anos de escola média mais dois), isto é, o re-ordenamento dos ciclos e em seguida, no interior destes, dos saberes, eram coisas que nós, em grande parte, já tínhamos assinalado como exigência e também esboçado. Hoje, não se fala mais em “conteúdos”, mas em “saberes”, que tendem a configurar-se como grupos de disciplinas e de interesses, que não coincidem mais com os velhos aspectos das matérias escolares – italiano, latim, grego, etc. – mas são núcleos de interesses culturais, aspectos formativos como aquele literário-artístico-musical, o saber histórico e assim por diante. Frequentemente, porém, as diferenças são apenas de palavras. Contudo, procuraram inová-las bastante, mas, repito, eram exigências já observadas e propostas pela esquerda. Entretanto, esses precedentes são completamente negados e ignorados por Berlinguer; ou melhor, ele diz, muitas vezes, que a esquerda jamais refletiu sobre um projeto global da escola, nunca inovou, etc. De qualquer modo, além do reordenamento dos ciclos e do prolongamento da obrigatoriedade escolar (também isto era algo pacífico, em todas as propostas de leis italianas se falava do prolongamento da obrigatoriedade), as outras propostas dizem respeito à didática e à vida interna da escola e podem ser interessantes como intenções, mas também perigosas pela forma como são realizadas. Por exemplo, um dos princípios sobre os quais ele insiste muito é o da autonomia para desenvolver a democracia na escola. Hoje, diz Berlinguer, existe uma escola muito centralizada, estatal (Marx, como sabemos, não a queria e, com certeza, não era uma idéia nova para ele que o Estado não devia entrar demais no interior da escola); mas ele, esquecendo as nossas origens e aceitando, ao contrário, a tese do federalismo e da descentralização que vem da Lega e da direita, cria uma escola descentralizada, não só no âmbito dos órgãos regionais, provinciais ou municipais do Estado, mas também das próprias escolas, atingindo sua autonomia e a sua democracia interna. Somente assim, sustenta Berlinguer, a escola passa a se interessar pela Reforma e a Reforma não é imposta de cima para baixo, podendo se realizar de fato. Penso que se trata de uma idéia relevante, mas que contém dois perigos: o primeiro é o de que essa autonomia, como é organizada de fato, representa a multiplicação de pequenos centros de poder nos quais o diretor-administrativo, que aparentemente necessita do apoio democrático dos professores, de fato domina. Não apenas isso, mas esta autonomia também pode trazer o risco de fomentar iniciativas contrárias às leis gerais do Estado, e dificilmente controláveis, sobre o ensino de religião, sobre o fato de fazer cerimônias religiosas na escola ou de levar os alunos à igreja católica mais próxima, o que é proibido, mas que poderia ser justificado alegando-se ter tomado uma decisão autonomamente e que isso é exatamente a autonomia, isto é, a democracia na escola. Portanto, é um princípio bom que, porém, está exposto a riscos graves. Esta autonomia, posteriormente, foi utilizada por Berlinguer para introduzir outros princípios ainda mais perigosos: para fundamentar aquilo que tem sido chamado de sistema escolar nacional “integrado”, constituído conjuntamente pelo público e pelo privado. Em todos os países civis, diz Berlinguer, a escola é pública e privada.

Somente na Itália, temos uma escola estatal (o que é e não é verdade), sendo necessário destruir este modelo para que toda a escola, seja pública ou privada, faça parte do sistema escolar nacional, fundando-se sobre a autonomia e sobre a democracia interna.

A PARIDADE

ROSE – Uma equiparação?

MANACORDA – Sim. E isto quer dizer introduzir, por esta via, a “paridade” entre escolas do Estado e escolas da igreja, o que tudo pode ser, menos autonomia, mesmo que, aparentemente, se fundamente na autonomia e na democracia interna às escolas. Na verdade, acaba-se reconhecendo às escolas o direito de elaborar seu plano formativo, que é apresentado publicamente, de modo que os alunos, os pais, as famílias possam escolher esta ou aquela escola, de acordo com o plano formativo. Ora, de fato, na Itália, o suposto plano formativo de cada escola será, para as escolas privadas, o plano das escolas católicas, sancionado por um poder do qual elas “dependem”. Reconhecer a cada escola o direito de ter um plano formativo próprio significa reconhecer à escola católica o direito de ser uma escola ideologicamente católica, reconhecida como tal pelo Estado. Poder-se-ia dizer: nada de mal, toda escola decide ou os alunos escolhem. Todavia, aqui na Itália, temos uma situação um pouco particular: somos o único país do mundo que tem o Papa em casa.

ROSE – Sim, é um reforço sem precedentes da Concordata...

MANACORDA – Não só, vai além da Concordata, vai muito além da Concordata. Na reforma, Berlinguer diz que todas as escolas que respondem a certos requisitos dos programas e demonstram um certo nível de eficiência prática, no que diz respeito à escolha dos professores, à liberdade de ensino, etc., estão equiparadas à escola do Estado. Ora, o fato é este, que nós temos na Itália uma Constituição que, no artigo 7º, parágrafo 1º, declara: “O Estado e a Igreja católica são, cada um na sua própria área, independentes e soberanos”. O que isso significa? A Constituição, obviamente, fala do Estado italiano, do território italiano. Então, isso significa que, sobre o território italiano, existem dois poderes independentes e soberanos mesmo que “cada um em sua própria área”. O Estado é a ordem temporal, a Igreja é a ordem espiritual (dois termos de inspiração católica e medieval). Mas, na realidade, as duas ordens não estão bem definidas, ou o estão em demasia, mas não na Constituição. A ordem do Estado é definida pela Constituição, a ordem da Igreja é definida pelo Código de Direito Canônico. Ora, o Código de Direito Canônico e o catecismo da igreja católica têm muitos artigos ou “cânones”, nos quais se diz que as escolas católicas devem inspirar-se na doutrina católica, que os professores que, por moralidade de vida e por doutrina, não estão de acordo com o catolicismo devem ser exonerados sem nenhum direito, perdem o trabalho e basta. Isto quer dizer que, nessas escolas católicas, não existe liberdade de ensino, que é o fundamento da escola estatal. O artigo 33, parágrafo 1º da Constituição diz “A arte e a ciência são livres e livre é também o ensino”. Mas, enquanto a escola estatal está fundamentada na liberdade de ensino, a escola católica se baseia numa doutrina. Portanto, temos, de um lado, uma escola livre e, do outro, uma escola doutrinária.

ROSE – E quando essas escolas são declaradas como equivalentes...

MANACORDA – A justificativa, aparentemente democrática, é a de que cada escola deve ter sua autonomia e estabelecer o seu plano formativo, isto é, reconhece-se que cada escola pode ter sua própria inspiração ideológica e, conseqüentemente, se reconhece às

escolas católicas o direito de credenciar os professores. Assim, na Itália, vigoram duas leis: um professor da escola estatal é livre, ninguém pode incriminá-lo porque ensina de acordo com Marx, Kant, Cristo, São Tomás ou segundo aquele que quiser; em uma escola católica...

ROSE – Ao contrário...

MANACORDA – ... ao contrário, a pessoa é obrigada a ensinar de acordo com uma só doutrina. Desse modo, na Itália, existem duas leis diferentes. Não apenas isso, mas naquela escola eu nunca poderia ensinar, ninguém me chamaria a ensinar em uma escola católica, enquanto um católico, um mulçumano, um marxista ou um liberal pode ensinar livremente na escola do Estado. Ora, esta lei de equivalência declara que a escola do Estado, baseada na liberdade de ensino, é equivalente à escola católica, fundamentada na doutrina ou, melhor dizendo, ao contrário: que a escola católica, baseada na doutrina, é equivalente àquela do Estado, fundamentada na liberdade de ensino. E este equívoco é justificado com base no estratagema da autonomia.

ROSE – Compreendi.

OS FINANCIAMENTOS

MANACORDA – Eis aí a equivalência. É algo em si mesmo irracional, sendo que é o princípio mais importante, particularmente quando a ele se acrescentam os financiamentos. Uma vez que todas as escolas, privadas ou públicas, estão livres para estabelecer o seu plano formativo e para ter sua própria ideologia, elas são consideradas equivalentes àsquelas do Estado e fazem parte do Sistema Nacional de Instrução. Por isso, o Estado lhes paga, lhes subvenciona. E como? Sobre isso se discutiu muito, dado que a Constituição o veta, mas Berlusconi quer ir além, quer pagar um bônus-escola,¹⁸ que cada aluno receberia do Estado e investiria na escola que deseja: é um modo para pagar, por intermédio das famílias, as escolas católicas, não?

ROSE – Compreendi.

MANACORDA – Berlusconi dá um financiamento às famílias para que elas o invistam nas escolas que escolhem para seus filhos. Na prática: eu dou o dinheiro a você, pai; você o investe na escola que deseja, isto é, na escola privada, dos padres. E se diz claramente que isso é necessário porque as escolas dos padres têm poucos alunos e muitas despesas e não têm como subsistir. Isso foi dito até pelo papa: “a escola católica é pobre, temos poucos alunos, não podemos mais admitir que eles paguem as despesas”. Então, o Estado paga com o seu dinheiro a escola de outros, contrariando o princípio fundamental da sua escola, que é o da liberdade de ensino. Essa é a questão! Naturalmente Berlinguer nos acusa, já que raciocinamos com base na Constituição, de fazer ideologia: a sua posição é uma idéia, a minha é uma ideologia, naturalmente.

PROJETO CLERICAL

ROSE – A sua posição também decorre de uma prática.

MANACORDA – Mas ele também nos acusa de jamais termos pensado em colocar as nossas teorias em prática. Certamente nunca tivemos o governo. Ele o teve e, de fato, ironicamente, se apropriou de todas as demandas da Democracia Cristã que, apesar de ter governado durante quarenta anos, nunca teve nem força nem coragem para realizá-las. Depois, um ministro pós-comunista assumiu o poder e fez exatamente aquilo que a

Democracia Cristã queria, referente a solicitações muito antigas, porque remontam ao período que se seguiu à unidade da Itália, quando, entre 1861 e 1870, ano em que Roma se torna capital, o papado reagiu com Pio IX, que foi santificado pelo papa Wojtyła.

□ SILLABO

ROSE – Como?

MANACORDA – Pio IX, com a encíclica “Quanta cura”, publicou um Sillabo (sillabo é uma palavra grega que quer dizer coletânea, antologia) de proposições condenáveis com anátema; e abrangem todas as idéias da modernidade, do laicismo, da democracia, do liberalismo, do socialismo e do comunismo, que fazem parte, porém, da lista de proposições contra as quais seria lançado o anátema! É muito interessante este Sillabo porque, se você o lê, é belíssimo! Abrange todas as idéias de liberdade: existe a liberdade de pensamento, a liberdade de imprensa, etc. Entretanto, pretende dizer apenas uma coisa: está condenada! É realmente uma compilação de coisas bonitas, feita pela Igreja para condená-las. Marx dizia: se desejarem ler o que há de mais claro sobre o comunismo, leiam os relatórios da polícia. Não apenas a polícia, mas também a Igreja, que, para registrar todas as proposições que desejava condenar, fez uma belíssima antologia das idéias modernas. Dentre as coisas a serem condenadas, encontram-se as que, com respeito à escola, dizem: 1) que a escola deve ficar sob a responsabilidade do poder político, isto é, do Estado, e não mais da Igreja (que é uma reivindicação do Iluminismo do século XVIII. Maria Teresa d’Asburgo, na Áustria, em 1774, declarava exatamente, pela primeira vez, que a escola é um *politikum*. A educação do povo é coisa política, isto é, do Estado e não mais da Igreja. Ora, o Sillabo enuncia essa proposição para condená-la; 2) que não deve haver ingerência da Igreja nas escolas (também Marx reivindicava isso). Mesmo isso é condenado: a Igreja deve ingerir na escola, a idéia de que a Igreja não possa imiscuir-se é condenada; 3) que os pais têm o dever de escolher as escolas católicas para os filhos, isto é, de sabotar a escola do Estado e ir para a escola dos padres. Essas eram as três demandas do Sillabo de 1864. Mas, na Itália, o Estado liberal, ainda que apenas por prudência, se opôs. Depois, veio o fascismo e fez a Concordata; em seguida, veio a Democracia Cristã e fez um punhado de pequenas confusões com a prática cotidiana; depois, veio Craxi e renovou a Concordata, piorando-a; depois, veio Berlinguer e piorou a Concordata, porque concedeu aquilo que nem Craxi e nem a Concordata tinham proposto, isto é, a equivalência absoluta e, mais ainda, os financiamentos, jamais solicitados oficialmente pela Igreja, mas feitos somente por debaixo do pano. No Sistema Escolar Nacional “Integrado”, também as escolas privadas, de fato as católicas, que dependem de um outro poder, de um outro Estado, independente e insano, e são, assim, tudo o mais, menos privadas, são financiadas pelo Estado e são reconhecidas como equivalentes àquelas do Estado. E são, repito, escolas onde eu não poderia ensinar, escolas onde quem ensina é vinculado a uma doutrina; mas são declaradas equivalentes a uma escola do Estado, onde todos estão livres para ter o seu pensamento. Podemos dizer apenas, entre parênteses, que a liberdade de ensino é algo muito difícil, porque hoje sabemos muito bem que também existe a liberdade de aprendizagem, isto é, não podemos fazer propaganda na escola nem do catolicismo nem do marxismo, mas devemos procurar respeitar, o máximo possível, a liberdade de pensamento dos alunos, mesmo que isso seja difícil; todavia, está na nossa Constituição. Ora, em tudo isso, quando existem coisas boas, como, por exemplo, a unificação da escola de base e outras coisas, nós já as havíamos proposto – e Berlinguer esquece disso – mas quando se tratam de coisas ruins, são todas suas e dos católicos clericais.

PCI E ESCOLA

ROSE – Pelo menos desde quando vocês já tinham falado sobre isso?

MANACORDA – Oh! Desde quando comecei a ler Marx e Gramsci, falei destas coisas e o Partido Comunista apresentou projetos de lei sobre a equivalência, ou como partido ou por meio de associações laicas junto com os liberais, democratas, socialistas, etc., desde os anos 1960, talvez mesmo desde os anos 1950. Não só isso, mas Berlinguer se vangloria de ter inserido elementos novos de união entre instrução e trabalho. Bem, todo o pensamento de Marx e o de Gramsci, aos quais nós nos referimos há quarenta anos, nos falavam da relação entre instrução e trabalho, mas Berlinguer diz que ele a inventou e que ninguém nunca pensou nisso antes. É uma loucura, tudo é anulado, emprega as nossas palavras, as interpreta e as coloca em prática (no mínimo, de maneira duvidosa e perigosa) e, entretanto, as anula. Ao mesmo tempo, jamais diz que as suas teses, naquilo que têm de ruim, são aquelas da Democracia Cristã. Em 1994 (já existia o Partido Democrático da Esquerda, não existia mais o Partido Comunista), houve uma reunião de trinta e um intelectuais, pós-comunistas, ex-socialistas, ex-democratas cristãos, sindicalistas democratas cristãos (que publicaram o “Documento dos Trinta e um”) e o chamaram “Uma idéia nova para a escola”, no qual falavam pela primeira vez de um Sistema Escolar Nacional Integrado, de caráter público, composto pelo público e pelo privado, fundado na autonomia. São justamente os pontos cardeais das propostas de lei Berlinguer. Ele não menciona este precedente e não o faz porque, quando foi proposto, toda a base comunista foi contrária. Isso acontecia em julho de 1994; depois, nos meses seguintes de novembro e dezembro, o Fórum Nacional da Escola do PDS se apropriou dessas teses, com a tradicional predominância da cúpula sobre a base do partido. A base tinha sempre protestado, mas eles assumiram esse projeto, no qual se encontravam juntos ex-comunistas e ex-democratas cristãos, que sempre foram os nossos contumazes adversários sobre estes temas. Houve realmente uma manobra indigna nesse episódio. Todavia, a reforma de Berlinguer tem algumas idéias boas (unificação da escola de base, reordenamento dos ciclos, renovação dos conteúdos, relação instrução-trabalho, autonomia e democracia interna) e ainda contempla o direito ao estudo, invenção encontrada devido ao fato de que a Constituição proíbe financiar a escola privada. A Constituição diz: “Entidades privadas têm o direito de instituir escolas e instituições de educação, *sem ônus para o Estado*”. Este é o motivo pelo qual o Estado não deve pagá-las. Assim, o Estado não paga as escolas mas, para garantir o direito ao estudo, paga os estudantes para que possam estudar...

ROSE – Paga a família... de uma forma indireta...

MANACORDA – E a família paga a escola. Em agosto de 1999, Berlinguer apresentou ao Parlamento uma proposta de lei sobre o direito ao estudo: “Disposições para o direito ao estudo e para a expansão, a diversificação e a integração da oferta formativa no sistema público da instrução e da formação”: um título que ocupa três linhas. Bem, nos seus dois primeiros artigos, essa lei fala de direito ao estudo, mas o nega como...

ROSE – uma formalidade para pagar à Igreja...

MANACORDA – ...um stratagem, um cavalo de Tróia para financiar a parte católica e clerical. O direito ao estudo? E quem não reconhece o direito ao estudo? E, agora, é preciso pagar os estudantes para que estudem. Quando a Constituição contemplava o direito ao estudo, assegurado por bolsas de estudo e por outros subsídios, considerava as escolas estatais, não incluía as escolas privadas, porque o Estado “dita as normas gerais

sobre a instrução e institui escolas estatais para todas as séries e graus”: os constituintes pensavam no direito ao estudo aplicado às escolas do Estado. É claro que também existem escolas privadas, mas aquele direito o Estado deve garanti-lo por meio de suas escolas; e, ao contrário, assim que foi obtida a equivalência, com a democracia e a autonomia, veio o direito ao estudo e, com ele, a concessão aos financiamentos, algo proibido pela Constituição. Por isso, aquela reforma berlingueriana da escola encerra algo positivo (a unidade entre a escola elementar e média, o reordenamento dos ciclos e, assim, a não discriminação interna e o próprio direito ao estudo); porém, tudo está adulterado por estas violações da Constituição, isto é, a equivalência com uma escola que não é equivalente porque não é livre, os financiamentos que a Constituição veta expressamente (“sem ônus para o Estado”).

ROSE – Compreendi.

MANACORDA – Mesmo se tudo fosse bom (mas também as coisas boas são utilizadas de maneira muito equivocada), tudo está corrompido pela presença dos aspectos que estão ali, declaradamente para satisfazer às exigências dos “privados”, isto é, da Igreja católica e também da Confindustria.

ROSE – ... equivalência da Reforma Berlinguer que está...

MANACORDA – Está tudo contaminado pelo ilusório princípio político de que não se pode fazer democracia e laicidade sem a contribuição dos católicos, coisa que, ainda assim, pode ser aceita, ou melhor, com a qual se pode compartilhar, desde que não seja a contribuição dos católicos que lhe apresentam teses clericais anticonstitucionais, mas aquela dos católicos que estão dispostos a agir para a democracia, para a laicidade. Se se colabora com os católicos para aceitar as suas idéias clericais, inalteradas desde o Sillabo de 1864, não é este o modo de fazer a liberdade, a democracia, a autonomia. Porque em todos os lugares os católicos clericais se acobertam, apoiando-se nas diretivas do Vaticano. E depois, mesmo nas palavras de Berlinguer, é dito claramente que esses são estratégias: “Nós criamos o direito ao estudo e depois criamos a autonomia da escola porque, assim, introduzimos o princípio de que cada escola tenha o seu ideal formativo, mesmo que seja ideal clerical, que não é livre”. Então, com base num princípio formal de liberdade, segundo o qual cada escola é livre para enunciar o próprio ideal formativo, você aceita, dentre os ideais formativos, aquele que nega a liberdade! Este é o engano, entende? E Berlusconi irá além, porque financiará com o bônus-escola muita gente, incrementando, assim, o fluxo de estudantes nas escolas católicas-clericais, para os privilegiados.

ROSE – O senhor pensa assim que Berlusconi vai aprofundar os aspectos...

MANACORDA – ... digo isto: que Berlinguer abriu o caminho para Berlusconi, justificando-se ao dizer que, se ele não o tivesse feito, outros o teriam feito pior. E isso não é verdade porque, se agora no governo, Berlusconi não contasse com esses precedentes de Berlinguer para ir além, contra a Constituição, teria tido tal oposição no país que não poderia ter feito nada, como a Democracia Cristã não pode fazer nada durante quarenta anos, mesmo tendo a maioria absoluta no Parlamento. Esta é a verdade: ele preparou o caminho para Berlusconi.

ROSE – Contudo, mesmo se Berlusconi elimina a reforma, porque ele o faz, abre-se...

MANACORDA – Ele pode eliminar algumas coisas que não lhe agradam, mas não abolirá muito. Por exemplo, agora, os ciclos, isto é, a unidade entre a escola elementar e média e a nova divisão dos alunos e as opções posteriores (sobre o que teria muito a dizer, porque é um pouco complicado), criam enormes dificuldades administrativas por-

que, se você reduz um ano da escola, então, em um determinado ano, duas classes conjuntamente passarão das escolas elementares à média, o que não ocorrerá, pois não existem locais, não existem professores. No momento, algumas coisas dificultam o modelo berlingueriano mas, depois, ele pode também lhes agradar: acolhem aquilo que querem, não?

SUGESTÕES PARA O BRASIL

ROSE – O senhor sabe que é muito conhecido no Brasil e que os seus livros sobre Gramsci, Marx e a história da pedagogia são referências importantes no âmbito dos pedagogos, das análises sobre a escola e a educação. O que gostaria de dizer ou sugerir aos seus leitores brasileiros?

MANACORDA – Agradecê-los e pedir-lhes que tenham paciência em procurar ler os clássicos pensando, sobretudo, na situação do Brasil, porque eu acredito ter lido em Marx e em Gramsci muitas coisas que freqüentemente não se liam neles. Falei de um Marx liberal, no bom sentido, de um Gramsci ligado à realidade produtiva, mas também preocupado com a elevação e a unificação cultural do gênero humano. É preciso sempre se misturar com a realidade e sei que o Brasil tem uma realidade social também muito mais diferenciada do que aquela que temos na Itália, onde existem, de uma parte, cidades de grandes tradições culturais, regiões muito desenvolvidas do ponto de vista produtivo e, de outra, o campo, um Sul ainda atrasado, onde, porém, existem tradições culturais que a antropologia cultural, mais do que outra disciplina, seria capaz de avaliar positivamente. No Brasil, a situação é também muito diferenciada entre cidades desenvolvidas e um território imenso, com zonas pouco desenvolvidas, como pode ser o Nordeste, se você me permite.

ROSE – Certamente...

MANACORDA – É assim, não? Dentre outras coisas, tornou-se um deserto no curso dos séculos. É preciso, de um lado, procurar acompanhar muito as experiências do exterior e aprofundá-las e, de outro, pensar também a própria realidade. Vocês têm, dentre outras coisas, uma situação um pouco estranha no Brasil, onde existe um clero católico (Monsenhor Câmara, padre Leonardo Boff, etc.) em boa parte de inspiração popular, não wojtyliana, não clerical. Ao mesmo tempo, é um clero muito ligado ao povo (os jogadores de futebol brasileiros fazem o sinal da cruz mais do que os italianos, o que já é muito significativo) e têm uma religião cristã muito difundida, mesmo que extraordinariamente misturada com ideologias, liturgias e práticas provenientes de cultos muito diferentes, de tal modo que, às vezes, você não sabe dizer se são cristãos ou animistas, mas que, contudo, são, me parece, muito difundidas. Sedimentações históricas diferentes, que devem ser consideradas.

ROSE – Vinculado, porém, ao discurso da Igreja de fazer, como se diz?

MANACORDA – Considerar a coexistência de tantas culturas diferentes, sem fazer concessões de princípios. Aquilo que diz Berlinguer, que não é possível na Itália pensar em um processo de laicidade, de liberdade e de democracia sem os católicos, creio que seja verdade principalmente no Brasil, onde vocês têm uma tradição de clero popular que, na Itália, foi amplamente perdida. Na Itália, existem católicos em polêmica com a gestão da Igreja pelo Vaticano, mas são ainda minorias, muito ativas, cultas, dotadas, inteligentes, mas pouco representativas. Talvez vocês tenham um clero mais disposto a aceitar alguns princípios de liberdade, de democracia e de laicidade, bem como interes-

sado em manter a sua caracterização cultural, a sua inspiração ideológica e isso também pode trazer dificuldades. Todavia, no sentido amplo, é um clero muito mais livre, aberto e popular do que aquele italiano, dominado muito de perto pela hierarquia vaticana. Ali, o problema é também o de relacionar uma cultura, que não ignore as tradições locais, às grandes tradições culturais mundiais ou, pelo menos, ocidentais, que de resto se está difundindo em escala mundial; no plano didático, ter uma grande abertura para os aspectos científicos-técnicos, mas, ao mesmo tempo, agir de modo a evitar que a escola seja para os jovens um lugar de insatisfação, de sofrimentos, de rigor por eles não compreendido. Nós tínhamos proposto na Itália, também de acordo com pedagogos europeus de várias tendências (há algo similar também na atual escola de Berlinguer), uma subdivisão nos conteúdos, na didática, entre: a) matérias comuns, fundamentais, obrigatórias; b) matérias opcionais, isto é, matérias dentre as quais é obrigatório escolher algumas; c) atividades eletivas, isto é, escolhidas pelos alunos. Eu acredito que seja muito importante que a escola conserve o necessário aspecto do rigor, sobretudo nas matérias obrigatórias. É preciso aprender uma língua nacional comum, é preciso adquirir certos conhecimentos culturais que vão, desde as matemáticas científicas, àquelas lingüísticas, etc., que requerem rigor, seriedade e empenho. Mas é preciso também que a escola seja vista pelos jovens como o seu próprio lugar. É preciso que a escola se torne o lugar dos adolescentes, onde, talvez principalmente à tarde, haja a maior disponibilidade possível para o encontro dos professores, das famílias e, sobretudo, dos jovens, para todas as possíveis atividades de trabalho ou de jogo e também de educação física e de esporte. É preciso que a escola seja o lugar de vida dos adolescentes. Berlinguer diz que ninguém tinha pensado nisso primeiro, mas eu falo da escola como lugar dos adolescentes há, pelo menos, trinta anos, isto é, que a escola não deve ser somente a aula, os bancos, o rigor. De resto, há uma polêmica de toda a tradição da *éducation nouvelle* contra a escola feita de aulas, livros, registros, bancos, cátedras, interrogações, deveres, provas. Deve ser uma escola da participação, sem perder o elemento do rigor; mas ai desse momento de rigor se não se acrescenta um momento de vida livre, de inventividade da parte dos jovens, de participação na vida social e da família. Cada escola pode e deve tornar-se, em cada quarteirão da cidade, em cada vilarejo, não somente um edifício aberto para as horas de estudo dos jovens, das oito ao meio-dia, durante nove dos doze meses do ano, mas deve se tornar, durante todo o ano, o lugar de vida da adolescência completa e também o centro cultural do país, do quarteirão, da cidade...

ROSE – *Sim, sim...*

MANACORDA – Deve saber organizar todas as possíveis atividades culturais e de divertimento: conferências, cinema, teatro, jogos, tudo isto. Se a escola se estrutura como um lugar dos adolescentes, aberto à vida adulta e também disponível para as atividades culturais adultas, que sempre faltam em muitos países, talvez as pessoas possam habituar-se a considerar a escola como um lugar de rigor sim, mas também de divertimento, sobretudo dos adolescentes, mas também dos outros. É isto que precisa avançar, não somente pensar a escola como escola. É algo mais, é a vida dos jovens, dos adultos, que precisa existir na escola; ela pode tornar-se o lugar da vida, nunca o foi.

ROSE – *Muito obrigada pela atenção.*

NOTAS

¹ La scuola sovietica”, em *Il marxismo e l’educazione: testi e documenti (1843-1964)* (Roma: Armando, 1965); *Il marxismo e l’educazione* (Roma: Armando, 1964); *Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo*

- (Roma: Armando, 1970); *La scuola degli adolescenti: dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria* (Roma: Editori Riuniti, 1979); "La scuola nei paesi socialisti", em *Il marxismo e l'educazione: testi e documenti*, cit.; *Marx e la pedagogia moderna* (Roma: Riuniti, 1966); *Perché non possiamo non dirci comunisti?* (Roma: Editori Riuniti, 1997); *Scuola pubblica o privata?: la questione scolastica tra Stato e Chiesa* (Roma: Editori Riuniti, 1999); "Stato, società civile, intellettuali: il ruolo 'progressivo' della scuola", em Lorenzo Capitani & Roberto Villa (orgs.), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci* (Roma: Gamberetti, 1999), pp. 75-90; *Storia dell'educazione* (Roma: Tascabili Economici Newton, 1977).
- ² *O princípio educativo em Gramsci* (Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1990); *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989); *Marx e a pedagogia moderna* (São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989); "Depoimento", *Ande*, vol. 5, nº 10, São Paulo, Cortez, 1986, pp. 59-64.
- ³ Cf. G. Frigotto, "Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão", em *Universidade e sociedade* (5), São Paulo: Andes, 1993, pp. 38-42; Acácia Kuenzer, *Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo* (São Paulo: Cortez, 1988); Vanilda Paiva, "Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional", em *Revista Sala de Aula*; "A palavra é... politécnica. Uma síntese de ciência, técnica e humanismo. Com ela, um grupo de educadores quer revolucionar o ensino no país", ano 2, nº 13, Ago., 1989, pp. 26-30; Dermeval Saviani, "O trabalho como princípio educativo diante das novas tecnologias", em C. J. Ferreti *et al.* (orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multi disciplinar* (Petrópolis: Vozes, 1994), pp. 147-164; Dermeval Saviani, *Sobre a concepção de politécnica* (Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989).
- ⁴ Karl Marx, *El capital: crítica de la economía política. Libro I* (México: Fondo de Cultura Económica, 1974).
- ⁵ V. I. Lênin, *Sobre a educação*, 2 vols. (Lisboa: Seara Nova, 1977).
- ⁶ Cf. nossas publicações a respeito do assunto, dentre as quais: "La scuola unitaria oggi: il caso brasiliano", em *Revista Critica Marxista*, Editori Riuniti, Roma, nº 2-3, maggio/2001, pp. 62-68; *Gramsci, o Estado e a escola* (Ijuí: Unijuf, 2000); "Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate", em *Revista Educação e Sociedade*, nº 54, Campinas, abril de 1996, pp. 141-160; "Concepção socialista da educação e atuais paradigmas de qualificação para o trabalho: notas introdutórias", em *Revista Educação e Sociedade*, nº 58, Campinas, abril/1997, pp. 142-155; "Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politécnica, polivalência e escola unitária", *Revista Teoria e Prática da Educação*, nº 2, Maringá, março de 1999, pp. 67-89; "Ensino técnico no Brasil: 90 anos das escolas técnicas federais", em *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, Andes/Brasília, v. 18, nº 18, março de 1999, pp. 108-115; Rosemary Dore Soares *et alii*, "Política de formação profissional em Minas Gerais", em *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 3, set./dez, 1999, pp. 67-72.
- ⁷ Karl Marx, *El capital: crítica de la economía política. Libro I*, cit., p. 405.
- ⁸ Na *Crítica ao Programa de Gotha* Marx afirma que a reivindicação por educação popular geral e igual, a cargo do Estado, proposta pelo Programa do Partido Operário Alemão, poderia significar querer que as classes altas se conformassem com a modesta educação oferecida pela escola pública, coisa que ele sugere não merecer crédito (Karl Marx, "Crítica ao Programa de Gotha: observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão", em K. Marx/F. Engels, *Textos*, vol. 2 (São Paulo: Educação Sociais, 1975), pp. 240-241).
- ⁹ Lênin, *La instrucción pública* (Moscou: Progreso, 1975), p. 66.
- ¹⁰ *Apud* M. A. Manacorda, *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* (São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989), p. 314.
- ¹¹ Antonio Gramsci, "Quaderno 12", em *Quaderni del carcere* (Turim: Einaudi, 2001).
- ¹² Rosemary Dore Soares, *Gramsci, o Estado e a escola*, cit.
- ¹³ Gostaria de manifestar meus agradecimentos especiais a Elena Cervini que fez um paciente e belo trabalho de transcrição das fitas originais da entrevista do professor Manacorda.
- ¹⁴ Manacorda se refere ao trabalho apresentado na IGS, do qual ele foi debatedor.
- ¹⁵ Por escola elementar devemos entender as séries iniciais, da primeira à quarta série; a escola média corresponderia, de acordo com a denominação brasileira, ao período que vai da quinta à oitava série.
- ¹⁶ Escola trienal que, antes da instituição da escola média única, fornecia um primeiro ensino secundário para a preparação a várias profissões.
- ¹⁷ Cf. Luigi Berlinguer, *La scuola nuova* (Roma-Bari: Laterza, 2001).
- ¹⁸ Esse bônus escola foi um aspecto do programa eleitoral da coligação de centro-direita, mas que não foi inserido na reforma da escola feita pelo governo Berlusconi e que deverá ser realizado com base numa deliberação do parlamento para o próprio governo.