

O HOMEM POLITÉCNICO E O HOMEM DAVINCIANO: MEDIÇÕES A PARTIR DO LIVRO “A ESCOLA DE LEONARDO: POLÍTICA E EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS DE GRAMSCI”

Adnilson José da Silva¹

RESUMO

Em uma carta redigida em agosto de 1932, Antonio Gramsci cita Leonardo Da Vinci como modelo antropológico que sintetiza dialeticamente criatividade e trabalho. Anita Helena Schlesener considerou a referida carta no livro “A Escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci” (Liber Livro, 2009), desenvolvendo uma profunda reflexão sobre os aspectos educacionais mediadores do chamado homem davinciano utilizando, para tanto, referenciais gramscianos. No presente trabalho, procura-se alongar as considerações sobre uma perspectiva educacional que integre trabalho, política e formação cultural buscando estabelecer relações entre o modelo davinciano e o sujeito politécnico, cuja definição se define historicamente pelas contribuições de Karl Marx, Nadedja Krupskaja, Mário Manacorda e outros autores.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Política. Politecnia.

INTRODUÇÃO

Os apontamentos aqui presentes partem da leitura do livro “A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci”, escrito por Anita Helena Schlesener (Liber Livro, 2009).

Importa observar que não se trata de uma resenha do livro mencionado, por dois motivos. Primeiro, porque a autora optou por resumir a obra na Introdução, sintetizando e fazendo breves comentários sobre cada um dos capítulos, técnica esta que favorece a compreensão do encadeamento das abordagens. Segundo, porque está disponível excelente resenha elaborada pelo Professor Dr. Sidney Reinaldo da Silva na edição número 44 da Revista Brasileira de Educação (2010, p. 394 – 396).

¹ Pedagogo. Mestre em Educação. Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO (Guarapuava, PR). Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: prof.adnilson@hotmail.com.

Pode-se acrescentar um terceiro motivo, o qual revela o objetivo que pauta esse texto: cabe continuar a reflexão, a partir d'A escola de Leonardo, sobre uma educação superadora da alienação e como a perspectiva marxista, sintetizada historicamente por diversos autores, afirma a possibilidade de sua realização. Para dar conta desse propósito recorrer-se-á a diferentes fontes bibliográficas em uma ousada ação de mediação com o livro base.

Ao que parece, a primeira referência de Schlesener para escrever o livro foi uma carta redigida por Antonio Gramsci em 1º de agosto de 1932 enquanto estava preso na penitenciária de Turi: "Esta carta é instigante porque, ao mesmo tempo em que parece uma divagação, reflete sobre as raízes da sociedade moderna e as condições sociais e culturais para a formação humana, que se perderam no curso de implementação do modo de produção capitalista". (SCHLESENER, 2009, p. 15)

Na referida carta Gramsci escreveu à sua esposa Giulia a respeito da educação de seus filhos Délío e Giuliano, os quais contavam com oito e seis anos de idade, respectivamente. A família residia na União Soviética.

Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todos os meninos, quer seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para uma adaptação harmoniosa de todas as atividades intelectuais e práticas, que terão meios de se especializar ao seu tempo com base numa personalidade vigorosamente formada no sentido da totalidade e integral. (GRAMSCI, 1991, p. 300)

Na mesma carta Gramsci afirma que Leonardo Da Vinci detém o perfil dos sujeitos no sentido da totalidade e da integralidade que mencionou:

O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que se tornam... união hipostática dos caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem massa ou homem coletivo mesmo

mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. (GRAMSCI, 1991, p. 300 – 301)

O signatário conclui com uma pergunta a Giulia: “Acha que o sistema de educação Dalton poderá produzir Leonardos, mesmo como síntese coletiva?”. (GRAMSCI, 1991, p. 301) Ele refere-se a uma das primeiras experiências pedagógicas inseridas no movimento da Escola Nova, concebida por Ellen Parkhurst e chamada de Plano Dalton porque foi implementada na cidade de Dalton, em Massachussets, nos Estados Unidos, especificamente em uma comunidade rural. Segundo o Plano Dalton, cada aluno seguiria um plano individual de estudos previamente definido e celebrado em um contrato. Caberia aos professores subsidiar os alunos com os materiais necessários e tutorá-los durante o processo, verificando se as etapas previstas nos contratos estavam sendo cumpridas e, quando necessário, aconselhando sobre estratégias de estudos. (DI GIORGI, 1989, p. 30 – 31)

Pode-se comparar o método Dalton com a Bottega de Verrocchio, local onde Leonardo Da Vinci trabalhara desde moço e desenvolvera as suas capacidades; percebe-se que, embora a escola de Leonardo também tenha se caracterizado por planos individuais a serem desenvolvidos pelos alunos sob a orientação de Verrocchio, na Bottega as ações eram realizadas em situações reais de trabalho enquanto na escola de Dalton os alunos ocupavam-se apenas de pesquisas bibliográficas. O trabalho na Bottega voltava-se para a produção artesanal, enquanto o método de Parkhurst mantinha os alunos no plano das abstrações livrescas, ainda que estas considerassem o trabalho no contexto da escola ativa.

Outra diferença entre a educação proporcionada pela Bottega e a que resultava do Plano Dalton está na liberdade criadora que era valorizada pela primeira. Embora supervisionados por Verrocchio, provavelmente todos da mesma forma, os artesãos da Bottega desenvolviam estilos diferentes entre eles e bem diversos do estilo do próprio mestre. Portanto, a Bottega não era um centro de cumprimento de tarefas com metas celebradas em contratos.

A perspectiva de pessoa que é própria das teorias pedagógicas genuinamente fundamentadas no marxismo contempla uma formação integral. Evidentemente, o pensamento educacional

gramsciano sintetiza-se com o seu pensamento político e, por isso mesmo, traduz o projeto antropológico marxista viável por uma educação calcada no trabalho, ancorado no conceito de politecnia e presente nos objetivos da pedagogia socialista indo, contudo, além das suas teorizações originais.

Paolo Nosela observa que “[...] Leonardo da Vinci para Gramsci é o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanística, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade”. (NOSELA, 2010, p. 143) Neste curto excerto é possível identificar o perfil do sujeito da *praxis*. Entretanto, não há registro sobre alguma militância política de Da Vinci. Daí cabe a pergunta: o perfil de Leonardo Da Vinci é adequado para descrever o sujeito formado segundo a perspectiva marxista? A resposta a esta questão pode começar pela localização histórica de Leonardo e dos teóricos do homem politécnico, pois há uma distância de quatro séculos entre eles. Convém considerá-los em ordem cronológica.

○ SUJEITO DAVINCIANO

Boa parte dos feitos de Leonardo Da Vinci constam do livro *Le vite de' più eccelenti pittori, scultori e architettori*², publicado por Giorgio Vasari em 1550. (GARIN, 1996) A propósito do título do livro de Vasari, cabe observar que Da Vinci foi pintor, escultor e arquiteto, entre outras especialidades.

Leonardo da Vinci foi um polímata, o que significa que ele aprendeu muito e se destacou em mais de uma área do saber – no sentido da *praxis*, posto que nas suas produções materiais é flagrante a presença do seu pensamento elevado. Isso é evidente em cada uma e no conjunto de suas obras, mesmo nos rascunhos que produziu, todos expando

[...] as belas e estranhas figuras de plantas, animais, novas máquinas; os cálculos que se alternam aos pensamentos, às charadas, aos empreendimentos, à longa lista de vocábulos, talvez até de palavras fictícias, de frases desconcertantes, de pensamentos repetidos sem cessar até atingir a forma lapidar e mais eficaz; traços esses certamente admiráveis, mas antes de um

2 Em português: As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos.

artista, de um poeta de primeira grandeza se se quiser, e não de um cientista ou filósofo. (GARIN, 1996, p. 82)

A valorização do homem é uma marca das suas produções, o que denota o caráter moderno do pensamento de Da Vinci. Atento a demandas pela prática, mas sem promovê-la em detrimento do pensamento autônomo e criativo,

Lutando contra o seu tempo, ou seja, contra o aristotelismo escolástico no campo da filosofia e das ciências naturais, e contra o humanismo retórico no campo das disciplinas morais e históricas, Da Vinci teria sido realmente o primeiro dos homens novos, uma espécie de herói milagroso do pensamento, destinado a subverter uma situação. (GARIN, 1996, p. 84)

Eugênio Garin procura explicar a integralidade como diferencial da capacidade de Da Vinci expondo que ele

[...] perseguiu em todos os lugares possíveis e, ao mesmo tempo, recolheu-se todo em si mesmo, como um centro, como que buscando o sentido da vida humana no contínuo entrecruzar das coisas, na unidade do mundo dentro do olho, dentro da mente e no domínio das mãos do homem. De uma certa forma, se poderia até dizer que nisto está a raiz, bem como a solução, do enigma de Da Vinci: no nexa entre a incansável caça aos significados de todas as coisas, de todos os seres e de todos os fenômenos, e a consciência que a sua raiz secreta está numa razão que a mente humana abriga em si mesma. (GARIN, 1996, p. 110)

Aqui estão elementos presentes na escola de Leonardo: a busca de todas as coisas em sua materialidade e o esforço para sintetizá-las a partir de uma sensibilidade apurada, passando pela interpretação e pela organização mental dos conteúdos aprendidos e combinados e, finalmente, no desenvolvimento da capacidade de realização pela exteriorização em diversas formas plásticas.

O observador dos astros e de toda a natureza e ainda desvendador dos movimentos que lhes são pertinentes faz algo

incomum e espantoso, muito semelhante ao imaginário que se formou em torno da ocupação de bruxos e sacerdotes antigos e medievais. Essa representação acabou integrando a identificação de Da Vinci, posto que ele trabalhava em um aposento repleto de “[...] mariposas, lagartos, grilos, serpentes, borboletas, gafanhotos, morcegos, e outras estranhas espécies de animais [...]” (VASARI *apud* GARIN, 1996, p. 114). O espanto aumenta quando se fica sabendo que o mesmo sujeito “[...] seccionava e classificava corpos de animais e de homens, dissertando friamente sobre como se devia vencer o nojo ao odor e à visão das carnes apodrecidas”. (VASARI *apud* GARIN, 1996, p. 114)

O próprio Garin procura desfazer essa idealização um tanto macabra apresentando o que se pode chamar de *praxis* davinciana: “[...] o encontro de todo o saber e de todo o fazer; a obra do artista entendida como a síntese ativa de todo esforço humano, ciência e técnica, filosofia e poesia, conclusão de todo problema que envolva a realidade” (GARIN, 1996, p. 111).

Esse encontro entre o saber e o fazer remete a um contemporâneo de Leonardo, Leon Battista Alberti, que afirmava que havia três categorias de trabalhadores, a saber: a dos que têm dons intelectuais especiais, a dos que dependiam da força física e a dos que desenvolviam as suas capacidades conjugando a intelectualidade e o esforço físico:

Em nós existem as capacidades de produzir lucro, como as atividades industriais, a inteligência e outras aptidões semelhantes que estão em nosso espírito, como ser argonauta, arquiteto, médico e semelhantes, que exigem principalmente juízo e espírito ativo. São ainda aptas a produzir lucro as atividades do corpo, como todas as outras fabris e mercantis, andar, trabalhar com os braços e exercícios semelhantes, nos quais as primeiras recompensas pertencem ao trabalho e ao suor do artífice. Ainda em nós podem produzir lucro aqueles exercícios em que o espírito e os membros juntos concorrem para o trabalho e a obra: tal é o trabalho do pintor, escultor, citarista e semelhantes. (ALBERTI *apud* MANACORDA, 2010, p. 225)

Leonardo Da Vinci é contado entre estes últimos. Ele soube também utilizar a sua genialidade para fins lúdicos, como se percebe na descrição que Burckhardt faz de um complexo autômato inventado por Leonardo para uma festa de casamento realizada no palácio do duque de Milão:

Uma de suas máquinas [...] reproduzia os corpos celestes em movimento numa escala colossal; cada vez que um planeta se aproximava da noiva do duque, Isabella, a divindade correspondente saía do globo para cantar versos compostos pelo poeta da corte, Bellincioni (1489). (BURKCHARDT, 1991, p. 297)

Porém, apesar do gênio construtivo de Leonardo, Garin infere um paradoxo: um dos maiores promotores do antropocentrismo moderno teve posteriormente a sua própria condição de humano embaçada pelo mito de alguma iluminação divina ou de poderes sobrenaturais alheios à religião hegemônica cujos indícios eram

A configuração celeste, a conjunção dos influxos estelares e a astrologia; o conhecimento empírico da natureza, ou seja, as *experimenta*; a razão matemática; as ervas; os animais repugnantes, como as serpentes, os morcegos, etc.; as tinturas e os procedimentos característicos herméticos-alquimísticos; e, enfim, a prática teúrgica e a infusão de vida às imagens. (GARIN, 1996, p. 116)

Uma vez expostas as características do homem davinciano a partir das características do próprio Leonardo Da Vinci, cabe agora descrever o sujeito politécnico que se apresenta a partir de uma perspectiva histórica vinculada a um projeto coletivo de revolução.

● SUJEITO POLITÉCNICO

O Renascimento italiano é considerado como uma fase de transição para a Idade Moderna. Nas deslumbrantes obras de arte renascentistas se desenha o mundo novo caracterizado pela recuperação do antropocentrismo que era próprio da antiguidade grega e romana. O mesmo se pode dizer da política quando se assiste,

pelas teorizações de Nicolau Maquiavel, o desvelamento de um poder plenamente humano sem o peso da alegada intervenção divina que por muito tempo conferiu peso às mãos dos reis. O Iluminismo, por sua vez, abrigou pensadores que contribuíram para a abstração do homem e dos objetos a ele afetos. Finalmente, foi Karl Marx que, superando os vícios iluministas, a partir do século XVIII devolveu ao homem a sua situação histórica e a materialidade da sua existência encontrando no trabalho a prática social central a partir da qual se deflagram os movimentos históricos. Mário Alighiero Manacorda lembra que nesse movimento o projeto antropológico marxista teve destaque na superação do modelo idealizado dentro do próprio socialismo:

[...] o socialismo apresentava-se no palco da história, inicialmente com os utopistas, que contrapõem às condições da realidade soluções totalmente abstratas, elucubrações ideais e tentativas de mentes solitárias, e em seguida com Marx, que procura deduzir rigorosamente do agravamento das mesmas contradições a demolição da antiga realidade social, destruidora dos indivíduos, e a constituição de uma realidade social nova, formadora de “uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos”. (MANACORDA, 2010, p. 360)

Para melhor compreender em que consiste o sujeito plenamente desenvolvido, chamado politécnico, cabe observar como ele se define frente ao seu oposto, o sujeito alienado. Para tanto, recorrer-se-á a obras de Karl Marx e de alongadores do seu *corpus* teórico, a partir de Nadedja Krupskaja.

As perdas causadas ao longo da implementação do modo de produção capitalista, a que se refere Schlesener (2009, p. 15), são insistentemente descritas e comentadas por Karl Marx, como a seguir:

[...] a indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal

dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho [...]. (MARX, 1984, p. 558)

Ainda segundo Marx, a condição do trabalhador se agrava na medida em que, além da exigência de tornar-se capacitado e sempre pronto, ele está também constantemente à mercê de ser dispensado em função das regras de mercado. Diz Marx que

A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então parte dos trabalhadores cai na miséria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas. (MARX, 2004, p. 66, com grifos do original)

O flagrante da relação entre as condições históricas do trabalho e a degradação do trabalhador se mostra na seara da educação, uma vez que o trabalhador “[...] só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano, e o humano, animal”. (MARX, 2004, p. 114 – 115) E mais: “[...] o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático”. (MARX, 2004, p. 68)

A expressão unilateral resume o modelo antropológico do capitalismo que é o do sujeito formado apenas para as funções produtivas sob o quadro histórico da exploração. Sobre isso, Manacorda observa que

[...] sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana. (MANACORDA, 1991, p. 69)

Está descrito o sujeito alienado: unilateral, reduzido às necessidades corporais e sujeito às leis do mercado. Contrariamente, o que encerra o modelo antropológico da educação socialista é a onilateralidade. O homem onilateral tem desenvolvidas as suas capacidades de apreciação, de escolha e de produção nos campos político e estético e isso aproxima o conceito de onilateralidade do conceito de politecnia, o qual se constitui como

[...] a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só a sua inserção mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que os circundam. (DELUIZ, 1996, p. 120)

Nadedja Krupskaja pensou a educação nos moldes politécnicos e em desenvolvimento a partir do trabalho. Segundo ela, a formação no trabalho deve ir além das capacidades instrumentais de operação de maquinários e alcançar o conhecimento sobre a localização do que se produz cotidianamente e do próprio processo de produção contidos nas relações inerentes ao quadro econômico geral. Afirma Krupskaja que

El obrero no solo tiene que saber operar un torno, sino también conocer el diseño del torno, conocer otros tipos de tornos, cuáles de ellos hacen falta para ciertos trabajos, dónde y a qué precio se pueden adquirir tornos mejores, si conviene o no importarlos, si se saca provecho de esto; debe saber hacer el dibujo técnico, hacer cálculos, conocer la mecánica y su historia, conocer el comercio. Es preciso que conozca

también las propiedades del hierro que trabaja dónde y cómo se produce, en qué condiciones, dónde y cómo puede ser adquirido, etc. Debe estar informado sobre las necesidades de hierro en su país y en otros, de su demanda, saber dónde y cómo vender la producción, computar su costo, etc. (KRUPSKAIA *apud* AMBONI, BEZERRA NETO e BEZERRA, 2013, p. 10)

Krupskaia situa a educação escolar no contexto da educação politécnica, portanto sem desvinculá-la do trabalho, na medida em que atribui a ela a função de encarregar-se do desenvolvimento de capacidades de vigilância e de iniciativa:

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida [...]. A tarefa iniciada vai ser agarrada pela juventude; é necessário que as mãos dela sejam mais hábeis, que os olhos sejam mais vigilantes, os movimentos confiantes. A escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele [...]. É preciso dar os primeiros passos, depois observar atentamente, tatear o campo para o futuro, ver com olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, corrigi-los no processo de trabalho, criticamente relacionar-se com seu trabalho e o mais importante: observar, observar, observar... (KRUPSKAIA, *apud* AMBONI, BEZERRA NETO e BEZERRA, 2013, p. 10).

A admoestação de Krupskaia previne a degeneração que é própria da divisão do trabalho e que se manifesta na alienação. Sobre o risco que se corre ao se descuidar da formação politécnica, Manacorda denuncia que:

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual. (MANACORDA, 1991, p. 67)

Ao enfocarem a militância e as teorizações de Krupskaja sobre a educação, Samantha Lodi-Corrêa e Marta Regina Martins Jacomeli afirmam que a divisão de classes alija os trabalhadores de uma formação que lhes proporcione ir além da formação técnica e instrumental, impedindo-os de desfrutar da vida:

Na sociedade classista a educação não é a mesma para o filho do operário e para o filho do burguês. A divisão de classes se mantém no ensino, de forma que ao filho do operário cabe um ensinamento limitado, enquanto o filho do burguês se prepara para desfrutar da vida e para governar. A escola só chegou ao trabalhador de forma extremamente limitada, sendo suficiente para a leitura de instruções, necessária na sociedade que se industrializa, e para inculcar a moral burguesa junto com a consciência de classe, fazendo dos operários rebanho manso e fácil de governar. (LODI-CORRÊA e JACOMELI, 2011)

Acrescenta-se a isso o fato de que “A insuficiente instrução geral e politécnica reduz a liberdade de escolher a profissão e faz essa escolha depender da casualidade.” (KRUPSKAIA *apud* SAVIANI, 2011, p. 34). Está suficientemente descrito o projeto de pessoa alimentado pelo pensamento marxista. Mas insiste a indagação se o perfil de Leonardo Da Vinci descreve o sujeito politécnico.

Quanto às capacidades intelectuais, identifica-se a seguinte diferença fundamental entre Da Vinci e o homem marxista: enquanto a formação marxista prima pela síntese dialética entre História, Economia Política e Direito, o trabalho de Leonardo Da Vinci é alheio a essas áreas:

[...] pesquisando a enorme quantidade de material de estudo espalhada em milhares de folhas, segundo um critério ordenador, tem-se a impressão de que Da Vinci tenha tido em mente uma exposição, em forma enciclopédica, de todo o saber humano. Esta enciclopédia provavelmente teria compreendido os seguintes setores principais: a óptica, como pressuposto de qualquer percepção; a mecânica, como ciência das forças físicas básicas do mundo natural orgânico e inorgânico; a biologia, como ciência das leis que regulam

a vida e o desenvolvimento da natureza orgânica (tendo a anatomia como tema central); a cosmologia, como ciência das formas da natureza inorgânica e das forças que são subjacentes a essas formas. (HEYDENREICH *apud* GARIN, 1996, p. 111- 112)

Se Karl Marx e, conseqüentemente, o modelo antropológico marxista, têm preservados a sua atividade e o seu pleno engajamento na materialidade histórica com clara opção pela classe proletária e com a revolução social no horizonte dos seus projetos, por outro lado Leonardo Da Vinci acabou sendo vítima de uma idealização.

Daí a tentativa, sempre repetida, de se reconstruir a enciclopédia de Da Vinci, com todas as suas extravagâncias e as suas ilusões; o mito do homem onisciente, do precursor, do mago; e a retórica do homem que seria tão divino a ponto de parecer desumano, enquanto o verdadeiro Da Vinci se apaga – o artista humaníssimo que em poucas obras e em muitos desenhos fez convergirem todo o saber e toda a realização, conseguindo numa iluminação, num ato, numa figura, transmitir o sentido mais profundo da realidade – aquele relacionamento entre a imagem do mundo e o seu lado oculto, cuja compreensão infatigavelmente procurara, vasculhando os aspectos mais recônditos das coisas. (GARIN, 1996, p. 110)

Se não a genialidade de Leonardo Da Vinci, certamente uma condição preventiva e superadora da alienação é possível por meio de esforços educacionais. Isso porque cada sujeito resulta de processos históricos que podem favorecer ou prejudicar o seu pleno desenvolvimento:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados

sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. (MARX, 1984, p. 178)

Estas palavras de Marx levam a inferir que há pontos de toque entre o modelo davinciano e o modelo politécnico de formação. Isto elucida que Gramsci tinha razão ao desejar que a educação da juventude, incluindo aí a dos seus próprios filhos, se espelhasse no renascentista.

O episódio em que Leonardo criou um complexo autômato para a festa no palácio do duque de Milão pode ter inspirado Gramsci no momento em que escolheu um Meccano³ como presente para o seu filho. Assim, também é possível afirmar que o sardo situou as capacidades de Leonardo no contexto do desenvolvimento industrial e tecnológico do americanismo e fordismo, no qual vislumbrava possibilidades de desenvolvimento do trabalhador. Depois, preocupado, Gramsci perguntou se fez bem, pois o brinquedo, por traduzir tipicamente a modernidade ocidental, podia ao mesmo tempo tanto estimular quanto tolher a criatividade, ou seja, desenvolver o raciocínio instrumental, mas essa faculdade, se hipertrofiada, impede a *praxis*. Nota-se que o conflito de Gramsci traduz a disputa entre duas perspectivas pedagógicas que se instalaram concomitantemente ao período em que ele viveu: a perspectiva marxista que valorizava o aprendizado em situações reais de trabalho e a tendência da escola nova que buscava centralizar nas instituições de ensino toda a atividade educativa.

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado "escola", em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com

3 Trata-se de um moderno kit com peças e pequenas ferramentas para as crianças montarem objetos ao gosto da sua imaginação.

suas exigências "ativas". Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes [...]. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América. (MANACORDA, 2010, p. 367)

A dúvida de Gramsci se deve à atualização histórica que ele sempre faz. Pois, se a criatividade e o domínio de conhecimentos mecânicos outrora enobreciam quem os detinha, no contexto industrial são habilidades exigidas de todos os trabalhadores como recursos instrumentais mínimos.

Certamente o sardo não ignorava o contexto econômico de seu país nos tempos de Leonardo Da Vinci, por isso sabia que já na Itália renascentista haviam os que defendiam um modelo social com economia embasada na divisão de tarefas cuidadosamente gerenciada de acordo com supostas especialidades ou dons apriorísticos dos trabalhadores, exatamente como na indústria moderna. No século XV Dominici afirmou que

Precisa-se na comunidade universal de diversas ocupações, como lavradores, carpinteiros, pedreiros, entalhadores, pintores, alfaiates, armeiros, tecelões, lanificadores, cambistas, fabricantes de seda, mercadores e tantas outras variedades de ofícios. Sejam, portanto, examinadas as inclinações das crianças e cada uma siga a sua inclinação para que tenha melhor rendimento; do contrário, seu rendimento será quase inútil. De fato, a natureza ajuda a este, e a arte aprendida contra a natureza não se aprende bem. Quem tem disposição para ser um lanificador, não será um bom barbeiro e quem é inclinado a entalhar ou pintar, não será diligente nos estudos. Quem é boticário de natureza, mal aprenderá a ferrar cavalos ou a ser albardeiro; e quem tem aptidão para açougueiro, será mau agulheiro e um pior alfaiate... (DOMINICI *apud* MANACORDA, 2010, p. 220-221)

Essa gestão de mercado de trabalho tinha por princípio a seletividade ao ponto de na escola de Vittorino de Feltre, outro

contemporâneo de Leonardo, serem aceitos “[...] poucos alunos, e eles tinham que demonstrar inteligência e modéstia; e aqueles que não lhe resultavam adequados por inteligência e por caráter, mandava-os de volta a seus pais, exortando-os a disciplinar a vida de seus filhos de outra forma”. (FELTRE *apud* MANACORDA, 2010, p. 223). Há, portanto, uma característica comum entre os períodos históricos vivenciados por Leonardo Da Vinci, por Karl Marx, pelos primeiros marxistas e por Antonio Gramsci: a divisão de classes entre ricos e pobres com base em critérios econômicos. O que difere é a ausência de crítica e de militância do renascentista frente ao quadro social de desigualdade.

As diferenças de classe se tonificaram ao longo da história, o que confirma o temor de Gramsci após enviar o Meccano ao seu filho. O conflito experimentado por Gramsci naquela ocasião serve de provocação aos hodiernos estudiosos do pensamento marxista que consideram as complexas relações entre conhecimento, escola, trabalho e formação política.

O que é relevante fixar e historicizar é que a união ensino e trabalho produtivo, e a defesa de formação politécnica, decorrem, no âmbito teórico, político e prático, da própria luta de reconquista, pela classe trabalhadora, das condições objetivas de sua produção, isto é, da reconquista de algo que é a própria possibilidade de a classe ser redimida da sua degradação. A união ensino e trabalho produtivo decorre, então, da luta pelo resgate da relação objetiva que o homem perdeu para produzir pelo trabalho, em relação aos demais homens, sua existência, mediante o surgimento da propriedade privada. Na perda do poder de apropriar-se, como proprietário coletivo das condições de sua produção física e psico-social, o homem perde a si mesmo; é alienado, degradado. (FRIGOTTO, 1993, p. 188 – 189)

Gramsci não esgotou as questões educacionais naquela carta de 1º de agosto de 1932, logo, não apresentou Da Vinci como uma referência completa para a revolução. A sua escola única do trabalho e a sua defesa de uma formação integral que envolve a participação dos trabalhadores nos conselhos de fábrica foram teorizadas em

muitos outros escritos e comprovam que além de sujeitos capazes de sintetizar criatividade, sensibilidade e capacidades instrumentais refinadas, como no caso do modelo davinciano, é necessário, a bem da revolução proletária, que nessa síntese se destaquem a formação e a militância política. A aparente oposição entre as características evadas de espontaneidade e a direção consciente e disciplinada necessárias à militância não se sustenta, uma vez que

[...] Gramsci relativiza a oposição mostrando que toda espontaneidade já contém elementos de disciplina ou de direção consciente; é a consciência crítica que os explicita e é o processo educativo que estabelece a reciprocidade entre a espontaneidade e a direção: “espontâneo”, diz Gramsci, é aquilo que não se deve a uma atividade educativa sistemática” da parte da escola ou de um grupo dirigente, como no partido político, mas o que resulta da “experiência cotidiana iluminada pelo ‘senso comum’” e que costumamos chamar de “instinto”, o qual é também uma aquisição histórica primitiva e elementar”. Por isso, entre esses dois conceitos não pode haver oposição, mas uma “redução recíproca”, uma “passagem de um a outro e vice-versa”. (SCHLESENER, 2009, p. 131)

A prevenção da humanidade do trabalhador depende da salvaguarda dos elementos espontâneos que embasam a sua sensibilidade, afinal ninguém, se torna crítico se não for sensível à realidade circundante. Ao final, é irrenunciável a disponibilização dos meios materiais de trabalho e de aprendizagem com a atenta vigilância para que a formação do trabalhador não seja reduzida a aspectos instrumentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos quatro séculos que separam Leonardo da Vinci de Gramsci muita coisa mudou. A mecânica e a suposta alquimia que ocupavam o tempo integral de Da Vinci em seus estudos e em seus inventos para desvelar possibilidades de revelação e de síntese dos mistérios da vida deram lugar à mecânica e à química industrial empregadas com o propósito de produção de mercadorias em larga escala. Giorgio

Vasari, biógrafo de Leonardo Da Vinci, o contemplou da janela da própria casa, ainda vivo, em um contexto em que revolucionário era o ato de romper com o teocentrismo cristão e creditar novamente aos homens o poder de realizar grandes feitos. Antonio Gramsci, por sua vez, conheceu o renascentista a partir de um outro mirante histórico em que se valorizava a revolução como luta para a superação das diferenças de classes que impunham, por mecanismos de exploração, um abismo entre ricos e pobres.

Enquanto Vasari referiu-se a Da Vinci com os louvores próprios da sua época, num esforço de torná-lo personagem histórico quando a história era um conjunto de narrativas de coisas extraordinárias e de grandes feitos, Gramsci o viu como portador de virtudes desenvolvidas graças ao esforço que conjugava estudos e trabalho na Bottega de Verrocchio e que seriam pertinentes ao bom trabalhador da indústria moderna.⁴ Entretanto, Gramsci se mostra preocupado com o perigo da redução da criatividade, da sensibilidade e das habilidades de trabalho a mera execução de tarefas.

O livro *A escola de Leonardo* não apresenta o gênio renascentista como alguém de militância política, mesmo tendo vivido em um período caracterizado pela diferença entre classes por razões econômicas, mas nem por isso nem por isso caracterizou Da Vinci como um tarefeiro ou se deteve na recorrente descrição dele como um homem de qualidades quase etéreas. A obra dá ênfase a capacidade e a trabalho, mas não a política em Da Vinci. Entretanto, explícita o quanto é inquestionável que um coletivo operário culto, ao máximo possível educado para assemelhar-se ao modelo davinciano e também orientado pelos princípios da politecnia tem melhores condições de empreender a revolução.

Finalmente, respondendo às questões que se apresentaram nesta reflexão, afirma-se que não é possível reconhecer em Leonardo Da Vinci o modelo politécnico teorizado pelos marxistas. Entretanto, também cabe observar que o modelo davinciano não se contrapõe ao projeto antropológico marxista, mas que está, pela ausência do elemento político, aquém do que se teorizou em nome da educação revolucionária.

4 Gramsci, no Caderno 3, § 48, reflete sobre a relação espontaneidade-disciplina em determinado momento, escreve: cabe ao teórico “rastrear a comprovação de sua teoria, ‘traduzir’ em linguagem teórica os elementos da vida histórica” (...) “(Leonardo sabia achar o número em todas as manifestações da vida cósmica, mesmo quando os olhos profanos só viam arbítrio e desordem)” (GRAMSCI, 2007, p. 198).

ABSTRACT

In a letter drafted in August 1932, Antonio Gramsci quotes Leonardo Da Vinci as an anthropological model that synthesizes creativity and work dialectically. Anita Helena Schlesener considered the mentioned letter in the book "The School of Leonardo: politics and education in Gramsci's writings" (Liber Book, 2009), building up a deep reflection about the educational aspects mediator of the called davincian man using, for this purpose, Gramscian's references. In this paper, the objective is to extend the considerations of an educational approach that integrates work, politics and cultural background in order to establish relationships between the davincian model and the polytechnic subject, which the definition is defined historically by the contributions of Karl Marx, Nadedja Krupskaya, Mario Manacorda and other authors.

Keywords: Education. Work. Politics. Polytechnic.

RESUMEN

En una carta escrita en agosto de 1932, Antonio Gramsci cita a Leonardo Da Vinci como un modelo antropológico que sintetiza dialécticamente la creatividad y el trabajo. Anita Helena Schlesener consideró la referida carta en el libro " La Escuela de Leonardo: la política y la educación en los escritos de Gramsci " (Liber Livro, 2009), desarrollando una profunda reflexión sobre los aspectos educacionales mediadores del llamado hombre davinciano utilizando a estos efectos, referenciales gramscianos. En este trabajo, se busca ampliar las consideraciones de un enfoque educacional que integre el trabajo, política y formación cultural con el fin de establecer relaciones entre el modelo davinciano y el sujeto politécnico cuya definición se define históricamente por las contribuciones de Karl Marx, Nadedja Krupskaya, y Mario Manacorda y otros autores.

Palabras Clave: Educación. Trabajo. Política. Politécnia.

REFERÊNCIAS

AMBONI, Vanderlei; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Trabalho e educação na construção da Rússia Socialista*. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt8/trabalho.pdf>, acessado em 14/09/2013.

BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do renascimento na Itália: um ensaio*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DELUIZ, Neise. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: com sequencias para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politecnia. In: MARKERT, Werner (org.). *Trabalho, qualificação e politecnica*. Campinas, Papirus, 1996. p. 117 – 121.

O homem politécnico e o homem davinciano... - Adnilson J. da Silva

DI GIORGI, Cristiane. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARIN, Eugenio. *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. São Paulo: UNESP, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Cartas do cárcere*. V. 3, 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LODI-CORRÊA, Samantha; JACOMELI, Marta Regina Martins. Krupskaja: revolucionária e educadora. In: *Anais da X Jornada do HISTEDBR*. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html, acessado em 07/09/2013

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. *Obras escolhidas*. Trad. e org. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 28-37, abr 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf, com acesso em 17/01/2014.

SCHLESENER, Anita Helena. *A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci*. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Resenha do livro "A escola de Leonardo: Política e educação nos escritos de Gramsci". *Revista Brasileira de Educação*. 2010, vol. 15, n.44, p. 394-396. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a14.pdf>, acessado em 15/01/2014.

Aprovado em outubro de 2014

Publicado em março de 2015