UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO ENSINO

JOSÉ LUIZ ZANELLA

CAMPINAS – SP, OUTUBRO DE 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO ENSINO

JOSÉ LUIZ ZANELLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Sanfelice

CAMPINAS – SP, OUTUBRO DE 2003

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ LUIZ ZANELLA

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO ENSINO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Unicamp

Prof. Dr. Celso João Ferretti
UNISO

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
UFF

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar
Unicamp

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho Castanho
Unicamp

CAMPINAS, SP, outubro de 2003

SUMÁRIO

Introdução 001

CAPÍTULO I: O TRABALHO NOS CLÁSSICOS: RICARDO E MARX . 021

1.1. O trabalho na perspectiva liberal: Ricardo 021
1.1.1. A Teoria do Valor - Trabalho 023
1.2. O trabalho em Marx 036
1.2.1. Considerações iniciais: Pressupostos da abordagem marxiana 036
1.2.2. A concretude do trabalho 039
1.2.3. As metamorfoses do *trabalho concreto* na sociedade capitalista 048
1.2.3. O trabalho concreto diante das máquinas 057

CAPÍTULO II: O TRABALHO NO SÉCULO XX: DO FORDISMO AO PÓS-FORDISMO..... 067

2.1. O trabalho sob o taylorismo/fordismo 068
2.2. O trabalho no pós-fordismo:..... 074
2.3. A classe trabalhadora no pós-fordismo: a (não) centralidade do trabalho?.. 084

CAPÍTULO III: TRABALHO E CIÊNCIA: HEGEMONIA DO "TRABALHO IMATERIAL"?..... 099

3.1. Determinações da sociedade informática no trabalho 104
3.2. Trabalho imaterial 113

CAPÍTULO IV: TRABALHO E ESCOLA PÚBLICA 141

4.1. A formação do trabalhador nas Corporações 142
4.2. Da manufatura à fábrica: em busca da escola para todos 150
4.3. Escola e classe social 172
4.4. A escola do capital 176
4.5. A escola da classe trabalhadora 184

CAPÍTULO V: TRABALHO E ENSINO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA 191

5.1. O capital produz o professor pesquisador/ ensino reflexivo 192
5,1,1. A corrente inglesa: "professor pesquisador" 194
5.1.2. A corrente americana: o "ensino reflexivo" 199
5.2. A classe trabalhadora produz o ensino a partir do "trabalho como princípio educativo" 221

CAPÍTULO VI: O ENSINO DO CONCRETO 227

6.1. Pressupostos da filosofia da práxis para o ensino do concreto..... 227
6.2. Do concreto empírico ao concreto pensado..... 264
6.3. O ensino do conceito..... 278

CONCLUSÃO 295

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 305

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as determinações do trabalho e do mundo do trabalho no ensino escolar público. Mostra, a partir da filosofia da práxis, que a defesa da centralidade do trabalho está relacionada a defesa do ensino e da ciência ao mesmo tempo. Para tanto, a análise busca explicitar os pressupostos teórico-metodológicos da filosofia da práxis, mostrando que a defesa do ensino do concreto como sendo o ensino do conceito, este entendido como sendo o conceito cientifico e filosófico, pressupõe, para o professor, clareza ontológica, antropológica, epistemológica e de práxis.

A defesa do ensino a partir da defesa do trabalho, neste estudo, expressa uma primeira aproximação de crítica as tendências de ensino denominadas de "ensino reflexivo", "professor pesquisador" e "construtivistas". Mostra que estas tendências de ensino negam a centralidade do trabalho, ao mesmo tempo que negam o ensino da ciência na perspectiva da filosofia da práxis e articulam-se com o trabalho flexível da reestruturação do capitalismo. São, portanto, tendências do ensino do capital que expressam uma visão de mundo neoliberal e, na maioria dos casos, pós-moderna.

A ênfase da tese consiste em investigar o processo de trabalho a partir da "teoria do valor", primeiramente no pensamento de Ricardo e, depois na constituição da filosofia da práxis em Marx. A pesquisa científico-filosófica de Marx sobre o processo de trabalho nas suas diferentes mediações e dimensões, bem como a forma da organização do trabalho numa determinada sociedade, é crucial para a apreensão do que seja o homem como ser de trabalho e das formas que o processo de trabalho assume na sociedade capitalista. Com base em Marx, torna-se possível a historicização da categoria trabalho no desenvolvimento da sociedade capitalista. Na perspectiva do materialismo dialético faz-se uma breve análise do trabalho no século XX demarcando sua passagem - em processo - do fordismo ao pós-fordismo no sentido de verificar que há uma tendência positiva de avanço da tecnologia enquanto materialização das ciências nas atividades produtivas. Este avanço está na tendência de ampliação do trabalho imaterial que traz consigo exigências de qualificação tecnológica. Mas, estas transformações do processo de trabalho ocorrem na lógica de desenvolvimento da sociedade capitalista. Ampliam-se as contradições entre riqueza produzida e exclusão social e entre a possibilidade concreta de trabalho livre emancipador e trabalho flexível precarizado. Permanece a alienação do trabalho e a classe que vive do trabalho vê-se cada vez mais fragmentada.

Estas determinações do trabalho trazem determinações a escola pública através de diferentes mediações. Na ótica do capital, a escola pública restringe-se a formar o trabalhador coletivo para atender as demandas do processo produtivo tal como requer a organização do trabalho. No pós-fordismo, trata-se de formar o trabalhador polivalente. Na ótica da classe trabalhadora, a escola pública tem no trabalho concreto industrial mais desenvolvido seu princípio educativo. A formação requerida é omnilateral, tecnológica, de emancipação humana e social.

A presente tese retoma e reafirma os postulados da filosofia da práxis sobre as relações entre processo produtivo, escola e ensino para mostrar que o ensino do concreto

ocorre como uma atividade no e do pensamento, pela mediação do trabalho como princípio educativo.

ABSTRACT

This thesis has an objective to analyse the determinations of the working and the world of working in the public school system. It shows, from the praxis philosophy, that the defense of working centrality is related to the defense of teaching and the science both at the same time. In order to do so the analysis intends to explicit the theoretical-methodological framework of the praxis philosophy. It will show that the teaching of concreteness defense is the teaching of concept, the latter considered as a scientific and philosophical concept, which assumes, to the teacher, knowledge of ontologic, anthropologic, epistemologic and praxis.

The defense of teaching from the defense of working, in this thesis, states a first criticism approach to the as named "reflexive teaching", "researcher teacher", and constutivists trends. It also shows that these teaching trends deny the centrality of working, at the same time deny the teaching of science based on praxis philosophy perspective, besides that it is articulated with the flexible working from capitalism restructuration.These trends are, therefore, trends of capitalism teaching which states a neo liberal view of the world, and in most of the cases a pos modern view.

The thesis emphasis is based on the working process investigation from a "theory of the value", based mainly on Ricardo thinking, afterwards on the praxis philosophy constituition in Marx. The Marx scientific-philosophic research about the working process in its different mediations and dimensions, as well as the way of organization of working in a determined society, is fundamental to the comprehension of what means to be a human being as a working being and the ways that the process of working takes on a capitalist society. Based on Marx, it is possible the work category historicization on the capitalist society development. In the dialectic materialism perspective a brief analysis of working during the xx century is made in order to delimit the production process changing from the fordism to the pos fordism. It has been done in order to verify that there is a positive technology development trend as a science materialization on the productive activities. This advance is on the trend of non-material working development that brings technological qualification demands. However these working process transformations happen based on the capitalist society development. The contradictions between richness production and social exclusion are broader and this relation is also broader between the real possibility of a free and empowerment work and the conditions of working more flexible and precarious. The working alienation and the class which lives from these works remains and it is more and more divided.

These working determinations affect the public by different mediations. Following the capitalist point of view, the public school must produce the collective worker in order to supply the productive process demands just like the working organization demands. Following the pos fordism point of view, the public school must produce a multi skilled worker. Following the working class point of view, the public school has developed its educative principles in the concrete industrial working. The formation demanded is multiple, technological and human and socially empowered.

This thesis review and re-states the praxis philosophy foundations about the relations between the productive process and school and teaching in order to show that teaching of concrete takes place like an activity, from and on the thinking, by the working mediation as a educative principle.

INTRODUÇÃO

A presente tese busca mostrar que, no âmbito da formação de professores e do ensino, o processo de trabalho constitui-se no princípio educativo para a compreensão do "real concreto", ou seja, do "conceito". Em face desse pressuposto, mostra-se que a proposta do "professor pesquisador/professor reflexivo", tal como se apresenta no cenário decorrente do processo pedagógico, tem como resultado o seu contrário: a apreensão da aparência do fenômeno através de uma reflexão mecânica e que o caminho de formação do professor que compreenda a realidade em sua complexidade é o da compreensão do real concreto. Este é um processo de trabalho psicofísico material e imaterial com suas diferentes ênfases.

Daí o desafio inicial de responder a questão: Por que uma tese sobre a defesa do ensino do "real concreto" tendo a categoria trabalho como central? A resposta[1] a esta questão remete, num primeiro momento, à minha história de vida e, em seguida, em continuidade a essa mesma história, a uma necessidade do ser professor nos dias atuais numa perspectiva histórico-crítica.[2]

---

[1] O propósito da presente pesquisa não consiste em apresentar soluções conclusivas para esta questão complexa. Trata-se, isto sim, de formular adequadamente o problema. No dizer de Saviani (1996) o que caracteriza um problema não é uma questão em si cuja resposta seja desconhecida, "mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema" (p. 14). Assim, a necessidade é a essência do problema.

[2] Entende-se por perspectiva histórico-crítica o posicionamento político coerente com a classe social a que se pertence, em nosso caso, a classe que vive de seu trabalho. E, por extensão a visão de mundo dessa classe,

A minha história é marcada por uma filosofia de vida que tem no trabalho o centro e o sentido da existência. Trata-se de uma visão de mundo herdada de meus familiares, de origem italiana, que ao se estabelecerem na cidade de Paim Filho, RS, no início do século XX, diante da necessidade de vencer a natureza, gestaram esta visão de mundo de que o "valor" das coisas advém do trabalho. Na educação dos filhos, por exemplo, os pais sempre enfatizavam que estes só dão valor às coisas quando sabem o quanto custou para produzi-las, ou seja, de que os filhos deveriam, desde pequenos, ser educados *no* e *para* o trabalho.

Mas, que trabalho era esse? Era o trabalho da agricultura familiar[3], que se caracterizava por ser basicamente manual, intenso, pesado e desgastante – sendo os mais executados a capina, a colheita de milho, feijão e trigo e a criação de animais - , contudo era um trabalho que trazia dignidade e realizações.

Junto a essa filosofia do trabalho na família – avós e pais –, formou-se uma filosofia de valores centrados na religiosidade católica[4] no autoritarismo e na obediência. A influência da religião era marcante no sentido de justificar o sofrimento pelo trabalho. A autoridade se legitimava por uma hierarquia que se fundamentava na religião: Deus, a Igreja, a família e, nela, a autoridade do pai como extensão da autoridade de Deus. Lembro-me de que meu avô paterno dizia: em casa onde muitos querem mandar não se faz nada e

---

apresenta-se como uma filosofia, a qual teve seu mais alto grau de sistematização com Marx e é denominada, dentre tantos outros nomes, de filosofia da práxis. Sobre a opção de classe e a relação orgânica entre política e filosofia, assim se expressa Gramsci: "Existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre freqüentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção de mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política?" (Gramsci, 1999, pp. 96-97).

[3] Agricultura familiar é uma forma de trabalho do campo em que pai, mãe e filhos produzem e vivem de sua própria produção.

[4] Essa religiosidade católica se caracterizava nos princípios da filosofia patrística e escolástica. Era nítida a separação entre corpo e alma, terra e céu, sendo a terra um "vale de lágrimas", e o corpo o lugar dos desejos e dos pecados. A exemplo do modo de vida da Idade Média, meus familiares foram educados para obedecerem às autoridades constituídas, pois essas, no caso da religião, eram as mediadoras entre os homens e Deus. Além disso, sacrificar o corpo mediante o trabalho era uma forma de atenuar os pecados e ganhar o céu. Trabalhava-se cerca de quatorze horas diárias, e, toda a noite, em casa, rezava-se o terço. Descanso somente no domingo quando se ia à missa e se confessava, na parte da manhã, e, à tarde, rezava-se o terço na capela.

tudo vira bagunça. Havia aversão à democracia, ao diálogo e admirava-se o "regime militar pós-64".

Diante das transformações da sociedade e da vontade de meus pais de quererem o melhor para sua prole, impunha-se o desafio de dar estudo aos filhos como caminho para a ascensão social e, ao mesmo tempo, como uma fuga do trabalho extenuante da lavoura. Estudar significava trabalhar menos e, portanto, sofrer menos, além de ter a possibilidade de uma vida mais confortável. Mas, também, havia uma consciência muito forte de que as pessoas estudadas não eram dominadas e enganadas pelos outros.

Na família e no meu caso, em particular, era forte a indignação pela injustiça a que eram submetidos os agricultores. Ser agricultor era ser inferior, gente de segunda classe. Na cidade, éramos ridicularizados. Essa inferioridade advinha da forma como nós, agricultores, éramos explorados em nosso trabalho, pois os comerciantes, na cidade, determinavam a seu gosto o quanto pagariam por nossos produtos. Na minha infância, indagava: por que nós, que trabalhamos bastante, ganhamos tão pouco enquanto os comerciantes, que trabalham tão pouco, ganham muito? Por que o mundo é assim?

Foi com este propósito, o de conseguir melhores condições de trabalho, que saímos de casa, ainda na adolescência, para estudar. A cidade, distante 7 Km de casa, era um outro mundo. Parando na casa de estranhos e tendo de conciliar trabalho e estudos, fomos, aos poucos, vencendo as resistências. Na escola, no tempo do Ginásio, sofremos com o preconceito e a discriminação. O colegial, feito no início dos anos 80 em Curitiba, foi marcado por novos desafios. O mundo da cidade grande impunha-se como algo estranho e difícil de ser superado. A convivência com pessoas, cujo modo de vida era totalmente diferente de minha origem, a dependência dos pais, a dificuldade de conseguir uma disciplina de estudos – tinha um rendimento medíocre nos estudos − e a necessidade de arrumar um emprego, além da angústia do vestibular, faziam com que nós nos sentíssemos incapazes e sem esperanças.

Diante da reprovação no exame vestibular, havia, para sobreviver, somente um caminho: trabalhar. Fiz cursos no SENAC e, depois de muita luta, consegui meu primeiro emprego numa empresa de contratação de trabalhadores temporários. Lá conheci de perto a

"violência" a que são submetidas parcelas significativas de trabalhadores temporários da cidade. Depois, trabalhando num Banco, verifiquei o drama de ver colegas serem demitidos repentinamente, sem saberem o porquê. Na Igreja, na militância de grupos de jovens, pude conhecer a vida e o trabalho das pessoas que vivem nas favelas. A revolta diante dessa realidade e o desânimo frente à falta de expectativas de vida no cenário mundial da "Guerra Fria", fizeram com que retomássemos os estudos ingressando na Faculdade de Filosofia na PUCPR. Fazer filosofia significava, num primeiro momento, tentar compreender melhor o mundo e, com isso, ter um sentido mais racional da vida. O segundo momento era uma incógnita. Poderia ser tudo, menos professor, embora o curso oferecesse licenciatura para filosofia, sociologia, história e psicologia.

Por que esta aversão à profissão de professor? Naquele momento, em 1984, entendia que ser professor era algo sem futuro, uma profissão inferior, desgastante, que exigia muito e dava pouco retorno. Somando-se a isso, no meu caso, considerava-me sem talento ou jeito para exercer essa profissão. Isto se justificava porque sempre tive uma personalidade tímida, insegura, de pouca conversa e que evitava, ao máximo, a exposição em público. Ser professor, no meu entender, era expor-se aos alunos e isso exigia atributos como o excelente domínio dos conhecimentos e de como trabalhar com as pessoas. E essas eram qualidades que julgava não ter.

Concluída a Faculdade de Filosofia, em 1986 - a qual atendeu em parte aos meus objetivos, uma vez que ainda não havia definido uma profissão e, ao mesmo, tempo, ainda estava inseguro em virtude de uma inferiorização diante dos conhecimentos da filosofia - resolvi, então, dedicar-me ao comércio de madeiras no Mato Grosso e depois no Paraná. Diante do fracasso dessa atividade, da falta de recursos e do desemprego, restou-me, como última alternativa de sobrevivência, a indesejável situação de assumir a profissão de professor.

O ingresso no magistério foi difícil. O fato de ter feito faculdade de filosofia, de ser agricultor, de militar no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e no Partido dos Trabalhadores, numa cidade pequena, Dois Vizinhos, PR, eram traços de um perfil considerado inaceitável para um professor, segundo as autoridades gestoras da educação

local. Ingressei no magistério em todos os níveis - municipal, ensino fundamental/médio e superior – mediante concurso público.

Vale destacar que, durante a faculdade de filosofia, adquiri aquilo que Gramsci denomina disciplina de estudos própria que, na concepção da "escola unitária", acontece já no Ensino Médio e que se caracteriza por ser uma "fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente [fase inicial da 'escola unitária'], passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas" (Gramsci, 2000 a, p. 38). Ou seja, já na faculdade, e depois dela, tinha o hábito de adquirir livros[5] e de ler continuamente não por uma exigência pragmática, mas pelo simples fato de querer compreender a sociedade e o homem e, com isso, atuar com melhor acerto em todas as atividades. Hoje, avalio que foi graças a este hábito de estudo, feito em grande parte fora da escola, que ingressei nos concursos públicos do magistério e, depois, no Mestrado e Doutorado.

Penso que aqui está a segunda razão do porquê desta tese: o desafio do trabalho docente numa perspectiva histórico-crítica.

Pela necessidade material da vida, assumi a profissão de professor, à qual me dediquei totalmente superando os preconceitos pessoais. Ser professor sempre foi, para mim, um desafio imenso. Sentia o peso da responsabilidade no sentido de oferecer o melhor ensino aos alunos. Sempre me indagava se estava agindo corretamente e sempre ficava a insatisfação de nunca estar suficientemente bem preparado. Os problemas dos alunos – dificuldades de aprendizagem, conflitos etc. – eram também considerados como problemas do professor.

Apesar da formação acadêmica e das leituras realizadas, tenho enfrentado, desde o início da profissão de professor, muitas dificuldades.[6] O trabalho docente, em sala de aula,

[5] Foi numa feira de livros de uma pequena escola na cidade Barra do Bugres, MT, em 1987, que conheci e adquiri o livro *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani. Esse livro me situou no debate acadêmico. Havia, há pouco tempo, concluído a faculdade e tinha dificuldade de transitar entre as diferentes teorias. Dentre outros livros adquiridos destaco a coleção *Os Pensadores*. Com muitas limitações, tinha interesse e procurava ler, em parte, algumas das principais obras dos grandes filósofos.

[6] Nosso principal desafio consistia em conciliar a participação dos alunos na relação com o conhecimento elaborado a ser ensinado. Entre o pensar dos alunos – seus conceitos e os conceitos elaborados – há, em sala

no contexto atual, impõe-se como um desafio permanente, que aumenta quando o professor é comprometido com uma educação que busca a emancipação do homem concreto através da superação da sociedade capitalista.

Destaco outra problemática que motivou esta pesquisa. No trabalho de professor universitário no curso de Pedagogia, na disciplina formação de professores, participamos no período de 1987 até o final de 2000, de um projeto de extensão denominado "Vida na Roça".[7] Esse projeto articula o desenvolvimento sustentável do campo com a escola pública do campo e, nela, a formação do professor. Chamou-me a atenção a reflexão de uma professora da terceira série quando levou os alunos a visitarem uma propriedade e lá eles constataram as diferenças entre o trabalho manual e o trabalho intelectual no interior daquela família de agricultores considerada modelo dentro do projeto. Diante das questões dos alunos referentes a esta problemática, a professora deparou-se com a seguinte questão numa reunião de estudos: "como destrinchar esta realidade?". Ou seja, a professora via-se sem elementos teóricos para dar conta da problemática. Conhecer no concreto com os alunos não era somente ir à propriedade e registrar o que se tinha visto. Também não era somente fazer contas, produção de textos e maquetes sobre a atividade na propriedade. Conhecer no concreto, pressentia aquela professora sem formação acadêmica, era ir além do empírico e desvelar o funcionamento dessa realidade. E nisso a professora não conseguia avançar, apesar das atividades constantes de "formação"[8] no desenvolvimento do projeto.

---

de aula, uma série de mediações complexas que exigem do professor um preparado acadêmico bem fundamentado. Como equilibrar a espontaneidade (vontade do aluno) com a autoridade (conhecimento a ser ensinado)? Como formar o hábito de estudo? Como lidar com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental no sentido de construir nelas o hábito de estudos? Como ensinar para adolescentes que, por características da idade, são contestadores? Na linguarem dos professores: como colocar limites nos alunos? Como fazer para que o ensino do conceito elaborado seja compreendido e assumido pelos alunos?

[7] O Projeto "Vida na Roça" é o resultado de uma parceria interinstitucional de entidades: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão, Assesoar – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ONG), Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e Comunidades do campo, com tempo de duração indeterminado, para atuarem no desenvolvimento de comunidades rurais de Francisco Beltrão, PR.

[8] A formação segue a linha da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (Caldart, 2000), com muita ênfase à formação humana no sentido da educação escolar responder às necessidades específicas dos agricultores familiares do campo. Trabalha-se com "temas geradores" e há uma aversão aos "conteúdos" ou à Pedagogia Histórico-Crítica. A formação é feita com atividades pontuais conforme as demandas vindas dos professores e dos agricultores. Fazem-se muitas oficinas pedagógicas e projetos de ensino vinculados ao cotidiano. Na minha atuação nesse projeto tive muitos embates com a equipe institucional, chegando a ser inclusive marginalizado. Em um dos meus relatórios de 1999 há uma referência a esta problemática: "Fala do

Quando, em 1995, ingressamos no Mestrado em Educação – metodologias de ensino – buscamos pesquisar o ensino no sentido de superar nossas dificuldades. Dentre as muitas abordagens sobre o ensino, chamou-me a atenção a proposta do "professor reflexivo" (Shön e Zeichner) e do "professor pesquisador" (Stenhouse e Elliott). Num primeiro momento, por não ter clareza teórica, entendia que essas abordagens eram um prolongamento da proposta de ensino que tem na práxis marxiana sua articulação entre prática e teoria. Durante a pesquisa, na elaboração da dissertação, pude verificar que a proposta do professor reflexivo/pesquisador tem um enfoque teórico que se opõe à filosofia da práxis. A dissertação, cujo título é "As metamorfoses da educação: o ensino reflexivo à luz da filosofia da práxis", foi uma primeira aproximação para uma crítica à proposta metodológica do professor reflexivo/pesquisador.

Verificamos, então, que em nenhum momento autores do "ensino reflexivo" – Schon (1995), Zeichner (1993), Gomes (1995), Elliott (1990), Nóvoa (1995), Stenhouse (1990) – fazem referência à "Filosofia da Práxis". O movimento do "ensino reflexivo" ou do "professor pesquisador" pretende fazer a crítica à racionalidade técnica, mediante uma "nova praxiologia" com ênfase na reflexão – "pesquisa-ação" (Elliott, 1990) ou ao "pensamento reflexivo" (Dewey, 1953) – com destaque aos fins éticos e políticos das ações (Habermas *apud* Gomes, 1995), sem levar em conta a filosofia da práxis. Por que a negligência do marxismo na crítica à racionalidade técnica? A categoria da práxis marxiana não teria maior potencial de análise que a concepção de "prática" em Dewey ou a concepção de "práxis" aristotélica para se fazer um ensino reflexivo? O marxismo não é um humanismo? Por que não a reflexão no ensino fundamentada na concepção da filosofia da práxis[9]?

Persistiam nossas indagações: seria possível um ensino reflexivo humanista sem uma crítica concreta e radical ao modo de produção capitalista? Qual a concretude do modo de produção capitalista na atualidade e quais suas implicações na escola e no ensino? Diante

---

Marcos [profº da Assesoar e membro da equipe]: 'não precisa saber muito de matemática para ensinar matemática"; 'conteúdo é o que a gente faz'; 'o conteúdo a gente extrai das falas dos alunos'".

[9] A abordagem que faremos sobre o professor pesquisador/reflexivo, desenvolvida no capítulo V, tem como finalidade apresentar os pressupostos dessa tendência sem fazer uma análise que incorpore por superação as contribuições da mesma.

de tanta ênfase à prática, à ação e a esta "nova praxiologia", presente na abordagem do professor reflexivo e das políticas do Banco Mundial, vemos a necessidade de uma investigação que demonstre em que consiste, de fato, o "concreto" e em que consiste, no âmbito da escola pública, o ensino do concreto. Entendemos que é necessário explicitar qual nossa concepção de prática e de concreto ou, noutros termos, como concebemos o real e de que forma podemos conhecê-lo verdadeiramente, para que possamos transformá-lo.

Embora tenhamos um volume elevado de estudos no Brasil sobre as problemáticas de ensino, nas mais diferentes concepções, entendemos que esta é uma questão que precisa ser retomada neste atual contexto histórico[10], principalmente no interior de uma pedagogia que esteja articulada com os interesses da classe-que-vive-do-trabalho[11].

Situamos-nos no interior da "pedagogia histórico-crítica"[12], tal como foi elaborada no Brasil por Dermeval Saviani. Essa pedagogia, com seu aporte teórico-metodológico no "materialismo histórico dialético", teve elevada aceitação em muitos segmentos dos professores e em Secretarias Estaduais de Educação[13], no final dos anos 80 e início dos anos 90, e, agora, tem sido relegada e até negligenciada por razoável parte desses mesmos professores e instituições de ensino.

Freitas (2002) contextualiza essa problemática da seguinte forma:

[10] Refiro-me à reestruturação produtiva do modo de produção capitalista e à visão de mundo pós-moderna e neoliberal que, na escola pública, tem produzido tendências teóricas que negam o ato de ensinar, como, por exemplo, as abordagens do "construtivismo", do "professor pesquisador" e do "ensino reflexivo".

[11] A expressão "classe-que-vive-do-trabalho" é de Ricardo Antunes (2000). Antunes verifica que, com a reestruturação produtiva do capital, a "classe trabalhadora" tornou-se mais complexa, fragmentada e heterogênea. Perdeu-se de certa forma aquela identidade materializada no proletariado estável de mão-de-obra praticamente manual. Antunes verifica que há uma ampliação da classe trabalhadora que é constituída de "trabalhadores produtivos", "trabalhadores improdutivos" e de "trabalhadores hifenizados". Daí a denominação "classe-que-vive-do-trabalho" para dar conta dessas metamorfoses.

[12] Nesta tese o nosso posicionamento não consiste em ir contra ou a favor da Pedagogia Histórico-Crítica. Assinalamos que encontramos nessa pedagogia um sentido para o trabalho docente, primeiramente num plano pessoal e, depois, num plano mais objetivo, quando visualizamos que essa pedagogia estrutura-se a partir do trabalho como princípio educativo. Sendo assim, esta tese filia-se a essa pedagogia, incorporando considerações da mesma que nos parecem enriquecedoras a esta perspectiva por nós assumida.

[13] O Estado do Paraná foi um desses exemplos de inserção da "pedagogia histórico-crítica" como política educacional oficial mediante elaboração com razoável participação de segmentos de professores do "Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná" na década de 1980.

> (...) Se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidade e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (...), o abandono da categoria *trabalho* pelas categorias da *prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. (Freitas, 2002, p. 142, grifos da autora)

A que se deve atribuir esse recuo da pedagogia histórico-crítica, enquanto movimento social, na prática de ensino dos professores e no interior das instituições de ensino? Haveria uma relação entre a reestruturação produtiva do capitalismo e suas concepções de mundo – ideologias – articuladas com as "novas" pedagogias construtivistas e de professor reflexivo ou pesquisador, em detrimento da pedagogia histórico-crítica, que tem sua base material na "classe-que-vive-do-trabalho"? Ou, também, não haveria limites no interior da própria "pedagogia histórico-crítica", quanto aos *que-fazeres*, ou da questão do ensino, propriamente dito, em sala de aula?

Entendo que as duas questões são pertinentes e estão articuladas. Contudo, sem desconsiderar a relação entre ensino e sociedade, delimitamos nossa pesquisa para uma investigação sobre o ensino do concreto no interior da pedagogia histórico-crítica.

Esta pesquisa se justifica, não só por uma questão pessoal[14], mas também pelas condições objetivas do contexto histórico atual, apontadas por pesquisadores que se situam no interior da "pedagogia histórico-crítica".

[14] Desde que assumi o trabalho docente em sala de aula, tenho permanentemente investigado a minha prática de ensino. Dentre as muitas razões que me levaram a esta preocupação com o ensino destaco: o medo e a insegurança de ser professor; a necessidade profissional de oferecer um ensino emancipador; a valorização do ensino em sala de aula como espaço de desvelamento das relações sociais e os desafios diários do ensino. Desde 1999, quando conclui o Mestrado em Educação, venho refletindo sistematicamente sobre minha prática pedagógica. Destaco três textos escritos, nenhum deles publicados, uma vez que foram feitos para que pudéssemos refletir com mais cuidado sobre nossa prática: "Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um ensino reflexivo" (1999); "Relato de uma aula à luz da metodologia do ensino reflexivo ou do professor pesquisador" (2000) e "Reflexões sobre uma aula que aparentemente não deu certo: desafios da profissão professor" (2001).

Freitas (1995) faz a crítica à didática, no caso de Libâneo, que coloca na relação de ensino-aprendizagem a mediação do "saber". Em vez do "saber", Freitas afirma que esta mediação deve ser feita pelo "trabalho material", ficando assim constituído o triângulo pedagógico: "professor/aluno – trabalho material – saber".

Freitas justifica que a mediação do ensino-aprendizagem pelo saber é própria da pedagogia burguesa que enfatiza mais o trabalho verbal do professor em substituição ao trabalho material. Isto porque numa sociedade de classes, as classes dominantes não se relacionam com o trabalho material, pois seus interesses estão na formação de dirigentes. De modo que, na escola, ainda segundo Freitas, prevalece os interesses dos "alunos proprietários". "A escola (...) não foi feita para o aluno trabalhador".

Na base disso tudo estaria a negação do trabalho material como mediador do processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, teria sua base material na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Em oposição àquele modelo pedagógico, Freitas propõe a seguinte configuração para o triângulo pedagógico: "aluno/professor trabalhadores – trabalho material – saber". Ressalta que esta nova relação, para acontecer de fato na escola, depende da superação da sociedade de classes. Mas reafirma que o trabalho material, como atividade da classe-que-vive-do-trabalho, seja de fato o mediador do processo ensino-aprendizagem. Adverte que "a tentativa de superar a aula de dentro da aula aprisiona a 'superação', convertendo o trabalho, como princípio educativo, em trabalho não-material, teórico, como trabalho intelectual separado do trabalho material" (p.105).

Freitas, porém, não desenvolve e nem esclarece em que consistiria esse trabalho material no contexto das metamorfoses do mundo do trabalho na atual sociedade. Ele apenas aponta que o trabalho material deve ser o mediador, sem mostrar como isto poderia acontecer no ensino do concreto na sala de aula. Entendemos, portanto, que há a necessidade de retomar e explicitar esta questão.

Destaco**,** também, embora com enfoque um tanto diferenciado, a advertência de Arroyo (1998) em um artigo que se intitula "Educação e Teoria Pedagógica". Reclama que os pesquisadores - GT Trabalho-Educação – têm tido um "diálogo tímido" com os

profissionais da educação básica e que há muito a fazer entre pesquisadores e professores (profissionais que fazem a educação escolar). Dentre muitas das indagações que ele faz, destacamos: "quem lê nossos textos? Que práticas educativas motivam? (...)"; "Temos repensado o trabalho como princípio educativo à luz dos avanços da teoria pedagógica?" (p. 140).

Assim, a advertência de Arroyo deve ser considerada na medida em que aponta para a necessidade de que a pedagogia histórico-crítica tenha que se aproximar mais dos determinantes práticos, do chão da sala de aula. Parece haver uma dificuldade de relacionar os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica com a prática de ensino dos professores em sala de aula. Por isso, com certa razão, afirma Arroyo:

> Estamos sugerindo que não fiquemos apenas interrogando o mundo do trabalho, que não dialoguemos apenas com a produção nesse campo, que não continuemos reafirmando como um pressuposto epistemológico que o trabalho é princípio educativo. A sugestão é no sentido de dar centralidade também à pesquisa e à reflexão teórica no campo da educação, que de fato seja nosso objeto e não um pressuposto sempre repetido e pouco conhecido e aprofundado. Sugiro que nos reencontremos com outros profissionais que pesquisam e teorizam nesse campo trazendo nossa contribuição teórica para a compreensão da educação a partir de seus estritos vínculos com o trabalho. (p. 142)

O propósito da presente pesquisa não é o de somente repetir que o "trabalho é o princípio educativo", pois essa categoria não pode ser sempre tomada como dada, como ensina Marx, ou seja, como uma categoria fixa, imutável e eterna (Marx, 1985). Marx, ao fazer a crítica à economia política e a Proudhon, mostra que:

> Os economistas nos explicam como se produz nestas relações dadas, mas não nos explicam como se produzem estas relações, isto é, o movimento histórico que as engendra (...). A partir do momento em que não se persegue o movimento histórico das relações de produção, de que as categorias são apenas a expressão teórica, a partir do momento em que se quer ver nestas categorias somente idéias, pensamentos espontâneos, independentes das relações reais, a partir de então se é forçado a considerar o movimento da razão pura como a origem desses pensamentos. (Marx, 1985, pp. 102 e 103)

Sem esta constante investigação do movimento histórico do real, as categorias podem se transformar em categorias metafísicas no sentido de serem apenas o resultado de uma abstração ("categorias lógicas", formas vazias) separadas do movimento histórico. Por esta razão, justifica-se a retomada da categoria "trabalho" como princípio educativo e da categoria "concreto" para explicitar os determinismos que o movimento histórico do real vem colocando nessas categorias. As categorias – esclarece Marx - são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios*. Há um movimento contínuo de crescimento das forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas idéias; de imutável, só existe a abstração do movimento – *mors immortalis*" (Marx, 1985, p. 106, grifos do autor).

Essa discussão será retomada para que se avance no debate sobre como o trabalho, a partir do ensino do concreto, na atual sociedade, pode ser princípio educativo em sala de aula, no sentido de desvelar o mundo humano e o mundo natural.

Sendo assim, a meta da presente tese foi elaborar indicativos de uma proposta pedagógica, no interior da pedagogia histórico-crítica, com ênfase nos que-fazeres em sala de aula, articulados dialeticamente com os fundamentos teóricos, na perspectiva da defesa do ensino como trabalho docente, na ótica da filosofia da práxis. Como eixo principal, utilizou-se o processo crescente de intelectualização do trabalho no interior da "revolução informática" na sociedade capitalista.

Aqui se coloca, a meu ver, a contribuição de Duarte (2000) a qual foi importante para defender a tese de como fazer um ensino do concreto a partir do trabalho como uma possível contribuição à pedagogia histórico-crítica.

Por que a ênfase nos que-fazeres? Duarte (2000) destaca que os que-fazeres não foram objetos de pesquisa da pedagogia histórico-crítica, o que ocasionou um obstáculo em seu avanço no Brasil. Esse obstáculo "seria a existência de um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas". Daí apontar "a necessidade da urgente elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e

sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o 'que-fazer' da prática educativa" (p.30).

Diante desse hiato da pedagogia histórico-crítica no Brasil, tem proliferado, entre um número crescente de professores, as diversas tendências de "construtivismos" e, nestes últimos anos, a metodologia do "professor pesquisador" ou do "professor reflexivo". Todos estes enfoques negam a "filosofia da práxis" e articulam-se com o movimento de reestruturação do capital no sentido de adaptar a educação a estas novas necessidades.

Como superar dialeticamente, no plano teórico-metodológico, estas tendências, principalmente do "professor pesquisador", numa perspectiva de dar conta dos que-fazeres da profissão de professor em sala de aula na ótica da "filosofia da práxis"?

Uma das formas de superar as propostas de ensino do capital, numa perspectiva histórico-crítica, seria a retomada, de forma historicizada, da categoria trabalho no sentido de explicitar o concreto na atual sociedade informática.

> Para superar este dilema no presente momento histórico, é necessário que retomemos uma categoria também abandonada pela área da educação, que é a categoria *trabalho*. Retomar a *centralidade da categoria trabalho* na discussão da formação do educador [em nosso caso, do ensino do concreto] significa a possibilidade concreta de armar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual [política do governo Fernando Henrique Cardoso], que é a redução do trabalho à capacidade de empregabilidade ou laboridade. (Freitas, 2002, p. 160, grifos meus)

Esta tese consiste em mostrar como o capital e o trabalho produzem propostas diferenciadas de escola e de ensino e, mais especificamente, de como ensinar, em sala de aula, o concreto a partir da filosofia da práxis, com base nas metamorfoses do trabalho e do mundo do trabalho, em que às exigências do trabalho intelectual, advindo da materialização da revolução informática, soma-se a necessidade da qualificação ser cada vez menos específica e mais geral (omnilateral) (Saviani, 1994) no contexto das relações sociais capitalistas.

Daí a necessidade de desvelar as metamorfoses por que passa "o trabalho" no sentido de articular organicamente educação e trabalho no âmbito do ensino escolar. Ensinar para qual trabalho? Qual trabalho pode ser tomado como princípio educativo para uma proposta de "ensino do concreto" a fim de produzir um professor capaz de ser um "intelectual orgânico" da classe-que-vive-do-trabalho na superação da sociedade capitalista?

Esta tese consiste em mostrar, num primeiro momento, que o capital, após a crise de 1970, no contexto da reestruturação produtiva, vem produzindo o "ensino reflexivo" (EUA) e o "professor pesquisador" (Inglaterra). Qual a base material do "ensino reflexivo" e do "professor pesquisador"? Como essa forma de ensino se articula com o "trabalho flexível"?

Em seguida, buscaremos investigar qual ensino a classe trabalhadora vem produzindo em sua história. Trata-se de retomar os estudos de Marx e Gramsci, para explicitar que, na perspectiva da classe trabalhadora, o "trabalho" é o "princípio educativo". Em que consiste o "trabalho como princípio educativo"? Em que medida o trabalho pós-fordista, e sua dimensão de "trabalho imaterial", poderia ser tomado como princípio educativo?

Diante da avassaladora ênfase do ensino (enquanto negação) na prática das abordagens conservadoras e também das políticas oficiais, entendemos ser necessário opor-se a estas tendências explicitando, a partir do trabalho como princípio educativo, em que consiste o ensino do "concreto" na perspectiva da filosofia da práxis. Que pressupostos teórico-metodológicos são necessários para que o professor possa desenvolver o ensino do concreto? Como operacionalizar, em sala de aula, o ensino do concreto?

Resumidamente, a problemática da tese pode ser colocada nestes termos: a partir da historicização da categoria trabalho, investigar, na perspectiva da filosofia da práxis, em que consiste o concreto materializado no trabalho na atual sociedade informática, para, a partir desse pressuposto, defender em que consiste o ensino do concreto. O concreto, no processo ensino-aprendizagem, seria apreendido pela mediação da teoria do professor, a qual faz a ponte entre o conhecimento do aluno e o real concreto. A síntese, o novo, é ler e

intervir na realidade, de modo que o ensino do concreto implicaria uma metodologia de trabalho pedagógico que permitiria ao aluno compreender a gênese dos conceitos e sua historicidade. Seria apreender as mediações, determinações e contradições e suas conseqüências na vida real. Pretende-se mostrar a relação entre centralidade do trabalho e centralidade do ensino, pois na medida em que se nega a centralidade do trabalho, também se pode negar a centralidade do ensino do concreto.

Para tanto, faz-se necessário romper com o ecletismo, retomando o método de Marx em que ontologia, gnosiologia e lógica dialética se articulam. A ênfase na ontologia é imprescindível para a elucidação das questões epistemológicas. "As questões epistemológicas não se dissociam das questões ontológico-sociais (a dialética do ser social)" (Duarte, 2000, p. 14). Portanto, tomamos o trabalho concreto como categoria ontológica da constituição do "ser" homem no mundo. Assim entendemos que, elucidando as metamorfoses do trabalho e do mundo do trabalho no contexto atual, poderemos elaborar indicativos de uma proposta pedagógica – o ensino do concreto – que dê conta dos que-fazeres em sala de aula (epistemologia).

Trata-se de recuperar o significado profundo da categoria trabalho na constituição histórica do "ser" homem que busca incessantemente humanizar-se a partir da satisfação das necessidades imediatas (satisfação dos meios imprescindíveis à manutenção da vida – reino da necessidade) e, principalmente na satisfação das necessidades propriamente humanas (reino da liberdade).

> É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um *princípio educativo*. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo.* Na literatura educacional esta compreensão do trabalho como princípio educativo é reduzida a aspectos metodológicos e didáticos sintetizados na idéia do "aprender fazendo". Trata-se, pois, de uma simplificação e, ao mesmo tempo, deturpação da concepção marxista de trabalho como princípio educativo. (Frigotto, 2001, p. 41, grifos do autor)

É na tentativa de opor-se a esta simplificação superficial do concreto como objeto do ensino em sala de aula, que tomamos a categoria trabalho no sentido ontológico como princípio educativo para, a partir daí, apontar indicativos epistemológicos.

No primeiro capítulo, investigamos a categoria trabalho como se apresenta ao pensamento da economia política clássica de David Ricardo para, em seguida, buscarmos apreender como Marx retoma dialeticamente as contribuições de Ricardo no sentido de formar o que ficou denominado *filosofia da práxis*. Marx é o filósofo do trabalho. Investiga com radicalidade filosófica como o trabalho é parte integrante e essencial da condição humana. O ser do homem constitui-se *no* e *a partir do* trabalho. Vêm daí as denominações *trabalho concreto* e de *processo de trabalho*. Marx também distinguirá as diversas formas que o trabalho assume na história dos homens e, principalmente, na sociedade capitalista. Distingue "força de trabalho" de "trabalho"; "trabalho concreto" de "trabalho abstrato", "trabalho necessário de trabalho excedente", "trabalho simples de trabalho complexo", "trabalho produtivo de trabalho improdutivo", "trabalho manual de trabalho intelectual", "trabalho vivo de trabalho morto", "trabalho individual de trabalho social", bem como as formas de trabalho denominadas "em domicílio", das "mulheres", das "crianças" etc.

Encontramos também em Marx, na obra *O Capital*, a explicitação da relação entre trabalho e máquinas, na qual o autor demonstra ser o trabalho vivo insubstituível na criação do "valor".

No segundo capítulo, estão em pauta as transformações do mundo do trabalho no século XX. A finalidade desse capítulo é a de verificar como a sociedade capitalista se organiza e se estrutura a partir de uma determinada organização do trabalho, que se torna hegemônica, trazendo conseqüências para todas as esferas da vida. São duas as formas de organização do trabalho no século XX: o *fordismo/taylorismo*, que predominou do início do século até os anos 70, e o *pós-fordismo*, também denominado *toyotismo* ou *trabalho flexível* que vem se consolidando na atual sociedade informática.

A razão de proceder a este breve rastreamento das formas de organização do trabalho, numa perspectiva histórica, tem por finalidade desvendar em que consiste a

tendência atual, no interior da sociedade informática, da intelectualização do trabalho. O terceiro capítulo busca explicitar como se constitui o trabalho intelectual ou trabalho imaterial na atual organização do trabalho pós-fordista.

Com estes três primeiros capítulos entendemos ter construído a base de sustentação da tese: qual seja, a de explicitar os fundamentos do trabalho na produção do homem e das determinações das diferentes organizações do trabalho nas transformações da sociedade capitalista. Com isto, queremos mostrar, a partir de Marx, que o *concreto* é o *objeto* produzido pelos homens, e que o objeto é concreto por ser trabalho nele cristalizado. Porém, esse trabalho enquanto concreto materializado no objeto, não se dá a conhecer imediatamente, necessitando, para desvendá-lo, das ciências enfocadas a partir da filosofia da práxis.

Poderíamos afirmar que o concreto é o trabalho como síntese de múltiplas determinações presente no objeto e que esse objeto de trabalho, na atual sociedade informática, apresenta-se como sendo o trabalho industrial mais tecnológico e informatizado. Essas são as condições objetivas, no interior das contradições da sociedade capitalista, nas quais se apresenta esse objeto enquanto força produtiva, com maior grau de tecnologia ou de ciência. Ou seja, o objeto contém cada vez mais "trabalho intelectual materializado" (Saviani, 1994).

Tendo presente que o trabalho industrial é o princípio educativo (Gramsci), coloca-se, então, a questão da tese: como fazer o ensino do concreto em sala de aula tendo o trabalho industrializado atual (pós-fordismo) como princípio educativo? Em que consistiria uma proposta pedagógica de ensino concreto a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica?

Enfim, interessa a esta tese defender o ensino, retomando e aprofundando o que a pedagogia histórico-crítica já produziu sobre o assunto, no sentido de apontar indicativos que possam auxiliar os professores a operacionalizarem esta metodologia em sala de aula, pois entende-se que a transformação da sociedade capitalista tem, na escola pública, uma das possibilidades concretas de se tornar força material de uma consciência de classe. Talvez por isso Gramsci tenha dito: "a questão escolar interessa-me muitíssimo".

Discutir a questão do ensino em sala de aula, hoje, é uma das estratégias para conquistar um número cada vez maior de professores para o projeto da construção da sociedade socialista. Afirma Marx que "o próprio educador deve ser educado" levando-se em conta o contexto no qual está inserido. A mudança das estruturas da sociedade capitalista deve começar, portanto, com a mudança do próprio professor no ensino em sala de aula. Como fazer da sala de aula um espaço de ensino e educação socialista? Como sair da sala de aula de tal forma instrumentalizado e organizado para, na sociedade civil, orientar cada vez mais a "classe-que-vive-do-trabalho" na defesa de seus interesses? Talvez seja oportuno aproveitar a brecha na contradição da atual conjuntura neoliberal de racionalidade pragmática e instrumental (Ianni, 2001a), para, a partir dos que-fazeres no ensino, começar a reconquistar um número maior de professores para se tornarem um coletivo de "intelectuais orgânicos" da "classe-que-vive-do-trabalho".

Nas "Teses contra Feuerbach" e em *A Ideologia Alemã*, Marx toma sempre como referência a *prática* para a transformação dos homens e da sociedade. Nas teses contra Feuerbach, sobretudo nas teses três e oito, Marx fala da prática e logo em seguida acrescenta *práxis*. Com isso, enfatiza que o ponto de partida é o de verificar como são produzidas as condições materiais de vida, para, a partir daí, proceder a uma investigação reflexiva que possa "apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas" (Marx, 1999, p.28).

Penso que este seja o caminho para darmos conta de apresentar indicativos metodológicos sobre em que consiste o "ensino do concreto", entendendo não ser possível pesquisar as questões do ensino sem investigar a instituição onde ele ocorre, no interior de uma determinada sociedade.

O quarto capítulo evidencia que a escola pública viabilizou-se mediante uma proposta de ensino construída por Comenius, a qual se articulava com a organização do trabalho nas manufaturas. Comenius sistematizou um método de ensino universal que tinha por base material o manual didático. Com esse instrumento de trabalho, o professor tornou-se um trabalhador alienado a exemplo do trabalhador assalariado uma vez que não havia mais necessidade do "mestre" na produção das manufaturas, também na nascente escola

pública não havia mais necessidade de um professor "mestre". Bastava somente um professor transmissor de conhecimentos dos manuais didáticos mediante um método de ensino padronizado.

Essa mediação entre escola pública e sociedade foi sendo produzida no embate da luta de classes no interior da sociedade capitalista. Ainda no quarto capítulo, busca-se historicizar os momentos mais significativos do embate entre a escola pública proposta pelo capital e a escola pública nascida da luta da classe trabalhadora. Do lado do capital produziu-se a escola pública universal, laica, obrigatória, gratuita e única. Porém, esta escola pública burguesa expressa-se muito mais como "objetivo proclamado" em detrimento dos "objetivos reais" (Saviani, 1997). Esse dilema da burguesia, sobre qual educação oferecer à classe trabalhadora, tem seu embate mais significativo no contexto da Revolução Francesa. Na segunda metade do século XX, a proposta de escola pública do capital fundamenta-se na "teoria do capital humano". Do lado da classe trabalhadora gestou-se historicamente a escola pública politécnica, que tem no trabalho seu princípio educativo. Diferentemente e a partir da escola burguesa, a escola pública da classe trabalhadora busca explicitar os objetivos reais, ou seja, os determinantes da formação da sociedade capitalista na perspectiva de superação dessa sociedade. É a "escola única e desinteressada", tal como foi sistematizada por Gramsci.

Da produção da escola pública para a produção do ensino: o quinto capítulo verifica que da mesma forma que se produz uma modalidade específica de escola, também se produz modalidades específicas de ensino. No interior da escola, o trabalho consiste na produção do ensino, e o ensino no espaço escolar é "trabalho não material" (Marx, 1969). Dessa forma, como a escola não pode ser tomada em separado da sociedade, o ensino também não pode ser dissociado da escola. A questão do ensino é estratégica e de fundamental importância como trabalho não material. Não basta ter uma escola progressista, faz-se necessário, também, um ensino progressista. No atual momento histórico, o capital vem produzindo propostas de ensino denominadas "professor pesquisador", "ensino reflexivo" e "construtivismos", as quais negam o ato de ensinar e enfatizam a pesquisa e o "aprender-a-aprender" como eixos básicos. Negam também a filosofia da práxis e articulam-se com a lógica do capital e a nova organização do trabalho

pós-fordista. Essas propostas de ensino enfatizam a prática numa perspectiva pragmática e empirista clássica, em detrimento das ciências como objeto de ensino. Sua concepção de mundo é liberal e neoliberal, eclética e pós-moderna.

Por outro lado, busca-se retomar e mostrar que, historicamente, a classe trabalhadora vem, através de seus intelectuais – sobretudo Marx e Gramsci – produzindo uma proposta de ensino que tem no trabalho seu princípio educativo. É aqui que se coloca a problemática da tese: diante das transformações do mundo do trabalho – passagem do fordismo para o pós-fordismo – de que modo esse trabalho pode ser tomado como princípio educativo? Em que medida a categoria do real concreto, tal como Marx a formulou, pode ser um recurso metodológico para desenvolver uma metodologia de ensino, dando conta dos que-fazeres em sala de aula, não dissociados dos pressupostos teórico-metodológicos da filosofia da práxis?

As respostas a essas questões são trabalhadas no sexto capítulo, no qual se busca explicitar em que consiste o concreto e como ele se produz no pensamento. Distingue-se, ainda, o *concreto empírico* do *concreto pensado*, ao mostrar que o concreto pensado é o conceito e, sendo o conceito o concreto, então esse é defendido como sendo específico do ensino escolar. Assim, ensinar é *ensinar o conceito.* Investiga-se o que o professor precisa saber para ensinar o *conceito* e como se dão as relações entre professor e alunos nesse ensino. A finalidade é mostrar que o específico da escola é o ensino do conceito e, para que isso aconteça, é necessária a mediação do trabalho vivo do professor, que, já na sua formação, pressupõe um aprofundamento teórico-metodológico que, na filosofia da práxis, articule uma visão de mundo que dê conta, simultaneamente, do ontológico, do epistemológico e da própria práxis.

Ao explicitar o conceito e o ensino do conceito, faz-se, então, a um só tempo, a crítica às metodologias de ensino do professor pesquisador, do ensino reflexivo e dos construtivismos. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico e como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético, e a pesquisa é bibliográfica.

CAPÍTULO I

O TRABALHO NOS CLÁSSICOS – RICARDO E MARX

> *O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais*. (Marx)

No decorrer da transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista até a consolidação dessa última, elegeu-se entre os clássicos da economia política, naquele contexto, a categoria "trabalho" como constituinte da riqueza. É próprio do pensamento liberal econômico/político a tese da ascensão social mediante o trabalho individual.

Após consolidação da sociedade capitalista, já no século XIX, Marx também considera a questão do trabalho como chave para elucidar cientificamente a sociedade capitalista, avaliando-o criticamente enquanto condição básica da existência humana, desvelando suas dimensões ontológicas e alienadoras no interior dessa mesma sociedade.

Que razões teriam Ricardo e Marx para eleger o trabalho como categoria básica de suas teorizações? Quais as diferenças entre Ricardo e Marx sobre a "questão trabalho"? Qual a concepção de trabalho em ambos os autores?

1.1. O trabalho na perspectiva liberal – Ricardo[15]

Em que consiste o trabalho para o pensamento liberal?

David Ricardo (1772-1823), desde jovem, foi operador da Bolsa de Valores de Londres e chegou a adquirir grande fortuna antes dos 30 anos (Singer, 1982)[16]. Certamente foi esta atividade prática, no centro de um contexto histórico efervescente, que lhe permitiu a sistematização de muitas teses da recente ciência econômica.

Ricardo viveu na época da Revolução Industrial na Grã-Bretanha e da Revolução Francesa, as quais geraram profundas transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas. A partir de Singer (1982) assim sintetizamos essas transformações: no plano econômico e social nasce a fábrica e com ela o novo tipo de trabalhador; na agricultura nascem os cercamentos – as áreas coletivas tornam-se propriedades privadas e assim a agricultura torna-se capitalista (arrendamentos); "a Revolução Industrial e Agrícola arruinou e, em grande parte, eliminou as classes pré-capitalistas: o camponês e o artesão independentes; em seu lugar fez surgir o proprietário capitalista da terra, o empresário capitalista e o trabalhador assalariado" (Idem, p. XII). No plano político o grande marco foi a Revolução Francesa, que eliminou o absolutismo e a servidão ao mesmo tempo em que fazia do liberalismo uma "força política real". No plano ideológico ocorre a separação entre Estado e Igreja dessacralizando a vida social e abrindo espaço para a emancipação das ciências da revelação e da Filosofia. O espírito da época caracterizava-se pela fé na ciência e no progresso.

[15] Iniciamos por David Ricardo não somente por se tratar de uma delimitação, mas, sobretudo, por ser este autor o representante mais significativo na sistematização da "teoria valor-trabalho" na escola clássica de economia.

[16] Neste trabalho, na perspectiva liberal em Ricardo, utilizaremos basicamente a sua obra *Princípios da economia política e tributação* da coleção *Os economistas* da Abril Cultural, 1982, cuja tradução é de Paulo Henrique Ribeiro Sandroni e a apresentação de Paul Singer, além da introdução de Piero Sraffa.

Dentre às ciências nascentes destaca-se a Economia Política. Ricardo busca consolidar a economia como ciência desvinculando-a definitivamente da filosofia. Supera os "práticos" indo além do imediatismo dos dados e das aparências dos fenômenos, para buscar o nexo causal entre os fatos numa perspectiva de totalidade, desvelando assim as "leis" da economia. "Embora situando-se, em geral, em níveis inadequadamente altos de abstração, Ricardo nos ensinou a todos como procurar, por detrás da aparência caótica da vida econômica, leis fundamentais de movimento que permitem entendê-la em sua totalidade" (Idem, p. XXVII).

A obra *Princípios de economia política e tributação* expressa o mais alto grau de sistematização de Ricardo. O texto é composto de trinta e dois capítulos relativamente curtos. Do ponto de vista do entendimento da categoria trabalho o capítulo primeiro é o mais significativo, pois trata do valor explicitado em sete princípios.

1.1.1. A Teoria do Valor-Trabalho

Em que consiste o *valor*? Como determinar o valor de um objeto? Há valores diferentes? Por que Ricardo começa sua investigação pelo valor? Para responder a estas questões, Ricardo retoma Smith numa perspectiva de valorização das contribuições daquele autor ao mesmo tempo em que o critica com o intuito de superá-lo.

De fato, Smith (Ricardo, 1982) havia distinguido "valor de uso" de "valor de troca", mostrando assim os dois significados da palavra valor. O primeiro, refere-se à utilidade e o segundo à troca. Quanto maior for o valor de uso (utilidade) menor é o valor de troca e quanto maior o valor de troca menor é o valor de uso. Isso não significa que o valor de troca negue a utilidade, ao contrário, a pressupõe. Ricardo exemplifica mostrando que o ar e a água são essenciais à vida, portanto são úteis, mas não possuem medida de valor de troca. O ouro, ao contrário, possui valor de troca, embora sendo menos útil à vida que o ar e a água. Por que o ouro vale mais ou tem mais "valor" que a água e o ar, sendo

estes mais úteis à vida? Porque o ouro, responde Ricardo, deriva seu valor da quantidade de trabalho necessário para produzi-lo.

Fica assim estabelecido o pressuposto do trabalho como critério fundamental do valor das mercadorias. Concordando com Smith, Ricardo estabelece a relação entre o valor e a troca: "Se a quantidade de trabalho contida nas mercadorias determina o seu valor de troca, todo acréscimo nessa quantidade de trabalho deve aumentar o valor da mercadoria sobre a qual ela foi aplicada, assim como toda a diminuição deve reduzi-lo" (Ricardo, 1982, p. 44). Neste ponto Ricardo polemiza com Smith sobre as "(...) idéias confusas que estão associadas à palavra valor" (Idem, p. 44). Smith acertou, segundo Ricardo, ao dizer que a "fadiga e o esforço" na produção de um objeto, ou seja, a quantidade de trabalho, determinam o seu valor. Mas errou ao querer estabelecer uma "medida-padrão" fixa como critério de troca, no caso, o trigo ou o trabalho. O valor de troca, para Smith, segundo Ricardo, não se referia à "quantidade de trabalho empregada na produção de cada objeto, mas à quantidade que este pode comprar no mercado, como se ambas fossem expressões equivalentes e como se, em virtude de se haver tornado duas vezes mais eficiente o trabalho de um homem, podendo este produzir, portanto, o dobro da quantidade de uma mercadoria, devesse esse homem receber, em troca, o dobro da quantidade que antes recebia" (ibidem, p. 45). Portanto, para Ricardo, o valor não é determinado pela remuneração do trabalho, mas pela quantidade de trabalho gasto na produção da mercadoria. Assim, tanto o trigo como o ouro e o trabalho são redutíveis a um denominador comum que é a quantidade de trabalho gasto na produção de ambos. É esta quantidade de trabalho que determina o valor daquelas mercadorias. "O trabalho é uma medida comum por meio da qual se pode calcular o seu valor real assim como seu valor relativo" (Idem, p. 194). A citação a seguir é ilustrativa de que a quantidade de trabalho é o que determina, de fato, o valor de qualquer mercadoria, inclusive o do ouro e o da prata:

> O ouro e a prata, como todas as outras mercadorias, somente têm valor na proporção da quantidade de trabalho necessário para a sua produção e sua colocação no mercado. O ouro é cerca de quinze vezes mais caro do que a prata, não porque exista uma grande demanda por ele ou porque a oferta de prata seja quinze vezes maior do que a de ouro,

> mas somente porque é necessária uma quantidade de trabalho quinze vezes maior para produzir uma dada quantidade daquele metal (Idem, p. 239).

Daí o princípio: "O valor de uma mercadoria, ou a quantidade de qualquer outra pela qual pode ser trocada depende da quantidade relativa de trabalho necessário para sua produção, e não da maior ou menor remuneração que é paga por esse trabalho" (Idem, p. 43).

Sobre a qualidade do trabalho – em se tratando de trabalhos diferentes, como, por exemplo, o trabalho de um joalheiro *versus* o de um trabalhador comum – diz Ricardo, não interferem no valor das mercadorias. Embora esses trabalhos sejam remunerados diferentemente e tenham uma certa especificidade, eles encontram o ajuste no mercado em termos de valor comum.

O valor da mercadoria não é somente o resultado do trabalho imediato. "Não só o trabalho aplicado diretamente às mercadorias afeta o seu valor, mas também o trabalho gasto em implementos, ferramentas e edifícios que contribuem para sua execução" (Idem, p. 49). Os instrumentos de trabalho o materializam, ou seja, materializam seu valor, o qual reflete no custo final da mercadoria.

Ricardo entende por capital os instrumentos de trabalho (implementos, ferramentas e edifícios) porque esses são o resultado de um certo tempo de trabalho. Cita como exemplo, em concordância com Smith, que a fabricação de uma arma por um homem primitivo já é um capital, pois materializa tempo de trabalho, é, portanto, valor. Assim, desde os tempos primitivos, o princípio é o mesmo: a caça de um animal vale mais ou menos que outro na medida em que "o valor desses animais deveria ser regulado não apenas pelo tempo e pelo trabalho necessários à sua captura, mas também pelo tempo e pelo trabalho necessários à produção do capital do caçador: a arma, com a ajuda da qual a caça se realizava" (Idem, p. 49).

Em qualquer sociedade, diz Ricardo, independentemente de sua complexidade e divisão social do trabalho, todas as mercadorias serão reguladas em termos de valor pela materialização do trabalho mediato e imediato (aquele que é determinado indiretamente mediante a utilização de instrumentos). Daí a divisão do trabalho não constituir um

problema, uma vez que o equilíbrio e o ajuste ocorrem no mercado, onde as mercadorias se equivalem em valor.

Através do exemplo da produção de meias, Ricardo nos mostra as diversas determinações do valor dessa mercadoria mediante o tempo de trabalho gasto na história de sua produção.

> Ao estimar o valor de troca das meias, por exemplo, descobriremos que seu valor, comparado com o de outras coisas, depende da quantidade total de trabalho necessário para fabricá-las e lançá-las no mercado. Primeiro, há o trabalho necessário para cultivar a terra na qual cresce o algodão; segundo, o trabalho de levar o algodão ao lugar em que as meias são fabricadas – no que se inclui o trabalho de construção do barco no qual se faz o transporte e que é incluído no frete dos bens -; terceiro, o trabalho do fiandeiro e do tecelão; quarto, uma parte do trabalho do engenheiro, do ferreiro, do carpinteiro que construíram os prédios e a maquinaria usados na produção; quinto, o trabalho do varejista e de muitos outros que não vêm ao caso mencionar. A soma de todas essas várias espécies de trabalho determina a quantidade de outras coisas pelas quais as meias serão trocadas, enquanto a mesma consideração das várias quantidades de trabalho utilizado nesses outros bens determinará igualmente a porção deles que se dará em troca das meias (Idem, p. 50).

O aumento ou a diminuição da totalidade desses trabalhos no processo de constituição da produção da mercadoria determinam o "fundamento do valor de troca". Ou seja, o preço (valor) da mercadoria é determinado por essas diferentes quantidades de trabalho. "A redução na utilização de trabalho sempre reduz o valor relativo de uma mercadoria, seja tal redução realizada no trabalho necessário para produzir a própria mercadoria, seja no trabalho necessário para a formação do capital que contribui para sua formação" (Idem, p. 50). Isto significa dizer que se o preço de uma mercadoria é elevado, é porque a mesma contém maior quantidade de trabalho em sua totalidade.

Ricardo estabelece a relação entre valor (trabalho) e mercadoria independente do dinheiro e do salário. O dinheiro é um valor invariável, que fará a mediação entre duas mercadorias. Essa mediação terá como parâmetro de avaliação a quantidade de trabalho em ambas as mercadorias. Se uma mercadoria vale mais que a outra e há a necessidade de mais dinheiro para comprá-la é porque esta mercadoria materializa maior quantidade de trabalho (valor). Da mesma forma, o aumento de salário não corresponde necessariamente a um aumento relativo da mercadoria, pois seu valor permanece o mesmo, uma vez que a

quantidade de trabalho não se alterou. O aumento do salário implica na redução do lucro e não na alteração do valor relativo da mercadoria.

Mas a quantidade de trabalho sofre modificações e uma delas é a utilização de maquinaria e de capitais fixos e duráveis. “O princípio de que a quantidade de trabalho empregada na produção de mercadorias regula seu valor relativo é consideravelmente modificado pelo emprego de maquinaria e de outros capitais fixos e duráveis” (Idem, p. 52). Com isso, Ricardo busca mostrar as variações entre o que denomina “capital fixo (ferramentas, máquinas e edificações) e o “capital circulante” (capital empregado para sustentar o trabalho). Entre um capital e outro há “graus de durabilidade” e formas diferentes de “quantidades de trabalho”. Da combinação entre esses dois tipos de capital podem ocorrer variações no valor relativo das mercadorias que é “ o aumento ou a redução do valor do trabalho” (Idem, p. 53).

O critério utilizado por Ricardo para diferenciar “capital fixo” de “capital circulante” é a durabilidade de cada um, a freqüência da reposição e o tempo que leva para ser consumido. “Um fabricante de cerveja, cujas edificações e maquinaria tem grande valor e são duráveis, emprega uma grande parcela de capital fixo. Ao contrário, um sapateiro, cujo capital é principalmente empregado no pagamento de salários que são gastos em alimentos e em roupas, mercadorias mais perecíveis que edifícios e maquinaria, utiliza uma grande porção de seu capital como capital circulante” (Idem, p. 53).

Mediante exemplos, Ricardo evidencia que a quantidade de trabalho pode sofrer variações diante do capital fixo ou do capital circulante. Quando a produção de mercadorias se dá mediante a não utilização de maquinaria e de capital fixo, então o seu valor é determinado pela quantidade de trabalho. Mas quando se trata de capital circulante “um aumento nos salários não pode deixar de afetar desigualmente mercadorias em circunstâncias tão diferentes” (Idem, p. 53).

Essa variação é denominada por Ricardo de “aumento no valor do trabalho, ainda que nem mais nem menos trabalho tenha sido empregado na produção” (Idem, p. 54). Portanto, o aumento de salários faz diferença quando há uma maior aplicação de capital circulante em detrimento ao capital fixo.

No entanto, adverte Ricardo, essa variação no valor da quantidade de trabalho no capital circulante em nada altera o princípio em que o aumento do valor-trabalho acarretará necessariamente uma diminuição dos lucros. O encarecimento do trabalho é um fato e o custo desse encarecimento terá que ser rateado entre o proprietário e os trabalhadores. De modo que é mais interessante aos proprietários investirem em capital fixo, pois assim as mercadorias teriam um custo menor. "Demonstrou-se que sendo invariável a quantidade de trabalho, o aumento do seu valor ocasionará simplesmente uma diminuição no valor de troca das mercadorias em cuja produção se emprega capital fixo; e que, quanto maior for o montante de capital fixo, maior será essa diminuição" (Idem, p. 56).

Esse autor explica, ainda que na "medida em que o capital fixo prepondera em uma indústria o valor das mercadorias ali produzidas será, em caso de aumento de salários, relativamente menor que o daquelas fabricadas em indústrias onde prepondera o capital circulante" (Idem, p. 57).

Sobre os salários, Ricardo afirma que "Todo aumento de salários – ou, o que é a mesma coisa, toda queda nos lucros – reduzirá o valor relativo das mercadorias produzidas com capital de natureza durável, e elevará proporcionalmente o valor relativo das produzidas com capital mais perecível. Uma redução nos salários terá precisamente o efeito contrário" (Idem, p. 57).

Enfim, a variação da quantidade de trabalho no capital circulante não pode ser negado, mas também não se deve atribuir muita importância ao mesmo, porque, em última instância, o valor é, realmente, determinado pela quantidade de trabalho materializado na mercadoria, independente de ser capital fixo ou capital circulante.

A tese do valor-trabalho na mercadoria é insistentemente enfatizada. Sobre a renda das minas, assim se refere Ricardo:

> Se houvesse abundância de minas de riqueza equivalente, das quais qualquer um pudesse apropriar-se, elas não gerariam nenhuma renda. O valor de sua produção dependeria da quantidade de trabalho necessária para extrair o metal da mina e colocá-lo no mercado. (Idem, p. 75)

Em que consiste esta "quantidade de trabalho"? A quem pertence? Como é paga? Ricardo não faz distinção entre os termos *trabalho, força de trabalho, salário* e *trabalhador*, utilizando-os como sinônimos. No entanto, Ricardo tem em mente o pagamento dos salários e estes são pagos aos trabalhadores. A este respeito, Ricardo distingue *preço natural* de *preço de mercado*:

> O trabalho, como todas as outras coisas que são compradas e vendidas e cuja quantidade pode ser aumentada e diminuída, tem seu preço natural e seu preço de mercado. O preço natural de mercado é aquele necessário para permitir que os trabalhadores, em geral, subsistam e perpetuem sua descendência, sem aumento ou diminuição.
>
> A capacidade que tem o trabalhador de sustentar a si e à família que pode ser necessária para conservar o número de trabalhadores não depende da quantidade de dinheiro que este possa receber como salário, mas da quantidade de alimentos, gêneros de primeira necessidade e confortos materiais que, devido ao hábito, se tornaram para ele indispensáveis e que aquele dinheiro poderá comprar. O preço natural do trabalho, portanto, depende do preço dos alimentos, dos gêneros de primeira necessidade e das comodidades exigidas para sustentar o trabalhador e sua família. Com um aumento no preço dos alimentos e dos gêneros de primeira necessidade, o preço natural do trabalho aumentará. Com uma queda no preço daqueles bens, cairá o preço natural do trabalho (Idem, p. 81).

Ricardo toma o preço natural como um dado *a priori*. É natural que exista o trabalhador assalariado e o capitalista − e entre ambos há uma "lei" que regula suas relações. E essa lei está fundamentada nas regras do mercado que também são naturais. O equilíbrio, a ordem, se dá na medida em que haja uma harmonia entre as partes, e essa harmonia é possível se cada uma das partes ficar em seu "lugar natural". O lugar natural dos trabalhadores é sempre serem trabalhadores, e isto é definido pelo salário − que nada mais é que a subsistência dos mesmos (alimentos e gêneros de primeira necessidade). A lógica do raciocínio é a seguinte: a mercadoria "alimentos e gêneros de primeira necessidade" define o valor dos salários e eles definem a margem de lucro, que é limitado pelo mercado (concorrência). Assim, o capitalista também tem seu "lugar natural" definido e regulado pelo mercado. "É desejo de todo capitalista transferir seus fundos de uma atividade menos lucrativa para uma mais lucrativa, o que impede o preço das mercadorias

de permanecer por algum tempo muito acima ou muito abaixo do preço natural" (Idem, p. 79).

Ricardo afirma que o "preço de mercado do trabalho é aquele realmente pago por este, como resultado da interação natural das proporções entre a oferta e a demanda. O trabalho é caro quando escasso, e barato quando abundante. Por mais que o preço de mercado do trabalho possa desviar-se do preço natural, ele tende a igualar-se a este, como ocorre com as demais mercadorias" (Idem, p. 82).

No entanto, o "preço natural" e o "preço de mercado" do salário podem sofrer determinações secundárias, tais como o aumento do capital com valor e aumento do capital sem valor, como também o aumento/a diminuição da população. Capital com valor é aquele que materializa maior quantidade de trabalho, e, nesse caso, o salário teria um ligeiro aumento. Já o capital com reduzido valor refere-se à redução da quantidade de trabalho em detrimento da utilização das máquinas, o que torna o preço natural do salário estável.

Ricardo verifica que os salários aumentam ou diminuem devido a duas causas: "1. a oferta e a demanda de trabalhadores: 2. o preço das mercadorias nas quais os salários são gastos" (Idem, p. 83).

Pensando na primeira causa, o aumento da população, Ricardo conclui: "com a população pressionando os meios de subsistência, os únicos remédios são ou a redução do número de habitantes ou uma acumulação de capital mais rápida" (Idem, p. 84). Nesse ponto, Ricardo concorda com Malthus e é enfático ao dizer que não há segurança diante de uma população densa. O aumento da população acarreta o aumento dos bens de primeira necessidade e exigirá mais trabalho para produzi-los. Mas, no entanto, os salários não terão condições de acompanhar o preço dos bens necessários à sua subsistência. Para não haver excesso de população, os salários não podem exceder muito as necessidades de subsistência dos trabalhadores. Ricardo parte da tese que quanto maior for o poder aquisitivo dos trabalhadores, maior será o crescimento populacional, uma vez que eles casarão e terão uma quantidade maior de filhos.

Ricardo é totalmente contrário à interferência do Estado na regulamentação dos salários, embora essa não fosse uma posição que expressasse os interesses de toda a

burguesia. “Como todos os demais contratos, os salários deveriam ser deixados à justa e livre concorrência do mercado, e jamais deveriam ser controlados pela interferência da legislação” (Idem, p. 87).

Diante da exclusão social de milhares de trabalhadores, entendida por Ricardo como um “desenvolvimento natural da sociedade”, o Estado Inglês institui entre os séculos XV e XVI as “Leis dos Pobres”. Ricardo crítica estas leis porque elas estão em desacordo com os princípios da economia: “em vez de enriquecerem os pobres, elas destinam-se a empobrecer os ricos” (Idem, p. 87).

> É uma verdade que não admite dúvida, que o conforto e o bem-estar dos pobres não podem ser permanentemente assegurados sem algum interesse da parte deles ou algum esforço de parte do legislativo, para regular o aumento de seu número e para tornar menos freqüente entre eles os casamentos prematuros e imprevidentes. A vigência do sistema das leis dos pobres tem sido diretamente contrária a isso. Essas leis tornaram toda contenção supérflua e deram estímulo à imprudência, oferecendo-lhe parte dos salários que deveriam caber à prudência e à preservação (Idem, p. 88).

Entende Ricardo que os pobres devem tomar a iniciativa por eles mesmos na solução de seus problemas. A regulamentação – a lei – torna os pobres dependentes e amplia a população de pobres. Na medida que aumenta a demanda de pobres, a tendência é o desequilíbrio com a baixa dos salários.

> A natureza do mal indica o remédio. Restringindo gradualmente a esfera de operação das leis dos pobres, transmitindo-lhes o valor da independência e ensinando-lhes que não devem esperar a caridade casual ou sistemática, mas apoiar-se em seu próprio esforço para manter-se, e mostrando-lhes também que a prudência e a previsão não são virtudes desnecessárias nem inúteis, alcançaremos pouco a pouco uma condição mais segura e mais forte (Idem, p. 88).

Enfim, a pobreza é problema dos pobres por se descuidarem de si mesmos: deixaram de ter iniciativa, determinação, esforço e organização da própria vida. E quando os problemas são da vida privada, ou seja, particular e individual, não há a necessidade de o Estado intervir.

O Estado também não pode intervir na relação lucro-salários. Ricardo é enfático na demonstração de que o lucro só pode vir da redução dos salários. Salários elevados, lucros reduzidos. Por que isso ocorre? Ricardo parece não estar preocupado em demonstrar esta questão, pois ele parte do fato de que existe um salário pago a um trabalhador que, para viver, tem que ter alimentos e gêneros de primeira necessidade garantidos, e que entre o trabalhador e o capitalista deve haver um limite "natural" estabelecido pelo mercado, em média, do que cada um deve ganhar. A citação a seguir é ilustrativa dessa relação "natural" entre lucro, salário e mercado:

> Deve entender-se que falo dos lucros em geral. (...) O preço de mercado de uma mercadoria pode ultrapassar seu preço natural ou necessário, se a produção for inferior ao exigido por uma demanda adicional. Porém, isso não passa de um efeito temporário. Os elevados lucros obtidos pelo capital empregado na produção dessa mercadoria, naturalmente atrairão capital para tal atividade. Assim, tão logo a soma de capital requerido seja alcançada, e tão logo a quantidade de mercadorias aumente devidamente, seu preço diminuirá, e os lucros da atividade se ajustarão ao nível geral. Uma queda na taxa geral de lucros, não é de forma alguma incompatível com um aumento parcial dos lucros numa atividade particular. É pela desigualdade de lucros que o capital se movimenta de uma para outra atividade. Logo, enquanto os lucros gerais estão diminuindo e colocando-se num nível inferior, em conseqüência do aumento de salários e da dificuldade cada vez maior de abastecer com gêneros de primeira necessidade uma população crescente, os lucros do arrendatário podem, por um breve intervalo, permanecer acima do nível anterior. Pode também acontecer que uma atividade particular do comércio exterior ou colonial receba, por algum tempo, um estímulo extraordinário, mas a aceitação desse fato não invalida a teoria de que os lucros dependem de salários altos ou baixos, os salários dependem do preço dos bens essenciais, e o preço desses bens depende principalmente do preço dos alimentos, já que a quantidade de todas as outras coisas pode aumentar quase ilimitadamente (Idem, p. 96).

Vale destacar como Ricardo desvenda a relação interna entre lucros e salários rompendo o imediato, o superficial - no caso, os preços e lucros altos fazem parte de uma determinada conjuntura e, portanto, não são estáveis – para deter-se na investigação de uma estrutura, de uma totalidade que não se dá no imediatismo dos fatos. Esta totalidade tem uma regularidade, uma lei, que apesar das circunstâncias, é a determinante, em última instância, dos lucros. Trata-se do salário pago com base restrita na manutenção do trabalhador. "A taxa de lucros só pode se elevar por uma redução dos salários, e que estes

só podem cair permanentemente em conseqüência de uma queda no preço dos gêneros de primeira necessidade, nos quais os salários são gastos" (Idem, p. 103). O equilíbrio social e econômico depende desse princípio, ou seja, trabalhadores com salários limitados à sobrevivência terão o número de filhos em conformidade com as demandas. A definição dos salários permite a fixação de uma média ponderada de taxas de lucros, as quais serão definidas pelo mercado. A integração desses fatores, sem a intervenção do Estado, permitiria o desenvolvimento com harmonia. Portanto, Ricardo conclui que, inicialmente "um aumento salarial não elevaria os preços das mercadorias, mas invariavelmente reduziria os lucros; e, em seguida, que, se os preços de todas as mercadorias pudessem aumentar, o efeito sobre os lucros ainda seria o mesmo, e, de fato, somente teria seu valor reduzido o meio pelo qual preços e lucros são avaliados" (Idem, p. 100).

Os lucros não são definidos pelo comércio exterior e nem pelo comércio interno:

> A taxa de lucro jamais é aumentada pela melhor distribuição do trabalho, pela invenção de máquinas, pela construção de estradas e de canais ou por quaisquer meios de poupar trabalho, tanto na manufatura quanto no transporte de mercadorias. Essas causas influem no preço e jamais deixam de beneficiar os consumidores, pois permitem que, com o mesmo trabalho ou com o valor do produto do mesmo trabalho, se obtenha em troca maior quantidade de mercadorias às quais se aplica o melhoramento. No entanto, não terá qualquer efeito sobre o lucro. Por outro lado, toda redução nos salários aumenta os lucros, mas não produz nenhum efeito no preço das mercadorias; a outra é benéfica apenas para os produtores, pois eles ganham mais, embora o preço dos bens permaneça inalterado. No primeiro caso, os produtores ganham o mesmo que antes, mas todos os objetos nos quais empregam seus ganhos têm um valor de troca menor. (Idem, pp. 103-104)

Essa é a regra básica da economia: preços de mercadorias, lucros e salários estão relacionados e articulados de tal forma que o ganho de um é a perda do outro. A tecnologia, por exemplo, pode baixar o preço das mercadorias para os consumidores, mas estes mesmos consumidores, em se tratando de trabalhadores, também terão seus salários reduzidos, pois as tecnologias também reduzirão os alimentos e os gêneros de primeira necessidade. Para o capital auferir lucro, já que suas mercadorias, por serem mais baratas, compram menos, terá necessariamente que reduzir os salários.

Resultam desse processo certos determinismos que não podem ser modificados aleatoriamente. Ricardo cita como exemplo a mercadoria *trabalho*: "a razão é que o trabalho é uma mercadoria que não pode ser aumentada ou diminuída à vontade" (Idem, p. 122). Essa relação aparece quando ele trata dos "impostos sobre os salários". "Um imposto sobre os salários não passa de um imposto sobre os lucros" (Idem, p. 155), porque o imposto eleva o salário e conseqüentemente reduz o lucro. Ricardo, aliás, sempre será reservado quanto aos impostos: "O imposto, qualquer que seja sua forma, não significa nada mais do que uma escolha entre diferentes males" (Idem, p. 123).

Após a apresentação de algumas teses centrais de Ricardo sobre o trabalho podemos fazer as seguintes observações:

a) Ricardo superou Smith ao mostrar que o valor da mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho utilizado no processo de produção da mesma e não pela remuneração do trabalho como entendia aquele;

b) Ricardo vê o trabalho em função da mercadoria e essa em função do capital, ou seja, do lucro. A sua preocupação básica consiste em desvendar o valor da mercadoria a fim de legitimar e garantir o lucro. Sobre o objetivo do livro *Princípios da economia política e tributação* assim se refere: "um dos objetivos deste livro é mostrar que toda redução no valor real dos gêneros de primeira necessidade provocará uma queda dos salários e uma elevação dos lucros" (Idem, p. 280);

c) A mercadoria tem valor porque contém uma determinada quantidade de trabalho. O trabalho não é só aquele imediato, mas também mediato, ou seja, o trabalho materializado nos instrumentos e prédios (capital). É o trabalho que fundamenta o valor e não somente a necessidade e a utilidade. Portanto, "valor" para Ricardo é o trabalho ou quantidade de trabalho materializada em uma mercadoria. Daí a teoria valor-trabalho;

d) Ricardo mostra que a economia é uma ciência porque possui leis determinadas, que mesmo estando em movimento com muitas variações, possuem uma regularidade definida enquanto média de tempo. O particular e o imediato só

são compreensíveis numa perspectiva de totalidade e regularidade que se dão num nível mais abstrato e mediato. Ele mostra essa regularidade a partir da articulação entre quantidade de trabalho, salário, preço das mercadorias, taxa de lucros e impostos;

e) Porém, toda a ciência de Ricardo sobre a teoria "valor-trabalho" é feita na ótica liberal. Parte do pressuposto que tanto o trabalhador como o capitalista são o que são, por um processo "natural" de desenvolvimento das sociedades. Ricardo não está interessado em investigar a razão que deu origem às classes sociais. Para ele, ser trabalhador ou capitalista é um fato dado e é a partir desse fato que analisa o valor trabalho. Assim, sua ciência econômica caminha na direção de ajustar o trabalhador e o capitalista numa ordem "natural" dada pelas leis do mercado. Daí a ciência econômica liberal partir do pressuposto de um equilíbrio natural de classes sociais, ou seja, a ciência é possível desde que cada classe social fique no seu lugar. O lugar do trabalhador é determinado pelo salário que é definido pelo custo dos alimentos e gêneros de primeira necessidade. Se o salário ultrapassar este "preço natural" compromete o lucro. E a taxa de lucro é limitada pelo mercado, ou seja, pela competição entre os capitalistas. Portanto, para haver equilíbrio e regularidade, a margem de lucro, que é indispensável para o desenvolvimento do capital, deve ficar entre o salário restrito à sobrevivência do trabalhador e o limite da concorrência entre os capitalistas. O lucro não vem, e isso Ricardo afirmou com todas as letras, do comércio, de invenções tecnológicas e nem das importações, mas da redução dos salários.

Qual o limite da ciência de Ricardo, se é que ele existe? Löwy acredita que exista: "apesar de sua boa-fé, de sua imparcialidade, de sua honestidade, de seu amor à verdade, a economia política clássica é burguesa, e sua ideologia de classe impõe limites à cientificidade" (1994, p. 107). Esse limite, ainda segundo Löwy, é a própria visão de mundo burguesa enquanto ponto de partida de investigação de uma determinada problemática. O horizonte burguês limita o pesquisador e impede que o mesmo tenha um olhar de totalidade no sentido de superar as contradições. Por exemplo, "Ricardo pôde

descobrir a contradição entre o lucro e o salário, mas ele a considerava uma contradição que expressava as leis naturais da sociedade" (Idem, p. 108).

Por causa desse limite, tanto Ricardo como os economistas clássicos, não colocaram certas questões. "Os clássicos descobriram que o valor era a expressão do tempo de trabalho, mas eles jamais se colocaram a questão de saber por que o trabalho tomava a forma de valor do objeto produzido" (Idem, p. 107). É a partir desse ponto que se colocam as observações de Marx, que verificou, com acerto, que na lógica liberal a produção "domina o homem e não o homem a produção". Assim, Marx marca a "diferença essencial" entre a economia política e a sua abordagem. "A economia política clássica/científica é burguesa, sobretudo porque para ela a produção burguesa é a produção em geral. Uma forma específica, historicamente dada, da produção – o capitalismo – é considerada por ela como absoluta, eterna, a-histórica, natural, e as contradições do modo de produção capitalista são explicadas como contradições naturais da produção enquanto tal" (Marx *apud* Löwy, 1994, pp. 107-108).

Finalmente, faz-se necessário considerar a relevante abordagem que Gramsci (1999) faz da contribuição de Ricardo na construção da filosofia da práxis tal como foi formulada por Marx. Para Gramsci, Marx não extraiu dialeticamente de Ricardo apenas o "conceito de 'valor' em economia, mas [este] teve uma importância 'filosófica', [porque] sugeriu uma maneira de pensar e de intuir a vida e a história" (p. 196). Com e a partir de Ricardo, Marx pode superar a concepção "naturalista" ("automatismo", "mercado determinado") para uma concepção historicista de ciência.

> A "crítica" da economia política parte do conceito da historicidade do "mercado determinado" e do seu "automatismo", ao passo que os economistas puros concebem estes elementos como "eternos", "naturais". A crítica analisa, de maneira realista, as correlações de força que determinam o mercado, aprofunda as suas contradições, avalia as mudanças relacionadas com o aparecimento de novos elementos e com sua intensificação e apresenta a "caducidade" e a "substitutibilidade" da ciência criticada; estuda-a como vida, mas também como morte, encontrando em seu interior os elementos que a dissolverão e substituirão inapelavelmente, bem como apresentando o "herdeiro" (...)(Idem, p. 195).

Com base nestes apontamentos da concepção liberal de trabalho em Ricardo, passaremos ao estudo do trabalho na filosofia de práxis em Marx.

1.2. O trabalho em Marx

1.2.1. Considerações iniciais: pressupostos da abordagem marxiana

Marx retoma os clássicos da economia política – principalmente Sismondi, Smith e Ricardo – na perspectiva do materialismo histórico[17] dialético[18] a partir da ótica da classe trabalhadora. A opção pela classe trabalhadora, em Marx, é uma opção teórico-metodológica e de práxis. A classe trabalhadora representa a contradição da sociedade capitalista e, como tal, é o sujeito histórico[19] objetivo/subjetivo capaz de transformar esta mesma sociedade (práxis).

A concepção marxiana de mundo – a ontologia – é assumida e explicitada em consonância com uma antropologia e uma epistemologia. Para Marx, o mundo natural e social, são distintos e possuem uma regularidade, uma racionalidade. A síntese entre o

[17] Eis a tese do materialismo histórico dialético: "na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (Marx, 1987, pp. 29-30).

[18] Marx retoma a dialética idealista hegeliana recolocando-a na perspectiva do materialismo histórico. "A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico" (Marx, 1999, p. 29).

[19] Diz Marx: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos" (1987-1988, p. 7). Assim Engels interpreta a perspectiva histórica em Marx: "Fora precisamente Marx quem primeiro descobrira a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes, são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo precedente. (Marx, 1987-1988, pp. 5-6).

natural e o social se dá no homem enquanto ser de trabalho que produz cultura que é, ao mesmo tempo, material e imaterial. Porém, a racionalidade do real em movimento não se dá imediatamente, aparentemente. Faz-se necessário um método de pesquisa. "A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas" (Marx, 1999, p 28). Assim, Marx não abre mão da ciência e da filosofia enquanto saberes contextualizados para desvelar a "essência"[20] do real. Exemplo de como Marx entende a ciência articulada com o movimento das forças materiais de produção esta nesta citação do "Posfácio à Segunda Edição" de *O Capital*: "A economia política burguesa, isto é, a que vê na ordem capitalista a configuração definitiva e última da produção social, só pode assumir caráter científico enquanto a luta de classes permaneça latente ou se revele apenas em manifestações esporádicas" (Marx, 1999, pp. 22-23). Marx, na obra *O Capital*, tem por objeto de estudo a pesquisa do modo de produção capitalista e suas relações de produção e circulação. O objetivo final da obra "é descobrir a lei econômica do movimento da sociedade moderna" (ibidem p. 18), e o faz a partir do "concreto" enquanto "método cientificamente exato":

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (...) O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (Marx, 1987, pp. 16-17).

Ao fazer a passagem do "concreto abstrato" ao "concreto pensado" Marx, além de superar a metafísica idealista, mostra que a "totalidade" é imprescindível na constituição do método dialético e serve também como critério de verdade. Assim Luckács interpreta a concepção de totalidade em Marx:

[20] Marx distingue essência de aparência. A essência é entendida como uma "totalidade concreta", um todo estruturado que se desenvolve e se cria. "Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si" (Kosik, 1995, p. 44).

> A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem (...); segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado (Luckács *apud* Bottomore, 2001, p. 381).

O pressuposto filosófico de Marx está enraizado na prática social histórica dos homens. E a investigação "cientifico/filosófica" desta prática é de tal forma "engajada" com os sujeitos históricos que além da compreensão busca a transformação. Diz Marx nas "Teses Contra Feuerbach": "os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo" (Marx, 1987, p. 163). Dessa forma, o pensamento nasce e articula-se dialeticamente com a prática social, interpretando-a por meio da mediação teórico-crítica na busca da transformação na ótica de uma determinada classe social numa perspectiva de totalidade. Assim, a filosofia em Marx é a "filosofia da práxis".

> A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a citerioridade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento-isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica. (...) Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que induzem às doutrinas do misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e no compreender dessa práxis (Idem, pp. 161-162).

Portanto, a concepção teórico-metodológica em Marx é constituída de categorias como *materialismo dialético, historicidade, totalidade, concreto*, *práxis* e *trabalho*. Tomamos, para esta pesquisa, estas categorias como referência, com destaque, para a categoria trabalho.

1.2.2. A concretude do trabalho

Por que Marx elegeu *o trabalho* como categoria ontológica da existência humana? O que Marx entende por trabalho? Iniciamos o desafio de responder a essas questões a partir do próprio Marx. A partir do método dialético crítico, Marx retoma e supera o que há de mais elevado na filosofia, no caso Hegel, e na economia política clássica, no caso Ricardo. Tanto a filosofia hegeliana quanto os economistas tinham em comum o trabalho como chave para explicar o homem, a sociedade e a economia. Na economia política, Ricardo concebeu a teoria do "valor-trabalho" e Hegel compreendeu a essência do trabalho como objetivação do homem numa perspectiva idealista. Daí Marx concluir: "Hegel se coloca no ponto de vista da economia política moderna. Concebe o trabalho como a essência do homem, que se afirma a si mesma; ele só vê o lado positivo do trabalho, não seu lado negativo. O trabalho é o vir-a-ser para si do homem no interior da alienação ou como homem alienado. O único trabalho que Hegel conhece e reconhece é o abstrato, espiritual" (Idem, p. 204).

Vejamos, então, de que forma Marx supera Hegel e a economia política na abordagem do trabalho.

As investigações de Marx acerca da mercadoria e de sua forma de expressão enquanto valor-de-uso e valor-de-troca possibilitaram-lhe encontrar uma permanência que se fundamenta no valor-de-uso como fundamento indispensável à manutenção da vida humana. Esse fundamento que satisfaz eternamente às necessidades humanas é o trabalho. "Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em valores- de-uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza" (Marx, 1999, p. 211). Sendo o trabalho um valor-de-uso então ele será sempre indispensável aos homens independentemente dos tipos de organizações sociais. "A produção de valores-de- uso não muda sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle. Por isso, temos inicialmente de considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada" (Idem, p. 211).

Salientamos que Marx não utiliza a expressão *o trabalho* mas a expressão *o processo de trabalho*. Essa distinção é crucial. Se Marx estivesse preocupado em definir o que é o trabalho, certamente estaria no âmbito de numa metafísica idealista, em que o conceito obtido através de um processo de abstração seria eterno, fixo e imutável. Portanto, a preocupação de Marx não é conceituar o trabalho para depois explicar o real. Ao investigar "o processo de trabalho" Marx está mostrando, simultaneamente, como esse processo de trabalho é permanente, enquanto valor-de-uso, e como está se transformando historicamente desde a constituição do homem como ser natural/histórico que se produz nas diferentes sociedades.

Entre a natureza e o homem interpõe-se o processo de trabalho comandado pelo próprio homem enquanto ser de trabalho. "O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza" (Idem, p. 211). Pelo trabalho, o homem põe em movimento todo o seu ser – cérebro/corpo – de forma conjunta na transformação da natureza. De forma que a natureza, depois de trabalhada, torna-se objeto útil à vida humana. Com o trabalho, o homem coloca a natureza à sua disposição, o que mostra o domínio do homem sobre as leis da natureza.

Ressaltamos, aqui, a distinção feita por Marx entre o homem e os animais quanto à necessidade, à produção e à liberdade:

> Sem dúvida, os animais também produzem. Eles constroem ninhos e habitações, como no caso das abelhas, castores, formigas, etc. Porém, só produzem o estritamente indispensável a si mesmos ou aos filhotes. Só produzem em uma única direção, enquanto o homem produz universalmente. Só produzem sob a compulsão de necessidade física direta, ao passo que o homem produz quando livre de necessidade física e só produz, na verdade, quando livre dessa necessidade. Os animais só produzem a si mesmos, enquanto o homem reproduz toda a natureza. Os frutos da produção animal pertencem diretamente a seus corpos físicos, ao passo que o homem é livre ante seu produto. Os animais só constroem de acordo com os padrões e necessidades da espécie a que pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e como aplicar o padrão adequado ao objeto. Assim, o homem constrói também em conformidade com as leis do belo. (Marx, 1983, p. 96)

A relação do homem com a necessidade não é imediata, mas mediata. A necessidade imediata é aquela ligada à produção e reprodução da vida biológica (caráter físico), enquanto que a necessidade mediata é aquela que superou a necessidade imediata para, num nível de liberdade, criar, produzir e satisfazer necessidades especificamente humanas. "Isso quer dizer que a necessidade propriamente humana tem que ser inventada ou criada. O homem, portanto, não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades" (Vázquez, 1968, p. 142).

Agindo sobre a natureza mediante o processo de trabalho, o homem também se modifica, se faz homem, se humaniza. "Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais" (Marx, 1983, p. 211). Marx entende o homem como um ser, ao mesmo tempo, natural e histórico. "O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo" (Marx, 1987, p. 206). Mas "o homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber" (Idem, p. 207). Portanto, o homem é sua própria natureza humanizada, cuja humanização se dá mediante o processo de trabalho: "A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias" (Idem, p. 178), afirma Marx, e continua: "O olho fez-se um olho humano, assim como seu objeto se tornou um objeto social, humano, vindo do homem para o homem. Os sentidos fizeram-se assim imediatamente teóricos em sua prática" (Idem, p. 177). E conclui: "toda a assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano" (Idem, p. 181).

Foi pelo desenvolvimento dos sentidos na busca de satisfazer suas necessidades que o homem foi construindo sua racionalidade. A racionalidade humana é o produto do processo de trabalho, é uma construção social e histórica. Marx mostra que o homem se distingue dos animais não por ter uma racionalidade *à priori*, mas pelo trabalho. "Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser.

Mas eles começam a se distinguir dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida (...)" (Marx, 1984, p. 15).

De modo que o trabalho é uma atividade consciente exclusiva do homem.

> Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constituiu a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (Marx, 1999, p. 212)

É pelo processo do trabalho que o homem submete sua vontade e intencionalidade na materialização de um determinado objeto. O pensar e o fazer fundem-se no processo do trabalho e formam uma relação recíproca de interferências e modificações. No objeto produzido está presente o trabalho enquanto intencionalidade, projeto. O objeto, portanto, torna-se objeto humano, isto é, objeto sensível/teórico.

> A falha capital de todo materialismo até agora (incluso o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo. Daí, em oposição ao materialismo, o lado ativo ser desenvolvido, de um modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis – efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade objetiva. Por isso considera, na Essência do Cristianismo, apenas como autenticamente humano o comportamento teórico, enquanto a práxis só é captada e fixada em sua forma fenomênica, judia e suja. Não compreende por isso o significado da atividade "revolucionária", prático-crítica. (Marx, 1987, p. 161)

Nesta passagem Marx supera tanto o materialismo mecanicista quanto o idealismo mediante a compreensão do processo de trabalho materializado no objeto. O materialismo mecanicista, ao afirmar o objeto, negava a ação pensada e intencional do homem no próprio objeto. O idealismo, ao afirmar o lado ativo do homem, acabava por negar o objeto enquanto materialização da intencionalidade humana. Marx supera o materialismo

mecanicista e o idealismo de forma dialética mediante uma nova compreensão do processo do trabalho. É pelo trabalho concreto que o pensar (intencionalidade/projeto) incorpora-se no objeto. O objeto, depois de trabalhado, não é um objeto qualquer ou objeto natural. Agora o objeto é humanizado, ou seja, no objeto está materializado o processo de trabalho como ação pensada para uma determinada finalidade. "O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido" (Marx, 1999, pp. 214-215).

Este processo de trabalho resulta em trabalho produtivo. "Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo" (Idem, p. 215). É através do trabalho vivo que os meios de produção e a matéria-prima se materializam enquanto valores no produto. Assim:

> O trabalhador não executa dois trabalhos ao mesmo tempo, o de acrescentar valor ao algodão com seu trabalho e o de preservar o valor dos meios de produção, isto é, transferir ao fio o valor do algodão que serve de matéria-prima e o fuso com que trabalha. Apenas por adicionar valor novo, conserva o valor antigo. O acréscimo de valor novo ao material de trabalho e a conservação dos valores antigos no produto são dois resultados totalmente diversos produzidos pelo trabalhador ao mesmo tempo, embora execute apenas um trabalho. Só se pode, evidentemente, explicar a dupla natureza desse resultado por meio da dupla natureza do seu próprio trabalho. No mesmo tempo, em virtude de uma propriedade, seu trabalho tem de criar valor e, em virtude de outra, conservá-lo, ou seja, transferi-lo. (Idem, p. 235)

Esse duplo caráter do trabalho produtivo é parte integrante do intercâmbio entre o homem e a natureza independentemente da formação social.[21]

---

[21] De forma que na sociedade capitalista todo trabalho produtivo está diretamente vinculado à produção de mais-valia. Porém, o trabalho produtivo também pode gerar trabalho improdutivo. Este, é um complemento importante da extração da mais-valia e pode "constituir para o capitalista individual fonte de enriquecimento" (Marx, 2000, p. 154). Já o trabalho improdutivo é aquele ligado aos setores de serviços E, embora se fundamente no trabalho produtivo, tem sua especificidade na sociedade capitalista."A força produtiva extraordinariamente elevada nos ramos da indústria mecanizada, sincronizada com a exploração mais extensa e mais intensa da força de trabalho em todos os demais ramos da produção, permite empregar, improdutivamente, uma parte cada vez maior da classe trabalhadora e, assim, reproduzir, em quantidade cada vez maior, os antigos escravos domésticos, transformados em classe dos serviçais, compreendendo criados, criadas, lacaios, etc." (Marx, 1999, p. 508).

No processo do trabalho, Marx distingue três componentes: "1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho" (Idem, p. 212). Esses três componentes possibilitam uma maior compreensão do objeto do trabalho. É objeto de trabalho tudo o que o homem separa de forma imediata da natureza. Por exemplo, o peixe, o minério, a madeira etc. são objetos do trabalho, são matérias-primas. "Toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho" (Idem, p 212).

O meio de trabalho, tirado da natureza, é um prolongamento da corporalidade humana: "O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto" (Idem, p. 213). Nesse sentido, "consideramos meios de trabalho, em sentido lato, todas as condições materiais, seja como for, necessárias à realização do processo de trabalho. Elas não participam diretamente do processo, mas este fica, sem elas, total ou parcialmente impossível de concretizar-se" (Idem, p. 214). Os meios de trabalho ou instrumentos de trabalho são outro traço que distingue os homens dos animais, pois permitem distinguir as diferentes épocas econômicas, além de possibilitar entender o desenvolvimento da força de trabalho e das condições sociais de sua realização.A finalidade de todo processo de trabalho é a produção de produtos que tenham valor-de-uso. Neste processo, o produto, que é objeto do trabalho, pode servir como matéria-prima ou como instrumento de trabalho. O valor-de-uso é a razão de toda a produção ganhar vida mediante o processo do trabalho.

> Uma máquina que não serve ao processo de trabalho é inútil. Além disso, deteriora-se sob a poderosa ação destruidora das forças naturais. O ferro enferruja, a madeira apodrece. O fio que não se emprega na produção de tecido ou de malha é algodão que se perde. O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia, de transformá-las de valores-de-uso possíveis em valores-de-uso reais e efetivos. O trabalho, com sua chama, delas se apropria, como se fossem partes de seu organismo, e, de acordo

> com a finalidade que o move, lhes empresta vida para cumprirem suas funções; elas são consumidas, mas com um propósito que as torna elementos constitutivos de novos valores-de-uso, de novos produtos que podem servir ao consumo individual como meios de subsistência ou a novo processo de trabalho como meios de produção. (Idem, p. 217)

Marx faz a distinção entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*. O trabalho vivo é a "força criadora de valor" (Idem, p. 357). É a força de trabalho do trabalhador como agente que cria valor no processo do trabalho que se materializa num objeto. Este objeto como produto do trabalho vivo é o trabalho morto. Na sociedade capitalista, "o capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna" (Idem, p. 271), de modo que há uma inter-relação entre uma forma e outra de trabalho. "Esse serviço gratuito do trabalho anterior, quando utilizado e vivificado pelo trabalho vivo, aumenta com a escala crescente da acumulação. (...) A importância sempre crescente do trabalho passado, que coopera no processo de trabalho vivo sob a forma de meios de trabalho, é atribuída à figura do capital, essa forma estranha ao trabalhador e que não é mais que o trabalho deste, anteriormente realizado e não-pago" (Idem, pp. 707-708).

Assim, o trabalho vivo é indispensável em qualquer formação social, independentemente do grau de desenvolvimento dos meios de produção ou das tecnologias[22]. Será sempre, segundo Marx, o trabalho vivo que fará os meios de produção se movimentarem, agregando valor à matéria-prima. "Fornos e edifícios de fábricas parados à noite não absorvem trabalho vivo e são mera perda para o capitalista" (Idem, p. 357).

Marx também faz a distinção entre *trabalho simples* e *trabalho complexo*. Essa distinção se justifica porque Marx quer mostrar a unidade do valor da mercadoria enquanto quantidade de trabalho nela materializada. Nesse sentido, a qualidade do trabalho não interessa, pois trata-se de saber que o valor da mercadoria representa trabalho humano simples.

[22] Por mais avançada que seja uma determinada sociedade em tecnologias e automações, significa dizer, na perspectiva marxiana, que as tecnologias são meios de produção e, como tal, não podem prescindir do trabalho vivo. "Os meios de produção não podem (...) transferir ao produto mais valor do que aquele que possuem, independentemente do processo de trabalho a que servem" (Marx, 1999, p. 241).

> Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. *O trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. (Idem, p. 66, grifos do autor)

De modo que o trabalho simples é como uma unidade básica – quantitativa/qualitativa – de trabalho que serve para medir/comparar às outras formas de trabalho. Assinala Marx que o trabalho simples não é o trabalho manual. Trata-se, na verdade, de "dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos, etc" (Idem, p. 66). Todo trabalho complexo é reduzido a trabalho simples enquanto referência de valor: "Por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor a equipara ao produto do trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples" (Idem, p. 66).

Está assim demonstrado que o processo de trabalho, enquanto valor-de-uso, está organicamente vinculado a constituição e produção da condição humana no mundo. Independentemente do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho ou dos meios do trabalho, o processo de trabalho é indispensável e imutável no intercâmbio entre o homem e a natureza e entre o homem e si mesmo. Sem o processo de trabalho o homem não se apartaria da natureza e por conseqüência não se humanizaria. Desta forma, Marx inaugura e consolida no pensamento filosófico e científico a ontologia do processo de trabalho como constituinte fundamental e eterno do ser social, ou seja, da antropologia humana. A passagem a seguir é uma síntese dessa ontologia:

> O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (Idem, p. 218)

Esta forma de trabalho é ontologicamente denominada por Marx de *trabalho concreto*, ou *trabalho útil.* O trabalho útil é "aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso do seu produto ou cujo produto é um valor-de-uso" (Idem, p. 63). A partir desse pressuposto, Marx vai distinguir as diversas formas que o processo de trabalho assume na sociedade capitalista.

Um marco significativo é a distinção entre *trabalho abstrato* de *trabalho concreto*[23]: "Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso" (Idem, p. 68).

O trabalho concreto é assim chamado por ser uma síntese de múltiplas determinações enraizadas no cotidiano. As múltiplas atividades realizadas no dia-a-dia, mesmo que não estejam diretamente vinculadas ao modo de produção capitalista, constituem-se em trabalho concreto, trabalho potencializador da realização da vida humana em sentido amplo. Percebe-se, então, que a *utilidade* em Marx não é a utilidade no sentido pragmático. Ao contrário, ela está vinculada a um fim e esse fim é a plena realização do homem como ser social. O humanismo de Marx sobressai-se quando declara que a formação social capitalista é "uma formação social em que o processo de produção domina o homem, e não o homem o processo de produção" (Idem, p. 102). Enfim, o humanismo marxiano é a superação de todas as alienações, inclusive a maior delas, que é a da propriedade privada.

> O comunismo como superação positiva da propriedade privada, enquanto auto-alienação do homem, e por isso como apropriação efetiva da essência humana através do homem e para ele; por isso, como retorno do homem a si enquanto homem social, isto é, humano; retorno acabado, consciente e que veio a ser no interior de toda a riqueza do desenvolvimento até o presente. Este comunismo é, como acabado naturalismo =

[23] Em nota de rodapé Marx faz referência às palavras inglesas *work* e *labour* para melhor distinguir "trabalho abstrato" de "trabalho concreto". "A língua inglesa tem a vantagem de possuir duas palavras distintas para designar esses dois aspectos diferentes do trabalho. O trabalho que gera valores-de-uso e se determina quantitativamente chama-se de 'work', distinguindo-se, assim, de 'labour', o trabalho que cria valor e que só pode ser avaliado qualitativamente" (Marx, 1999, p. 69).

> humanismo, como acabado humanismo = naturalismo; é a verdadeira solução do antagonismo entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem, a solução definitiva do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-afirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se conhece como esta solução. (Marx, 1987, p. 174)

A seguir, pontuaremos e analisaremos as diversas formas que o trabalho concreto assume na sociedade capitalista ainda na perspectiva marxiana.

1.2.3. As metamorfoses do *trabalho concreto* na sociedade capitalista

O objetivo de Marx é desvendar cientificamente o modo de produção capitalista. Numa perspectiva histórico-critica, Marx quer ir além das aparências para desvelar as leis ocultas que dão sustentação a esta sociedade. Já no prefácio da primeira edição de *O Capital* afirmou: "A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria" (Marx, 1999, p. 16). No capitalismo, tudo se apresenta como mercadoria, inclusive a força de trabalho. Daí Marx iniciar sua pesquisa pela mercadoria, afirmando que "à primeira vista, a riqueza burguesa aparece como uma enorme acumulação de mercadorias, e a mercadoria isolada como seu modo elementar. Mas, toda mercadoria se apresenta sob o duplo ponto de vista de valor de uso e valor de troca" (Marx, 1987, p. 35).

A mercadoria existe e foi produzida para ser consumida. "A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso" (Marx, 1999, p. 58). No entanto, a mercadoria também assume, no mercado capitalista, um valor-de-troca. Mercadorias diferentes, de qualidades diferentes, - como o trigo e o ferro, por exemplo – são trocadas entre si a partir de um ponto comum entre elas. "As duas coisas (trigo-ferro) são, portanto, iguais a uma terceira, que, por sua vez, delas difere. Cada uma das duas, como valores-de-troca, é reduzível, necessariamente, a essa terceira" (Idem, p. 59). Portanto, para a troca das mercadorias pouco importa o valor-de-uso, o qual é posto de lado. O que conta é o valor da mercadoria enquanto quantidade, independente de onde veio e para onde vai.

Ao abolir-se o valor-de-uso da mercadoria, está-se abolindo todas as suas qualidades. O resíduo desses determinismos na mercadoria é, em última instância, o fato de ser produto do trabalho.

> Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais uma mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (Idem, p. 60)

Portanto, o trabalho abstrato é uma quantidade de trabalho aplicada a um objeto que no caso é a mercadoria. É puro "dispêndio de força de trabalho humana" independente da forma e condições sociais a que foi realizada. Essa quantidade de trabalho na mercadoria é que define o seu valor, que pode ser medido, quantificado.

> Um valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza do seu valor? Por meio da quantidade da "substância criadora de valor" nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia, etc. (Idem, p. 60).

O trabalho que determina o valor da mercadoria, segundo Marx, não é o trabalho individual, mas "o trabalho humano homogêneo"[24], ou seja, trabalho social. É uma espécie de "força média de trabalho" numa determinada sociedade naquelas condições específicas.

[24] Marx mostra que o trabalho é sempre social, pois, "desde que os homens, não importa o modo, trabalhem uns para os outros, adquire o trabalho uma forma social" (p. 93). E ainda: "o valor não traz escrito na fronte o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social. Mais tarde, os homens procuram decifrar o significado do hieróglifo, descobrir o segredo de sua própria criação social, pois a conversão dos objetos úteis em valores é, como a linguagem, um produto social dos homens" (Idem, p. 96).

"O que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma valor-de-uso" (Idem, p. 61).

A substância do valor é o trabalho social e este pode ser medido pelo tempo gasto na produção. Entre a produtividade do trabalho e o tempo gasto na sua produção há uma relação direta:

> Quanto maior a produtividade do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho requerido para produzir a mercadoria, e, quanto menor a quantidade de trabalho que nela se cristaliza, tanto menor seu valor. Inversamente, quanto menor a produtividade do trabalho, tanto maior o tempo de trabalho necessário para produzir um artigo e tanto maior seu valor. A grandeza do valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade e na inversa da produtividade do trabalho que nela se aplica. (Idem, p. 62)

Nesse ponto Marx concorda com Ricardo ao dizer que o valor é determinado pela quantidade de trabalho. O ar, a água, a terra virgem, a madeira na floresta etc. não são valores porque não materializam trabalho humano. Estes elementos naturais podem ser considerados valores no sentido de serem úteis e indispensáveis à vida, mas não valores-de-uso sociais.

Do mesmo modo, a força de trabalho humana em si não é valor. Será valor na medida em que se objetiva em mercadorias. "A força humana de trabalho em ação ou o trabalho humano cria valor, torna-se valor, quando se cristaliza na forma de um objeto"(Idem, p. 73). O valor dessa força de trabalho, no mercado, é determinado pelo tempo de trabalho necessário a sua produção e reprodução, no caso, manter o trabalhador mediante os meios de subsistência e garantir a sua manutenção, sua reprodução (Marx, 1999, p. 200).

Dentre todas as mercadorias, diz Marx, a força de trabalho é a mais relevante. Ele a chama de "mercadoria peculiar e especial". A força de trabalho é a mercadoria especial por possuir "a propriedade peculiar de ser fonte de valor" (Idem, p.197), ou seja, é criadora de valor. Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, diz Marx, "compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um

ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie" (Idem, p. 197). Para que a força de trabalho se torne de fato mercadoria ela tem de ser oferecida e vendida pelo seu possuidor no mercado. Aqui Marx diferencia a *força de trabalho* de *trabalhador*. O trabalhador é o "proprietário livre de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa" (Idem, p. 198). Nesse sentido, se encontram no mercado dois "proprietários livres" para trocar essa mercadoria especial: o trabalhador e o capitalista.

> Ele [o trabalhador] e o possuidor do dinheiro [capitalista] encontram-se no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadoria, dotados de igual condição, diferenciando-se apenas por um ser o vendedor e outro o comprador, sendo ambos, juridicamente, pessoas iguais. A continuidade dessa relação exige que o possuidor da força de trabalho venda-a sempre por tempo determinado, pois, se a vender de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre em escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria. Tem sempre de manter sua força de trabalho como sua propriedade, sua própria mercadoria, o que só se consegue se a ceder ao comprador apenas provisoriamente, por determinado prazo, alienando-a sem renunciar à sua propriedade sobre ela. (Idem, p. 198)

Este é o fundamento do trabalho assalariado que, por sua vez, caracteriza a sociedade capitalista. Nas sociedades escravagistas, exemplifica Marx, todo o trabalho do escravo pertence ao seu dono, inclusive o próprio escravo. Na sociedade feudal, é visível também o que é trabalho do servo e o que é trabalho compulsório para o senhor. Já na sociedade capitalista, a essência vem escondida pela aparência[25] (Marx, 1999, p. 617).

[25] A aparência é a esfera da circulação e ela esconde a forma metafísica idealista de conceitos como *liberdade, igualdade* e *propriedade*. Essa razão cínica é desvendada por Marx quando diz: "A esfera que estamos abandonando, da circulação ou da troca de mercadorias, dentro da qual se operam a compra e a venda da força de trabalho, é realmente um verdadeiro paraíso dos direitos inatos do homem. Só reinam aí liberdade, igualdade, propriedade e Bentham. Liberdade, pois o comprador e vendedor de uma mercadoria – a força de trabalho, por exemplo – são determinados apenas pela sua vontade livre. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, a expressão jurídica comum de suas vontades. Igualdade, pois estabelecem relações mútuas apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um só dispõe do que é seu. Bentham, pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. A única força que os junta e os relaciona é a do proveito próprio, da vantagem individual, dos interesses privados. E justamente por cada um só cuidar de si mesmo, não cuidando ninguém dos outros, realizam todos, em virtude de uma harmonia preestabelecida das coisa, ou sob os auspícios de uma providência onisciente, apenas as obras de proveito recíproco, de utilidade comum, de interesse geral". Assim Marx conclui ironizando: "O antigo dono do dinheiro marcha agora à frente, como capitalista; segue-o o proprietário da força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar importante, sorriso velhaco e

Aparentemente, o trabalho assalariado mostra-se como o recebimento de todo o trabalho vendido como força de trabalho ao capitalista. "No trabalho assalariado (...) o mesmo trabalho excedente ou não-remunerado parece pago. (...) A relação monetária dissimula o trabalho gratuito do assalariado" (Idem, p. 620). Coerentemente com seu pressuposto teórico-metodológico, Marx mostrará que essa dissimulação só poderá ser desvendada pela ciência na ótica da contradição expressa na classe trabalhadora[26].

Como entender essa dissimulação? De que forma a remuneração do trabalho assalariado não contém em si todo o valor de sua produção? Nas palavras de Marx, eis o problema: "Como é que a produção baseada no valor-de-troca determinado apenas pelo tempo de trabalho conduz ao resultado de ser o valor-de-troca do trabalho menor do que o valor-de-troca do seu produto?" (Idem, p. 619). O próprio capitalista, diz Marx, não se dá conta dessa dissimulação. Supõe ele que o lucro está no truque de comprar barato e vender caro. "Por isso, nunca chega a ver que, se existisse realmente valor do trabalho e se ele pagasse realmente esse valor, não existiria nenhum capital e seu dinheiro não se transformaria em capital" (Idem, p. 621). Mediante exemplos de situações complexas de concorrência entre os capitalistas, Marx mostra como eles mesmos não sabem de onde vem o lucro apesar de sempre pagarem o mínimo possível para a força de trabalho e exigirem sempre o máximo de produtividade.

> O capitalista não sabe que o preço normal do trabalho também envolve uma quantidade determinada de trabalho não-pago e que justamente esse trabalho não-pago é a fonte normal de seu lucro. Não existe para ele a categoria tempo de trabalho excedente, pois este está incluído na jornada normal que ele acredita pagar com o salário diário. O que existe para ele é o tempo extraordinário, o prolongamento da jornada de trabalho além do limite correspondente ao preço usual de trabalho. (Idem, p. 632)

A investigação cientifica em Marx vai desvendar a origem do lucro mediante a distinção entre *trabalho necessário* e *trabalho excedente*. O resultado dessa pesquisa foi a

---

ávido de negócios; o segundo, tímido, contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e apenas espera ser esfolado" (Marx, 1999, p. 206).

demonstração da mais-valia absoluta e relativa. Assim, o trabalho necessário[27] é aquela quantidade de trabalho necessário à reprodução do trabalhador. Enquanto que o trabalho excedente é o tempo de trabalho que vai "além dos limites do trabalho necessário" e não representa nenhum valor para o trabalhador. É desse tempo de trabalho excedente que se origina a mais-valia. "A essa parte do dia de trabalho chamo de tempo de trabalho excedente, e ao trabalho nela despendido, de trabalho excedente. (...) Só a forma que se extrai do produtor imediato, do trabalhador, esse trabalho excedente distingue as diversas formações econômico-sociais, a sociedade da escravidão, por exemplo, da sociedade do trabalho assalariado" (Idem, pp. 253-254). De modo que trabalho necessário e trabalho excedente estão, na venda da força de trabalho, aparentemente juntos, dando assim a impressão falsa de que a remuneração do salário é o pagamento de todo o trabalho materializado em determinado objeto, quando, na verdade, "o trabalhador (...) trabalha metade do dia para si [trabalho necessário] e outra metade para o capitalista [trabalho excedente]"[28] (Idem, p. 255).

Esse trabalho excedente é o que Marx denomina de mais-valia e essa é a base do lucro do capital. A citação a seguir é uma demonstração de como o capital é na verdade uma relação social, pois é trabalho não-pago, isto é, materialização privada da mais-valia, de trabalho excedente.

> O valor diário da força de trabalho importava em 3 xelins, pois nela se materializa meio dia de trabalho, isto é, custam meio dia de trabalho os meios de subsistência quotidianamente necessários para produzir a força de trabalho. Mas o trabalho pretérito que se materializa na força de trabalho e o trabalho vivo que ela pode realizar, os custos diários de sua produção e o trabalho que ela despende, são duas grandezas inteiramente diversas. A primeira grandeza determina seu valor-de-troca; a segunda constitui o seu

[26] A ocultação da exploração da força de trabalho só pode ser descoberta "pela ciência. A economia política clássica avizinhou-se da essência do fenômeno, sem, entretanto, formulá-la conscientemente. E isto não lhe é possível enquanto não se despojar de sua pele burguesa" (Idem, p. 622).

[27] "Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor-de-uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio da destreza e intensidade do trabalho" (Idem, p. 61).

[28] Aparentemente, trabalho necessário e trabalho excedente se confundem: "Suponha-se que o dia de trabalho se constitua de 6 horas de trabalho necessário e 6 horas de trabalho excedente. Nessas condições, o trabalhador livre fornece ao capitalista 6 x 6 ou 36 horas de trabalho excedente por semana. É como se ele trabalhasse 3 dias na semana para si mesmo e os outros 3 dias gratuitamente para o capitalista. Mas não se percebe isso à primeira vista. O trabalho excedente e o trabalho necessário se confundem" (Idem, p. 275).

> valor-de-uso. Por ser necessário meio dia de trabalho para a manutenção do trabalhador durante 24 horas, não se infira que ele está impedido de trabalhar uma jornada inteira. O valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho são, portanto, duas magnitudes distintas. O capitalista tinha em vista essa diferença de valor quando comprou a força de trabalho. A propriedade útil desta, de fazer fios de sapatos, era apenas um *conditio sine qua non*, pois o trabalho, para criar valor, tem de ser despendido em forma útil. Mas o decisivo foi o valor-de-uso específico da força de trabalho, a qual consiste em ser ela fonte de valor, e de mais valor que o que tem. Este é o serviço específico que o capitalista dela espera. E ele procede, no caso, de acordo com as leis eternas da troca de mercadorias. Na realidade, o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso. Não pode receber um sem transferir o outro. O valor-de-uso do óleo vendido não pertence ao comerciante que o vendeu, e o valor-de-uso da força de trabalho, o próprio trabalho, tampouco pertence a seu vendedor. O possuidor do dinheiro pagou o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira. A manutenção quotidiana da força de trabalho custa apenas meia jornada, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar, uma jornada inteira, e o valor que sua utilização cria num dia é o dobro do próprio valor-de-troca. Isto é uma grande felicidade para o comprador, sem constituir injustiça contra o vendedor. (Idem, pp. 226-227)

O dinheiro se transforma em capital quando é mediado pelo processo de trabalho. Trata-se, todavia, na sociedade capitalista, do trabalho abstrato enquanto valor-de-troca, que é trabalho alienado, que não pertence ao seu proprietário, o trabalhador. É o trabalho útil, então, transformado em trabalho abstrato enquanto trabalho excedente a verdadeira origem do lucro e, por extensão, do capital.

Qualquer mercadoria é, portanto, a ocultação dessas relações sociais presentes nas próprias mercadorias. A mercadoria enquanto valor-de-troca é uma quantidade de valor expressa pela quantidade de trabalho abstrato gasto na sua produção. Essa igualdade dos trabalhos na forma valor fica, assim, disfarçada. É o que Marx denomina de *fetichismo*.

> A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhadores individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos de seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. (...) Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (Idem, p. 94)

Assim, na sociedade capitalista, as mercadorias ganham vida própria enquanto valores-de-troca, ocultando toda a concretude presente nelas mesmas, e a principal determinação da mercadoria é o processo de trabalho empregado em sua elaboração. Na sociedade capitalista, diz Marx, o processo de trabalho enquanto força de trabalho é comprado e consumido pelo capitalista. A conseqüência imediata dessa relação é que "o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho" (Idem, p. 219), de forma que esse controle do trabalhador é estratégico para a produção de mercadorias na lógica do capital, uma vez que permite ao capital manter-se como "um monstro animado que começa a 'trabalhar', como se tivesse o diabo no corpo" (Idem, p. 228).

O fetiche da mercadoria também oculta que "o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador" (Idem, p. 219). A compra da força de trabalho por um determinado tempo permite ao capitalista usufrui-la enquanto trabalho excedente, como mercadoria que produz outras mercadorias que serão de propriedade privada.

> Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho. O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse trabalho pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega (Idem, p. 219).

Enfim, o fetiche da mercadoria encobre a alienação do processo de trabalho, impedindo que o trabalhador se veja enquanto classe social[29] na luta contra o capital. "O

[29] Marx chega ao conceito de classe social a partir das investigações sobre o processo de trabalho na sociedade capitalista. Verifica, assim, que a força de trabalho é uma mercadoria vendida pelo trabalhador ao capitalista, de modo que a separação do trabalhador dos meios de produção e do produto de seu trabalho constitui-se em critérios para distinguir-se uma classe social da outra. O choque de interesses materiais entre

capital transforma-se (...) numa relação coercitiva, que força a classe trabalhadora a trabalhar mais do que exige o círculo limitado das próprias necessidades. E, como produtor da laboriosidade alheia, sugador de trabalho excedente e explorador da força de trabalho, o capital ultrapassa em energia, em descomedimento e em eficácia todos os sistemas de produção anteriores fundamentados sobre o trabalho compulsório imediato" (Idem, p. 356).

Graças a essa exploração do processo do trabalho tornado mercadoria, a sociedade capitalista pode ampliar consideravelmente as tecnologias. As tecnologias são meios de produção e, como tais, constituem-se em capital constante e são assim, na expressão de Marx, trabalho morto. Em que medida o trabalho morto – a automação – pode superar e até mesmo substituir o trabalho vivo no interior da sociedade capitalista? Como se dão as relações entre máquinas e processo de trabalho na perspectiva marxiana?

1.2.4 O trabalho concreto diante das máquinas

Vivendo parte de sua vida na Inglaterra, país pioneiro na industrialização, Marx pôde investigar com profundidade as conseqüências da Revolução Industrial no mundo do trabalho. O Museu Britânico pôde lhe oferecer muitos dados e relatórios sobre as condições de trabalho nas fábricas. A Inglaterra, diz Marx, "é o campo clássico" do modo de produção capitalista. No século XIX era o país que apresentava o mais alto grau de desenvolvimento

os capitalistas e os trabalhadores permite visualizar com mais clareza esse antagonismo. No entanto, por força da ideologia enquanto falsa consciência e do próprio desdobramento das classes sociais em frações de classe, há um ocultamento dos interesses antagônicos entre as classes sociais, impedindo, muitas vezes, que as insurreições da classe trabalhadora se realizem, uma vez que frações da classe trabalhadora são cooptadas pelos capitalistas. Na citação a seguir, Marx mostra que uma determinada classe social não é um bloco monolítico, pois divide-se em frações de classe, que diante de uma insurreição que ameace a estrutura social, essas frações de classe deixam de lado seus interesses corporativos e se unem como uma única classe social. "Todas as frações da classe dominante – senhores de terra e capitalistas, especuladores de bolsas e logistas, protecionistas e livre-cambistas, governo e oposição, clérigos e livre-pensadores, jovens prostitutas e velhas freiras – sob a bandeira comum de salvação da propriedade, da religião, da família e da sociedade. A classe trabalhadora foi, por toda a parte, proscrita, anatematizada, considerada suspeita pelo aparelho de segurança do Estado" (Idem, p. 328).

do capitalismo. E, segundo Marx, compreende-se o menos desenvolvido a partir do mais desenvolvido, desde que o método seja histórico-crítico.

> A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado, que toma assim toda a sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies de animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. (Marx, 1987, p. 20)

A compreensão da sociedade capitalista industrializada, em sua forma mais desenvolvida na Inglaterra, possibilitou a Marx a elaboração de uma teoria sobre o trabalho naquele contexto que ainda é válida em nossos dias[30].

A utilização da maquinaria pelo capital não visa aliviar ou não aliviar a labuta diária dos trabalhadores. O objetivo do capital, diz Marx, consiste em "baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para aplicar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia" (Marx, 1999, p. 427).

Marx vê com positividade o desenvolvimento tecnológico. A maquinaria, por exemplo, é um prolongamento dos sentidos, é meio de produção. Segundo esse autor "a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida, e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem" (Idem, p. 428). Nesse sentido, a tecnologia possibilita e facilita o domínio do homem sobre a natureza. "A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem" (Idem, p. 503).

[30] Segundo Sartre, a filosofia da práxis é "a filosofia de nosso tempo: é insuperável porque as circunstâncias que a engendraram não foram ainda superadas" (Sartre, 1987, p. 111).

Por outro lado, esta mesma maquinaria "com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta a sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores" (Idem, p. 503).

Em que consiste a "aplicação capitalista"[31] das máquinas? A utilização das máquinas na lógica do capital consiste em ampliar o "capital constante" e diminuir cada vez mais o "capital variável"[32]. Aparentemente, entendem os capitalistas que o ideal na produção seria extinguir totalmente, ou em grande parte, o trabalho assalariado, já que o capital constante materializado nas máquinas reduziria o custo de produção e aumentaria a produtividade. Essa substituição da máquina pelo processo de trabalho é falsa. Como vimos anteriormente, "os meios de produção não podem (...) transferir ao produto mais valor do que aquele que possuem, independente do processo de trabalho a que servem" (Idem, p. 241). Somente com a agregação do trabalho vivo, enquanto mediação entre o objeto e os meios de produção, é que se torna possível criar e manter valor.

> Podem mudar as condições técnicas do processo de trabalho a tal ponto que, onde antes dez trabalhadores, com dez instrumentos de valor ínfimo, elaboravam uma quantidade relativamente pequena de matéria-prima, hoje um trabalhador, com uma máquina cara, elabora cem vezes mais matéria-prima. Nesse caso, ter-se-ia elevado enormemente o capital constante, isto é, o montante de valor dos meios de produção empregados, e teria caído muito a parte do capital gasto com a força de trabalho. Essa variação, entretanto, altera apenas a relação entre as magnitudes do capital constante e do variável ou a proporção em que o capital total se decompõe em componentes constante e variável, mas em nada modifica a diferença essencial entre os dois (Idem, p. 246).

[31] Marx adverte aos trabalhadores para não confundirem o benefício das máquinas com sua utilização social na sociedade capitalista. "Era mister tempo e experiência para o trabalhador aprender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados" (Marx, 1999, p. 489).

[32] "A parte do capital (...) que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho não muda a magnitude de seu valor no processo de produção. Chamo-a, por isso, parte constante do capital, ou simplesmente capital constante. A parte do capital convertida em força de trabalho, ao contrário, muda de valor no processo de produção. Reproduz o próprio equivalente e, além disso, proporciona um excedente, a mais-valia, que pode variar, ser maior ou menor. Esta parte do capital transforma-se continuamente de magnitude constante em magnitude variável. Por isso, chamo-a parte variável, ou simplesmente capital variável" (Idem, p. 244).

Porém, essa transferência que vai do capital variável ao capital constante gera desemprego e em nada beneficia os trabalhadores. O próprio Ricardo, segundo Marx, verificou que "a substituição de trabalho humano por maquinaria é freqüentemente muito prejudicial aos interesses da classe trabalhadora" (Ricardo, 1982, p. 262). Marx faz a crítica à Economia Política por ela defender que os trabalhadores demitidos pela maquinaria podem ser alocados em outro setor produtivo. Na verdade, diz Marx, "os trabalhadores despedidos pela máquina são transferidos da fábrica para o mercado de trabalho e, lá, aumentam o número de trabalhadores que estão à disposição da exploração capitalista" (Marx, 1999, p. 502).

A conseqüência do desemprego é o aumento do "exército industrial de reserva". Essa população excedente é fundamental para a acumulação capitalista. Os desempregados constituem-se num "exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele" (Idem, p. 735). A esses trabalhadores, Marx chama "pobres-diabos", submetem-se aos trabalhos mais inferiores e de menor remuneração. Esse exército de reserva de trabalhadores, no mercado capitalista, também tem a importante função de garantir a exploração da força de trabalho de todos os trabalhadores empregados.

Marx explicita que a riqueza dos capitalistas está na relação direta do empobrecimento da classe trabalhadora, apesar de ser esta a produtora da riqueza.

> A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce (...) com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando-se a terminologia oficial, o pauperismo. *Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista* (Idem, p. 748, grifos do autor).

Assim, a máquina, enquanto aplicação capitalista, se apresenta aparentemente como a responsável pela acumulação do capital e, ao mesmo tempo, pela geração de desemprego. Marx esclarece que as máquinas tornaram-se uma "configuração material do

capital", uma espécie de personificação do capital. Essa identificação das máquinas com o capital confundiu os trabalhadores, a tal ponto que muitos deles, desde o século XVII, revoltaram-se destruindo as máquinas. É preciso, diz Marx, distinguir a maquinaria como "forma determinada dos meios de produção" de sua aplicação no capitalismo. O problema não está na máquina, mas na sua forma social de utilização.

Essa forma social capitalista de utilização das máquinas é a expressão das relações sociais de produção. Marx mostra que, desde a época das manufaturas, em que ocorreu a divisão do trabalho[33] e o assalariamento da força de trabalho, o trabalho foi reduzido à mera ferramenta. O trabalho tornou-se parcial – uma espécie de ferramenta, um mero meio de produção como uma engrenagem na máquina, alienando-se do saber-fazer enquanto totalidade do produto.

O advento da máquina absorveu essa atividade "ferramenta" exercida pelo trabalhador no contexto da divisão do trabalho. "Toda maquinaria desenvolvida consiste em três partes essencialmente distintas: o motor, a transmissão e a máquina-ferramenta ou máquina de trabalho" (Idem, p. 429). Essa substituição se dá da seguinte forma: "A máquina-ferramenta é, portanto, um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes" (Idem, p. 430).

Observa-se aqui que a máquina não substitui o "processo de trabalho", o "trabalho concreto", como originalidade de mediação entre o homem e a natureza. O que a máquina substitui ou reduz é o trabalho abstrato, oriundo da divisão social do trabalho. Portanto, o problema não é a máquina, mas a sociedade capitalista que utiliza essa máquina como forma social de opressão dos trabalhadores.

A aplicação capitalista das máquinas veio para agravar as condições sociais do trabalho abstrato. Com as máquinas, os capitalistas ampliaram o trabalho excedente e com

[33] A manufatura nasce quando um capitalista reúne, num mesmo local, trabalhadores de ofícios diferentes. Para produzir um determinado produto ele separa os trabalhadores por tarefa, conforme suas especializações, garantindo, dessa forma, maior produtividade. "Essa estreita base técnica exclui realmente a análise cientifica do processo de produção, pois cada processo parcial percorrido pelo produto tem de ser realizável como trabalho parcial profissional de um artesão. É justamente por continuar sendo a habilidade profissional do artesão o fundamento do processo de produção que o trabalhador é absorvido por uma função parcial e sua força de trabalho se transforma para sempre em órgão dessa função parcial" (IIdem, p. 393).

isso conseguiram extrair do trabalhador, além da *mais-valia absoluta*, a *mais-valia relativa*. Sobre ambas formas de mais-valia, assim se refere Marx: "Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho" (Idem, p. 366).

Nesse sentido, a maquinaria altera a relação entre trabalho necessário e trabalho excedente, pois há uma redução do trabalho necessário – trabalho que o trabalhador utilizava para si mesmo – e um aumento do trabalho excedente – tempo de trabalho destinado ao capital.

O resultado desse processo é a intensificação do trabalho: faz-se o trabalhador produzir mais, num espaço de tempo cada vez mais reduzido. "Em termos genéricos, o método de produção da mais-valia relativa consiste em capacitar o trabalhador, com o acréscimo da produtividade do trabalho, a produzir mais, com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo" (Idem, p. 467). Assim, a utilização da máquina vem a corroborar para essa intensificação do trabalho.

> A redução da jornada cria no início a condição subjetiva para intensificar o trabalho, capacitando o trabalhador a empregar mais força num tempo dado. Quando essa redução se torna legalmente obrigatória, transforma-se a máquina nas mãos do capital em instrumento objetiva e sistematicamente empregado para extrair mais trabalho no mesmo espaço de tempo. É o que se obtém de duas maneiras: aumentando a velocidade da máquina e ampliando a máquina a ser vigiada por cada trabalhador, ou seja, seu campo de trabalho. É necessário aperfeiçoar a construção das máquinas para exercer maior pressão sobre o trabalhador. (Idem, p. 470)

A intensificação do trabalho no interior da jornada de trabalho é a expressão maior da força de trabalho que sempre está disponível ao capital. O tempo livre é o tempo sempre destinado ao capital.

> Fica desde logo claro que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, que todo seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o

> tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais, para o descanso dominical, mesmo no país dos santificadores do Domingo (Idem, p. 306).

O tempo de descanso não é determinado pelas necessidades vitais do trabalhador, mas pelas necessidades do capital.

Na fábrica, diz Marx, o trabalho exaure ao extremo os músculos do trabalhador e confisca toda a sua atividade livre, tanto física quanto intelectual. Assim, fica o trabalho despojado de todo o interesse. "Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles" (Idem, p. 482), de modo que a produção capitalista produz uma inversão entre o trabalhador e os instrumentos de trabalho. Em vez de o trabalhador empregar o instrumental de trabalho é o instrumental de trabalho que emprega o trabalhador. "Ao se transformar em autômato, o instrumental se confronta com o trabalhador durante o processo de trabalho como capital, trabalho morto, que domina a força de trabalho viva, a suga e exaure. A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poder de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada" (Idem, p. 483).

A tendência, segundo Marx, é que o capital busque ampliar a maquinaria, pois ela torna-se um meio de ampliar a mais-valia relativa. Alteram-se, assim, as relações entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Ambas as formas de trabalho estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que o trabalho improdutivo transforma-se numa forma de trabalho altamente lucrativa. Aqueles que exercem o trabalho improdutivo são denominados por Marx de modernos escravos domésticos por ser este um trabalho caracterizado na forma de serviços altamente sincronizados com a lógica do trabalho produtivo hegemônico, no interior da sociedade capitalista.

> A força produtiva extraordinariamente elevada nos ramos da indústria mecanizada, sincronizada com a exploração mais extensa e mais intensa da força de trabalho em todos os demais ramos da produção, permite empregar, improdutivamente, uma parte cada vez maior da classe trabalhadora e, assim, reproduzir, em quantidade cada vez maior, os

> antigos escravos domésticos, transformados em classe dos serviçais, compreendendo criados, criadas, lacaios, etc. (Idem, p. 508)

Dessa forma, a sociedade capitalista vai metamorfoseando o mundo do trabalho ao mesmo tempo em que mantém sua exploração de diversas formas.

Verificamos que, em Marx, o trabalho perpassa toda a existência humana independentemente do modo de produção a que esta esteja vinculada, e que o processo de trabalho constitui-se no intercâmbio "natural e eterno" entre o homem e a natureza. Só o homem pode antecipar, em forma de projeto, o seu fazer e alterá-lo no processo de elaboração. É pela mediação do processo do trabalho que o homem se constitui, ao mesmo tempo em que rompe com os determinismos e assume a liberdade enquanto domínio das forças naturais. Este é o trabalho concreto, produtor de valores-de-uso e que perpassa todas as atividades do cotidiano da existência humana.

Por outro lado, Marx verifica que no interior da sociedade capitalista o trabalho concreto, enquanto produtor de valores-de-troca, assume uma forma alienada, denominada por ele de trabalho abstrato. Nesse sentido, a força de trabalho, maculada pela divisão do trabalho, torna-se um complemento da maquinaria e é gradativamente substituída pelas próprias máquinas. Alteram-se, assim, as relações entre trabalho necessário e trabalho excedente, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, trabalho vivo e trabalho morto, trabalho simples e trabalho complexo, trabalho manual e trabalho intelectual, ficando a força de trabalho, enquanto mercadoria, vinculada à lógica produtora de mais-valia absoluta e relativa no interior da sociedade capitalista.

Independentemente das formas que a força de trabalho assume na sociedade capitalista, Marx demonstrou que o trabalho é a base para se compreender científica e filosoficamente o homem e a sociedade. O mundo das mercadorias da sociedade capitalista contém, em sua base, o determinismo do trabalho concreto. O desvendamento das relações de trabalho permite o conhecimento das leis que regem esta sociedade e a possibilidade objetiva de intervenção humana. Em Marx é forte a ética no trabalho enquanto humanismo:

a razão e o fim de todo o trabalho está na valorização material de todos os homens, já que o homem é um ser social, em virtude de ser o processo do trabalho essencialmente social.

A abordagem marxiana sobre o trabalho supera a abordagem de Ricardo, pois ele ficou restrito ao trabalho enquanto potencializador de valor nas mercadorias, analisando-o em função das mercadorias na lógica da produção capitalista. Ricardo toma a sociedade capitalista como sendo natural, negando, assim, a historicidade das relações de trabalho. O trabalho, para esse autor, é uma atividade individual de um sujeito que se encontra já determinado na estrutura social. Ricardo não faz distinção entre trabalho, força de trabalho e trabalhador. Contudo, representa um avanço em relação à economia política, na medida em que coloca o trabalho – enquanto quantidade − como o determinante, em última instância, do valor de todas as mercadorias.

Marx, entretanto, supera Ricardo ao ver o trabalho para além da esfera da sociedade capitalista. Marx funda uma nova ontologia do ser social. O homem é o próprio processo de trabalho realizado num coletivo que se constitui historicamente. A distinção entre valor-de-uso e valor-de-troca no interior do trabalho permitiu a Marx chegar à distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. É, por assim dizer, o trabalho concreto a permanência que sempre mediará o intercâmbio entre o homem e a natureza, independentemente de qualquer formação social. Porém, a investigação marxiana desvenda os determinismos do trabalho abstrato a partir de um estudo sistemático do funcionamento da sociedade capitalista, o que permite a Marx mostrar cientificamente como se dá a exploração da força de trabalho e, assim, elucidar a contradição que Ricardo não pôde superar sobre o valor transferido do trabalhador para o capitalista.

A sociedade capitalista não é estática. As contradições entre as forças produtivas e as relações de trabalho, no decorrer do último século, geraram guerras mundiais e fortes crises estruturais, que, segundo Hobsbawm, manifestam-se numa "crise das teorias racionalistas e humanistas" (1995, p. 20) – o que caracterizou o final do século XX como "as décadas de crise": "A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise" (Idem, p. 393).

Na base das forças produtivas encontram-se as ciências e a revolução tecnológica materializada na microeletrônica, microbiologia e nas novas formas de energia. A evolução da ciência e das tecnologias acirraram as contradições do mundo do trabalho. O pós-fordismo provocou o esfacelamento da classe operária (Hobsbawm, 1995), e trouxe uma nova reestruturação produtiva.

Nesse contexto, ganham força os paradigmas denominados pós-modernos, que tendem a negar a centralidade do trabalho na existência humana, bem como as teses centrais dos paradigmas da modernidade. As mudanças na base produtiva da sociedade capitalista – a flexibilização do trabalho – se refletem nas visões de mundo que resvalam para o ceticismo e a irracionalidade.

Tendo presente o movimento do real, faz-se necessário, a partir da tese da centralidade do trabalho, historicizar as formas de organização do trabalho no âmbito da sociedade capitalista − historicização que se justifica diante da necessidade de conhecermos as determinações que fazem parte do trabalho intelectual, o qual se apresenta em evidência no contexto da atual sociedade informática. .

CAPÍTULO II

O TRABALHO NO SÉCULO XX: DO FORDISMO AO PÓS-FORDISMO

> *O capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo e, quanto mais o suga, mais forte se torna.*
>
> (Marx)

Enquanto modo de produção histórico, o capitalismo é dinâmico tanto na superação das crises, que são inerentes a sua lógica interna, quanto nas transformações que gera no processo de trabalho. Contudo, as transformações seguem no sentido de elevar ao máximo as potencialidades das forças produtivas e das relações de produção, fortalecendo e esgotando as possibilidades do capital em detrimento ao trabalho. Daí Marx afirmar que:

> Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. (1987, p. 30)

Com isso queremos enfatizar que, em sua essência, o capitalismo continua o mesmo tal como Marx o pesquisou. "Reler o que ele diz em *O Capital* nos traz um certo choque de familiaridade" (Harvey, 2001, p. 175). Esta familiaridade está, por exemplo, nas "novas" determinações a que o processo de trabalho é submetido para a manutenção do capitalismo. Trata-se das novas formas de exploração da intensificação do trabalho assalariado, denominadas "novas" por serem um revestimento aparente de "velhas" formas de exploração do trabalho já demonstradas por Marx.

2.1. O trabalho sob o taylorismo/fordismo

O taylorismo/fordismo, como uma nova forma de organização do trabalho, surgiu na sociedade americana. Segundo Gramsci (2001), a América do Norte possuía uma mentalidade pragmática – técnica mais prática – voltada para a acumulação/centralização de capital. Essa orientação filosófica da burguesia americana juntamente com a ausência das "classes parasitárias" – aquelas que vivem à custa do Estado e de suas fortunas, possibilitou à América ter as condições adequadas para uma vida centrada na produção e no consumo de massa.

"Racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário[34] de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção" (Gramsci, 2001, p. 247) − eis a base para uma nova organização do trabalho. Além disso, a "americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (...) e um determinado tipo de Estado" (Idem, p. 258) e nesse ambiente, "a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo" (idem, p. 248).

É nesse contexto que Taylor, segundo Gramsci, pôde expressar com cinismo o objetivo da sociedade americana: "Desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal" (idem, p. 266).

De fato, Taylor publicou em 1911 *Os Princípios da Administração Científica* que foi "um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento" (Harvey, 2001, p. 121).

Taylor explorou as formas históricas de divisão do trabalho no interior da sociedade capitalista para adaptar o trabalho às novas necessidades do capital. A nova necessidade estava em aumentar a produção diante das demandas.

Por isso Taylor queria extrair o máximo de produtividade dos trabalhadores. O fato de ter atuado como trabalhador e como gerente, credenciou-o, de certa forma, para uma

[34] A nova organização do trabalho taylorista não se fez sem um enfrentamento com a organização dos trabalhadores em sindicatos. O desafio, para o capital, era o de enfraquecer e, se possível, destruir o sindicalismo classista. "O capital ensaiava a destruição da produção baseada no trabalhador de *métier,* que, além de concentrar o saber operário, estava organizado a partir de sindicatos fortes que detinham o controle do recrutamento e a formação de novos operários. Para o capital, esta forma de organizar o trabalho constituía um entrave para o ritmo exigido pela produção em série. Além dos mais, desde o final do século XIX, os Estados Unidos se converteram em um país de imigrantes, ou seja, de mão-de-obra barata e desqualificada" (Heloani, 2002, p. 14).

ampla pesquisa empírica[35] de base cientifica sobre os gestos, movimentos, espaços e tempos no processo de trabalho. Enfrentou a resistência da empresa e dos trabalhadores. Fez um pacto com a empresa de que conseguiria fazer os trabalhadores produzirem mais com menos custos.

Taylor verificou que, no trabalho, os trabalhadores tinham um certo controle sobre o que faziam e que este controle possibilitava-lhes um certo poder sobre o capital. Esse poder, para Taylor, estava na lentidão, vadiagem, moleza e no marca-passo durante a produção. Daí concluir que não basta controlar o trabalhador somente pela ordem e disciplina. Faz-se necessário um controle no interior do processo do trabalho. A tarefa de Taylor foi tirar o controle do processo do trabalho dos trabalhadores – o saber fazer – e passá-lo para a gerência (Braverman, 1987).

Para evitar a resistência dos trabalhadores no interior da empresa, Taylor começava por uma seleção cientifica do operário ideal para a nova organização de trabalho. O critério de seleção iniciava-se por um rigoroso estudo e observação *a priori* dos trabalhadores. O trabalhador ideal era aquele que fosse quieto, econômico, ambicioso, ignorante, seguro, obediente, individualista e forte. Cada trabalhador era sabatinado individualmente para evitar qualquer consciência de interesse coletivo de classe. Taylor queria saber qual era o interesse individual do trabalhador para seduzi-lo com um pequeno aumento salarial desde que ele fizesse tudo o que lhe fosse solicitado. Taylor buscava encontrar um "tipo comum" de trabalhador, denominado por ele de "tipo boi". Vejamos o seu cinismo:

> Quanto à seleção cientifica dos homens, é fato que nessa turma de 75 carregadores apenas cerca de um homem em oito era fisicamente capaz de manejar 47,5 toneladas por dia. Com as melhores intenções, os demais sete em cada oito não tinham condições de trabalhar nesse ritmo. Ora, o único homem em oito capaz desse serviço não era em sentido algum superior aos demais que trabalhavam na turma. Aconteceu apenas que ele era do tipo do boi – espécimen que não é raro na humanidade, nem tão difícil de encontrar que

[35] Braverman (1987) cita algumas passagens significativas de como Taylor explorou ao limite extremo o ritmo de trabalho. As observações sobre o carregamento de ferro-gusa a mão na Bethlehen Steel Company deram-lhe as condições de pôr em prática seu projeto. Verificou que antes de sua intervenção um homem carregava 12 toneladas/dia de ferro. Depois, sobre seu controle e suas orientações, um homem criteriosamente selecionado podia transportar 48 toneladas/dia de ferro.

> seja demasiado caro. Pelo contrário, era um homem tão imbecil que não se prestava à maioria dos tipos de trabalho. A seleção do homem pois, não implicava encontrar algum indivíduo extraordinário, mas simplesmente apanhar um entre os tipos comuns que são especialmente apropriados para esse tipo de trabalho. Embora nessa turma apenas um homem em oito fosse adequado para fazer o trabalho, não tivemos a mínima dificuldade, em obter todos os homens de que necessitávamos – alguns deles ali mesmo na turma e outros nas vizinhanças – que eram rigorosamente apropriados para o serviço. (Taylor *apud* Braverman, 1987, pp. 99-100)

Está implícita nessa citação o pressuposto antropológico de que há homens que nasceram[36] para fazer (executores) e outros que nasceram para mandar (conceptivos). Basta que a gerência saiba fazer esta separação colocando cada um no seu lugar.

Para realizar seu projeto de intensificação do trabalho Taylor parte de três princípios segundo Braverman (1987):

> 1º) O administrador assume (...) o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas; 2º) Todo possível trabalho cerebral deve ser banido e centrado no departamento de planejamento ou projeto; 3º) O trabalho de todo o operário é inteiramente planejado pela gerência pelo menos com um dia de antecedência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho (...). Esta tarefa específica não apenas o que deve ser feito, mas como deve ser feito e o tempo exato permitido para isso (...). A gerência cientifica consiste muito amplamente em preparar as tarefas e sua execução. (Taylor *apud* Braverman, 1987, p 103 e p.108).

A partir desses princípios, intensificou-se o estranhamento do trabalhador no trabalho assalariado. O estranhamento agora era controlado de forma racional a partir de estudos científicos, radicalizando-o com a perda total do conhecimento sobre seu trabalho, com a separação entre concepção e execução e com o domínio da gerência, que se apropria do conhecimento do trabalhador para dominá-lo através desse mesmo conhecimento.

[36] Aristóteles, na obra *Política*, afirmava: "desde o momento em que nascem, os homens estão determinados uns para a sujeição: outros para o comando" (1999, p. 150). Este pressuposto de que as diferenças dos homens são "naturais", ou seja, que fazem parte de sua essência, é também o pressuposto da visão de mundo liberal (ver Cunha, 1991).

O taylorismo serviu de base para a implantação, a partir de 1914, do que ficou sendo denominado de *fordismo,* cuja maturidade deu-se entre 1945 a 1973 (Harvey, 2001). Tratava-se agora, segundo Harvey (2001), de organizar uma produção em massa para um consumo também de massa, num contexto de um novo homem e de uma nova sociedade, na perspectiva de Gramsci.

"O elemento chave da nova organização de trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples" (Braverman, 1987, p. 130). Estava criada a linha de produção, em que a padronização do trabalho (parcelamento das tarefas e desqualificação) e das peças (uniformização de carros), possibilitavam a redução do tempo de produção e dos custos com produção em massa. A conseqüência imediata dessa organização do trabalho foi a perda do ofício, ou seja, do saber profissional do trabalhador. "O ofício cedeu lugar a operações pormenorizadas e repetidas, e as taxas de salário, padronizaram-se em níveis uniformes" (Idem, p. 131).

Esta nova racionalização do trabalho pode se efetivar porque o Estado, o trabalho e o capital assumiram um projeto de desenvolvimento em conjunto no período pós-guerra. "O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção" (Harvey, 2001, p. 125).

O fordismo pode apresentar-se como um período de prosperidade para os trabalhadores nos países centrais do capitalismo. De fato, no período de 1945 a 1973, constatou-se taxas fortes e estáveis de crescimento econômico, elevação dos padrões de vida, crises contidas e democracia de massa (Harvey, 2001). No início, o fordismo, para se efetivar, oferecia uma jornada de 5 dólares aos trabalhadores que, segundo Ford, era para que tivessem acesso aos bens que produziam. Na verdade, diz Gramsci, o "alto salário é uma arma de dois gumes: é precioso que o trabalhador gaste 'racionalmente' o máximo de dinheiro para conservar, renovar e, se possível, aumentar sua eficiência muscular-nervosa, e não para destruí-la ou danificá-la" (Gramsci, 2001, p. 267).

Na verdade, explica Gramsci, o alto salário tem por finalidade atender à necessidade de manutenção do "trabalhador coletivo" que é comparado em termos de força produtiva a uma máquina que tem um alto custo e não pode ser constantemente modificada. A manutenção de uma massa uniforme de trabalhadores era imprescindível para o fordismo −daí o salário de 5 dólares/dia.

Gramsci mostra que, na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão juntos. Há todo um controle por parte dos industriais e do Estado, através de inspetores, no sentido de investigar a vida íntima dos operários, a moralidade e o modo como vivem. Por isso a preocupação dos industriais com o controle racional do álcool e da questão sexual. Diante da brutal desumanização da nova organização do trabalho – o rompimento do equilíbrio psicofísico do trabalhador −, corria-se o risco de o trabalhador encontrar a superação dessa alienação no alcoolismo e na depravação sexual. Os industriais, juntamente com o Estado, buscaram restabelecer a humanidade dos trabalhadores fora da fábrica através de atividades religiosas, esportivas e, sobretudo, por uma nova organização familiar, que restabelecesse aquele equilíbrio perdido.

Contudo, adverte Gramsci, por mais que o trabalhador seja forçado a ser uma espécie de máquina não pensante, sempre tenderá a recuperar sua humanidade perdida com diferentes formas de resistência: "até mesmo uma criança melhor e mais solidamente enfaixada se desenvolve, apesar disso, e cresce", continua o autor (2001, p. 259). Mais à frente, na mesma linha de raciocínio, Gramsci mostra que a separação da conexão psicofísica do trabalhador no taylorismo/fordismo não é uma novidade, ela apenas elevou ao máximo os "comportamentos maquinais e automáticos" de forma brutal. E que isto possibilitará, em outra fase do industrialismo, a superação dessa situação "através da criação de um novo nexo psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo superior" (Idem, p. 266).

Essa superação se dará porque, segundo Gramsci, o homem nunca é reduzido a puro trabalho manual. A atividade manual não impede o pensamento. A repetição das atividades se torna incorporada de tal forma ao trabalho, que, de um certo ponto em diante, libera o pensamento: "Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se na realidade que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de

completa liberdade. Mecanizou-se completamente apenas o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, 'aninhou-se' nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações" (Idem, p. 272). Esse autor conclui dizendo que os industriais americanos "compreenderam que 'gorila amestrado' é uma frase, que o operário 'infelizmente' continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidades de pensar, pelo menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado: e não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas" (Idem, p. 272).

No fordismo, o processo de trabalho é caracterizado por Harvey como a "realização de uma única tarefa pelo trabalhador, pagamento *pro rata* (baseado em critérios da definição do emprego), alto grau de especialização de tarefas, pouco ou nenhum treinamento no trabalho, organização vertical do trabalho, nenhuma experiência de aprendizagem, ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador (disciplinamento da força de trabalho) e nenhuma segurança no trabalho" (2001, pp. 167-168).

Enfim, o fordismo se caracterizou pela produção em massa e homogênea, pelo controle dos tempos e dos movimentos, pelo trabalho parcelar e fragmentado, pela separação entre execução e elaboração, pela produção concentrada e verticalizada e pelo trabalhador coletivo (Antunes, 1999).

Como bem assinalou Gramsci, a superação do fordismo era inevitável. A crise do fordismo, pós década de 70, deu-se pelas suas próprias contradições. São "as décadas da crise" segundo Hobsbawm (1995). "A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise" (Hobsbawm, 1995, p. 393). Harvey (2001) aponta os seguintes elementos constitutivos da crise[37] do fordismo: mercado interno saturado (superacumulação), queda da demanda, queda da produtividade e da lucratividade, problema fiscal da economia americana e aceleração da inflação. Destaca,

[37] Antunes (2000) destaca os seguintes traços da crise do capitalismo a partir da década de 70: queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista (retração no consumo); hipertrofia da

ainda, a rigidez – do capital, do mercado e da classe trabalhadora - como uma das características básicas do fordismo que o fez implodir internamente para uma nova organização produtiva mais flexível. O primeiro espaço para uma flexibilização foi a emissão de moeda por meio de uma nova política monetária no contexto do choque do petróleo criado pela Opep (1973). A emissão de moeda gerou a "formação de capital fictício". "Este capital é definido como capital que tem valor monetário nominal e existência como papel, mas que, num dado momento do tempo, não tem lastro em termos de atividade produtiva real ou de ativos físicos" (Harvey, 2001, p. 171). Esse foi o contexto que gerou a inflação e recessão, forçando o modelo fordista a se expandir para outras regiões onde praticamente era inexistente o contrato social com o trabalho, abrindo espaço para uma nova organização do trabalho e para um novo regime de acumulação.

2.2. O trabalho no pós-fordismo

A exploração do trabalho vivo é a chave para manutenção e renovação do capitalismo. "O controle do trabalho, na produção e no mercado, é vital para a perpetuação do capitalismo. O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho. Como o controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista, a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista" (Idem, p. 166). Sendo assim, o trabalho é o foco central para a compreensão da superação da crise capitalista e das determinações que gera em todas as esferas da vida.

Harvey denomina este novo regime de acumulação capitalista de *acumulação flexível*.

---

esfera financeira; concentração de capitais (fusões e monopólios); crise do *welfare state* (crise fiscal e retração dos gastos públicos) e privatizações.

> Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (Idem, p. 140)

Para Ianni (2001a), estamos vivendo num novo[38] "palco da história": "Aqui recomeça a história. Em lugar das sociedades nacionais, a sociedade global" (2001a, p. 35). Esta é a fase do capitalismo globalizado que já passou pela organização nacional e pelo ciclo do imperialismo colonialista. Na base da globalização está a universalização do capitalismo, da tecnologia, de uma nova divisão do trabalho, de mercados e de um processo civilizatório diferente (Ianni, 2001c). "Na época da globalização do mundo reabre-se a problemática do trabalho" (Idem, p. 19). Trata-se da substituição do fordismo pelo trabalho flexível.

A nova organização do trabalho dá-se num contexto amplo de mudanças que, além da globalização, transforma o papel do Estado na economia, ao substituir gradativamente o *welfare state* pelo Estado Neoliberal. A experiência histórica da regulação econômica com a mediação do Estado entre o capital e o trabalho, tendo como objetivo o pleno emprego e o "igualitarismo", são fortemente criticados por Hayek desde 1944. Esta crítica encontra base material de sustentação a partir da crise de 1973, que viu o mundo capitalista mergulhado numa profunda recessão conjugada com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação (Anderson, 2000). "As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas

[38] Segundo Castanho (2001) a globalização não é um fenômeno recente do capitalismo. Ao contrário, defende que "a globalização tem a mesma idade que o capitalismo, algo como quinhentos anos" (p. 14), opondo-se, assim, àqueles que entendem "a globalização como um dos distintivos da fase atual do capitalismo. No entanto, nossas pesquisas têm-nos levado a considerar a globalização como uma tendência que acompanha todo o capitalismo, desde os seus primórdios, fazendo parte constitutiva de sua lógica interna" (p.15). Castanho distingue várias fases de globalização denominando-as "marés de globalização". Seriam elas: "maré anti-feudal de totalização nacional; maré da globalização mercantil; maré da globalização da indústria; maré

pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais" (Idem, p. 10). Esse foi o contexto que deu origem ao que se denomina Estado Neoliberal.

> O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e restauração da taxa 'natural' de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação (...). O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos.(Idem, p. 11)

Estas foram as condições que colocaram o Estado numa nova arena de conflito no capitalismo globalizado de hegemonia do capital financeiro.

> Foram abertas arenas de conflito entre a nação-Estado e o capital transnacional, comprometendo a fácil acomodação entre capital e grande governo tão típica da era fordista. Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um 'bom clima de negócios', para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas. (Harvey, 2001, p. 160)

Tendo como base a globalização e o Estado Neoliberal, o novo ciclo de reestruturação produtiva do capital volta-se com todas as suas forças para uma nova organização racional do trabalho. É a partir desta nova organização do trabalho que será possível manter a continuidade do modo de produção capitalista. Como bem assinalou

---

globalizante do imperialismo; maré globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista e maré da globalização contemporânea".

Marx: “o capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna” (Marx, 1999, p. 271).

Coriat (1994) denomina a nova organização do trabalho pós-fordista de *toyotismo* (referindo-se à Empresa Toyota) ou *ohnismo* (Ohno, engenheiro da Toyota). O pioneirismo do Japão, o berço do “Método Toyota”, deve-se, segundo Coriat, a uma conjuntura econômico-social diferente daquela do fordismo. Desde o final da década de 40 e durante os anos 50, as empresas japonesas e, sobretudo, a Toyota vinham lutando contra uma economia local recessiva (crise financeira), falta de demanda, greves e um contexto de guerra contra a Coréia. O desafio consistia em produzir somente o necessário para atender à demanda. “O ideal seria produzir exatamente aquilo que é necessário e fazê-lo no tempo exatamente necessário” (Ohno *apud* Coriat, 1994, p. 38). Ou seja, a base da organização produtiva da empresa e do trabalho está nas necessidades múltiplas e diferenciadas da demanda, daí a denominação do livro de Coriat: “pensar pelo avesso”.

É neste contexto que se destaca o livro de Ohno, engenheiro chefe da Toyota e inventor do Método Kanban: *O espírito Toyota (1978-1989)*. Para Coriat, esse livro é um marco na nova organização do trabalho, a tal ponto de compará-lo, quanto a sua importância e qualidade, ao livro de Taylor: *Princípios de Administração Científica - (1906-1973).*

“O que fazer para elevar a produtividade quando as quantidades não aumentam?” Esse é o princípio básico de Ohno (Ohno *apud* Coriat, 1994, p. 31). A flexibilidade originou-se, segundo o engenheiro, da própria necessidade do Japão de produzir pequenas quantidades de muitos modelos diferenciados de produtos.

Para dar conta dessa necessidade, a Toyota monta a “fabrica mínima” ou “fábrica flexível” com o mínimo de trabalhadores. O ponto de partida é a redução ou eliminação dos estoques. Para Ohno, o estoque tem valor de instrumento metodológico, pois, atrás dos estoques há excesso de trabalhadores e de equipamentos. Além dessa estrutura mínima da fábrica, Ohno busca criar mecanismos para intensificar, ao máximo, o ritmo de produção. Um desses mecanismos é a “administração pelos olhos” (Andon/Cartazes luminosos): o

ritmo da produção é comandado por sinais luminosos (luzes verde, laranja e vermelha). Assim, a fábrica flexível é administrada pelos olhos e pelos estoques.

Diante dessa necessidade de organizar a produção a partir da demanda, Ohno elaborou o "Método Toyota" que se constitui de dois princípios básicos: a) Autonomação[39] e auto-ativação; b) o *Just in time* e o seu complementar Método Kanban.

O princípio da autonomação (autonomia + automação) está relacionado diretamente com as máquinas. Refere-se à construção de máquinas automáticas que tenham autonomia de parar a produção no momento em que um defeito apareça. Estes dispositivos das máquinas – autonomia e automação – são transferidos por extensão nas situações de organização do trabalho. A finalidade – tanto com as máquinas quanto com os trabalhadores – é a de evitar defeito e desperdiço no instante da produção.

A automação permite que um mesmo trabalhador possa operar várias máquinas ao mesmo tempo. A "linearização" da produção possibilita uma "organização do trabalho de postos polivalentes" (Coriat, 1994, p. 53). Nasce, assim, o trabalhador polivalente e desespecializado. O Toyotismo se diferencia do Taylorismo porque "em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela *desespecialização dos profissionais* para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes, em 'trabalhadores multifuncionais'" (Idem, p. 53, grifos do autor). O que importa não é a especialização, mas um volume de conhecimentos básicos para operar várias máquinas ao mesmo tempo no ritmo de autonomação das próprias máquinas.

Coriat assinala que a desespecialização dos trabalhadores para o trabalho polivalente, é "um movimento de *racionalização do trabalho* no sentido clássico do termo. Trata-se, aqui, também – como na via taylorista norte-americana -, de atacar o saber complexo do exercício dos operários qualificados, a fim de atingir o objetivo de diminuir os seus poderes sobre a produção, e de aumentar a intensidade do trabalho" (Idem, p. 53, grifos do autor).

[39] Autonomação é um termo criado por Ohno, engenheiro da Toyota, que é a junção da palavra autonomia com automação. "Princípio da autonomação, neologismo forjado a partir da contração de duas palavras:

O princípio do *just in time* e do Método Kanban consistem em organizar a produção, a venda, a encomenda e o trabalho de forma ágil, rápida, flexível e integrada. Depois da década de 50, a Toyota teve um aumento na demanda e o desafio foi produzir mais sem aumentar o pessoal. A nova organização do trabalho pautou-se por métodos que intensificassem ao máximo o rendimento do trabalho vivo.

O kanban, segundo Coriat, é um sistema de reposição de peças que funciona na mesma lógica dos supermercados: a mercadoria é reposta na medida em que for vendida. Este sistema de reposição a partir do "posto de trabalho posterior" para o "posto de trabalho anterior" permitiu uma integração sistêmica da produção com alto controle de qualidade, otimizando assim os novos lançamentos a partir das encomendas. "O ponto de partida é o das encomendas já endereçadas à fábrica e dos produtos já vendidos" (Idem, p. 57). Destaca-se também no método Kanban a agilidade da comunicação e da informação entre os postos de trabalho, através de senhas de comando, como cartazes e luzes.

O taylorismo mantinha, de certa forma, uma especialização funcional do trabalhador. O Kanban, ao contrário, pauta-se pela desepecilaização tanto do trabalhador quanto da empresa. Sua função principal é a de reagregar tarefas que no taylorismo eram separadas e fragmentadas. Coriat destaca quatro elementos da reagregação: primeira: polivalência e pluriespecialização dos trabalhadores; segunda: o trabalhador assume junto com a máquina a tarefa ou função de diagnóstico, reparo e manutenção; terceira: o controle de qualidade é feito pelo próprio trabalhador em equipe no posto de trabalho; quarta: reagregação entre as tarefas de programação e as tarefas de fabricação (Coriat, 1994).

Gounet (1999) resume em seis pontos o toyotismo: produção puxada pela demanda e o crescimento pelo fluxo; combate ao desperdício (são os cinco zeros no: atraso, estoque, defeito, pane e papéis); flexibilidade do aparato produtivo (um trabalhador para cinco máquinas); método kanban; produção de muitos modelos, mas cada um em série reduzida; integração horizontal das empresas subcontratadas que ficam sob o controle da matriz.

---

autonomia e autonomação" (Coriat, 1994, p. 52). Significa que tanto os trabalhadores quanto as máquinas necessitam agir com automação e autonomia.

No toyotismo o trabalhador está submetido à seguinte forma de trabalho: "múltiplas tarefas; pagamento pessoal (sistema detalhado de bonificações); eliminação da demarcação de tarefas; longo treinamento no trabalho; organização mais horizontal no trabalho; aprendizagem no trabalho; ênfase na co-responsabilidade do trabalhador; grande segurança no emprego para trabalhadores centrais (emprego perpétuo). Nenhuma segurança no trabalho e condições de trabalho ruins para trabalhadores temporários" (Harvey, 2001, pp.167-168).

Pode-se afirmar, assim, que o "sistema toyotista (...) é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada" (Gounet, 1999, p. 29).

O toyotismo soube conjugar, de forma eficiente, a força de trabalho com o avanço tecnológico num contexto social favorável. "Tal como no caso da Ford no início do século, não é a tecnologia que explica a superioridade japonesa" (Idem, p. 33). Mais uma vez fica demonstrado, no método toyotista, a validade da tese marxiana, qual seja: o capital se constitui a partir da exploração da mais-valia absoluta (trabalho) e da mais-valia relativa (tecnologia), numa dada conjuntura econômico-social. O toyotismo, diante do avanço tecnológico, incorporou de tal forma a tecnologia (autonomação) ao trabalho, que lhe possibilitou a intensificação da exploração da força de trabalho (ampliação do trabalho excedente): por isso, enquanto a Toyota monta dois carros a GM produz um (Gounet, 1999).

O sucesso do Toyotismo se explica, em grande parte, pela participação dos trabalhadores, entretanto, é interessante tentar entender de que forma os trabalhadores foram cooptados para uma organização do trabalho que lhes é totalmente perversa. A exemplo da jornada de cinco dólares do fordismo, o toyotismo também criou mecanismos capazes de atrair os trabalhadores. Utilizando-se dos princípios liberais, principalmente da meritocracia e da competência, o toyotismo fragmentou a classe trabalhadora, incorporando-a à lógica de desenvolvimento empresarial. Criou-se, no Japão, um sistema de emprego calcado em três pontos básicos: "emprego vitalício", "salário por antigüidade" e "sindicalismo de empresa".

O sistema de trabalho funciona do seguinte modo: o "emprego vitalício" é para um número reduzido de trabalhadores, menos de 30% (Antunes, 1999), que formam um núcleo altamente qualificado na polivalência. "A Toyota começa por um número mínimo de operários que montam os carros em condições pessimistas de venda. Se o mercado melhora e permite aumentar a produção, há duas possibilidades: ou os operários são obrigados a fazer horas extras ou a empresa contrata assalariados temporários. Caso a alta continue, o fabricante pode admitir mão-de-obra suplementar. Mas a política básica é usar o mínimo de operários e o máximo de horas extras" (Gounet, 1999, p. 30). Dessa forma, a Toyota transferiu, de certo modo, a luta de classes entre o capital e o trabalho para o interior do trabalho, ou seja, agora a disputa acontece entre os próprios trabalhadores. O interesse do trabalhador é o de estar empregado, iniciando pelo trabalho temporário, para um dia efetivar-se definitivamente no grupo seleto da empresa. A disputa pelo emprego e pelas melhores condições de trabalho dá-se entre os trabalhadores e não com o patrão ou a empresa. Vence o trabalhador mais qualificado e mais competitivo. O problema do desemprego não é mais estrutural, e menos ainda da empresa, que se utiliza de avançadas tecnologias. Ao contrário, o desemprego é um problema individual de cada trabalhador que deve superá-lo através do esforço pessoal mediante qualificação, de preferência com recursos próprios.

Para harmonizar a relação capital/trabalho, a Toyota criou o "sindicalismo de empresa". Fez-se a destruição dos sindicatos classistas para os sindicatos colaboradores. O toyotismo implantou nos trabalhadores uma concepção de mundo dogmática e de pensamento único a exemplo das teses neoliberais sobre o "fim da história" em que não há outra alternativa a não ser a via capitalista, considerada como natural e eterna. De fato, os trabalhadores "vestiram a camisa" da empresa como única alternativa possível de sobrevivência. Daí o lema: "proteger a nossa empresa para defender a vida" (Antunes, 1999, p. 24).

Gounet (1999) resume da seguinte forma a manipulação cooptada do toyotismo sobre os trabalhadores: "os fabricantes usam a cenoura e o chicote, a garantia de emprego vitalício e o sindicato totalmente atrelado ao patrão, para impor a seus empregados as mudanças nas condições de trabalho" (p. 31).

De forma que o Toyotismo, na medida em que vai se ampliando para o ocidente na conjuntura de uma economia mundial recessiva, é uma aquisição do capital contra o trabalho, e, nesse sentido, supera o fordismo, pois tem por base os princípios do capitalismo (Antunes, 1999).

> O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para "satisfazer" a equipe que vem depois da sua cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal chegou a hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade. (Gounet, 1999, p. 33)

Tendo como ponto de partida a demanda, o toyotismo caracteriza-se pela flexibilização. Flexibilização da demanda (consumo orientado por necessidades artificiais), da produção (fábrica mínima), do trabalho (polivalência), do Estado (neoliberal) e da ideologia/dos espaços (Harvey, 2001). A determinação da flexibilização na organização do trabalho, na lógica da centralização/concentração do capital, estende-se para todas as esferas da vida social. Prevalece a desregulamentação, por exemplo, nas políticas educacionais e nas legislações trabalhistas. Um "ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor" (Antunes, 1999, p. 28).

Harvey (2001) resume dessa forma o sistema de produção flexível numa sociedade de classes:

> Esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala – ao mesmo tempo que dependeram dela. O tempo de giro – que sempre é uma chave da lucratidade capitalista – foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o gerenciamento de estoques *just-in-time*, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo). Mas a aceleração do tempo de giro

> na produção teria sido inútil sem a redução do tempo de giro no consumo. A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil e o do vestuário), enquanto em outros – tais como as chamadas indústrias de *thoughtware* (por exemplo, videogames e programas de computador) – a meia vida está caindo para menos de dezoito anos. A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (p. 148)

A acumulação flexível amplia consideravelmente o valor de troca em detrimento do valor de uso, o capital constante em detrimento do capital variável, o trabalho vivo em detrimento do trabalho morto. Para dar conta da superacumulação de mercadorias, numa economia recessiva, apela-se para a redução do seu tempo útil. Para Antunes (2000), essa lógica consumista desenfreada encontra seu limite na degradação da natureza e no desemprego estrutural de trabalho precarizado.

Por exemplo, diante da crise de superacumulação do capitalismo tecnológico, numa economia recessiva, a nova organização do trabalho – toyotismo – dá conta provisoriamente das necessidades do capital. Gounet (1999) assinala que, ao aumentar a produtividade em detrimento do crescimento da quantidade, o toyotismo tem como conseqüência imediata a redução de pessoal, o que significa a redução de consumidores, ou seja, a retração do consumo – desemprego/salários baixos – amplia a crise de superacumulação: "Empenhar-se na nova organização do trabalho não é saída para a crise, nem para o mundo, nem para países em particular. O ohnismo é justamente um sistema adaptado a uma economia mundial em recessão" (p. 85).

A nova organização do trabalho trouxe implicações complexas sobre a classe trabalhadora e a força de trabalho como base vital da existência humana.

2.3. A classe trabalhadora no pós-fordismo: a (não) centralidade do trabalho?

Desde a época da consolidação do modo de produção capitalista, nos centros mais industrializados, e depois na época do fordismo, identificava-se, com certa clareza, a especificidade da classe trabalhadora. A identidade do trabalhador transparecia, principalmente, no local da grande fábrica, como sendo aquela massa de indivíduos, quase sempre masculinos, uniformizados e padronizados que exerciam o trabalho manual e constituía-se de assalariados que negociavam seus salários coletivamente através de um combatente sindicalismo. A tradição marxista definia assim a classe trabalhadora:

> As classes são grandes grupos de homens que se diferenciam pelo lugar que ocupam num sistema historicamente determinado de produção social, por suas relações com os meios de produção (...), pelo papel que desempenham na organização social do trabalho, e, conseqüentemente, pelo modo como obtêm a parte da riqueza social de que dispõem e pelo tamanho desta. As classes são grupos de homens, dos quais uns podem apropriar-se do trabalho de outros por ocupar posições diferentes num regime determinado de economia social. (Lênin *apud* Stavenhagen, 1977, p. 288)

A definição de Lênin é coerente com o postulado marxiano, que diz: "só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta condição histórica determina um período da História da humanidade" (1999, p. 200). A existência do trabalhador livre de um lado, e da propriedade privada dos meios de produção de outro, numa sociedade comandada pela lógica da produção e venda de mercadorias, caracteriza a existência da classe trabalhadora como sendo aquela que para viver/sobreviver necessita vender sua força de trabalho em troca de um salário.

O lugar de que fala Lênin é bem definido: proprietário ou não proprietário dos meios de produção. É a partir desse lugar que se definem as relações entre as classes: capital e trabalho - relações de produção claramente marcadas por interesses antagônicos e conflitantes ao mesmo tempo em que ambas as classes se complementam na dependência recíproca.

Com o pós-fordismo (toyotismo) ainda seria válida a concepção marxista de classe trabalhadora, se é que essa classe ainda existe? E, se existe, seria igual àquela da época de

Marx, Lênin e Gramsci, ou possui outra identidade? Quem são os trabalhadores neste início de século XXI?

Hobsbawm (1995) assinala que há de fato uma situação nova e diferente na classe operária no pós-fordismo:

> A classe operária local unida pela segregação residencial e o local de trabalho numa unidade de muitas cabeças pareciam ter sido características da era industrial clássica. (...) As classes operárias acabaram – e de maneira muito clara após a década de 1990 – tornando-se vítimas das novas tecnologias; sobretudo os homens e as mulheres não qualificados das linhas de produção em massa, que podiam ser mais facilmente substituídos por maquinário automático (p. 298).

Essa situação "nova" da classe operária sinaliza, para Hobsbawm, não a crise ou o fim das classes, mas a crise de consciência de classe. Principalmente do sonho marxista de ver a classe operária ampliada e constituída de trabalhadores manuais enterrando o capitalismo em pouco tempo.

Com maior ênfase a esta problemática, Schaff postula que, com o desaparecimento do trabalho abstrato no contexto da sociedade informática, a tendência é também do desaparecimento da classe trabalhadora. "Na sociedade informática a ciência assumirá o papel de força produtiva. Mesmo hoje a força de trabalho se modifica e desaparece em sentido social. Na nova estrutura de classes da sociedade, a classe trabalhadora também desaparecerá" (Schaff, 1990, p. 43).

A discussão acerca das modificações e/ou extinção da classe trabalhadora remetem à problemática da centralidade ou não do trabalho na atual conjuntura da sociedade informática. Essa parece ser uma questão crucial, vez que dela depende todo um posicionamento teórico-metodológico.

Dentre os autores que defendem a não centralidade do trabalho na vida humana na atual sociedade, destacam-se Habermas (1987), Offe (1989), Gorz (1982), dentre muitos outros (Antunes, 1999)[40].

Discordando desses autores, defendemos a tese da centralidade do trabalho, pois as proposições de Marx continuam e continuarão sendo válidas. Eis sua formulação sobre o trabalho concreto: "O processo de trabalho (...) é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição *natural eterna* da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes *comum a todas as suas formas sociais*" (1999, p. 218, grifos meus). A análise conceitual marxiana acerca do trabalho constitui-se em ferramenta indispensável para a compreensão das metamorfoses do trabalho no contexto atual.

Antunes (1999), por exemplo, mostra que a sociedade informática continua sendo uma "sociedade produtora de mercadorias". Sendo assim, o trabalho abstrato ocupa um "papel decisivo na criação de valores de troca" (p. 75). Significa dizer que a sociedade é regida pela lógica do mercado que implica na produção e no consumo de mercadorias, sem os quais a mais-valia não se realizaria.

Para compreender a crise do trabalho (desemprego, redução do trabalho manual, automação etc.) faz-se necessário voltar a Marx, que fez a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. A crise não é do trabalho concreto, trata-se de uma crise do trabalho abstrato: "A crise do trabalho abstrato somente poderá ser entendida, em termos marxianos, como a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto" (Antunes, 1999, p. 77). Não há a eliminação e/ou redução nem do trabalho concreto nem muito menos do trabalho abstrato. A tese da eliminação do trabalho abstrato não se sustenta, pois, no capitalismo, não há consumo sem assalariados −o que ocorre é uma nova articulação entre trabalho vivo e trabalho morto.

[40] Não abordaremos as teses destes autores tendo em vista a nossa opção pela centralidade do trabalho e, principalmente, por não ser esta a questão essencial da tese, vez que nosso objetivo nesse momento é mostrar que, para além das mudanças do toyotismo, o trabalho concreto é a base da constituição do homem.

A vigência da lei do valor está materializada na redução do proletariado estável, da ampliação do trabalho intelectual abstrato e da ampliação generalizada do trabalho precarizado, de modo que é a própria "centralidade do trabalho abstrato que produz a não-centralidade do trabalho, presente na massa dos excluídos do trabalho vivo" (Vicent *apud* Antunes, 2000, p. 121).

O trabalho concreto é cada vez mais subsumido à lógica do trabalho abstrato. A crescente imbricação entre ciência e trabalho, alterou consideravelmente o trabalho abstrato. Esta alteração resultou no chamado trabalho flexível, que pode ser caracterizado como aquele trabalho desregulamentado que se ajusta à produção flexível da fábrica mínima e também flexível. É a desproletarização ou diminuição da classe operária clássica e, ao mesmo tempo, a expansão de várias outras formas de trabalho assalariado. No trabalho flexível destacam-se os "trabalhadores hifenizados", ou seja, aqueles que vivem de trabalho subproletarizado, precarizado, *part time* (parcial), temporário, terceirizado.

Essas mutações no trabalho abstrato trouxeram modificações e conseqüências para a classe trabalhadora. Antunes (2000), por exemplo, não utiliza mais a expressão classe trabalhadora, mas, buscando uma noção mais ampliada, a denomina "classe-que-vive-do-trabalho". Esta classe seria composta por "trabalhadores produtivos" (proletariado industrial – são centrais, produzem diretamente mais-valia e compreendem a totalidade do trabalho coletivo assalariado); "trabalhadores improdutivos" (setor de serviços, tanto público como privado. São trabalhadores que criam valor-de-uso e estão imbricados com os trabalhadores produtivos); "trabalhadores hifenizados" (precarizados, subcontratados, parciais). O autor considera como não pertencente à classe trabalhadora os gestores do capital, altos funcionários, especuladores, pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural (pp. 101-104).

Nesta ampliação da classe trabalhadora, Antunes destaca a redução do proletariado industrial, o incremento do novo proletariado fabril e de serviços, a volta do trabalho em domicílio e o trabalho do terceiro setor (trabalho comunitário, voluntário, assistencial). Estende-se o crescimento do trabalho das crianças, sobretudo feminino, com a exclusão dos jovens e idosos. Diz que se ampliou em cerca de 40% o trabalho feminino que, como o

trabalho flexível, tem salário mais baixo, menos direitos, piores condições, menos qualificação e é mais intensivo.

A conjugação entre trabalho em domicílio com trabalho feminino restituiu a volta do "salário por peça" do início do capitalismo. "O salário por peça permite ao capitalista concluir com o trabalhador principalmente (...) um contrato de tanto por peça, a um preço pelo qual o próprio trabalhador principal se encarrega da contratação e pagamento de seus trabalhadores auxiliares. A exploração dos trabalhadores pelo capital se realiza aqui mediada pela exploração do trabalhador pelo trabalhador" (Marx *apud* Teixeira, 1998, p. 72). Nessa forma de trabalho, envolve-se toda a família, principalmente as crianças, numa jornada de trabalho extenuante, pois o ganho de todos depende da quantidade produzida. Todos os custos da produção são arcados pelo trabalho doméstico. A indústria de ponta faz o controle da qualidade e determina o preço, o produto e a forma de serviço (Teixeira, 1998).

A resultante de tantas modificações na organização do trabalho fez com que a classe trabalhadora se desfizesse em fragmentos (Hobsbawm, 1995) havendo "portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (Antunes, 1999, p. 42).

Essas transformações no interior da classe trabalhadora geraram também modificações em outros setores da sociedade. Hobsbawm cita, dentre muitas dessas modificações, a "morte do campesinato", a desorientação e insegurança nas políticas oficiais, a ampliação do fosso entre países ricos e pobres, ampliação da dívida externa, queda do Estado-nação territorial, guerras civis, violência, despolitização, desigualdade social, morte da modernidade, desemprego estrutural, perda de identidade e exclusão social.

Em contestação, por exemplo, à "política tradicional" (trabalhista, social-democrata) surgiram "as novas forças políticas" (xenófobos e racistas de direita), "grupos secessionistas" (étnico/nacionalistas), "partidos verdes e novos movimentos sociais" que tendem a querem uma "política de identidade" grupal. "A maioria mais influente delas rejeitava o universalismo da política democrática e cidadã em favor da política de alguma identidade grupal, e conseqüentemente partilhava de uma visceral hostilidade a estrangeiros

e gente de fora, e ao Estado abrangente da tradição revolucionária americana e francesa" (Hobsbawm, 1995, p. 407).

Ianni (2001b) destaca o declínio do indivíduo como sujeito da razão e da história bem como da razão iluminista. A racionalidade do capitalismo moderno globalizado é a "racionalidade pragmática, técnica, automática" (p. 114). Prevalece a razão instrumental em detrimento da razão crítica. "Ocorre que a sociedade global está cada vez mais articulada pelo utilitarismo, pragmatismo, behaviorismo e pelo positivismo. As malhas científicas e tecnológicas, materiais e espirituais, que tecem as instituições, organizações, agências, empresas, mercados, regiões e nações, organizam-se segundo os requisitos da razão instrumental" (Ianni, 2001a, p. 118). De fato, a negação da racionalidade iluminista não significa que a pós-modernidade não tenha uma base racional. "O que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital, lançado em escala global" (Ianni, 2001c).

A racionalidade da pós-modernidade é tão antiga quanto a história do modo de produção capitalista. A racionalidade da organização do trabalho no toyotismo, por exemplo, centra-se nos pressupostos do pensamento liberal. É uma racionalidade que já vinha desde a época do fordismo, de mentalidade americana, como bem explicitou Gramsci. A diferença é que, agora, essa racionalidade apresenta-se em um novo contexto de capitalismo globalizado, em que, apesar de aparentemente tudo se apresentar como efêmero, fugaz, fragmentado, subjetivo, disperso etc., o que ocorre, de fato, é uma lógica racional de reestruturação do capitalismo globalizado.

A totalidade expressa-se nas características da própria globalização: energia nuclear, revolução informática, sistema financeiro internacional, hegemonia das empresas, corporações ou conglomerados multinacionais e transnacionais, reprodução ampliada do capital de forma universal – concentração e centralização –, língua universal – inglês − e hegemonia também universal da ideologia neoliberal (Ianni, 2001a), da fábrica global e da internalização da questão social e do trabalho (Ianni, 2001b). Tanto é assim, que o mundo é comandado por um centro pensante de organizações multilaterais (FMI, BIRD, OMC etc.) e por um centro econômico de corporações transnacionais.

> Ao lado das corporações transnacionais, ainda que de maneira independente, umas vezes divergentes e outras convergentes, atuam o FMI, o BIRD e a OMC. São organizações multilaterais, com capacidade de atuação em concordância e em oposição a governos nacionais. Possuem recursos não só monetários, mas, também, jurídico-políticos suficientes para orientar, induzir ou impor políticas monetárias, fiscais e outras de cunho neoliberal. (...) Acontece que essas organizações multilaterais tornaram-se poderosas agências de privatização, desestatização, desregulamentação, modernização ou racionalização, sempre em conformidade com as exigências do mercado, das corporações transnacionais ou do desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo. (Ianni, 2001c, pp. 108-109)

Ao mesmo tempo em que há uma centralização, há também uma descentralização através de um processo de desterritorialização, comandado pelas corporações e organismos multilaterais:

> A globalização tende a desenraizar as coisas, as gentes e as idéias. Sem prejuízo de suas origens, marcas de nascimento, determinações primordiais, adquirem algo de descolado, genérico, indiferente. Tudo tende a desenraizar-se: mercadoria, mercado, moeda, capital, empresa, agência, *know-how,* projeto, publicidade, tecnologia. A despeito das marcas originais, da ilusão da origem, tudo tende a deslocar-se além das fronteiras, línguas nacionais, hinos, bandeiras, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas. Aos poucos, predomina o espaço global em tempo principalmente presente. (Idem, p. 94)

Dentre esses aspectos da globalização e, em certa medida em função deles, está a emergência de um novo trabalhador coletivo mundializado. "É possível afirmar que o mundo do trabalho tornou-se realmente global. Sob as mais diversas formas sociais e técnicas de organização, o processo de trabalho e produção passou a estar subsumido aos movimentos do capital em todo o mundo" (Idem, p. 124). O mundo do trabalho é mundial porque, segundo Ianni, a expansão do capital é mundial e o trabalho faz parte desse processo; a economia é mundial e influencia na divisão do trabalho; as desigualdades, tensões e diversidades também são mundiais, há uma cultura mundial e agora o "trabalhador coletivo" também tornou-se mundial. "O contraponto singular, particular e geral, que articula capital, tecnologia e divisão do trabalho, articula também a força de trabalho, isto é, o operário. Este deixa apenas de ser local, nacional e regional, adquirindo

também a conotação global. Juntamente com a mercadoria, que é a primeira a adquirir cidadania mundial, vem o operário, que se torna cidadão do mundo antes de tomar plena consciência disto" (Idem, p. 144).

Talvez a mais espetacular mudança no mundo do trabalho na globalização tenha sido aquela que veio com mudança da "máquina-ferramenta" para as máquinas automáticas. "As técnicas eletrônicas, compreendendo a microeletrônica, a automação, a robótica e a informática, em suas redes e vias de alcance global, intensificaram e generalizaram as capacidades dos processos de trabalho e produção" (Ianni, 2001b, p. 195). Nesta época, volta-se novamente a discussão entre a relação homem-máquina do início da industrialização capitalista. Seriam as novas "máquinas inteligentes" as causadoras do desemprego estrutural? A questão é a mesma da época de Marx. Trata-se, como ele mesmo diz (1999), de verificar a forma social na qual a máquina está inserida. O problema não está na máquina, seja ela inteligente ou não, mas na sua "aplicação capitalista". E essa utilização das máquinas no contexto da sociedade capitalista globalizada vem marcada por uma série de contradições:

> Hoje em dia, tudo parece levar no seu seio a sua própria contradição. Vemos que as máquinas, dotadas da propriedade maravilhosa de reduzir e tornar mais frutífero o trabalho humano, provocam a fome e o esgotamento do trabalhador. As fontes de riqueza recém-descobertas se convertem, por artes de um estranho malefício, em fontes de privações. Os triunfos da arte parecem adquiridos ao preço de qualidades morais. O domínio do homem sobre a natureza é cada vez maior; mas, ao mesmo tempo, o homem se transforma em escravo de outros homens ou da sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece só poder brilhar sobre o fundo tenebroso da ignorância. Todos os nossos inventos e progressos parecem dotar de vida intelectual as forças materiais, enquanto reduzem a vida humana ao nível de uma força material bruta. Esse antagonismo entre a indústria moderna e a ciência, de um lado, e a miséria e a decadência, de outro; esse antagonismo entre as forças produtivas e as relações sociais da nossa época é um fato palpável, esmagador e incontrovertível. (Marx *apud* Ianni, 2001a, p. 66)

No toyotismo, além das contradições acima apontadas por Marx, destaca-se aquela que exige um perfil cada vez mais acentuado de "trabalho intelectualizado" ao mesmo tempo em que exclui e desespecializa um número cada vez mais crescente de trabalhadores. "Paralelamente à redução quantitativa do operário industrial tradicional dá-se uma alteração

qualitativa na forma de ser do trabalho, que de um lado impulsiona para uma maior qualificação do trabalho e, de outro, para uma maior desqualificação" (Antunes, 1999, p. 47).

É importante destacar, neste momento, como o modo de produção capitalista tem aguçado as contradições entre as forças produtivas e as relações sociais no sentido de intensificar o controle sobre a exploração da força de trabalho. Essas contradições, segundo Frigotto (2001), estão na base da crise do sistema capital: "o esgotamento da sua capacidade civilizatória; a capacidade exponencial de produzir mercadorias; a concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; a hipertrofia do capital financeiro que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada" (p. 32).

O esgotamento da capacidade civilizatória do capital "manifesta-se no movimento contraditório do poder sem precedentes do capital de explorar trabalho abstrato subsumindo o corpo e a mente do trabalhador e, ao mesmo tempo, mutilando milhões de seres humanos num contexto em que se dilatou e se potencializou as forças produtivas que tornariam possível o trabalho livre – tempo de escolha, fruição e criação" (Frigotto, 2001, p. 32).

É possível verificar que o esgotamento da capacidade civilizatória do capital manifesta-se, no plano social e políticio, na crise do contrato social produzido na modernidade (Santos, 1999). O contrato social da modernidade foi o resultado, numa perspectiva liberal, de um esforço das forças políticas da época e dos intelectuais a elas relacionados, para institucionalizar a sociedade civil em união ao Estado e ao direito, para se opor ao "estado de natureza", de modo que "o contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental" (Santos, 1999, p. 34). O contrato social, assim, assentava-se em mecanismos de conciliação dialética entre a regulação social e a emancipação social, entre a vontade geral e a vontade particular, entre o interesse particular e o bem comum. Sua finalidade consistia em organizar a sociabilidade no sentido de considerar o bem público como um valor capaz de legitimar os governos na busca do bem-estar econômico e social com vistas ao bem comum e à vontade geral. Isto oferecia sentido à vida das pessoas, na medida em que garantia segurança e identidade, pois havia o

reconhecimento de que a economia não era constituída somente de capital, mas de trabalhadores e de seus direitos.

Mesmo assim, o contrato social moderno, segundo Santos (1999), ao construir um mecanismo institucional de consenso e inclusão, continha mecanismos de exclusão. "A socialização da economia foi obtida à custa de uma dupla dessocialização, a da natureza e dos grupos sociais aos quais o trabalho não deu acesso à cidadania (...). Por isso, as organizações operárias nunca se deram conta, em alguns casos até hoje, de que o local de trabalho e de produção é freqüentemente o cenário de crimes ecológicos, de graves discriminações sexuais e raciais" (p. 39). Na mesma medida que se politizou e se ampliou o espaço público do Estado, gerou-se uma despolitização e privatização de toda a esfera não-estatal. E que a nacionalização da identidade cultural se fez a partir do etnocídio e do epistenicídio.

Interessa mostrar que o contrato social da modernidade interessava à classe trabalhadora e à sociedade como um todo porque lhes possibilitava a inserção social no sentido de garantia de direitos. Diante da crise do modelo fordista de regulação, os gestores do capital buscaram superar a crise com o modelo de trabalho pós-fordista com base em um novo contrato social, que, segundo Santos (1999), assenta-se nos interesses individuais em detrimentos aos interesses coletivos, na flexibilidade em detrimento da estabilidade e do não reconhecimento do conflito e da luta, ou seja, da negação do outro. Trata-se de um falso contrato, uma vez que é uma imposição do mais forte sobre o mais fraco, sem que o mais fraco tenho direito de negociar.

Dessa forma, continua Santos, ampliou-se consideravelmente os processos de exclusão, como se não existisse mais o contrato social da modernidade. Estaríamos entre uma situação de "pré-contratualismo" – bloqueamento do acesso à cidadania, e "pós-contratualismo" – exclusão dos incluídos. "Passa-se do pré-contratualismo ao pós-contratualismo sem nunca ter passado pelo contratualismo" (p. 46), o que significa que a maioria dos trabalhadores são jogados em um "estado de natureza" - individualismo, competição desregulamentada, ansiedade frente ao presente e ao futuro, medo, desgoverno, caos, instabilidade, insegurança, culpa pessoal pelo desemprego etc.

A negação do contrato social significa, na prática, para os trabalhadores, a desregulamentação dos direitos e de uma situação de total instabilidade. Santos (1999) destaca que os trabalhadores de hoje, quando são incluídos, o são a partir de uma "lógica de exclusão". Para o consenso neoliberal, por exemplo, o Consenso de Washington, a estabilidade tem de ser para os mercados e os investimentos e nunca para as pessoas: "A estabilidade dos primeiros só pode ser obtida à custa da instabilidade dos segundos" (p. 49).

Os trabalhadores, jogados num "estado de natureza", vivenciam uma situação em que o trabalho deixa de ser o sentido da vida e de sustento da cidadania. "O trabalho se reduz à penosidade da existência, quer quando existe, quer quando falta" (p. 50).

De acordo com Santos (1999), a negação do contrato social gera na sociedade uma situação de "fascismo societal", cuja sutileza coloca a democracia a serviço do desenvolvimento predador do capital. Produz-se um "Estado paralelo" para defender os interesses dos mais fortes e, ao mesmo tempo, produz-se um "apartheid social" na sociedade civil. O contrato de trabalho é banalizado como um contrato qualquer e é reduzido a um contrato individual de consumo e de prestação de serviços.

O mundo da produção e do trabalho ficam subsumidos à lógica do "fascismo financeiro" e de suas agências reguladoras uma vez que o mercado financeiro é livre para atuar numa lógica de lucro especulativo num espaço-tempo instantâneo.

Diante desse quadro perverso de esgotamento da capacidade civilizatória do capital, Santos (1999) aponta que a saída está na "redescoberta democrática do trabalho". "É uma exigência inadiável que a cidadania redescubra as potencialidades democráticas do trabalho" (p. 60). Propõe que isso seja feito a partir de uma redistribuição, em nível mundial, do estoque de trabalho disponível através da redução da jornada de trabalho e de um padrão mínimo de qualidade salarial. Que todos os tipos de trabalho sejam reconhecidos e incluídos; que o capital financeiro seja regulamentado, criando um fundo mundial para distribuição da riqueza; e, por fim, que haja uma reivenção do movimento sindical, uma vez que o capital globalizou-se e o trabalho localizou-se e fragmentou-se. Propõe, ainda, um sindicalismo mais político e solidário e menos setorial e que ele apresente uma proposta de alternativa civilizacional e que ligue o trabalho a tudo - meio ambiente, sistema educativo,

feminismo, necessidades sociais e culturais coletivas, com o Estado-previdência, com a terceira idade etc., defendendo, assim, um sindicalismo mais instituição e menos movimento.

Quanto ao Estado, esse desempenha um papel imprescindível na busca da construção de um contrato social emancipador. Para Santos (1999) faz-se necessário um Estado como movimento social, em oposição ao Estado clássico: "está a emergir uma nova forma de organização política, mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais" (p. 67). Para Hobsbawm, o Estado, não como se apresenta atualmente, tem o importante papel de ser agente da distribuição de riqueza. Diz o autor: "O que, na minha opinião, temos de buscar é uma outra maneira de distribuir a riqueza produzida por uma quantidade cada vez menor de pessoas, que no futuro pode chegar a ser na verdade a uma quantidade ínfima. (...) não se trata de aumentar a produção, pois isto, conseguimos resolver de forma satisfatória. A verdadeira dificuldade está na forma de distribuir a riqueza" (Hobsbawm *apud* Frigotto, 2002, p. 69).

Mas se o Estado e o contrato social tornaram-se "mínimos" para a classe trabalhadora, não seria a nova revolução informacional a saída para o trabalho manual e extenuante? Não teriam as máquinas inteligentes liberado a classe trabalhadora do trabalho? Estaríamos prestes a entrar na era do tempo livre e do trabalho leve e livre? Enfim, teríamos superado a sociedade industrial - sociedade do trabalho – e ingressado na sociedade pós-industrial – sociedade do conhecimento, do tempo livre e do ócio?

Na verdade, a sociedade pós-industrial como sendo a sociedade do tempo livre e do conhecimento, nada mais é que um fetiche ideológico da classe dominante para ocultar as relações de trabalho precárias e excludentes do capitalismo tardio:

> No capitalismo tardio, a desnecessidade crescente de incorporação de trabalho vivo na produção de mercadorias em forma de bens e serviços (a sociedade continua industrial e não pós-industrial) (...), e a hipertrofia do capital morto em forma de ciência e tecnologia na produção, como o previsto por Marx já nos *Grundrisse,* não só gera desemprego estrutural ou a estrema precarização do trabalho, mas produz, como já assinalava Gramsci

> nos anos de 1930, formas de trabalho fantasmagóricas. Atrofia-se e impede-se o tempo de trabalho livre – reino da liberdade, da escolha e do desenvolvimento humano. (Frigotto, 2002, p. 68)

Nesse sentido, o capitalismo tardio de tecnologia avançada confirma a tese marxiana de que o tempo livre produzido pelo capital não é um tempo criativo, de liberdade, que venha a emancipar o homem através do trabalho como satisfação das necessidades materiais e humanas. Ao contrário, trata-se de um tempo planejado e organizado para atender às necessidades de preparação da força de trabalho para o trabalho abstrato e as formas supérfluas que assume.

> Não é a redução do tempo de trabalho necessário ao sobretrabalho, mas a redução do trabalho necessário à sociedade a um mínimo, o tempo tornado livre para todos os indivíduos e os meios criados que possibilitam a educação artística, científica, etc. necessária ao livre desenvolvimento da individualidade. O capital é ele mesmo a contradição em processo, conforme impede que o tempo de trabalho se reduza a um mínimo e, simultaneamente, torna o tempo de trabalho a única medida e fonte de riqueza. Por conseguinte, ele diminui o tempo de trabalho sob a forma necessária para multiplicá-lo sob a forma supérflua. Neste sentido, transforma o supérfluo em medida crescente como condição – *question de vie et de mort* (questão de vida e de morte) para o (trabalho) necessário. (Marx *apud* Frigotto, 2002, p. 68)

Em consonância com a alienação do tempo livre e com a destruição do trabalho concreto, o capital impõe ao trabalhador o que Sennett (1999) denomina "corosão do caráter". No capitalismo flexível trocou-se a carreira pelo serviço e o emprego e tudo o que era definido a longo prazo passou a ser definido a curto prazo. Assim, o "novo capitalismo" tornou-se "um sistema de poder muitas vezes ilegível" (p. 10). Ilegível porque faz com que a pessoa assuma, sem perceber, as responsabilidades impostas pelo mercado flexível como sendo naturais e suas. Características como responsabilidade, lealdade, compromisso mútuo, confiança são cooptadas pela lógica do mercado numa perspectiva individualista, e o problema da empresa, do desemprego etc. é tomado como sendo um problema de responsabilidade individual do trabalhador. Assim, o capitalismo tardio "pretende

convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão" (Frigotto, 2002, p. 72) e que o emprego é uma responsabilidade individual.

Nasce daí o conceito da empregabilidade, entendida como "ajuste dos perfis profissionais dos excluídos, dos menos qualificados, dos que têm menos poder de competição por empregos (...) às possibilidades de geração autônoma de renda" (Fidalgo *apud* Ferretti, 2002, p. 110). Com a noção de empregabilidade imposta aos trabalhadores mediante mecanismos de inculcação ideológica, o capital assume uma forma natural e quase invisível. Na aparência do mundo do trabalho, os trabalhadores julgam que o grande inimigo é a sua falta de qualificação e o despreparo profissional diante de uma sociedade cada vez mais informática.

Essas mudanças na produção, no Estado e no contrato social e na subjetividade do trabalhador, ocasionaram muitas determinações na classe trabalhadora, porém ela não acabou. O que ocorre com a classe trabalhadora é o mesmo que ocorre com o trabalho: isto é, um processo de metamorfoses. Talvez a principal mudança seja o fim da separação "entre a classe dos trabalhadores manuais (os 'colarinhos azuis') e os 'colarinhos brancos'" (Lojkine, 1990, p. 15). Lojkine assim define a nova classe operária como "engenheiros politécnicos dirigindo, juntamente com os técnicos especializados, instalações automatizadas; 'operários' programando, num microprocessador, um ciclo de produção – eis a nova classe operária deste fim de século" (Idem, p. 15).

Tudo indica que às mudanças tecnológicas em curso estejam trazendo conseqüências no trabalho: Estaríamos entrando, de fato, na era do trabalho intelectual no interior da sociedade capitalista globalizada?

A investigação sobre o trabalho intelectual ou imaterial coloca-se como uma necessidade para a compreensão das novas determinações do trabalho neste contexto histórico de capitalismo globalizado.

CAPÍTULO III

TRABALHO E CIÊNCIA: HEGEMONIA DO "TRABALHO IMATERIAL"?

> *No entanto, e em oposição absoluta ao mito da 'fábrica sem homens', a intervenção humana está longe de desaparecer. Muito ao contrário, ela nunca foi tão importante. Reduzido o apêndice da máquina-ferramenta durante a revolução industrial, o homem, a partir de agora e inversamente aos lugares-comuns, deve exercer na automação* ***funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais***. (Lojkine)
>
> *Não se pode separar o homo faber do homo sapiens*. (Gramsci)

A ciência como conhecimento sistematizado sobre o desvelamento das leis naturais e sociais a partir do método experimental/matemático, é uma produção histórica da sociedade capitalista. Com o início do capitalismo, tem-se a hegemonia da cidade sobre o campo, das relações sociais sobre as relações naturais, do direito positivo sobre o direito natural e, sobretudo, do advento da indústria (potência material) imbricada à ciência (potência espiritual) (Saviani, 1994c). A partir de então, o "saber é poder" (Bacon) e insere-se na atividade produtiva como um saber ativo e não mais contemplativo (filosofia aristotélico-tomista).

Na base material desssa transformação, está a emergência da burguesia como classe social oprimida que se desvencilha dos grilhões opressores da sociedade feudal mediante esforço próprio consubstanciado no trabalho, que passa a ser valorizado e com ele muda-se a concepção de mundo (Renascimento). Tratava-se de produzir em quantidades sempre maiores para mercados em expansão, o que impunha o desafio de revolucionar os instrumentos de trabalho. Daí a necessidade da investigação cientifica como resposta à demanda produtiva: produzir máquinas que ampliassem o poder de transformação do trabalho. Esse é um processo lento que vem desde o século XVI e vai se consolidando no século XVIII com a Revolução Industrial.

Schaff (1990) entende que a Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX) substituiu "na produção, a força física do homem pela energia das máquinas" (p. 22). As

máquinas foram um prolongamento do corpo biológico, com a diferença de serem mais resistentes e muito mais produtivas.

Para Saviani (1994c), a Revolução Industrial fez com que houvesse uma "...incorporação da ciência à produção, a qual propiciou a introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. (...) A maquinaria não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, dando visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material" (pp. 162-163). A conseqüência imediata da incorporação da ciência na produção, no âmbito do processo de trabalho, foi a tendência de simplificar cada vez mais o trabalho manual, na mesma medida que tendia para uma crescente intelectualização desse mesmo trabalho. Embora o trabalho abstrato manual estivesse submetido a condições sub-humanas e como um apêndice da máquina em sua quase totalidade, verificavam-se, com a maquinofatura, novas interações entre o homem e a máquina no interior da sociedade capitalista. E uma destas interações foi o início do "trabalho intelectual"[41] no interior da produção.

> O trabalho se tornou abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, simples e gerais, vale dizer, abstratos, elaborados pela inteligência humana. Nessas condições, o trabalho especificamente humano, mesmo no âmbito da produção material (no interior das fábricas), passa a ser o trabalho intelectual consubstanciado no controle e supervisão das máquinas e de seus eventuais sucedâneos. É, assim, um trabalho 'político' já que diz respeito ao exercício do poder de controle, de direção, de comando (Idem, p. 163).

De modo que, para Saviani, com a Revolução Industrial no interior da sociedade capitalista, permanece e até acentua-se o dualismo entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Ambos, porém, se relacionam com a máquina que nada mais é que a materialização das funções intelectuais humanas aplicadas no processo produtivo. Assim, trabalho desumano é o trabalho manual como sucedâneo das máquinas, e "trabalho

[41] Mostraremos, neste capítulo, que o trabalho imaterial não é o trabalho intelectual. O fato de haver a materialização das ciências nas atividades produtivas – trabalho intelectual materializado, não significa que as exigências imateriais do trabalho sejam por si só intelectuais. Na filosofia marxista não existe trabalho mais intelectual e trabalho mais manual. O trabalho intelectual possui uma especificidade enquanto visão de mundo.

especificamente humano" é aquele "trabalho intelectual" em que o homem tem o domínio das máquinas na produção de valores de uso.

O trabalho com as máquinas, ao longo do século XIX, foi , para os trabalhadores, um trabalho alienante e desumano, como bem demonstrou Marx na obra *O Capital.* Do mesmo modo, praticamente todo o século XX é marcado por uma organização do trabalho fundamentada nos métodos do taylorismo/fordismo. As expressões "gorila amestrado" ou "tipo boi" de Taylor sinalizam, no limite, como o trabalhador, apesar das máquinas, foi submetido a um trabalho que lhe negava a subjetividade, o pensar, a iniciativa, enfim, a sua intelectualidade. Entendemos a afirmação de Saviani de trabalho intelectual desde a Revolução Industrial, como sendo um trabalho cooptado pelo capital que fez do trabalhador apenas um apêndice da máquina. Saviani destaca a positividade que as máquinas trouxeram, na medida que superaram o trabalho manual – domínio do homem sobre a natureza – e, em sendo trabalho especificamente humano, apesar da aplicação capitalista das máquinas, essas mesmas máquinas trouxeram à tona a exigência objetiva do trabalho intelectual (supervisão, controle, direção, comando).

No breve século XX, nos países centrais do desenvolvimento capitalista, aprofundou-se a relação entre ciência/trabalho/produção. Já no início do século, Gramsci afirmava: "na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas" (2000, p. 32). De fato, a ciência esteve tão imbricada com a atividade produtiva que Hobsbawm chega a afirmar que "o século XX foi aquele em que a ciência transformou tanto o mundo quanto o nosso conhecimento dele" (1995, p. 510).

O período das "décadas de ouro" do século XX, de economia semiplanificada e de trabalho taylorista/fordista, conduzida pelo Estado do bem-estar, possibilitou um padrão de acumulação capitalista que acelerou como nunca, na história humana, o desenvolvimento das ciências e das tecnologias. De modo que, apesar da crise desse modelo de acumulação, verifica-se, nas últimas décadas do século XX, nas palavras de Schaff (1990) uma segunda revolução industrial. Nesta "segunda revolução industrial" não é somente a força física do homem que é ampliada e substituída, mas, sobretudo, sua capacidade intelectual. "A

segunda revolução, que estamos assistindo agora, consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços" (Idem, p. 22).

Esta "segunda revolução industrial" consiste em três revoluções simultâneas: "a revolução microeletrônica e a revolução técnico industrial a ela associada (...); a revolução na microbiologia com sua componente resultante, a engenharia genética (...) e a revolução energética" (Schaff, 1990, pp. 21-23). Revoluções que, para Schaff, caracterizam uma nova sociedade dentro da sociedade capitalista. Trata-se da sociedade informática assim definida: "quando falamos de sociedade informática, referimo-nos a uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes" (Idem, p. 49).

Diante da questão da "intelectualização do trabalho", destacamos a "microeletrônica" como base material dessa tendência. Schaff (1990) mostra que a microeletrônica vai desde a utilização de objetos de uso cotidiano (relógios de quartzo, calculadoras de bolso, utensílios domésticos, etc., chegando alguns desses objetos a conter uma síntese de vários aparelhos em um só); de aparelhos cada vez mais sofisticados (máquinas computadorizadas) aplicados na indústria, comunicação, transportes, setor de serviços; e da aplicabilidade nas pesquisas cientificas, nas viagens espaciais e na moderna técnica de guerra. Constata-se que em todas as esferas da vida, seja no cotidiano, na produção, na pesquisa, no lazer, na comunicação, o homem de nossa época defronta-se e tem de lidar com algum componente microeletrônico, tecnológico ou informático.

Na base de toda essa segunda revolução industrial está a ciência. "Na sociedade informática a ciência assumirá o papel de força produtiva (...). A ciência é hoje um instrumento de produção cuja importância é crescente e cada vez mais determinante para o progresso em geral" (Schaff, 1990, pp. 43-45). Seria a ciência a principal força produtiva, ainda que presa aos determinantes da sociedade capitalista, capaz de revolucionar estas mesmas forças produtivas no sentido de superação das relações sociais capitalistas? Haveria concordância entre Schaff e Habermas quanto ao papel determinante da ciência/tecnologia na transformação social?

Esta polêmica pode ser melhor visualizada na interpretação de Frigotto (1996), por exemplo, da obra *Sociedade Informática* de Schaff. Para Figotto, Schaff toma a ciência e sua aplicabilidade (informática, microeletrônica etc.) como uma variável independente e determinante, "escondendo [assim] as relações sociais que as produzem" (Frigotto, 1996, p. 123). Para Frigotto, Schaff estaria preso a uma espécie de "fetichismo tecnológico" que poderia ser expresso no seguinte raciocínio: "a ciência determina a tecnologia, a tecnologia impõe o tipo de organização de trabalho, o tipo de organização de trabalho determina as qualificações e, por extensão, as exigências de ensino e da formação humana" (Idem, p. 123).

Em nosso entender, Schaff é coerente com o postulado marxiano quando diz que está em curso "a materialização – com uma clareza quase clássica – de uma das teses fundamentais desta doutrina, a saber: que as mudanças na base social produzem inevitavelmente mudanças na superestrutura" (1990, p. 33). E, mais adiante, explícita o que entende por "formação", vez que está interessado em demonstrar como as modificações da base material – revolução informática – produzem conseqüências nas formações econômicas, sociais e políticas da sociedade informática em curso.

> (...) O termo "formação" deve ser interpretado como a totalidade de relações sociais definidas entre seres humanos (portanto sociais, econômicas, políticas, etc.) que formam determinado sistema. Isto significa que elas estão de tal modo ligadas entre si que a mudança num dos elementos do sistema produz mudanças nos outros elementos. Há, além disso, um elemento neste sistema (...) cujas mudanças determinam a base da dinâmica dos demais elementos. No caso da formação econômica da sociedade, este papel é desempenhado pelas forças produtivas, e no caso da formação social, pelas relações de classe características. (Idem, p. 41)

Quanto à comparação de Schaff com Habermas, quando este nega e substitui a esfera do trabalho pela esfera da ação comunicativa e da ciência como principal força produtiva, aquele defende a tese da centralidade do trabalho como constituinte do sentido da existência humana. Schaff (1990) mostra que a tendência, na sociedade informática, é a do desaparecimento do trabalho assalariado, denominado por ele de "trabalho tradicional". Em seguida adverte: "este desaparecimento será uma conseqüência dos avanços da

automação e da robotização produzidos pela revolução da microeletrônica. Para evitar erros de interpretação, devemos salientar que a eliminação do *trabalho* (no sentido tradicional da palavra) não significa o desaparecimento da *atividade* humana, que pode adquirir a forma das mais diversas *ocupações*" (Idem, p. 42).

Para Schaff (1990), portanto, é fato que a ciência se converteu em meio de produção e tenderá a fazer com que a sociedade avance no desenvolvimento das forças produtivas e das contradições das relações de produção na perspectiva de superação de uma data situação inferior para outra superior e mais desenvolvida.

3.1 – Determinações da sociedade informática no trabalho

A sociedade informática é a sociedade capitalista. Nas palavras de Antunes: "A questão essencial aqui é: a sociedade contemporânea é ou não predominantemente movida pela lógica do capital, pelo sistema produtor de mercadorias?" (1999, p. 77). Entendemos que é, de fato, uma sociedade movida pela lógica do capital. Trata-se de produzir mercadorias, nos tempos atuais, com menos durabilidade e mais sofisticação, não para satisfazer as necessidades humanas – valores-de-uso – mas, para gerar, fortalecer e manter o capital. É na produção das mercadorias com a finalidade de valores-de-troca que o capitalista expropria o valor-trabalho do trabalhador o qual se converte na mão daquele em capital. Portanto, capital é uma relação social, vez que é trabalho não pago (Marx, 1999). No mundo atual predomina a mercadoria como fetiche da vida.

> Nessa altura da história, a cidadania vigente, efetiva, indiscutível, é a da mercadoria. As trocas, o intercâmbio de mercadorias, compreendendo as moedas nacionais, realizam-se sob o signo de uma moeda global, abstrata, imaginária, não localizada, desterritorializada. A mercadoria alcançou a cidadania mundial muito antes que o indivíduo. O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD: Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento), e o Convênio Geral de Tarifas e Comércio (GATT), bem como as empresas transnacionais e as agências multilaterias são o gerente da mercadoria nos quatro cantos do mundo. Uma cidadania cuja essência está expressa na

> moeda global, o dólar, e cujo idioma é o inglês, a vulgata de todo o mundo. (Ianni, 2001a, pp. 110-111)

Nas palavras de Ianni, verifica-se o dinamismo do modo de produção capitalista. Para manter-se, o capitalismo necessita encontrar novas formas de exploração do trabalho. Constata-se, desde 1973, o esgotamento do padrão de acumulação fordista comandado pelo Estado do Bem-Estar Social (cf. Harvey, 2001 e Hobsbawm, 1995). Em seu lugar, reestrutura-se um novo padrão de acumulação, centralização e concentração de capital. Este "novo" é uma aparência que na essência centra-se numa organização do trabalho que tem no trabalho abstrato metamorfoseado a sua base de sustentação. O "novo" está no fato de o capitalismo ser globalizado, informatizado e de organizar a força de trabalho no método pós-fordista (toyotismo, trabalho flexível).

Estamos na sociedade global (Ianni, 2001a). Por que sociedade global? Não se trata aqui de uma nova sociedade que integra todos os homens e esteja a seu serviço e ao de sua cultura, no sentido de humanizá-los. Ao contrário, trata-se da realização, em nosso tempo, do projeto de universalização da sociedade capitalista. E o capitalismo é, nas palavras de Ianni, um "processo civilizatório", uma vez que não só revoluciona a forma de produzir, como também constrói um modo de vida. O exemplo acima citado − de a cidadania da mercadoria anteceder a cidadania do sujeito − é uma demonstração de como a globalização do capitalismo inverte os papéis: o sujeito humano está em função de uma sociedade produtora de mercadorias.

Dessa forma, a globalização das sociedades é antes de tudo a globalização da mercadoria, ou seja, do capital. É a partir da globalização[42] da mercadoria, de produzir em lugares de menor custo e vender em lugares de maior poder aquisitivo, que o capitalismo inicia uma nova fase consubstanciada na reestruturação produtiva. Na base da globalização do capitalismo está a nova organização do trabalho pós-fordista articulada com a revolução informática.

[42] A globalização do capital é complexa e, por si só, mereceria um estudo a parte. Em consonância com o objetivo do presente capítulo, qual seja, o de analisar e compreender o "trabalho intelectual" ou "imaterial" no contexto da atual sociedade informática capitalista globalizada é, que, apenas nos referimos à "globalização"

Vimos, no segundo capítulo, que o toyotismo[43] é a saída que o capitalismo está encontrando para produzir em uma economia mundial em recessão. Trata-se, evidentemente, de uma organização do trabalho do e para o capital. Embora este novo método do trabalho venha com uma aparência, de participação, trabalho em equipe, necessidade de pensar, iniciativa etc., ele esconde uma manipulação despótica do capital contra o trabalho. Os trabalhadores são envolvidos e cooptados para fazer, decidir e pensar para o capital. O trabalhador "deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho" (Antunes, 1999, p. 34). A alienação do trabalho não é eliminada, mas ampliada. Agora, além de o capital explorar o "fazer", explora também o "pensar", de modo que a decisão sobre o que e como produzir pertence ao capital, além do produto final.

O êxito do Toyotismo, explica-se, em grande parte, por ter conseguido conjugar a alta tecnologia com o trabalho. O saber fazer intelectual é expropriado dos trabalhadores e transferido para as máquinas em forma de softwares, mas sempre mantendo o trabalho vivo.

> As máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário que, ao interagir com a máquina informatizada acaba também por transferir parte de seus novos atributos intelectuais e cognitivos à nova máquina que resulta desse processo. Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva (e não pode levar) à extinção do trabalho vivo e de sua potência constituinte sob o sistema de metabolismo social do capital. (Antunes, 2000, pp. 123-124)

Da mesma forma como as máquinas não podem substituir os trabalhadores, também a ciência não é força produtiva no sentido de revolucionar as relações sociais de produção. Concordamos com Antunes (2000) quando afirma que "a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações capital e trabalho, a qual ela não pode superar" (p. 122). Isto significa que antes da ciência está uma organização

---

no sentido de situarmos este novo estágio do capitalismo e nele a 'revolução informática" e o "trabalho intelectual".

social, no caso, o capitalismo, o qual faz da ciência um meio de produção para, então, como força produtiva, concentrar e centralizar cada vez mais o capital.

Assim posto, a ciência, para Antunes, não é a principal força produtiva da atual sociedade. Ao contrário, a ciência é prisioneira do "solo material estruturado pelo capital". Portanto, não se trata da substituição do trabalho pela ciência ou do trabalho pela ação comunicativa, mas de uma

> maior inter-relação, maior interpenetração, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, entre produção e conhecimento cientifico, que se expandem fortemente no mundo do capital e de seu sistema produtivo. (Antunes, 2000, p. 134)

Como ocorre esta transferência do saber fazer intelectual dos trabalhadores para as máquinas? Diferentemente do fordismo, que negava a intelectualidade do trabalhador, o pós-fordismo valoriza essa intelectualidade no processo de trabalho, quando o trabalhador é solicitado e responsabilizado para pensar e organizar a produção, tendo em vista a produção de um produto de qualidade que seja vendável. Esse processo ocorre quando se

> organizam os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e congnitivo do trabalho, que o fordismo desprezava. (Antunes, 2000, p. 55)

Trata-se de duas formas de expropriação do *savoir faire* intelectual: aquela que é transformada em software e a outra que é transferida para o produto. Tanto o software quanto o produto não pertencem mais ao trabalhador. Ambos, software e produto, são reutilizados pelo capital como instrumentos de expropriação da força de trabalho. De modo que o trabalhador produz um conhecimento e um produto simultaneamente no processo de trabalho e em ambos é explorado.

---

[43] Utilizaremos as expressões "toyotismo", "trabalho flexível" e "pós-fordismo" como sinônimos.

Antunes (2000) mostra que essa transferência do saber intelectual do trabalhador para as máquinas não contradiz a "teoria do valor". Aliás, confirma-a. Existe a

> conversão do trabalho vivo em trabalho morto, a partir do momento em que, pelo desenvolvimento dos softwares, a máquina informacional passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana. Dá-se então um processo de objetivação das atividades cerebrais na maquinaria, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada. (p. 124)

Esse processo de imbricação entre o *savoir faire* intelectual do trabalhador e o software dinamizam e desenvolvem ainda mais as "máquinas inteligentes" ampliando assim a revolução informacional. Contudo, é preciso ressaltar que as maquinas inteligentes não são um produto recente. Essa tecnologia é o resultado de longos anos de pesquisa controlada pelo capital. Em parte, foi o próprio período de acumulação fordista com recursos públicos, que financiou tais pesquisas, cujo resultado tornou-se propriedade privada que, aplicado ao processo produtivo, vem ampliando consideravelmente sua produção .

Mas em que consistem as "máquinas inteligentes"? São máquinas que dispõem de dispositivos auto-programáveis, no caso, o chipp (circuito integrado composto de uma placa de silício com transistores), que contém um programa, o software. De modo que a "máquina inteligente" é uma máquina automática e autônoma ao mesmo tempo. É o que Ohno, segundo Coriat (1994) denominará de "princípio da autonomação, neologismo forjado a partir da contração de duas palavras: autonomia e automação" (p. 52). No processo produtivo, a finalidade das "máquinas inteligentes" é a de serem autônomas, ou seja, além da automatização, estas máquinas têm a tarefa ou certos dispositivos que identifiquem qualquer defeito na produção e, se possível, apontando sua natureza.

Até que ponto as máquinas inteligentes podem substituir o trabalho vivo? É possível a automação completa? A questão é complexa. Sabemos, conforme demonstramos no primeiro capítulo, a partir da tese marxiana, que somente o trabalho vivo pode ser o criador de valor e que o trabalho morto apenas transfere valor ao produto, pois , de acordo com Antunes "(...) O capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de

valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido" (Antunes, 2000, p. 119).

Essa substituição absoluta, portanto, é impossível, e aí está: o mérito do toyotismo é saber conjugar a alta tecnologia com o "trabalho vivo". Gounet (1999) mostra a experiência da General Motors em automatizar quase que totalmente a produção de automóveis. Na década de 80, a GM investe 5 bilhões de dólares no "projeto Saturn" no Tennessee, Estados Unidos. Uma das finalidades era superar os japoneses, indo além dos métodos do toyotismo, principalmente na automação, utilizando robôs em substituição ao "trabalho vivo". Pretendia-se construir a "fabrica do futuro, com linhas de produção inteiramente automatizadas e uma completa integração dos equipamentos sob a égide da informática" (p. 37). No ano de 1986, a GM fez seu primeiro balanço e verificou o fracasso da automação completa: o custo do automóvel ficou superior aos dos japoneses e a empresa perdeu 10% do mercado americano. Constatou-se que a solução robótica era inviável por ser:

> Pouco confiável: a alta tecnologia freqüentemente entra em pane; (...) os robôs que instalam os pára-brisas dos veículos muitas vezes os abandonam sobre o assento dianteiro; isso obriga a fábrica a usar trabalhadores manuais para a operação. Pouco flexível: se a produção baixa, o robô permanece na cadeia e custa caro. (...) Requer uma mão-de-obra mais qualificada, que é preciso formar. (p. 39)

De modo que a empresa pôde constatar que "as transformações organizacionais devem preceder as mudanças tecnológicas para serem realmente eficazes" (Idem, p. 39) e, assim sendo, a "fábrica sem homens", ou seja, sem o "trabalho vivo", é um mito.

> No entanto, e em oposição absoluta ao mito da 'fábrica sem homens', a intervenção humana está longe de desaparecer. Muito ao contrário, ela nunca foi tão importante. Reduzido o apêndice da máquina-ferramenta durante a revolução industrial, o homem, a partir de agora e inversamente aos lugares-comuns, deve exercer na automação *funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais.* Não lhe compete, como anteriormente, alimentar a máquina, vigiá-la passivamente: compete-lhe controlá-la, prevenir defeitos e, sobretudo, otimizar seu funcionamento. A distância entre o engenheiro e o operário que

> manipula os sistemas automatizados tende a desaparecer ou pelo menos deverá diminuir, se se quiser utilizar eficazmente tais sistemas. Assim, novas convergências surgem entre a concepção, a manutenção e uma produção material que cada vez menos implica trabalho manual e exige cada vez mais, em troca, a manipulação simbólica. (Lojkine 1990, p. 18, grifos meus)

Talvez uma das principais mudanças que estão ocorrendo no interior do processo de trabalho, enquanto "trabalho abstrato", seja a mudança da diminuição do trabalho manual para a ampliação do trabalho intelectual. Em virtude da revolução informacional aplicada ao processo produtivo, constata-se que não bastam apenas conhecimentos práticos imediatos para dar conta das novas necessidades.

> A regulagem de um motor pelo ruído, a avaliação visual de um estado de cocção por um cimenteiro ou um siderúrgico, o 'golpe de vista' de um metalúrgico para verificar um 'estado de superfície' são hoje substituídos pela leitura e pela interpretação de códigos e símbolos abstratos apresentados em visores. Entre a máquina ferramenta e o trabalhador surge um outro tipo de máquina: a 'máquina informática', que dialoga com o operário encarregado não apenas da vigilância, mas ainda do controle, da prevenção de avarias ... Funções cerebrais mais abstratas são assim requisitadas: raciocínio, capacidade lógica, capacidade comunicativa... (Lojkine, 1990, p. 29)

Esse trabalho que exige maior capacidade de abstração (códigos, símbolos) é denominado por Antunes (2000) de "trabalho imaterial", sendo dotado de maior "dimensão intelectual"[44]. O trabalho imaterial está presente nas indústrias mais informatizadas, nos diversos setores de serviços, como também nas "atividades de pesquisa, na criação de softwares, marketing e publicidade" (p. 125).

Nesse processo de revolução informacional, nos setores de ponta do processo produtivo, é possível identificar, a partir de Antunes (2000), três dimensões em que se fazem presentes no trabalho imaterial. Na primeira dimensão os trabalhadores lidam com

[44] É preciso esclarecer que não há uma tendência de o trabalho ser "mais" intelectual ou de ser "menos" manual. O trabalho concreto, tal como veremos adiante com Marx e Gramsci, é uma totalidade de corpo e cérebro atuando conjuntamente. O que ocorre, no interior da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, é do trabalho abstrato ter funções mais intelectuais ou funções mais manuais. No pós-fordismo, acentuam-se exigências mais abstratas na operacionalização dos diferentes trabalhos.

máquinas inteligentes – autonomação que requer deles cada vez mais capacidades abstratas, simbólicas para operacionalizar com estas máquinas.

> A crescente cientifização da vida social e produtiva passa a exigir do trabalhador cada vez mais apropriação do conhecimento cientifico, tecnológico, político e cultural, uma vez que a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência. (Kuenzer, 1997, pp. 35-36)

Na segunda dimensão, por sua vez:

> A "revolução informática" abre um campo de trabalho na produção de software na lógica do capital. Aqui um conjunto de trabalhadores atuam no sentido de materializar o "trabalho vivo imaterial" em "trabalho morto" presente no software. Trata-se de profissionais que se especializam para realizarem o "processo de objetivação das atividades cerebrais na maquinaria, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada. (Antunes, 2000, p. 124)

Diante da economia mundial em recessão, a terceira dimensão vê a produção organizar-se a partir das demandas de consumo. Colocar o produto no mercado exige estratégias de *marketing* que, por sua vez, exigem "trabalho imaterial". Para tornar o produto vendável, coloca-se a responsabilidade no trabalhador. Este terá que ser responsável pela produção de um produto com um padrão de qualidade, definido a partir de um projeto de marketing do próprio capital. Aqui o trabalho imaterial coloca-se na interface na relação produção-consumo.

> É o trabalho imaterial que ativa e organiza a relação produção-consumo. A ativação da cooperação produtiva, assim como da relação social com o consumidor, é materializada no e para o processo de comunicação. É o trabalho imaterial que inova continuamente a forma e as condições de comunicação (e, portanto, do trabalho e do consumo). Ele dá forma e materializa as necessidades, o imaginário, os gostos. A particularidade da mercadoria produzida pelo trabalho imaterial (seu valor de uso sendo essencialmente seu conteúdo informacional e cultural) consiste no fato de que ela não se destrói no ato de consumo, mas sim se expande, transforma-se e cria o ambiente ideológico e cultural do consumidor. (Lazzarato *apud* Antunes, 2000, p. 127)

Contudo, é preciso ter claro que o trabalho imaterial não é hegemônico no atual contexto da sociedade capitalista. Segundo Antunes (2000), não pode ser generalizado e, ao mesmo tempo, não pode ser neglicenciado. Como há uma tendência crescente de intelectualização do trabalho nos núcleos de ponta do setor produtivo, há, também, ao mesmo tempo, um processo crescente de precarização e de desqualificação do trabalho.

Verifica-se uma "processualidade contraditória" no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo que se exige uma maior qualificação – trabalho imaterial, também ocorre um processo de desqualificação materializado nas múltiplas formas de "trabalho flexível". "Paralelamente à redução quantitativa do operariado industrial tradicional dá-se uma alteração qualitativa na forma de ser do trabalho, que de um lado impulsiona para uma maior qualificação do trabalho e, de outro, para uma maior desqualificação" (Antunes, 1999, p. 47).

Antunes (1999 e 2000) mostra, a partir de Marx, que o avanço do trabalho imaterial se dá a partir da lógica da sociedade capitalista. Ou seja, permanece uma divisão do trabalho consubstanciada em qualificar uma minoria de trabalhadores para ocuparem os postos centrais da fábrica mínima e, ao mesmo tempo, um processo de desespecialização de um contingente elevado de trabalhadores que são parte integrante do trabalho flexível (terceirizado, contratado, precarizado, polivalente, multifuncional).

A qualificação do trabalho segue a lógica da fábrica mínima: menos de 30% dos trabalhadores devem possuir determinada qualificação no sentido de estarem produzindo protótipos de produtos requeridos pela demanda que ao aumentar, leva a empresa a contratar um contingente de trabalhadores para um trabalho já predeterminado que envolveu organização e planejamento. Estes serão os trabalhadores contratados, flexíveis, que atuarão com várias máquinas ao mesmo tempo e por isso são denominados trabalhadores polivalentes, dos quais não se necessita de conhecimentos especializados (desespecialização).

Assim, está ocorrendo uma metamorfose no interior do trabalho abstrato que, no entanto, não está eliminando esse tipo de trabalho, pois a atual sociedade é ainda regida pela lógica produtora de mercadorias. O que está ocorrendo são novas articulações entre

trabalho vivo e trabalho morto. A lei do valor continua sendo a base pela qual o capital se mantém através de novas formas de exploração do trabalho abstrato. Trata-se da redução do proletariado estável, da ampliação do trabalho intelectual abstrato e da ampliação do trabalho precarizado. É a própria "centralidade do trabalho abstrato que produz a não-centralidade do trabalho, presente na massa dos excluídos do trabalho vivo" (Vicent *apud* Antunes, 2000, p. 121).

Do ponto de vista da classe-que-vive-do-trabalho, como avaliar as transformações do trabalho abstrato no sentido de potencializar essas mesmas transformações, rumo à superação da sociedade produtora de mercadorias? Como se utilizar da tendência de crescimento do trabalho imaterial para construir objetivamente as condições de emancipação do trabalho abstrato para o trabalho concreto?

3.2 – Trabalho imaterial

Buscamos, nesse momento, interpretar e compreender as determinações do trabalho imaterial no atual contexto de transformações do mundo do trabalho. Em que consiste esta forma de trabalho? Qual o significado do "trabalho imaterial"?

Antunes (2000b) destaca a relação entre trabalho material – dimensão manual e trabalho imaterial – dimensão intelectual.

> Há ainda em curso na sociedade contemporânea outra tendência dada pela crescente imbricação entre trabalho material e imaterial, uma vez que se presencia, no mundo contemporâneo, além da monumental precarização do trabalho acima referida, uma significativa expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras. A expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo. (Antunes, 2002)

Para interpretarmos esta imbricação entre trabalho material e trabalho imaterial recorremos a Marx. Como vimos no primeiro capítulo, Marx (1999) destaca que na produção capitalista ocorre uma inversão. Ao invés de o trabalhador empregar o instrumental de trabalho, é o instrumental de trabalho que emprega o trabalhador.

> Ao se transformar em autômato, o instrumental se confronta com o trabalhador durante o processo de trabalho como capital, trabalho morto que domina a força de trabalho viva, suga e exaure. A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada. (p. 483)

Com isto, o trabalho intelectual ou trabalho imaterial do trabalhador é diluído na estrutura produtiva comandada pelo capitalista, uma vez que, conforme Marx,

> A habilidade especializada e restrita do trabalhador individual, despojado, que lida com a máquina, desaparece como uma quantidade infinitesimal diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho social, incorporadas ao sistema de máquinas e formando como ele o poder do patrão. (1999, p. 483).

Portanto, para Marx, não basta ao trabalhador possuir um conhecimento especializado. Pois, o trabalho é "trabalho social". "Desde que os homens, não importa o modo, trabalhem uns para os outros, adquire o trabalho uma forma social" (Idem, p. 93). Esta forma social do trabalho materializa-se na forma valor da mercadoria. "Sabemos que o valor de qualquer mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em seu valor-de-uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário a sua produção" (Idem, p. 220). "Trabalho social" é o conjunto das relações dos diferentes trabalhos no tempo. "O conjunto desses trabalhos particulares forma a totalidade do trabalho social" (Idem, p. 94). Para trabalhar, os homens se relacionam entre si, de modo que há uma dependência orgânica e recíproca dos diferentes trabalhos no conjunto da estrutura social, portanto, o trabalho individual é determinado pelo "trabalho social", ou seja, aquele que está "cristalizado" nas mercadorias. "Quando consideramos as mercadorias como valores,

vemo-las somente sob o aspecto de trabalho social realizado, plasmado ou, se assim quiserdes, cristalizado" (Marx, 1988, p. 102).

Marx sempre se refere ao "trabalho social médio" e faz a crítica ao "trabalho individual" tomado em separado.

> Poderia parecer que, se o valor de uma mercadoria se determina pela quantidade de trabalho que se inverte na sua produção, quanto mais preguiçoso ou inábil seja um operário, mais valiosa será a mercadoria por ele produzida, pois que o tempo de trabalho necessário para produzi-la será proporcionalmente maior. Mas aquele que assim pensa incorre num lamentável erro. Lembrai-vos que eu empregava a expressão 'trabalho social' e nesta denominação de 'social' cabem muitas coisas. Ao dizer que o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho incorporado ou cristalizado nela, queremos referir-nos à quantidade de trabalho necessário para produzir essa mercadoria num dado estado social e sob determinadas condições sociais médias de produção, com uma dada intensidade social média e com uma destreza média do trabalho que se emprega.(Marx, 1988 pp. 104-105)

Do mesmo modo, quando Marx se refere ao "trabalho simples" e ao "trabalho complexo", o faz a partir de uma unidade totalizadora. O trabalho simples não é o trabalho manual como o – processo de trabalho – também não é uma atividade puramente prática e nem puramente intelectual. Sobre o "processo de trabalho" assim se refere Marx: "O ser humano (...) põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (1999, p. 211). É o que Gramsci (2001) chama de "conexão psicofísica" (fazer + pensar). A unidade que funda o ser homem é o "trabalho". O homem é o que ele se produz mediante o trabalho e o trabalho é um processo de humanização da natureza do próprio homem como ser biológico como da natureza propriamente dita. Mediante ao trabalho o homem põe em movimento todo o seu ser – cérebro/corpo – de forma conjunta na transformação da natureza.

Portanto, quando Marx se refere ao trabalho intelectual, o faz a partir do "nexo psicofísico", uma vez que "o homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob o controle de seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são

partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e das mãos" (Marx, 2001, p. 577). A distinção entre trabalho simples e trabalho complexo ilustra a superação do dualismo trabalho manual e trabalho intelectual. Em nota de rodapé do primeiro volume da obra *O Capital*, assim se refere Marx: "a diferença entre trabalho superior e simples, entre trabalho qualificado e não-qualificado decorre, em parte, de meras ilusões, ou pelo menos de distinções que cessaram de ser reais, mas sobrevivem convencionalmente, por tradição" (1999, p. 231). Com isto Marx chama a atenção para as condições sociais em que determinado trabalho é realizado. Cita como exemplo, na mesma nota, que em determinadas condições de desenvolvimento de um país o trabalho simples – "trabalhadores brutais que exigem muita força muscular são considerados superiores a muitos trabalhos mais refinados, que são rebaixados ao nível do trabalho simples (Idem, p. 231)". Tendo como base este postulado marxiano, Gramsci afirmou:

> na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho [ser realizado] em determinadas condições e em determinadas relações sociais (...). Em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. (2000 a, p. 18)

Sendo assim, retomamos a definição marxiana de trabalho simples e trabalho complexo, exposta no primeiro capítulo.

> Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. *O trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. (Marx, 1999, p. 66, grifos do autor)

De modo que o trabalho simples é como uma unidade básica – quantitativa/qualitativa – de trabalho que serve para medir/comparar as outras formas de trabalho. Assinala Marx que o trabalho simples não é o trabalho manual. Trata-se de

"dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos, etc" (Idem, p. 66). Todo o trabalho complexo é reduzido ao trabalho simples observado como referência de valor. "Por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor a equipara ao produto do trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples" (Ibidem, p. 66).

Contudo, Marx mostra que o trabalho complexo tem um peso específico superior, ou seja, tem um valor maior.

> Confrontando com o trabalho social médio, o trabalho que se considera superior, mais complexo, é dispêndio de força de trabalho formada com custos mais altos, que requer mais tempo de trabalho para ser produzida, tendo, por isso, valor mais elevado que a força de trabalho simples.(Marx, 1999, p. 230)

Isso não significa que o trabalho complexo seja pura atividade intelectual e, sendo assim, que tenha de ser mais bem remunerado que o trabalho simples. Não. Marx mostra que, independentemente da forma do trabalho – simples ou complexo- o que está em jogo é a quantidade ou tempo de trabalho gasto na produção da mercadoria. O valor é a materialização desse tempo de trabalho. E todo o trabalho complexo tem de ser reduzido a trabalho simples. "Em todo processo de produzir valor, o trabalho superior tem de ser reduzido a trabalho social médio, por exemplo, um dia de trabalho superior a "x" dias de trabalho simples" (Marx, 1999, p. 231).

Sendo assim, todo o trabalho, simples ou complexo, possui o mesmo valor, o qual é determinado pelo trabalho social médio de uma determinada sociedade em determinado contexto. O trabalho complexo" não é superior no sentido de diferenciação social, mas no sentido de conter mais tempo de trabalho na construção de um novo nexo psicofísico superior.

Na base de todo trabalho está o homem como ser natural/social. Gramsci (1999) enriquece a concepção marxiana quando afirma ser o homem o "processo de seus atos", ou seja, o "conjunto das relações sociais". A individualidade humana não está dada a priori como se fizesse parte de uma natureza humana acabada. Ao contrário, a natureza humana é

histórica, entendendo a história como devir. Sendo assim, "a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1)o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza" (Gramsci, 1999, p. 413). Significa que a individualidade humana é construída a partir das relações orgânicas que o homem estabelece com os outros homens e com a natureza, as quais

> são ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de intelegibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante. (Idem, p. 413)

Portanto, a individualidade humana é a síntese das relações sociais presente e, acrescenta Gramsci, "mas também da história destas relações" (Idem, p. 414).

As relações orgânicas se dão mediante o trabalho – atividade consciente – que possibilita a sociabilidade humana. O homem torna-se humano no "conjunto das relações sociais", ou seja, na mesma medida que interage ativa e conscientemente com a natureza (objeto do trabalho) e também interage com os outros homens, pois o trabalho tem uma forma social. A natureza e os outros homens, ao se tornarem produto do "devir" histórico, formam uma trama social, uma estrutura[45] institucionalizada, que impõe às futuras gerações certas determinações.

> Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (Marx, 1988, p. 7)

Cria-se, assim, o mundo humano, a "societas hominum" (sociedade humana) sempre a partir da "societas rerum" (sociedade das coisas). Estes dois organismos supra-

[45] Para Kosik, a totalidade é constituída de uma "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (1995, p. 44).

individuais não podem ser vistos de forma mecânica e determinista. A reação, destaca Gramsci (1999), precisa da elaboração de

> uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e dinâmicas, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, na medida que já conhece, quer, admira, cria, etc.; e do homem que se concebe não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecida pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento. (p. 415)

Para dar conta da complexidade do "devir" histórico e situar-se na trama social, o homem, como síntese das relações sociais passadas e presentes, necessita desenvolver sua capacidade intelectual. O real, tanto natural quanto social, manifesta-se como um fenômeno que possui uma aparência[46] e uma essência ao mesmo tempo. Para romper com a aparência e chegar à essência, faz-se necessária a atividade intelectual enquanto conhecimento materializado nas ciências e nas filosofias. "A filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser existente" (Kosik, 1995, p. 18).

Mas qual filosofia? Qual ciência? Concordamos com Gramsci (1999) quando aponta o marxismo como a síntese superadora das outras filosofias na constituição de uma filosofia original que é denominada por ele de "filosofia da práxis". "A filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história. Nesta linha é que deve ser buscado o filão da nova concepção de mundo" (Gramsci, 1999, p. 155). E, mais adiante, acrescenta:

> [Marx] (...) produziu uma concepção de mundo original e integral. Marx inicia intelectualmente uma época histórica que provavelmente durará séculos, isto é, até o desaparecimento da sociedade política e o advento da sociedade regulada. Somente quando isto ocorrer, a sua concepção de mundo será superada (concepção da necessidade, superada pela concepção da liberdade). (p. 243)

[46] Assim Gramsci problematiza aparência/essência: "mas o erro maior é o de não saber sair da própria concha cultural e medir o exterior com um metro que não lhe é próprio: não ver as diferenças sob as aparências iguais e não ver a identidade sob as diversas aparências" (2000a, p. 241).

A força e vida da filosofia da práxis estão na sua capacidade de ser ação política, de "modificar o mundo, de subverter a práxis. Por isso, é possível dizer que este é o nexo central da filosofia da práxis, o ponto no qual ela se realiza, vive historicamente, ou seja, socialmente e não mais apenas nos cérebros individuais, cessa de ser 'arbitrária' e se torna necessária-raiconal-real" (Gramsci, 1999, p. 336).

Qual a concepção de ciência da filosofia da práxis? A ciência é vista como "a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o fato objetivo" (Gramsci, 1999, p. 175). A objetividade e a verdade das ciências são uma visão de mundo. "'Objetivo' significa precisamente e apenas o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta é uma concepção particular do mundo, uma ideologia" (Idem, p. 173). E que a "verdade" da ciência não é absoluta e definitiva, mas que é um processo de construção, "a ciência é uma categoria histórica[47], um movimento em contínua evolução" (Idem, p. 174). Ao demonstrar que a "ciência é uma superestrutura, uma ideologia", Gramsci não está negando a definição de ciência enquanto "estudo dos fenômenos e das suas leis de semelhança (regularidade), de coexistência (coordenação) de sucessão (causalidade)" (Idem, p. 172), mas apenas situando a "ciência" como um saber dos mais importantes que tem na sua base o homem.

Antes da objetividade da ciência está o homem como ser natural/histórico.

> Sem o homem, que significaria a realidade do universo? Toda ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem. Sem a atividade do homem, criadora de todos os valores, inclusive os científicos, o que seria da 'objetividade'? Um caos, isto é, nada, o vazio, se é possível dizer assim, já que, realmente, se se imagina que o homem não existe, não se pode imaginar a língua e o pensamento. Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido (Idem, p. 175).

[47] A concepção de ciência da filosofia da práxis, segundo Gramsci, vem do "modo pelo qual David Ricardo tratou as leis econômicas. Trata-se de ver que Ricardo não teve importância na fundação da filosofia da práxis somente pelo conceito de 'valor' em economia, mas teve uma importância 'filosófica', sugeriu uma maneira de pensar e de intuir a vida e a história" (1999, p. 196).

Gramsci é assim o filósofo da unidade, da organicidade[48]. E uma dessas unidades está na compreensão de que a sociedade é formada por um "bloco histórico". "A estrutura e a superestrutura formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção" (Idem, p. 250). Na estrutura social estão as relações sociais de produção e os interesses corporativos das classes sociais e grupos sociais.

A superestrutura não é pura abstração, subjetividade ou puro reflexo. Ela é também força material. Gramsci cita a referência que Marx faz à "solidez das crenças populares" como uma força material capaz de fazer significativas transformações. Por essa razão não é possível compreender a superestrutura senão em conjunto com a infra-estrutura, ou seja, como "bloco histórico". "As forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais" (Gramsci, 1999, p. 238).

Portanto, é nas superestruturas que os homens tomam conhecimento dos determinismos e podem agir com coerência de classe. "Para a filosofia da práxis, as superestruturas são uma realidade (...) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que os homens tomam consciência da sua posição social (...) no terreno das ideologias, o que não é pouco como afirmação da realidade: a própria filosofia da práxis é uma superestrutura" (Idem, p. 388).

Gramsci distingue dois grandes "planos" superestruturais: "sociedade civil e sociedade política". "O que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'"(2000 a, pp. 20-21).

É a partir dessa doutrina (como acima foi assinalado por Gramsci) que buscamos compreender a questão do trabalho intelectual ou trabalho imaterial no contexto da

[48] " 'Unitário'é uma categoria mestra ou chave no pensamento de Gramsci. Em nosso modo de ver, trata-se,

sociedade informática. Em que consistiria este trabalho intelectual? De que forma o trabalho intelectual se articula na estrutura social?

A questão de ser intelectual não está dissociada de uma certa organização do trabalho em uma determinada sociedade. O pensar, atividade intelectual eminentemente humana, não é neutra e autônoma. Ela vem acompanhada de uma visão de mundo, de uma certa filosofia que expressa conceitos, valores e um modo de ser e agir. Essa visão de mundo não é tão individualizada e particular assim como aparece. Ao contrário, ela expressa a visão de mundo de uma determinada sociedade, ou melhor, do grupo ou classe social que detém a hegemonia econômica, política e cultural ou do grupo ou classe social que é oprimido e explorado. Gramsci estabeleceu organicamente esta relação entre "trabalho" e atividade intelectual:

> Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (2000 a, p. 15)

Mas, o que se entende por intelectual? Gramsci mostra que intelectual não é somente aquele que muito estudou e que é capaz de sistematizar conhecimentos. Ao contrário desta concepção restrita (pobre) discriminadora e opressora, Gramsci nos apresenta uma concepção ampliada de intelectual:

> Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (Idem, p. 53, grifos do autor)

---

talvez, da categoria mais significativa e fecunda de sua forma de pensar" (Nosella, 1992, p. 120).

O fato de não existirem não-intelectuais não quer dizer que todos os homens exerçam na sociedade funções estritamente intelectuais. “Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Idem, p. 18). Gramsci distingue graus de funções intelectuais, mas sempre a partir de um contexto histórico definido e das relações sociais dadas.

Para Gramsci, os intelectuais profissionais são imprescindíveis na estruturação do bloco histórico, pois eles são os funcionários da superestrutura. São os intelectuais que fazem a ligação orgânica entre a infraestrutura e a superestrutura. Ligação entre o econômico (interesses de classe) e o político/ideológico (consenso, hegemonia, governo); enfim, eles cimentam a organização social dando a ela um caráter de unidade e consenso. É no plano da superestrutura, compreendida por Gramsci como sendo constituída por “sociedade civil”(espaço dos organismos privados, âmbito da hegemonia e do consenso) e “sociedade política ou Estado” (espaço do “domínio direto”, âmbito do comando e da coerção), que os intelectuais na verdade exercem suas funções. Decorre daí a concepção de Gramsci da teoria do “Estado ampliado”. “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (2000 b, p. 244). É na sociedade civil que se trava o combate para se deter a hegemonia. Aqui, habilmente “a classe dirigente agrega em torno de si os intelectuais dos outros grupos sociais para decapitar sua direção política e ideológica” (Portelli, 1990, p. 69).

Amarrados a esse complexo dos determinismos da sociedade, “os intelectuais [acabam sendo] os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 2000a, p. 21). De modo que sem os intelectuais seria praticamente impossível ao capital (classe dominante) exercer sua hegemonia na sociedade civil. Quando esta hegemonia não ocorre tem-se um momento de “crise” em que a classe dominante apela para a coerção do Estado para impor seus interesses, tornando de certa forma visível a dominação com perdas de legitimidade.

Evidencia-se, assim, como a sociedade de classes, determina em última instância a ação dos intelectuais, de modo que Gramsci distingue intelectuais tradicionais (extratos de um bloco histórico já extinto) de intelectuais orgânicos (pertencentes ao bloco histórico atual). Os intelectuais orgânicos podem ser do capital ou da classe trabalhadora. Aqui se

coloca um divisor de águas na ação da cada ser humano a partir de sua visão de mundo (atividade intelectual).

Tendo por base este pressuposto, Gramsci coloca a questão do ato de pensar (ato intelectual): é preferível pensar com base no senso comum e ficar refém da visão de mundo da classe dominante (ser pensado pelos outros) ou, será preferível pensar de forma unitária e coerente com a classe social na qual de fato somos, para a partir daí, sermos nós mesmos na construção de um outro mundo? Portanto, ser crítico é ter esta clareza:

> É preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção de mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente externo, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...), ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (1999, pp. 93-94).

Ser intelectual, letrado ou não, é ter uma concepção de mundo organicamente vinculada ao seu trabalho e à sua classe social. Decorre disso a necessidade de se formarem seres humanos que sejam capazes "de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (Gramsci: 2000 a, p. 49). Nasce, assim, o intelectual cidadão, ou seja, aquela pessoa que, além de deter a posse dos princípios básicos das ciências, possui também uma formação filosófica (filosofia da práxis), vez que não é apenas um tecnólogo, mas um sujeito de ciência com clareza política e ideológica. Na formação do cidadão não basta apenas qualificar, é necessário torná-lo um governante em potencial. Democratizar a educação "não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder faze-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados" (Idem, p. 50).

Mas como chegar a desenvolver a atividade intelectual de forma "orgânica" a classe social na qual se está inserido?

Verificamos em páginas anteriores que a "sociedade informática" tem aberto a possibilidade objetiva de ampliação das "funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais" (Lojkine, 1990, p. 18) do trabalho. Estas funções abstratas/intelectuais devem ser compreendidas como ampliação do trabalho imaterial em relação ao trabalho manual tal como se apresentava no período fordista/taylorista de base eletromecânica. O trabalho imaterial é uma decorrência da sociedade informática de base microeletrônica consubstanciada na ampliação da materialização da ciência nas atividades produtivas e em todos os objetos utilizados no cotidiano das pessoas.

É preciso ter presente que essas exigências do trabalho imaterial estão envoltas na organização do trabalho toyotista em que há uma tendência que exige qualificação e, ao mesmo tempo, um processo ampliado de flexibilização do trabalho que exclui e desqualifica. Contudo, o trabalho imaterial sinaliza uma perspectiva de avanço das forças produtivas na medida em que as condições objetivas colocadas trazem exigências de qualificação para os trabalhadores. Tais exigências estão colocadas nos setores produtivos de alta tecnologia e, que na lógica de funcionamento do capitalismo, vão se estendendo gradativamente a todos os setores produtivos da sociedade. Assim, vale lembrar aqui que, na concepção marxiana, compreende-se o "menos" desenvolvido pelo "mais" desenvolvido. Afirma Marx que "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco" (1987, p. 20). Não foi puramente ocasional o fato de Marx ter estudado com profundidade principalmente a sociedade e a industrialização inglesas. A Inglaterra era, na época, o país em que o capitalismo estava em estágio mais desenvolvido. Sendo assim, não seria o trabalho imaterial, no atual estágio do capitalismo, uma tendência mais avançada[49] no sentido apontado por Gramsci na construção de um novo intelectual?

Levando em conta essas determinações em que se encontra a tendência de intelectualização do trabalho, encontramos em Gramsci a afirmação e a confirmação da tese

[49] Antunes faz a seguinte advertência sobre estas tendências conflitivas de qualificação e desqualificação: "Parece-me imprescindível alertar, entretanto, que essas tendências, presentes nos núcleos de ponta dos processos produtivos, não podem, sob o risco de uma generalização abstrata, ser tomadas como expressando a totalidade do processo produtivo, onde a precarização e a desqualificação do trabalho são freqüentes e estão em franca expansão, quando se toma a totalidade do processo produtivo em escala mundial. Mas generalizar falsamente a vigência das formas dadas pelo trabalho imaterial, entretanto, me parece tão equivocado quanto desconsiderá-las" (2000, p. 125).

marxiana de que é preciso partir do trabalho nos setores mais industrializados para formar novas camadas de intelectuais. Vejamos:

> A industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir equipamentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. (Gramsci, 2000 a, p 19)

Essa é a base material na qual se assenta a necessidade objetiva de formação de intelectuais. País industrializado ou civilizado, para Gramsci, é o país que possui um projeto de desenvolvimento autônomo assentado na pesquisa (equipamentos, laboratórios, cientistas) que gera novas tecnologias (máquinas que construam máquinas) no sentido de emancipação do homem da natureza e do próprio homem enquanto ser social. O mundo da produção é o vínculo "orgânico" no qual se formam os intelectuais.

Portanto, o ponto de partida para se criar uma nova camada de intelectuais é o trabalho industrial. "No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual" (Gramsci, 2000a, p. 53).

No caso do toyotismo, não se trata de tomar como referência "as funções mais intelectuais". Estas funções mais intelectuais do toyotismo são a expressão de uma organização racional do trabalho no capitalismo que mantém e reforça a divisão social do trabalho, em que uns são pura qualidade e a maioria pura quantidade. Para Gramsci "não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. (...) Sustentar a 'qualidade' contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade" (1999, pp. 408-409). O toyotismo mantém a alienação do trabalho na medida que organiza os trabalhadores conforme as

tendências de mercado pensadas pelos intelectuais orgânicos do capital. O pensar e o fazer, no toyotismo, é o pensar e o fazer dos capitalistas.

> Além do saber operário, que o fordismo expropriou e transferiu para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, a nova fase do capital, da qual o toyotismo é a melhor expressão, retransfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectual,* das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhadores em equipe, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas idéias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exeqüibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. (Antunes, 2000, p. 130)

De modo que o trabalho intelectual ou trabalho imaterial do toyotismo é um trabalho alienado, pois a atividade intelectual é tomada em separado das condições ou das relações sociais de produção. É como se os capitalistas dissessem: agora vocês trabalhadores podem "pensar", porque chegamos na fase de desenvolvimento da industrialização em que podemos controlar este pensar. E o controle desse pensar dos trabalhadores se dá na medida em que os capitalistas jogam a responsabilidade do produto/mercadoria (qualidade/quantidade e venda) nas mãos dos trabalhadores, sendo que estes devem continuar a produzir para o capital.

> Os benefícios aparentemente obtidos pelos trabalhadores no processo de trabalho são largamente compensados pelo capital, uma vez que a necessidade de pensar, agir e propor dos trabalhadores deve levar sempre em conta prioritariamente os objetivos intrínsecos da empresa, que aparecem muitas vezes mascarados pela necessidade de atender aos desejos do mercado consumidor. Mas sendo o consumo parte estruturante do sistema produtivo do capital, é evidente que defender o consumidor e sua satisfação é condição necessária para preservar a própria empresa. Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas "aptidões", ("vontade", "disposição" e "desejo"), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem 'perfil' e 'atributos' para aceitar esses "novos desafios". (Antunes, 2000, p. 130)

Na formação da atividade intelectual, exigência do desenvolvimento industrial e social, não se pode separar o trabalho material do trabalho imaterial. “A reflexão em torno do trabalho vivo e de sua centralidade, hoje, deve recuperar a discussão sobre o trabalho imaterial como uma tendência presente no mundo produtivo da empresa capitalista moderna e uma interação com as formas de trabalho material. E essa articulação nos parece decisiva para uma apreensão mais aproximada do mundo produtivo seja efetivada” (Antunes, 2000, p. 13).

No entendimento de Gramsci, tanto o trabalho material quanto o trabalho imaterial possuem em si mesmos, no trabalho vivo, presente em ambos, uma relação dialética entre o que chama de “esforço de elaboração intelectual-cerebral” e “esforço muscular-nervoso”.

> O problema da criação de uma nova camada de intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. (Gramsci, 2000a., p. 53)

Portanto, entendemos que a diferenciação ou separação entre trabalho material e trabalho imaterial, trabalho manual e trabalho intelectual não faz sentido diante da concepção marxiana e gramsciana de homem. Todo trabalho, não importa em que condições sociais seja realizado, fundamenta-se na unidade dialética entre atividade corporal e cerebral.

Sendo assim, não há trabalho imaterial sem trabalho material. Mundo produtivo e mundo intelectual formam uma relação orgânica que nada mais é que a relação orgânica entre infraestrutura e superestrutura, ou seja, formam o “bloco histórico”.

Retomando, então, a questão de como criar “uma nova camada de intelectuais” (Gramsci, 2000a, p 53), indagamos: qual o ponto de partida? Primeiramente, segundo Gramsci, o ponto de partida é o trabalho industrializado mais desenvolvido e, depois, no interior desse mesmo trabalho, tomar como referência a atividade intelectual que cada um já possui e desenvolvê-la criticamente a partir do esforço muscular-nervoso. A elaboração

crítica da intelectualidade não pode prescindir das condições sociais desse trabalho. É preciso que o indivíduo se veja como síntese de determinadas relações sociais, e a atividade intelectual reflexiva, com o aporte das ciências e da filosofia crítica, poderá fazer o desvelamento dos determinantes naturais e sociais presentes na vida social e individual.

Em que consiste esta atividade intelectual que cada um já possui? É a atividade do senso comum que se expressa numa visão de mundo, de modo que a base da visão de mundo do senso comum – "filosofia das multidões", segundo Gramsci (1999), é fornecida pela religião e pelo folclore. Mas o senso comum é o mundo da vida (história=devir) que, sendo assim, se torna a base em que toda filosofia e ciência buscam renovar-se.

Assinala Gramsci que um movimento filosófico só merece este nome quando se universaliza coerentemente entre os "simples".

> Merece-o na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os "simples" e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que deve ser resolvido. Só através deste contato é que uma filosofia se torna "histórica", depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em "vida".(Idem, p. 100).

De modo que o senso comum encerra em si mesmo uma complexidade que possui de um lado, um núcleo sadio denominado por Gramsci de bom senso e, de outro, uma espécie de alienação ou falsa visão de mundo.

Sobre o bom senso Gramsci mostra que o senso comum apresenta na chamada filosofia popular uma tendência que caminha para um entendimento racional, o qual busca "um significado muito preciso, a saber, o da superação das paixões bestiais e elementares numa concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente" (1999, p. 98).

Sobre esse bom senso do senso comum, Gramsci cita o exemplo de como o senso comum dos séculos XVII e XVIII se destacou da filosofia escolática, quando "se descobriu,

com efeito, que no 'senso comum' existia uma certa dose de 'experimentalismo' e de observação direta da realidade, ainda que empírica e limitada" (Idem, p. 403).

O limite do senso comum está na superficialidade dessa "verdade" denominada de bom senso.

> O senso comum é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso. É possível dizer corretamente que uma verdade determinada tornou-se senso comum visando a indicar que se difundiu para além do círculo dos grupos intelectuais, mas, neste caso, nada mais se faz do que uma constatação do caráter histórico e uma afirmação de racionalidade histórica; neste sentido, contando que seja empregado com sobriedade, o argumento tem o seu valor, precisamente porque o senso comum é grosseiramente misoneísta e conservador, e ter conseguido inserir nele uma nova verdade é prova de que tal verdade tem uma grande força de expansividade e de evidência. (Idem, p. 118)

O mundo do senso comum é o mundo da prática social. E o agir do homem "comum" apresenta-se contraditório, uma vez que tem certa clareza no plano da ação imediata e, ao mesmo tempo, é confuso e inconseqüente no plano do pensamento (visão de mundo).

> O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com seu agir. É quase impossível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e, outra, superficialmete explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica .(Idem, p. 103)

Esta consciência teórica é problemática porque representa, numa sociedade de classes, a visão de mundo da classe dominante, no caso, dos capitalistas. O momento econômico-corporativo enseja que o indivíduo procure imitar, como projeto de vida, o que o capitalista individual possui. Mesmo pertencendo à "classe-que-vive-do-trabalho" ele se vê, enquanto consciência teórica, como um burguês.

Para romper com este senso comum da consciência rumo a uma consciência crítica (unitária e coerente), faz-se necessário uma luta de hegemonias que passa pela política, ética e, sobretudo, pela "elaboração superior da própria concepção do real" (Idem, 103).

A formação intelectual vai se realizando, no indivíduo, na medida em que se torna uma autoconsciência. Ser autoconsciente é ter uma consciência política como força hegemônica que unifica teoria e prática. A teoria (atividade intelectual) é o reflexo da atividade prática, é a elaboração superior da estrutura em superestrutura, isto é, da catarse, definida como a "passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'" (Idem, p. 314).

A teoria, observada como visão de mundo crítica, é uma filosofia que superou o senso comum e tornou-se coerente e unitária com a classe social da qual se faz parte.

> Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se 'distingue' e não se torna independente 'para si' sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distingua concretamente em um estrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica. (Idem, p. 104)

Verifica-se a importância estratégica dos intelectuais, na medida em que são eles de fato os funcionários das superestruturas. Tomar o mundo do trabalho e o trabalho como pontos de partida para a formação de intelectuais significa a possibilidade concreta de se estarem formando intelectuais orgânicos da "classe-que-vive-do-trabalho" os quais serão capazes de transformações estruturais. Esses intelectuais serão imprescindíveis para elevar a um nível superior a visão de mundo dos "simples", no sentido que possam se organizar com consciência política, ou seja, filosófica.

Para tanto, segundo Gramsci, deve haver uma unidade orgânica entre os "intelectuais e os simples como entre teoria e prática. Ao criticar as "filosofias imanentistas", Gramsci cita o Renascimento, como exemplo dessa dissociação entre

intelectuais e os simples. “Se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerente os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com sua atividade prática, constituiriam assim um bloco cultural e social” (Idem, p. 100). E esse bloco cultural, nas massas, teria se tornado um movimento filosófico com capacidade de transformação.

Quando ocorre essa unidade entre os intelectuais e os simples, forma-se um bloco intelectual-moral com uma ideologia orgânica. Gramsci toma a ideologia como sendo o “significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas” (Idem, pp. 98-99). As ideologias possuem uma força material: “elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (Idem, p. 237).

Quando a “ideologia orgânica” de uma classe social ou de grupos expande-se, numa “vontade coletiva”, faz-se necessária a atuação do “partido político”. O partido político tem a tarefa de realizar uma reforma intelectual e moral e de “criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma força superior e total de civilização moderna” (Gramsci, 2000b, p. 18). Atuando no “partido político”, o intelectual exerce a função “diretiva e organizativa, isto é educativa” (Gramsci, 2000a, p. 24).

As investigações acima expostas possibilitaram-nos explicitar, em termos gerais, a complexidade em que se situa o trabalho intelectual no contexto da sociedade informática. A seguir, retomaremos, de forma sintética, alguns pontos desta reflexão.

A ciência, potência espiritual efetiva-se e se desenvolve ao se tornar potência material presente nos meios de produção. As máquinas, como meios de produção, são trabalho intelectual materializado, de modo que a ciência se relaciona diretamente com o mundo da produção e mais precisamente com o mundo do trabalho. É a organização do trabalho numa determinada sociedade que possibilita a constituição e o desenvolvimento da ciência. Numa sociedade de classes, como a capitalista, a ciência não é um saber autônomo, força produtiva, capaz de revolucionar as relações de trabalho e o modo de vida. Ao

contrário, a ciência, está presa ao "solo material estruturado pelo capital", ou seja, a ciência está envolta nos determinismos das relações sociais de produção: capital *versus* trabalho.

Com a sociedade informática amplia-se e complexifica-se ainda mais esta relação entre ciência e trabalho. Embora o processo de relação entre ciência e trabalho tenha sua origem desde o início da sociedade capitalista, ele acentua-se mais no século XX com a organização do trabalho fordista. "Todas as atividades práticas se tornaram tão complexas [de tal forma que] as ciências se mesclaram (...) à vida" (Gramsci, 1991b, p.117). Ciências mesclada à vida significa o crescimento de uma tendência de ampliação do trabalho intelectual, pois as máquinas são a expressão deste mesmo trabalho. Sendo assim, não se trata de separar ciência de trabalho no sentido de aquela substituir este. Trata-se, isto sim, de investigar como esta relação, chamada por Antunes (2000) de "imbrincação" ou "inter-relação" ocorre no contexto da sociedade capitalista.

A ciência pode, de certo modo, transformar o mundo, principalmente a partir do século XX (Hobsbawn, 1995), porque foi incorporada, pelo capital, com mais intensidade, ao processo produtivo. Historicamente, um dos resultados desta relação ciência/trabalho foi a Revolução Industrial do século XVIII. Com a invenção das máquinas temos o início do trabalho industrial e com ele surge a necessidade do trabalho intelectual. É o que nos apontam Saviani (1994c) e Schaff (1990), quando mostram que a máquina, como uma extensão da corporalidade humana, reduziu o esforço físico/manual no domínio do homem sobre a natureza e trouxe a necessidade de, agora, o homem comandar a máquina para que esta fizesse aquele trabalho mais manual.

Assim, para Saviani, desde a primeira revolução industrial, estava colocada a questão do "trabalho intelectual", visto que o trabalho com as máquinas colocava a necessidade objetiva de funções de "controle", "direção" e "comando" no processo produtivo, atividades essas que exigem a ação intelectual no sentido de tomada de decisões. Ou seja, o trabalho intelectual é um trabalho político, uma vez que entra em contradição com a organização do trabalho no capitalismo, em que o capitalista se reserva ao direito de exercer a atividade intelectual no sentido de manter o trabalhador controlado e, por outro lado, o desenvolvimento das forças produtivas colocam a necessidade do trabalhador exercer funções cada vez mais de controle no processo de trabalho.

É o que se verifica, no final do século XX, com a segunda Revolução Industrial" (Schaff, 1990). A pesquisa cientifica, incorporada pelo capital via Estado do Bem-Estar, desenvolveu a microeletrônica que, aplicada às máquinas, transformou-as em "máquinas inteligentes" e com elas ampliou-se ainda mais a necessidade do trabalho intelectual. Agora, não é só o corpo humano que é ampliado, mas também o seu cérebro. É a passagem da eletromecânica para a microeletrônica. O trabalho industrial, base da produção de mercadorias, necessita de atividades que requerem controle, supervisão, direção, abstração, interpretação de códigos e símbolos, capacidade lógica e comunicativa, raciocínio, agilidade, iniciativa, criatividade, autonomia, etc. Apresenta-se uma tendência crescente de ampliação de atividades cada vez mais abstratas, exigindo, com isto, uma ampliação do trabalho intelectual.

Porém, essa ampliação do trabalho intelectual ocorre num contexto de reestruturação produtiva do capital em que, este, para sair da crise recessiva, implanta uma nova racionalidade na organização do trabalho. Trata-se das formas de trabalho pós-fordista denominadas pela literatura de toyotismo ou trabalho flexível. O toyotismo é uma organização do trabalho extremamente excludente para a maioria dos trabalhadores e, para aqueles que permanecem empregados, tanto no emprego vitalício (minoria) como no trabalho precarizado (flexível) acentua-se a intensificação do trabalho. Fabricando desemprego, os intelectuais do capital, puderam reorganizar o modo de produção capitalista na medida em que reduziram drasticamente a força dos sindicatos classistas. A maioria dos trabalhadores, para sobreviver, vê-se obrigada a aceitar qualquer condição de trabalho. A "classe-que-vive-do-trabalho" ficou ainda mais dividida, fragmentada, heterogênea e complexa (Antunes, 1999) além de recair sobre ela quase toda a necessidade de qualificação e de responsabilidade para a empregabilidade.

Neste contexto de trabalho flexível como se coloca a questão da "intelectualização do trabalho"? A intelectualização do trabalho em curso não seria a possibilidade concreta de os trabalhadores romperem com a alienação do trabalho conquistando assim a emancipação social? Tendo como base as análises feitas no decorrer deste capítulo, evidencia-se que a "classe-que-vive-do-trabalho" e o trabalhador individualmente, continuam cada vez mais presos aos determinantes da estrutura do modo de produção

capitalista, estando ainda muito distante a passagem do mundo da necessidade ao mundo da liberdade. Trata-se de uma nova fase do capitalismo, agora globalizado (Ianni), que renova e desenvolve as forças produtivas. As máquinas inteligentes e o trabalho intelectual fazem parte desse processo. Tudo é feito, mediante ações das corporações transncacionais e das organizações multilateriais, para concretizar o desenvolvimento do capitalismo globalizado na era da informática.

O fato é que o estranhamento no trabalho permanece e assume novas formas. No fordismo retirou-se do trabalhador o conhecimento sobre o processo do trabalho. Esse conhecimento (especialização) foi transferindo para a gerência. No trabalho, negava-se a atividade intelectual do trabalhador, cabendo a ele apenas executar funções repetitivas comandadas pelas máquinas, num ritmo de tempo previamente cronometrado. No toyotismo, por conta das máquinas inteligentes, leves, flexíveis, exigem-se do trabalhador funções de polivalência que requerem capacidades abstratas no processo de trabalho no interior da "fábrica mínima". Para produzir máquinas inteligentes implantam-se fábricas de *softwares*, embora em número reduzido, que exigem maior capacidade intelectual. Por outro lado, diante de uma economia em recessão, expressa-se a contradição da sociedade capitalista atual na exclusão social dos trabalhadores e dos salários baixos, materializados nas tendências diminutas de consumo. Instaura-se, assim, a necessidade de um trabalho intelectual voltado para estratégias de venda das mercadorias (*marketing*).

Mas em todas estas formas de trabalho intelectual o trabalhador é comandado pelos capitalistas. O capital apropria-se do *savoir faire* do trabalhador quando transfere este saber que é construído primeiramente na interação do homem com as máquinas – "trabalho vivo/trabalho morto", para as máquinas inteligentes. O capital explora a capacidade intelectual do trabalhador, uma vez que este tem de fazer e pensar a partir da lógica do capital.

Qualificação para o trabalho, na lógica do capital, é aquele trabalhador que possui um avançado conhecimento técnico (tecnólogo) com visão de mundo liberal. Esses trabalhadores atuam nos núcleos de ponta do processo produtivo e são uma minoria. A maioria dos trabalhadores são transformados em trabalhadores flexíveis e deles o capital exigirá uma qualificação medida pelo nível de escolaridade e/ou de cursos

profissionalizantes, muito mais como critério de seleção e muito menos como exigência de especialização. O trabalho polivalente, atrelado às máquinas de alta tecnologia, não exige alta especialização, a não ser conhecimentos básicos para operacionalizar aquelas máquinas. Os trabalhadores flexíveis terão que estar sempre preparados, atualizados, para cada novo contrato de trabalho, fazendo cursos de aperfeiçoamento por conta própria. Deles também se exigirá uma visão de mundo liberal, pois serão responsabilizados pelo próprio trabalho, no sentido de serem considerados pelo capital como proprietários da força de trabalho.

Por essa razão, adverte Marx (1999), o trabalho intelectual não pode ser tomado individualmente. É preciso situá-lo no contexto das relações sociais de produção como trabalho social. Caso contrário, o trabalho intelectual torna-se pura qualidade dissociada da quantidade, ou seja, trabalho alienado, pois separa o fazer do pensar e reforça a diferenciação social.

O trabalho intelectual autêntico é aquele que se fundamenta no homem como ser de trabalho. O homem possui um corpo biológico que está determinado pelas leis da natureza. Mas, este mesmo homem, desenvolveu-se ao humanizar seu próprio corpo pela ação do trabalho. “O olho fez-se olho humano, assim como seu objeto se tornou um objeto social, humano, vindo do homem para o homem. Os sentidos fizeram-se assim imediatamente teóricos em sua prática” (Marx, 1987, p. 206). O homem é um ser de “relação”, pois para existir necessita relacionar-se com a natureza para obter o alimento e ao mesmo tempo relaciona-se com os outros homens. A relação humana básica é o processo de trabalho. Nele é que se constrói a individualidade humana. E o trabalho centra-se nessa unidade corpo/intelecto numa totalidade em movimento dialético com a natureza e a sociedade. Marx utiliza expressões como “músculo e cérebro”, “cabeça e mãos”, e Gramsci fala em “nexo psicofísico”, relação entre “esforço muscular-nervoso” e “esforço intelectual-cerebral”, mostrando assim que o trabalho intelectual não está dissociado do fazer e que nem é pura atividade pensada. “Não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (Gramsci, 2000a, p. 53). O pensar e o fazer se dão numa relação que é mediada pelo trabalho enquanto atividade consciente. De modo que “a essência humana não é

abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais" (Marx, 1987, p. 162).

"O trabalho intelectual", na perspectiva da "filosofia da práxis, situa-se no âmbito da práxis. "Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que induzem às doutrinas do misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e no compreender dessa práxis" (Idem, p. 162). O trabalho intelectual para ser práxis, necessita estar vinculado a uma filosofia. Essa necessidade se justifica porque a práxis é uma reflexão engajada que busca a transformação das condições sociais na qual o indivíduo está situado. Porém, como foi visto anteriormente, os homens, na sua história, criaram a societas rerum, a qual possui uma estrutura racional que não se dá a conhecer imediatamente, necessitando, por isso, do conhecimento filosófico/científico crítico para desvendá-la. Nessa perspectiva, "é a atividade que precisa da teoria" (Konder, 1992, p. 116) ou no dizer de Vázquez: "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis" (1990, p. 185).

Assim, o trabalho intelectual é práxis quando possui o aporte teórico vinculado organica e dialeticamente com a prática.

> A práxis é atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria: e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (Konder, 1990, p. 185)

Com tais considerações da filosofia da práxis sobre o trabalho intelectual, podemos concluir que o trabalho intelectual que se apresenta no contexto da atual sociedade informática, no interior da organização do trabalho toyotista é, de um lado, um trabalho alienado e, ao mesmo tempo, um trabalho que, de fato, apresenta uma tendência à abstração ou a um trabalho com maiores exigências de pensamento abstrato[50]. Considera-se esse trabalho alienado porque se vincula à lógica capitalista de produção de mercadorias. O trabalho intelectual é uma mercadoria como o era o trabalho rígido do fordismo. Na

verdade, é falso atribuir a denominação trabalho intelectual para um trabalho cujo sujeito não decide, numa perspectiva de totalidade e de visão de mundo, sobre o sentido desse trabalho na sua vida e no contexto da sociedade em que vive.

Contudo, por conta da revolução informacional, da imbricação ou mesclagem crescente entre ciência e "vida", verifica-se que os meios de produção apresentam-se cada vez mais sofisticados em tecnologia, exigindo, no plano operacional, cada vez mais habilidades abstratas dos trabalhadores em todas as atividades da vida. Seriam estas habilidades abstratas atividades propriamente intelectuais?

Na perspectiva da filosofia da práxis, independentemente de as atividades serem abstratas ou manuais, todas elas são intelectuais. São intelectuais no sentido de serem feitas por seres humanos e, como afirma Gramsci, todo homem é um filósofo pelo simples fato de ser homem que se produziu historicamente pelo trabalho e, como tal, possui uma visão de mundo.

Mas, pode-se colocar a seguinte questão: qual visão de mundo? Que espécie de intelectual ou filósofo somos no cotidiano? Neste ponto, entendemos que a atividade abstrata no trabalho, em curso na atual sociedade, não é intelectual. Para ser intelectual no sentido gramsciano, o trabalho imaterial teria que se apresentar com uma visão de mundo crítica. Ser crítico, para Gramsci, é ter uma visão de mundo coerente e unitária com o seu trabalho e a sua classe social no sentido de construção de uma autoconsciência que esteja vinculada com o pensamento mundial mais desenvolvido. A visão de mundo crítica, como atividade intelectual, teria que levar em conta a racionalidade, a historicidade e a totalidade.

No âmbito da presente tese que busca elaborar o que seja o ensino do concreto no sentido da construção do conceito, em sala de aula, mediado pelo trabalho, no interior da pedagogia histórico-crítica, indagamos: qual trabalho pode ser tomado como princípio educativo?

Entendemos que não pode ser o trabalho imaterial tal como se apresenta no toyotismo. Tomar o trabalho imaterial como princípio educativo, como vimos, é legitimar a

[50] Interpretamos esta atividade com tendências de maior abstração na operacionalização do trabalho como sinônimo de "trabalho imaterial" ou "trabalho intelectual". A denominação "trabalho abstrato", neste caso é

organização do trabalho no interior da sociedade capitalista. É acentuar a separação entre quantidade e qualidade, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre trabalho material e trabalho imaterial, entre incluídos e excluídos, além de manter a alienação do trabalhador no processo de trabalho e da sociedade como um todo.

Concordamos com Marx quando afirma ser o trabalho concreto o fundamento da existência humana independentemente da formação social. Não importa se a sociedade é informática ou se é uma sociedade primitiva. O fato é que o trabalho concreto centra-se na essência humana como atividade consciente com o fim de produzir valores de uso. "É a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural e eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais" (Marx, 1999, p. 218).

E o trabalho concreto é um processo de trabalho em que o material e o imaterial se articulam dialéticamente sendo impossível separá-los. Separar o trabalho material do trabalho imaterial seria como separar cartesianamente o corpo da razão. O processo de trabalho centra-se nesta unidade antropológica do homem como ser natural e social ao mesmo tempo. O natural e o social, no homem, se articulam dialéticamente mediante ao processo de trabalho de modo que um não pode ser tomado em separado do outro.

Gramsci corrobora com Marx quando também afirma ser o trabalho concreto a base da construção da individualidade humana. Gramsci acentua a unidade corpo/intelecto, na expressão "nexo psicofísico", quando enfatiza que, na base de todo trabalho, está o homem entendido como síntese das relações sociais. Ainda, Gramsci reafirma o pressuposto marxiano quando enfatiza a historicidade. "Não é exato que, na filosofia da práxis, a 'idéia' hegeliana tenha sido substituída pelo 'conceito' de estrutura, como afirma Croce. A 'idéia' hegeliana se resolve tanto na estrutura quanto nas superestruturas e toda maneira de conceber a filosofia foi 'historicizada', isto é, iniciou-se o nascimento de um novo modo de filosofar, mais concreto e mais histórico do que os precedentes" (Gramsci, 1999, p. 138).

---

inadequada, vez que geraria confusão com o conceito marxiano de "trabalho abstrato".

Com essa citação pretendemos enfatizar, concordando com Gramsci, que o "trabalho concreto industrial" deva ser um[51] dos princípais principios educativos. E, que se deve buscar no interior desse trabalho, mesmo no menos qualificado, no caso dos trabalhadores flexíveis e polivalentes, a base da formação dos novos intelectuais orgânicos da classe-que-vive-do-trabalho.

As investigações acerca das determinações do trabalho no ensino requerem uma abordagem sobre a escola pública. Faz-se necessária uma breve historicização de como foi produzida a escola pública a partir das determinações do mundo do trabalho.

[51] O trabalho concreto é por excelência o primeiro princípio educativo do ensino. O trabalho industrial, mesmo no capitalismo, é princípio educativo porque materializa na sua concretude as ciências e, sendo assim, possibilita conhecer as outras formas de trabalho, tendo em vista que no marxismo conhece-se o menos desenvolvido a partir do mais desenvolvido.

CAPÍTULO IV

TRABALHO E ESCOLA PÚBLICA

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola

(Saviani)

Sendo o trabalho concreto a base da constituição do homem e da sociedade e, como tal, um princípio educativo, as reflexões sobre o trabalho como categoria básica de análise, até aqui empreendidas, indicam a necessidade, nesse momento, de explicitar a relação entre trabalho e escola pública, para, em seguida, nos atermos à investigação do ensino, objeto de estudo desta tese.

De que forma foi produzida a escola pública na história da sociedade capitalista? Como a escola tem se relacionado historicamente com a organização do trabalho? Em que medida a estrutura da escola, tal como hoje se apresenta, responde às novas necessidades do capital ou do trabalho?

Iniciamos nossa investigação buscando esclarecer de que forma entendemos a relação entre processo produtivo (trabalho) e escola.

Partimos do pressuposto de que a base material – produção – é determinante, em última instância[52], da superestrutura. Entendemos determinação no sentido da concepção do

[52] "(...) Segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história é, *em última instância*, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx, nem eu dissemos outra coisa a não ser isto.

materialismo dialético tal como foi formulado por Marx: "O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (Marx, 1987: 30). Essa determinação não se dá de forma absoluta, mecânica e imediata. Ao contrário, é uma determinação que se dá de forma dialética através de complexas mediações. As superestruturas, segundo Gramsci, por serem "reflexo das relações sociais de produção", possuem também "força material" no sentido de expressão da práxis humana. De modo que estrutura e superestrutura formam um "bloco histórico", isto é, "o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção" Gramsci, 1999, p. 250).

Estabelece-se assim um vínculo de "mediações"[53] entre a produção e a escola, que, do lado da escola, tem a finalidade "de responder às condições gerais da produção capitalista por oposição ao processo imediato de valorização do capital" (Frigotto, 1984, p. 139). Diante das demandas e necessidades dos gestores do capital no processo produtivo e na colocação das mercadorias no mercado, estrutura-se a escola para dar conta daquelas necessidades.

Para compreendermos essas relações entre escola e trabalho, entendemos ser necessário historicizar, ainda que de forma breve e circunscrita aos limites desta tese, as diferentes mediações que essa relação tem assumido ao longo da história da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de não fazer uma história da escola, mas de delimitar a análise para os períodos que se tornaram marcos de referência da relação trabalho e escola, tendo sempre presente a contemporaneidade.

Portanto, se alguém distorce esta afirmação para dizer que o elemento econômico é o *único* determinante, transforma-a numa frase sem sentido, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura (...) exercem igualmente ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua *forma*." (Engels, in: Marx e Engels, 1987, p. 39, grifos do autor).

[53] "A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que se constituem não são blocos irredutíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um a outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente" (Cury, 1992, p. 43). Ainda segundo Cury, a mediação na perspectiva marxiana opõe-se a categoria da "causa". A educação possui um caráter mediador no sentido de mascarar ou desmascarar a ação das classes sociais. "A educação, no sentido amplo, é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais" (Idem, p. 65).

4.1. A formação do trabalhador nas Corporações

A organização do trabalho, que foi a base de referência para a institucionalização da manufatura capitalista, encontrou seu ponto alto nas corporações de ofício. As corporações de ofício começaram a se desenvolver, na Europa, a partir do século XII e atingiram o apogeu no século XIV. A partir de então, começam a decair até deixarem de existir como força hegemônica no fim do século XVIII e início do século XIX (Rugiu, 1998)[54].

Entendemos ser necessário conhecer os fundamentos da organização do trabalho nessas corporações de ofício e como se formavam os trabalhadores − os artesãos − nessas agremiações. Como assinala Rugiu, em sua obra sugestivamente intitulada *Nostalgia do mestre artesão* (1998), autores como Locke, Rousseau, Dewey, Pestalozzi, Marx, dentre tantos outros, "lamentam fortemente aspectos essenciais e já perdidos da formação artesã, vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça" (p. 14).

A base da organização do trabalho nas corporações de ofício se encontra, segundo Rugiu, nos mosteiros medievais, onde havia uma organização racional do trabalho, que se constituía numa divisão técnica rigorosa: Existiam "dois tipos de formação, com respectivos níveis, na mesma comunidade: a primeira destinada aos irmãos ordenados ou clérigos, desenvolvida segundo esquemas do Trívio-Quadrívio, e a segunda destinada, aos fratres laborantes ou aos leigos encarregados do serviço ou da produção material" (1998, p. 26).

Essa é a divisão clássica entre trabalho intelectual e trabalho manual que vinha desde os gregos. No século XIII, o frade Giovanni da Dinamarca propôs a clássica distinção entre "artes mecânicas" e "artes liberais". As artes mecânicas se referem às atividades manuais e a elas estão ligados os artesãos e os médicos. Estas são atividades inferiores, já denota o termo *mecânico* que vem do latim clássico e significa rebaixar, adulterar,

[54] Sobre as corporações e a formação artesã, estaremos restritos a obra de Antônio Santoni Rugiu. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

depreciar. Ao contrário, as artes liberais se referem às atividades nobres do pensamento separado da prática. Estas atividades são aquelas do Trívio (gramática, retórica e lógica) e do Quadrívio (matemática, geometria, astronomia e música).

As corporações de ofício se constituíram, a partir do século XII, como unidades de produção e de formação que tinham no Mestre e nos aprendizes (discípulos) e auxiliares (laborantes) seus principais agentes. A produção e os serviços eram controlados pelos artesãos, que detinham "o segredo do ofício (mistério)", de modo que o comércio e os serviços dependiam do controle das corporações.

> Provavelmente os alfaiates de coletes, digamos, tinham poucos segredos para proteger, mas os construtores de catedrais e palácios, os tintureiros, os ourives e outros, os tinham e muito. Não somente segredos de manufatura, mesmo para operações aparentemente simples (por exemplo como esquadrar, nivelar e perfurar pedras), quanto mesmo pedagógico-didáticos: um bom mestre de oficina devia não somente conhecer os segredos de manufatura, mas também o segredo do como e em que medida comunicá-los aos aprendizes, ou mesmo como escondê-los, e a quais e em que momento. (Idem, p. 38)

De modo que os primeiros artesãos, a partir do século XI, formaram-se nas oficinas dos mosteiros e detinham o "monopólio para o exercício e o ensino da própria atividade em um determinado território" (Idem, p. 24).

> É sabido que com a crise do feudalismo, a despopulação dos campos e o conseqüente fenômeno da urbanização, em torno dos muros que circundavam os centros habitados, formam-se os burgos para onde confluem novos artesãos e comerciantes. O nível de vida lentamente aumenta, o mercado se abre e as relações e todo tipo se estendem. E à medida que crescem os consumos, relativamente à grande depressão das tropas típica da sociedade feudal durante muito tempo, naturalmente cresce a produção em quantidade e qualidade. Mas, para isso, foi necessário um salto tecnológico e de organização do trabalho e preliminarmente uma maior flexibilidade e eficácia nos produtos, ou seja, novas modalidades produtivas e reprodutivas, implicando, por sua vez, um aumento da taxa de instrução básica e especializada. Eis, portanto, que as espontâneas universitates (associações) de artesãos e sócios são progressivamente institucionalizadas e conquistam a proteção dos poderes públicos, à espera de apropriar-se deles, elas mesmas, ou ao menos de condicioná-los diretamente. Tal ascensão se inicia no século XII e culmina, como se disse, no século XIV. Esta é acompanhada também da difusão das univesitates magistrorum ou universitates scholarium, isto é, aquelas que hoje chamamos universidades, associações particulares dedicadas à produção de bens intelectuais típicos das Artes liberais (trívio e quadrívio e depois também Teologia e Direito, e, mais tarde ainda, Medicina), não ainda, porém, no vértice do prestígio cultural e social. Inicialmente,

> de fato, a distinção entre universitates de Artes "mecânicas" e univesitates de Artes liberais era pouco marcada. (Idem, p. 29)

Esse período marca a passagem do "sistema familiar" (agrícola, de subsistência) do período inicial da idade média para o "sistema das corporações", que vai até o final da idade média. Inicia-se aqui o período de ouro das corporações, cuja culminância é o século XIV (Cf. Saviani, prefaciando a obra de Rugiu, 1998).

Nesse período, com a ascensão dos artesãos e dos comerciantes, muda-se a concepção de trabalho, que antes era sinônimo de castigo e, naquele momento, começa a ser sinal de domínio do homem sobre a natureza.

Na medida em que artesão e mercadores se sobrepõem aos teólogos, a arte passa a ser encarada de outra forma, sendo entendida como uma técnica inteligente de se fazer, como uma capacidade teórico-prática: "Assim, o intelectual é um artesão como os outros, e com tal consciência é levado a organizar-se em corporações e dar vida às Universidades dos estudos, não obstante a resistência e as críticas daquele clero culto que pensava deter a exclusividade das Artes liberais"(Rugiu, 1998, p. 31).

Porém, essa concepção de arte foi sempre conflituosa, dependendo dos interesses entre artesões e comerciantes (mercadores). Na medida em que os mercadores vão estabelecendo uma hegemonia sobre os artesãos, que deles também dependem, permanecem os "segredos" sobre o *saber fazer*.

Todo o poder se concentrava nas mãos dos mestres que detinham ampla liberdade para organizar o ensino. O mestre era "um verdadeiro patriarca na comunidade formativa que às vezes se estendia da oficina à própria casa, aonde vinham 'colegiados aprendizes e auxiliares'" (Idem, p. 39). Os alunos eram admitidos em diferentes idades e o aprendizado na oficina confundia-se com as atividades domésticas da comunidade. O período inicial de formação variava de quatro a oito anos. O trabalho era monitorado pelo mestre com rígida disciplina de horários. Embora a relação mestre-aprendiz fosse sempre educativamente relevante e compreensiva. Nasce das corporações o tempo profissional e urbano em oposição ao tempo sagrado do campo.

A partir do século XIV intensificam-se as exigências mercantis. A formação para o mercado coloca novas necessidades às corporações. Adição, subtração e, sobretudo, multiplicação e divisão eram operações complexas que exigiam muitos dias de cálculos. Havia também a necessidade de se elaborar uma nova contabilidade para a lida dos negócios. A numeração romana, até então utilizada, praticamente inviabilizada os cálculos de contabilidade. As operações eram feitas em ábacos por mestres especialistas no instrumento e o custo de tais operações era elevado. Aos poucos, e não sem conflito, foi introduzida a aritmética hindu-arábica. O manual aparece como a grande novidade do século XV, pois como o próprio nome indica, era um livro não fixo, que podia ser manipulado com maior facilidade, mensurável, também chamado "prática de comércio". O manual impresso destinado ao uso geral dos alunos, porém, só surgirá no século XVII.

O ensino escolar não era separado da vida cotidiana: "O menino aprendia pela prática e esta prática não terminava nos limites de uma profissão, dado que na época, e também por um tempo depois, não havia limites precisos entre a profissão e a vida privada (...). Assim, toda educação era fruto de um aprendizado em um sentido muito mais amplo do que aquele que o termo assumiu mais tarde" (Ariès *apud* Rugiu, 1998).

Rugiu cita, como exemplo de formação nas corporações, o caso de Leonardo da Vinci.

> Aos dezessete anos entra como aprendiz na oficina de Verrochio, famoso ourives e escultor, além de pintor, mas aos trinta está ainda lá, sem títulos para ser mestre por conta própria. Por isso deve tentar a aventura da expatriação e dirigir-se a Ludovico, o Mouro, como nobre pintor, e depois em Mântova e em Verona, e novamente em Florença e depois ainda na Romagna como continuação de Valentino e, no final, junto à corte francesa, variando algumas vezes as suas atividades, como pintor e engenheiro militar ou civil, ou conselheiro de corte, etc., sem que ninguém se preocupe nunca em pedir-lhe o título de magistério em qualquer um daqueles ramos (...). O título de mestre de Arte torna-se sempre mais secundário com respeito ao apreço do valor individual da pessoa por parte dos poderosos, frente ao qual se passa por cima até das especializações, acreditando sempre mais na figura de um artista multiforme que hoje pinta, amanhã constrói pontes, fortificações ou carros de guerra, e depois aparece como diplomático" (Rugiu, 1998, pp. 87-88)

O comércio vai, aos poucos, transformando o artesanato e exige "novos perfis profissionais". "A burguesia dos homens de negócio do século XIV impõe uma 'vulgarização' dos conteúdos e dos métodos didáticos nas escolas e uma modernização dos mesmos em alguns currículos artesanais" (Idem, p. 83).

O século XV marca a separação entre artesão e artista, e as corporações começam a perder a hegemonia com o crescimento dos mercadores. Em lugar das corporações surge a "oficina do artista", onde a relação do artista é direta com o cliente, revestindo-se de um alto grau de autonomia. O novo cliente faz encomendas com características subjetivas, particulares e individuais em oposição aos mercadores que possuem preferências segundo padrões comerciais estandardizados.

O artista ganha autonomia e deve apresentar as seguintes características: "ser formado em relação à clientela para escutá-la e orientá-la, para agir com destreza em uma gama vasta e contraditória de pedidos, para seguir a moda e compreender qual poderia ser passageira e qual duradoura, e assim por diante" (Idem, p. 92). São valorizadas a "sensibilidade criativa", a capacidade de venda de seu trabalho e de seus produtos, além de ele buscar adquirir as qualidades de mercador.

O mestre se torna flexível e passa a aceitar a divisão do trabalho, permitindo que os melhores aprendizes sejam versáteis e polivalentes e que atendam a determinadas encomendas. As demandas são variadas e o artista tem de estar preparado para atender os diferentes pedidos, tornando-se um servo do cliente, pois tinha de conciliar, agradando a subjetividade do cliente com a resistência, funcionalidade e utilidade do que produzia.

O clima de trabalho na oficina, no século XV, era "menos secreto, menos rígido e autoritário". Havia menos concorrência e mais ajuda entre mestre e discípulos. Aceitava-se a separação entre aluno e mestre, que, sabendo aproveitar o talento do aluno, oferece-lhe vantagens. Há uma relação de coleguismo em vez de subordinação, e a oficina se torna uma "escola livre", onde o professor não teme mais a concorrência do aluno.

Para dar conta das demandas dos clientes, os artistas necessitam de uma cultura universal. "Um artista não pode deixar de conhecer, além da própria arte, as letras, a

geometria, a aritmética, a filosofia, a história (principalmente aquela sacra e épica) e a teoria do desenho (incluída a anatomia)" (Idem, p. 102).

Os segredos da arte não estão mais nos "mister-mistério", mas na natureza, da qual se tentava, agora, "roubar os segredos". "Com o termo 'natureza' um renascentista indicava a complexidade e a perfeição das relações estruturais e funcionais implícita nas coisas criadas" (Idem, p. 103). Os mestres já não tinham muito a ensinar. "A formação do aprendiz, além das aquisições técnicas fundamentais, era principalmente uma auto-formação, uma auto-aprendizagem" (Idem, p. 103).

Em lugar das corporações de ensino rígido, prático e de longa duração, surgem as Academias de artistas que atendem aos jovens que querem uma formação rápida e eficiente. As academias eram flexíveis e atendiam a um público não fixo, oferecendo uma formação com ampliação dos horizontes com novas orientações metodológicas. Rompem com a formação artesã e se voltam para a pedagogia "formal" em detrimento da pedagogia do "aprender-fazendo". Por exemplo: o artesão formava-se atuando diretamente no material bruto. Na Academia, a formação inicia-se no cavalete, espécie de prancheta em que se simplifica e se individualiza o fazer com certa autonomia. O cavalete foi protagonista de uma revolução no ensino uma vez que por meio dele antecipa-se o projeto num modelo em miniatura para depois executá-lo.

Assim é que, no século XVI, já se evidencia "uma outra distribuição de papéis: a oficina de Arte, como lugar de prática fundamentada principalmente no adestramento para certas produções, a Academia como escola de enriquecimento cultural e profissional" (Idem, p. 108). Confrontam-se dois mundos distintos: de um lado as Corporações e, de outro, as Academias, que acabaram tendo forte influência nos currículos das universidades. Com o tempo, as Academias ficaram mais restritas aos artistas e os colégios e as universidades destinavam-se à formação de profissionais intelectuais.

A partir do século XVI, com o surgimento do livro impresso, agravou-se a situação das corporações, pois elas "não usavam ou não pressupunham aprendizagem formal através de livros impressos, mas ficavam na tradição pedagógica do fazer fazendo,

somente. É com o livro impresso e enormemente difundido, mais que antes, que se introduz a nova discriminação que torna as Corporações vis ainda mais vis" (Idem, p. 111).

O livro impresso não era bem visto pelos especialistas porque, segundo eles, vulgarizava a impressão ao ser divulgado junto aos ignorantes. Comenius, por exemplo, não teve êxito em publicar livros populares na língua nacional. O sucesso que obteve foi nas publicações em latim. Porém, "no século XVII o livro está já notadamente difundido e já circulam numerosos tratados de ciências puras e aplicadas com os quais é possível aprender o necessário, sem nunca sujar as mãos" (Idem, p. 122).

A influência técnico-científica, já no século XVII, se fazia sentir, de forma indireta, até mesmo no currículo escolástico dos jesuítas.

O século XVIII marca o fim das Corporações, que foram eliminadas pelo "sistema de fábrica" (manufatura/indústria). A "pedagogia das corporações" foi eliminada por uma "complexa ideologia educativa". A hegemonia da idéia de que *tempo é dinheiro* inviabilizou a formação do artesão. As fábricas não necessitavam mais de mestres. Por outro lado, a produção e a distribuição de mercadorias devia estar livre, conforme a lógica do mercado. No livre cambismo, a qualificação não dependerá da organização profissional feita longamente e com profundidade na Corporação − o que vale agora, na formação, é o desenvolvimento do "dom natural": "Contam principalmente os dons naturais do indivíduo (iniciativa, vontade, ambição, criatividade, perspicácia, honestidade, senso empresarial, etc.) e não aqueles adquiridos ou desenvolvidos predominantemente pelo longo caminho do tirocínio artesão" (Idem, p. 130).

Enfim, houve uma liberação da formação e uma valorização da formação do autodidata, restrita a algumas pessoas. O artesão foi substituído pelo operário de fábrica, que tem "muito menos ou nenhuma necessidade de instrução adestradora preliminar e de formação ideológica e racional" (Idem, p. 131).

Ficou a nostalgia da formação artesã. "As corporações compreendiam o momento escolar no sentido técnico-profissional e em sentido geral, mas não exauriam nele a sua hegemonia pedagógica. Adotavam, ao invés, um plano de formação contínua, de educação permanente" (Idem, p. 138). Rousseau e Goethe defendem essa formação artesã, assim

como Diderot, desde que essa seja, também, uma formação filosófica. Marx[55], por sua vez, destaca na formação artesã a fusão educação e trabalho.

Para Saviani, "o mestre artesão se constitui em produtor independente, dono da matéria-prima e das ferramentas de produção, que vende diretamente o produto de seu trabalho e não sua força de trabalho" (Saviani, prefaciando a obra de Rugiu, 1998, p. 1).

4.2. Da manufatura à fábrica: em busca da escola para todos

As Corporações, nos séculos XIV e XV, proporcionaram um avanço na formação dos artesãos. Embora o ensino não estivesse isento das influências daqueles que possuíssem mais riqueza e, portanto, fosse reduzido a um número pequeno de pessoas, aqueles que se formavam nas Corporações eram mestres na verdadeira acepção da palavra.

No entanto, Gramsci faz a seguinte crítica à organização do trabalho das Corporações de Ofício comparando-as com a fábrica.

> A "fábrica", como grande manufatura, teve certamente na Itália suas primeiras manifestações orgânicas e racionais. De resto, todo este discurso sobre artesanato e artesãos funda-se num equívoco grosseiro, já que existe no artesanato um trabalho em série, estandardizado, do mesmo tipo 'intelectual' que o da grande indústria racionalizada; o artesão produz móveis, arados, foices, facas, casas camponesas, tecidos, etc., sempre de um mesmo tipo, que está de acordo com o gosto secular de uma aldeia, de uma vila, de um distrito, de uma província, no máximo de uma região. A grande indústria *busca* estandardizar o gosto de um continente ou do mundo inteiro durante uma estação ou alguns anos; o artesanato *sofre* uma estandardização já existente e mumificada de um vale

[55] "Na definição do caráter da educação proletária, Marx tomou como referência fundamental a tendência histórica do desenvolvimento da base técnica e científica da revolução da indústria moderna. Da grande indústria brotaria o germe da educação do futuro, pois o próprio desenvolvimento fabril colocaria a necessidade da negação da particularização do trabalho. Com esta premissa, Marx não se deixa iludir com as reivindicações da retomada e fortalecimento do artesanato, como forma de contraposição à fragmentação do trabalho humano, provocada pela divisão do trabalho, tal como apregoavam os partidários do socialismo vulgar. Seus conhecimentos permitiam-lhes ver, de um lado, que a história não tem retorno, não tendo sentido reclamar por uma repercussão da universalidade do trabalho artesanal; por outro, que a universalidade a ser alcançada com o desenvolvimento técnico e científico será muito superior àquela, atingindo uma dimensão jamais alcançada pelo gênero humano" (Machado, 1989, p. 126).

> ou de um cantinho de mundo. Um artesanato de "criação individual" arbitrária incessante é tão restrito que compreende somente os artistas no sentido estrito da palavra (mais ainda: somente os "grandes" artistas, que se tornam protótipos para seus discípulos). (Gramsci, 2000 a, pp. 270-271, grifos do autor)

As Corporações conseguiram, de certo modo, unificar o fazer com o saber com o método do aprender fazendo. Isso foi possível porque, naquela época, o contexto da produção era adequado à demanda. Não havia pressa na formação, que ocorria por várias décadas, fazendo parte de um contexto onde a vida produtiva particular confundia-se com a vida cotidiana. Os mestres artesãos detinham o controle sobre a produção, eram os proprietários dos instrumentos de trabalho, da matéria-prima e, sobretudo, detinham o controle do conhecimento sobre o fazer, de modo que o comércio dependia da organização do trabalho nas Corporações.

Porém, essa realidade começa a se alterar com a hegemonia dos mercadores burgueses. As demandas do mercantilismo vão corroendo a estável organização do trabalho nas Corporações, que começam a dar lugar às manufaturas sob o comando dos burgueses. Surge então uma nova organização do trabalho – a cooperação capitalista.

"Nos seus começos, a manufatura quase não se distingue, do ponto de vista do modo de produção, do artesanato das corporações, a não ser através do número maior de trabalhadores simultaneamente ocupados pelo mesmo capital. Amplia-se apenas a oficina do mestre artesão" (Marx, 1999, p. 375).

A produção capitalista, segundo Marx, tem início quando um capitalista reúne num mesmo local, sob o seu controle, um número elevado de trabalhadores para produzir uma determinada mercadoria. Nas Corporações, os trabalhadores atuavam isoladamente e faziam todo o processo de produção. O fato de reunir muitos trabalhadores sob o controle de um único capital permite a realização da "lei da produção do valor", uma vez que é possível, no coletivo, extrair "trabalho social médio".

Colocando lado a lado, sob um mesmo teto, muitos trabalhadores, o capitalista instituiu a "cooperação" capitalista. "Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos" (Idem, p. 378). Essa nova organização do

trabalho possibilitou a economia de tempo, de instrumentos de trabalho e a criação de uma força produtiva coletiva.

> Pondo de lado a nova potência que surge da fusão de muitas forças numa força comum, o simples contato social, na maioria dos trabalhos coletivos, provoca emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os, o que aumenta a capacidade de realização de cada um, de modo que uma dúzia de pessoas, no mesmo dia de trabalho de 144 horas, produz um produto global muito maior do que 12 trabalhadores isolados, dos quais cada um trabalha 12 horas, ou do que um trabalhador que trabalhe 12 dias consecutivos. É que o homem, um animal político, segundo Aristóteles, é por natureza um animal social (Idem, p. 379).

Reunidos, os trabalhadores formam a "cooperação simples", de onde advém o aumento da produtividade, a redução da fadiga e a economia de tempo. Um trabalhador complementa o trabalho do outro e ao "cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e de desenvolve a capacidade de sua espécie" (Idem, p. 382).

Esse coletivo de trabalhadores vai necessitar de uma direção que dê harmonia e aproveitamento de produtividade. Juntamente com o a subordinação do trabalho ao capital, afirma Marx, institui-se a função de dirigir. Esta função será exercida por "um tipo especial de assalariados (...): Oficiais superiores (dirigentes, gerentes) e suboficiais (contramestres, inspetores, capatazes, feitores), que, durante o processo de trabalho, comandam em nome do capital" (Idem, p. 385).

Para ser efetivada, "a cooperação capitalista" pressupõe a existência do "assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital". Da cooperação capitalista surge a manufatura e a divisão do trabalho.

> A manufatura (...) se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a

> divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos. (Idem, p. 393)

Despojados dos instrumentos de trabalho e submetidos a uma divisão de trabalho subordinada, os trabalhadores perdem de vez o conhecimento sobre o trabalho.

> Em todo ofício de que se apossa, a manufatura cria uma classe de trabalhadores sem qualquer destreza especial, os quais o artesanato punha totalmente de lado. Depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação. Ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Para os últimos, não há custos de aprendizagem, e, para os primeiros, esses custos se reduzem em relação às despesas necessárias para formar um artesão, pois a função deles foi simplificada. Em ambos os casos, cai o valor da força de trabalho. A exceção é constituída pelas novas funções gerais resultantes da decomposição do processo de trabalho, as quais não existiam no artesanato ou, quando existiam, desempenhavam papel inferior. A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redunda, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente. (Idem, p. 405)

Nas corporações de ofício, a produção dependia da qualificação do artesão, este devia ser um mestre, que era alguém que possuía uma formação completa, feita durante muitos anos ou até décadas. A formação artesã era o resultado de um "trabalho complexo" que continha uma quantidade de tempo dedicado ao tirocínio. Tudo isso muda com a implantação da manufatura, pois com a divisão do trabalho, que decompõe o ofício em partes e coloca os trabalhadores como "peças" de uma força coletiva de trabalho, subordinada ao capitalista, a qualificação artesã não se torna mais necessária.

> O trabalho qualificado do artesão se desqualifica e uma nova concepção de capacidade é criada, para a qual qualificação passa a ser sinônimo de habilidade específica, parcial e maior integração ao conjunto. Esta definição significa, para aqueles indivíduos não portadores de capacidades específicas e que eram marginalizados pelo artesanato, uma incorporação real pela produção manufatureira, que promovo em especialidade a ausência de qualificação. (Machado, 1989, p. 20)

A desqualificação do trabalhador passa a ser valorizada, ou seja, a desqualificação passou a ser a qualificação requerida para a produção manufatureira. No dizer de Frigotto (1984), a desqualificação passou a ser uma "irracionalidade racional" enquanto negação e retirada do conhecimento sobre o fazer e pensar dos trabalhadores. A formação do trabalhador simplificou-se e reduziu-se à necessidade de conhecimentos mínimos. Sendo assim, o saber fazer do trabalhador reduziu-se a um tempo quase inexistente gasto na sua qualificação, uma vez que a desqualificação tornou-se a qualificação. A conseqüência imediata dessa nova situação foi, como assinalou Marx, um custo reduzido na contratação da mão-de-obra. O trabalhador tornou-se barato e submetido à organização do trabalho na "cooperação capitalista" e passou a ser altamente produtivo, aumentando consideravelmente a "mais-valia".

A manufatura, como assinala Marx, produziu o "trabalhador mutilado". Seu trabalho, que era de certa forma omnilateral, tornou-se trabalho parcial, fragmentado, dividido, subordinado, subjugado e deformado. Na divisão do trabalho, o trabalhador torno-se uma peça – "acessório da oficina do capitalista" − que faz parte de um coletivo subordinado. "A divisão do trabalho no período manufatureiro traz consigo, portanto, a divisão entre mão e cérebro, entre o pensar e o fazer. Assim, não só o trabalho se divide, mas ao se separar, cinde o próprio homem" (Machado, 1989, p. 21).

No livro *Capítulo VI Inédito de O Capital,* Marx mostra como o trabalho produtivo, no capitalismo, tem na divisão do trabalho a sua operacionalização enquanto trabalho coletivo. Ou seja, as diversas funções específicas de cada trabalhador fazem parte de um trabalho coletivo gerador de mais-valia.

> (...) com o desenvolvimento da subordinação real do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista não é o operário individual que se converte no agente (...) real do processo de trabalho no seu conjunto mas sim uma capacidade de trabalho socialmente combinada; e, como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato de formação de mercadorias, ou melhor, neste caso, de produtos – um trabalha mais com as mãos, outro mais com a cabeça, este como diretor (manager. Ing.), engenheiro (engineer. Ing.), técnico, etc. aquele como capataz (overlooker. Ing.),

> aqueloutro como operário manual ou até como simples servente – temos que são cada vez em maior número as funções da capacidade de trabalho incluídas no conceito imediato de trabalho produtivo, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral ao seu processo de valorização e de produção. Se se considerar o trabalhador coletivo constituído pela oficina, a sua atividade combinada realiza-se materialmente e de maneira direta num produto total que, simultaneamente, é uma massa total de mercadorias e aqui é absolutamente indiferente que a função deste ou daquele trabalhador, mero elo deste trabalhador coletivo, esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto. (Marx, 1969, p. 110)

A fábrica e a invenção da maquinaria não alteraram a organização do trabalho advinda do período manufatureiro. Como vimos no capítulo I, Marx mostrou que a invenção da máquina consistiu na ampliação ou substituição da ferramenta. A máquina foi, sobretudo, uma "máquina-ferramenta", "um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes" (Idem, p. 430).

O problema do desemprego ou dos baixos salários não está na máquina independentemente das qualidades que tenha. O problema está na organização do trabalho. Na medida em que, ao instituir-se a manufatura e depois a fábrica, através do capitalista, dividiu-se o processo de trabalho em várias funções de acordo com os interesses da produtividade capitalista, o trabalhador, enquanto "peça" desse trabalho coletivo, pode ser substituído ou desconsiderado como indivíduo com potencial próprio. Para o capitalista, tem valor o trabalho individual na medida em que é incorporado ao trabalho social coletivo anexado ao maquinário sob seu controle.

Na fábrica, a máquina de fato agravou as condições de trabalho do trabalhador, tornando-o um apêndice do ritmo das máquinas, ferramenta viva como complementação de uma ferramenta morta que lhe dá o sentido da produção.

> Enquanto a cooperação deixava intato o modo de trabalho individual, a manufatura transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, que são determinadas pela propriedade de outro e pelo poder. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria,

> que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a à serviço do capital. (Marx e Engels, 1992, p. 20)

Diante desse novo contexto em que o trabalhador se torna assalariado, qual formação se fará necessária? A hegemonia sobre a universalização da escola e do ensino foi conduzida pela burguesia. Antes da Revolução Francesa, os burgueses mantinham uma visão de mundo revolucionária[56] e interessava-lhes estender a escolarização a todos. As novas exigências do contrato de trabalho e a participação política num Estado laico eram pré-requisitos indispensáveis para envolver toda a população, sob o domínio burguês, na luta contra a nobreza e o clero.

De que forma a burguesia encaminhou a formação do trabalhador através da escola pública durante os séculos XVII e XVIII?

Embora a gênese e a consolidação do capitalismo fosse um movimento universal na Europa e EUA, o nascimento da escola pública foi um empreendimento complexo e diferenciado que variou de um país para outro (Alves, 2001)[57].

Alves identifica três vertentes do pensamento burguês que permitem captar de forma mais universal a gênese da produção da escola pública: "1) a vertente revolucionária francesa; 2) a vertente econômica clássica e 3) a vertente religiosa da Reforma" (Idem, p. 53). Antes da universalização da escola pública, a escola era uma concessão do príncipe para a formação do súdito. Era uma escola sem identidade, descaracterizada e de pouca consistência pedagógica.

Lazuriaga (1959), ao historicizar a educação pública, é enfático em afirmar que só se pode falar em educação pública como uma "intervenção sistemática e continuada das autoridades públicas" (p.1), a partir da época moderna. O autor distingue quatro fases da educação pública: A primeira seria a educação pública religiosa, com início no século XVI,

[56] A ciência, como um saber que desvela as leis de funcionamento do natural e do social, interessava à burguesia enquanto era classe revolucionária. "A economia política burguesa, isto é, a que vê na ordem capitalista a configuração definitiva e última da produção social, só pode assumir caráter científico enquanto a luta de classes permaneça latente ou se revele apenas em manifestações esporádicas" (Marx, 1999, p. 23).

[57] As análises que empreenderemos sobre as origens da produção da escola pública estão fundamentadas, sobretudo, na obra de ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande Ed. UFMS/Campinas: Autores Associados, 2001.

que tinha como objetivo a formação do cristão numa perspectiva secular; a segunda seria a educação pública estatal, com início no século XVIII, que visava a formação do súdito e tinha um caráter militar e autoritário; a terceira seria a educação pública nacional, instituída no século XIX e cujo objetivo era a formação do cidadão cívico de caráter popular de educação primária. E por fim, a quarta que seria a fase da educação pública democrática do século XX, que tem o objetivo de formar o homem completo na perspectiva humanizadora.

No embate revolucionário da burguesia com os defensores do "antigo regime", durante o período da Revolução Francesa, foram sendo gestados os princípios clássicos de universalização da escola pública para todos. A escola recebeu os qualificativos de ser"pública, universal, laica, obrigatória e gratuita".

Como a institucionalização da escola pública foi encaminhada pelos ideólogos da burguesia?

Alves destaca o filósofo iluminista Condorcet e o seu *Rapport* – "documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa" −, como uma referência que busca institucionalizar a escola pública. Condorcet é hábil em formular o que Saviani denomina "objetivos proclamados" em oposição à operacionalização dos "objetivos reais"[58], conforme pressupostos do pensamento liberal. Sobre as finalidades e os objetivos da educação escolar, Condorcet proclama que essa deve dar conta da formação de acordo com as necessidades e o bem-estar de todos.

> Assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade polícia reconhecida pela lei. (...) Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais". (Condorcet *apud* Alves, 2001, p. 57)

[58] "Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Os objetivos reais, por sua vez, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade; implicam, pois, a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os

Trata-se de adequar o trabalhador, através da escolarização, à ordem burguesa, entendida como natural. Ressalta-se nesses objetivos a visão de mundo liberal em que a meritocracia é o princípio básico no qual se assenta a formação escolar. Busca-se desenvolver as capacidades naturais individuais para que todos sejam iguais no plano da lei. Porém, Condorcet não faz referência às relações sociais de produção. Como viabilizar tal escolarização quando os trabalhadores são submetidos a uma extensa e degradante jornada de trabalho? Como se coloca esta proclamada escolarização burguesa com a divisão do trabalho e a não necessidade de qualificação do trabalhador na fábrica? Como viabilizar, economicamente, por meio do Estado, a escolarização pública?

Alves verifica que Condorcet reconheceu os limites de estender a escolarização pública a todos, embora não explicitasse as condições materiais de produção. Para ele, o objetivo era a escolarização para todos, mas tinha-se que levar em conta as circunstâncias e fazer aquilo que fosse possível.

> Condorcet não realizou uma defesa incondicional da implantação imediata e plena da escola pública. Mesmo defendendo os princípios expressos nos termos que qualificam essa escola, o pensador iluminista reconheceu os limites materiais que, à época, impediam sua disseminação e geral realização. Nessa direção, reduziu a *instrução universal* – aquela que '*deve se estender a todos os cidadãos*' – ao que seria ensinado nas escolas primárias (Alves, 2001, p. 59, grifos do autor).

A escola pública, para Condorcet, era limitada. Além de restringir-se à escola primária, somente poderiam fazer os estudos secundários aqueles que dispusessem de tempo e que não tivessem necessidade de trabalhar. "Logo, Condorcet não defendia uma educação igualitária para todos os cidadãos, no âmbito da sociedade burguesa, nem deixava de reconhecer os óbices materiais que, na fase de emergência dessa nova ordem social, inviabilizavam a igualdade de oportunidades educacionais para todos, inclusive no plano da instrução primária" (Idem, p. 61).

---

objetivos reais situam-se num plano em que se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo" (Saviani, 1997, p. 32).

Contudo, Condorcet pensa alternativas de instituir a escolarização universal para as crianças pobres, propondo a institucionalização de bolsas de estudos.

Diderot, outro filósofo ilustrado, também defendia a viabilização dos estudos para crianças pobres através de bolsas de estudos. Diferentemente de Condorcet, Diderot, mais realista, admitia que a demanda era maior que as potencialidades do Estado em oferecer bolsas. Sugeriu que as bolsas fossem concedidas mediante concurso. O realismo de Diderot, segundo Alves, devia-se ao fato de ele responder ao contexto do grupo termidoriano, que marcou um refluxo na Revolução. Para a Convenção Termidoriana, a gratuidade do ensino não era prioridade. "O Estado se descomprometera com o financiamento cabal da instrução pública. (...) A República só reconhecia a sua responsabilidade pelo oferecimento do espaço físico onde o mestre pudesse se alojar e ministrar aulas" (Idem, p. 64).

Alves destaca, no contexto da Revolução Francesa, o *Plan d'education nationale* de Michel Lepelletier, que se inspirava em Rousseau e em Platão, como uma obra que se notabilizou na defesa afirmativa da escola pública. De inspiração jacobina e de influência pequeno-burguês, este documento calca-se nos princípios democráticos e defende os direitos do homem à educação chamando a responsabilidade do Estado para essa tarefa.

Porém, a exemplo de Condorcet e Diterot, Lepelletier também se vê envolto na dificuldade de garantir a operacionalização da escola para todos através do Estado. Defende também a seletividade nos diversos graus de ensino e preconiza uma educação diferenciada entre homens e mulheres, e entre ricos e pobres. Para os pobres continuarem na escola, segundo Lepelletier, deveriam possuir "talentos e disposições particulares" para concorrerem às bolsas de estudos. O documento de Lepelletier expressa as contradições entre os interesses dos *sans-culottes* e os interesses da pequena burguesia tendendo para a hegemonia dos últimos.

Com o refluxo das classes populares no processo revolucionário, que se deu com a deposição de Robespierre, em 1794, e com o golpe do 9 Termidor, marcou-se a vitória da burguesia rica em detrimento das camadas populares, fato que implicou um retrocesso na

efetivação das propostas da escola pública preconizada pelos ideólogos burgueses revolucionários.

> O esmagamento político da pequena burguesia dissolveu as bandeiras que haviam cimentado a aliança entre a burguesia como um todo e os demais segmentos do povo. Como entre essas bandeiras se incluía a educação para todos, torna-se evidente a razão da perda de força não só dessa idéias na França, depois de 1795, mas, também, a de uma outra idéias que lhe era subordinada: a gratuidade de ensino. Com a consolidação da burguesia no poder e a exclusão dos aliados, frise-se mais uma vez, as soluções conciliadoras que visavam ao atendimento de interesses "populares" foram politicamente abandonadas pela Revolução. (Idem, p. 73)

Segundo Alves, os ideólogos burgueses não podem ser interpretados como ingênuos românticos que preconizam propostas de escolarização como um plano "maquiavélico" burguês contra os trabalhadores, como o quer o materialismo vulgar e sua visão conspiracionista de história. Ao contrário, esses pensadores iluministas tinham um projeto de escola pública universal, gratuita, laica, obrigatória, que foi sendo gestado materialmente por uma burguesia revolucionária. Porém, durante o processo revolucionário, em que os interesses de classe se evidenciaram, houve um confronto explícito entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Colocando-se na perspectiva burguesa, esses pensadores buscaram encontrar as soluções disponíveis, naquele momento histórico, para a efetivação da escola pública.

Em consonância com a vertente francesa, Alves identifica a vertente da economia política clássica inglesa, representada, sobretudo, pelo pensamento de Adam Smith.

A preocupação de Smith, em suas obras, não estava em universalizar a escola e menos ainda em discutir o papel do Estado nessa tarefa. Ao contrário, "seu foco de atenção não era a formação do cidadão. Sua preocupação estava dirigida para os efeitos danosos que a divisão do trabalho, tal como se realizava nas manufaturas inglesas, impunha aos trabalhadores" (Idem, p. 74).

> No progresso da divisão do trabalho a ocupação da enorme maioria dos que vivem do trabalho, isto é, a maior parte das pessoas, está confinada a algumas operações muito

> simples, freqüentemente uma ou duas. Mas o desenvolvimento intelectual da maior parte das pessoas é necessariamente formado através desses empregos vulgares. O homem que passa toda vida a executar algumas operações simples, cujos efeitos são também sempre os mesmos, ou quase, não tem ocasião de exercitar a sua capacidade intelectual ou sua habilidade em encontrar expedientes para afastar dificuldades que nunca ocorrem. Perde naturalmente, portanto, o hábito desse exercício e torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível conceber-se numa criatura humana. O torpor de seu raciocínio torna-se não só incapaz de saborear ou tomar parte em qualquer conversa racional, como também de conceber qualquer sentimento generoso, nobre ou terno, e, por conseqüência, até incapaz de formar qualquer julgamento sensato no que diz respeito a muito dos deveres comuns da vida privada. Dos grandes e mais vastos interesses de seu país é completamente incapaz de julgar; e a menos que haja um esforço muito particular para o modificar, é igualmente incapaz de defender o seu país numa guerra. A uniformidade de sua vida estacionária geralmente corrompe a coragem do seu espírito e faz com que veja com aversão a vida irregular, incerta e aventureira de um soldado. Corrompe mesmo a atividade de seu corpo, torna-o incapaz de exercer a sua força com vigor e persistência, em qualquer outro emprego que não seja aquele para aquele que foi destinado. A destreza que possui no seu ofício particular parece deste modo ser adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e materiais. Mas em toda a sociedade melhorada e civilizada é este o estado em que trabalhadores pobres, ou seja, a maioria da população, cai necessariamente, a menos que o governo faça alguma coisa para impedi-lo. (Smith *apud* Alvez, 2001, pp. 74-75)

Como bem assinalou Marx, "para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas" (Marx, 1999, p. 418). A escola, para Smith, é necessária porque compensaria a humanidade do trabalhador perdida no processo de trabalho na manufatura.

Smith leva em consideração as condições de trabalho dos trabalhadores – todo tempo dedicado ao trabalho, "o trabalho deles é tão constante e árduo" – para apontar a solução de implantação da escola pública. Defende uma escola pública não totalmente gratuita, onde não haveria, para os trabalhadores, a necessidade de uma "boa instrução" como aquela destinada às pessoas mais ricas. Bastaria apenas um ensino mínimo: ler, escrever, contar e as partes fundamentais da geometria e da mecânica. Com um currículo pragmático e manuais didáticos "instrutivos", Smith almeja reduzir os custos com a escola, que seria paga pelos alunos e pelo Estado, cabendo a ele tão-somente subsidiar a formação das crianças trabalhadoras.

Contudo, nem os ideólogos franceses e nem a economia clássica inglesa foram tão bem sucedidos na projeção e implantação da escola quanto o foi Comenius, como representante da instrução pública da Reforma Protestante.

Alves mostra que Comenius está na origem da escola moderna, pois a concebe como uma "oficina de homens" que tem sua base material nas "artes", ou seja, na organização do trabalho nas manufaturas. Da mesma forma como se organiza o trabalho nas manufaturas, assim também deve se organizar a escola e as atividades de ensino.

> A arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de tal modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranqüilo e agradável, assim como tranqüilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte. Tentemos, pois, em nome do Altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida. (Comenius, 1997, p. 127)

O princípio organizador e norteador de como deveria funcionar a escola pública universal estava na organização do trabalho na manufatura. A manufatura tinha uma ordem harmônica e integrada a partir da divisão do trabalho. A exemplo da natureza, que possui um mecanismo de funcionamento, em que as partes se integram num todo harmônico, assim também deveria ser a escola.

De fato, como vimos na formação artesã, a partir do século XV e, sobretudo, no século XVI, a "natureza" passou a ser o novo paradigma para se compreender o "segredo" do funcionamento das coisas naturais e, por extensão, das coisas humanas. "Com o termo 'natureza' um renascentista indicava a complexidade e perfeição das relações estruturais e funcionais implícita nas coisas criadas" (Rugiu, 1998, p. 103). A "natureza" tornara-se uma das referências básicas. "Está claro que essa ordem que desejamos como idéia universal da arte de ensinar e de aprender tudo só pode ser extraída da escola da natureza. Segundo

Cícero, 'se seguirmos a orientação da natureza, nunca poderemos errar' e, tendo a natureza como guia, não é possível errar" (Comenius, 1997, p. 131).

De modo que a organização do trabalho na manufatura também é tomada como um mecanismo natural de funcionamento a exemplo de como funciona a própria natureza. A partir da natureza, da manufatura e dos princípios bíblicos, Comenius vai projetar também uma organização de trabalho natural no interior da escola.

No capítulo V da *Didática Magna***,** cujo título é: "temos em nós por natureza as sementes da instrução, das virtudes e da religião", Comenius assim expressa o que entende por natureza. "Aqui, não entendemos natureza como a intrínseca degeneração depois do pecado (...), mas sim o nosso estado primitivo e original, ao qual deveremos ser reconduzidos como no princípio" (Idem, p. 57).

Já no intróito de sua obra, Comenius preconiza: "ensinar tudo a todos" a partir dos fundamentos "extraídos da própria natureza das coisas" a partir de um "caminho" (método) adequado.

Comenius pensa grande e quer organizar a sociedade, a família e o Estado, a partir da organização da escola. "Se, pois, quisermos igrejas e estados e famílias bem organizadas e florescentes, antes de mais nada ponhamos em ordem as escolas, fazendo-as florescer, para que se tornem realmente forjas de homens e viveiros de homens de igreja, estado e família; só assim alcançaremos nossos fins, e não de outro modo" (Idem, p. 34).

Mas como organizar as escolas diante da falta de recursos, do alto custo dos mestres, do difícil acesso a materiais de estudos, da alta demanda de alunos pobres, da falta de estrutura física, dentre tantos outros obstáculos?

Comenius tinha consciência dos condicionamentos econômicos[59] que impediam a expansão da escola. Para universalizar a escola, o educador morávio sabia que havia a necessidade de reduzir os custos. Ele encontra o caminho para essa redução na

[59] "Não é em todas as comunidades menores, aldeias e vilarejos que se encontram escolas. E onde as há, não se destinam a todos indistintamente, mas apenas a alguns, aos mais ricos: por serem caras, os mais pobres não são admitidos, a não ser, às vezes, por acaso ou por beneficência de alguém. Por isso, é provável que muitos

transformação do material didático, ao instituir, na escola, o "manual didático" como instrumento básico da organização da escola e do ensino. "Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos" (Comenius *apud* Alves, 2001, p. 86).

O "manual didático" será o centro ou a base material sobre a qual se padronizarão todas as atividades operacionais e de ensino na escola. Assim se dará a uniformização: "Que todas as ciências sejam ensinadas com um único e mesmo método, ensinando-se com um único e mesmo método todas as artes e todas as línguas. Que numa mesma escola a ordem e o modo sejam idênticos para todos os exercícios. Que as edições dos livros para uma mesma matéria sejam, na medida do possível, as mesmas" (Comenius, 1997, pp. 181-82)

Não bastasse essa padronização e uniformização, coerente com a organização do trabalho na manufatura, em que uns poucos pensam e concebem para a maioria, também na escola, Comenius vai propor que os manuais didáticos sejam elaborados por especialistas e que os professores sejam os executores. E que estes manuais didáticos sejam o único material no qual os alunos devam estudar.

> Haverá grande economia de tempo, em primeiro lugar, se aos alunos só for permitido estudar nos livros didáticos de sua classe, para pôr em prática o lema que se repetia a quem fazia sacrifícios: Faze isto, e basta! De fato, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos.
> (...) Tampouco aos alunos interessa saber se a lição foi preparada pelo próprio professor ou por outro antes dele; o que interessa é que esteja ao alcance da mão tudo o que for necessário no momento, e que o professor explique claramente sua utilização.
> (...) Os livros, pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos princípios da facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário e de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado na mente dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre. (Idem, pp. 216-217)

---

excelentes engenhos vivam e moram sem instrução, com grave prejuízo para a Igreja e os Estados" (Comenius, 1997, p. 104).

Em decorrência dessa hegemonia do manual didático, em que se economiza tempo, recursos, além de facilitar a aprendizagem na medida em que se ensina somente o que interessa de forma simples e clara, ocorre que o trabalho do professor também será modificado. Se antes[60] o professor ensinava a poucos alunos, em lugares diversos, com diversidade de material e aprofundamento de estudos num longo tirocínio, agora, esse mesmo professor, a exemplo do trabalho nas manufaturas, poderá ensinar para muitos alunos ao mesmo tempo:

> Não só afirmo que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também reitero que assim é que deve ser, pois é de máxima utilidade tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Quem ensina, sem dúvida, desenvolverá sua atividade com mais prazer quanto mais gente tiver diante de si (assim como o mineiro bate palmas de alegria em mina rica), e, quanto mais for seu fervor, mais vivacidade conseguirá despertar nos alunos.
> (...) Assim como o tipógrafo com uma única composição de caracteres produz centenas e milhares de exemplares de livros, também o mestre, sem nenhum esforço, pode ensinar, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios a um grande número de alunos. (Idem, p. 209)

Instituído o manual didático e modificado o trabalho do professor para reduzir os custos, Comenius pensa também na aula. Como seria a aula com o manual didático e com um professor dotado de um método capaz de ensinar muitos alunos ao mesmo tempo? "Todas as matérias de estudo devem ser divididas em aulas, de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular" (Idem, p. 160).

Para que a aula seja produtiva, Comenius institui um método de ensino. Dedica muitas páginas de sua *Didática Magna* para formular os princípios do ensino. No índice de sua obra encontramos oito capítulos, todos eles exclusivamente dedicados ao ensino. Vejamos: "Requisitos gerais para ensinar e aprender: como se deve ensinar e aprender com

[60] Alves (2001) mostra como Comenius soube reconhecer "a necessidade histórica de superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte desse extenso e complexo processo. Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas de conhecimento, tal como a concebera Comenius, o professor se especializava em algumas operações (...). Do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão" (Alves, 2001, pp. 90-91).

a certeza de atingir o objetivo; princípios em que se funda a facilidade de ensinar e de aprender; princípios em que se funda a solidez no ensinar e no aprender; princípios de um ensino rápido e conciso; método para o ensino das ciências em geral; método para o ensino das artes; método para o ensino das línguas e método do ensino da moral" (Idem, p. XVII).

Comenius deu tanta ênfase ao ensino ou à didática, porque pensou a escola como um lugar racional de produção, no caso, a formação universal das novas gerações. Para viabilizar tal empreendimento, era mister racionalizar os custos. A escola teria que funcionar dentro de uma ordem, com rígida organização, com controle de tempo, com divisão de tarefas, com padronização do método e dos materiais e, sobretudo, com um método de ensino. Toda essa estrutura organizacional da escola está voltada para o ensino-aprendizagem. É pelo ensino que se produzem as novas gerações e a escola é o lugar da produção do ensino. E, com o método de ensino sistematizado por Comenius, era possível viabilizar a universalização da escola.

Embora o método de ensino fosse racionalizado para instrumentalizar o trabalho do professor em sala de aula, o que se verificou foi uma desqualificação generalizada do trabalho do professor, a exemplo do artesão na manufatura.

> A simplificação do trabalho didático, tanto para o aluno como para o professor, ganhava destaque nas considerações de Comenius, ao mesmo tempo em que a sala de aula começava a ser tratada como um espaço cujo domínio se deslocava do professor para o manual didático. Na atividade de ensino passava a reinar o texto especializado, que excluía os antigos instrumentos de trabalho e submetia o professor ao seu férreo controle. O manual didático, comportando toda a gama de suas especializações, decorrente dos diferentes momentos da escolarização e das distintas áreas do conhecimento, estreitou os limites do saber exigido do professor, pois, objetivamente, restringiu-os aos seus próprios limites. Assim, concretizou de uma forma evidente, também, a reprodução da divisão do trabalho, dentro do estabelecimento escolar, de um modo similar ao ocorrido anteriormente na manufatura. (Alves, 2001, p. 99)

Contudo, adverte Alves, a desqualificação profissional veio acompanhada de um viés de qualificação no sentido de especialização. Essa especialização, no caso dos professores, principalmente daqueles que produziam manuais didáticos, consistia em se aprofundarem em estudos cada vez mais específicos.

Apesar dessas bases apontadas por Comenius para a expansão escolar, verificou-se que a "idéia de escola para todos" não foi suficiente para a efetivação material da escola pública. "Não se deu o aumento expressivo do número de escolas como resultado da influência renovadora de Comenius mas, sim, uma aparente inércia que se estenderia até o início do século XIX" (Idem, p. 103).

Alves utiliza documentos[61] de Kant e Hegel para mostrar que a expansão da escola pública não avançou no final do século XVIII e início do século XIX. Kant mostra que havia limites materiais a serem vencidos, que a instrução estava em estado precário e mantinha um caráter seletivo. Hegel, para superar essa precariedade e a fim de reduzir custos, propõe o "ensino mútuo". Essa técnica de ensino, também denominada Método Lancaster e Bell ou sistema monitorial, consistia em que o aluno mais adiantado (decurião) fosse preparado para ensinar os demais alunos da classe. Hegel indicava esse método com a finalidade de universalizar o ensino e de atender às demandas. Contudo, essa técnica de ensino mútuo, a pretexto de ampliar ao máximo a oferta de instrução, trouxe como prejuízo "a queda exagerada do contato entre alunos e professores e o aligeiramento dos conteúdos didáticos" (Idem, p. 114).

Nos EUA, até a metade do século XIX, a "escola comum" era ignorada e não tinha crédito. Alves cita como documentos os relatórios de Horace Mann, reformador da instrução pública no Estado de Massachusetts. O processo de implantação da escola pública nos EUA se deu sob inspiração dos ideais da Reforma e do pensamento liberal iluminista. Surge daí a concepção de que a educação pública poderia resolver os problemas das desigualdades sociais. "Se essa educação se tornar completa e universal, contribuirá mais do qualquer outra instituição para apagar as distinções artificiais da sociedade" (Mann *apud* Alves, 2001, p. 127). Em decorrência dessa visão, entendia-se que o mal estava identificado "com a ignorância, condição determinante da pobreza e das diferenças sociais, e a conversão dos ignorantes, através da educação, tornou-se o fim da pregação" (Alves, 2001, p. 128).

[61] KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad.:Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996. HEGEL, G. W. F. *Discursos sobre a educação*. Trad.: Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edicões Colibri, 1994.

A expansão escolar no século XX, nos países avançados, fez-se à base de avanços, recuos e vacilações. A França viu-se envolta numa onda de conservadorismo em que se frustraram os ideais revolucionários. Na Alemanha, obteve-se alguns êxitos. "Foi estabelecido com vigor o princípio da obrigatoriedade do ensino e a taxa de analfabetismo do país tornou-se a menor do planeta. Em contrapartida, o poder da Igreja mantinha intocado, ainda, o caráter confessional da instrução pública" (Idem, p. 137).

Merece destaque, nesse período, a Inglaterra. O Estado aprovou uma série de leis em que postulava a expansão da escola. Sendo um país altamente industrializado, de burguesia rica, os ingleses implantaram o dualismo entre escola pública e escola particular. "Em 1876, foi estabelecida a obrigatoriedade escolar, devidamente acompanhada da previsão de punições severas para as famílias que a descumprissem. Por lei de 1891 o ensino primário tornou-se gratuito, obrigando-se o Estado, para tanto, a assegurar as subvenções necessárias" (Idem, p. 141).

Assim Alves conclui sobre a expansão da escola pública no século XIX:

> Em resumo, nenhuma nação completou o processo de difusão e realização plena da escola pública no século XIX. Se isso é inquestionável para o período que se estendeu até a década de setenta, reconheça-se que, no último terço desse século, houve um empenho geral no sentido de que a máquina do Estado fosse dotada dos instrumentos adequados para criar, manter e fiscalizar serviços escolares públicos. (...) Para que a escola pública se tornasse universal, de fato, ainda se impunha a produção de um maior grau de riqueza material. A satisfação dessa condição foi delegada no século XX. (Idem, p. 142)

Até o final do século XIX ficou expresso "o amadurecimento objetivo de uma necessidade social" de implantação da escola pública universal. O século XX expressará um novo desenvolvimento do capitalismo e com ele a materialização da escola pública através dos interesses da burguesia.

O século XIX foi o século da institucionalização dos sistemas nacionais de educação:

> Desse século procedem os grandes sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública, de todos os países europeus e americanos. Todos eles levam, então, a escola primária aos últimos confins do território, tornando-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga. E pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, ficou firmemente estabelecida e desenvolvida nesse século. Quanto à secundária, fica fundada em suas linhas gerais, mas sem alcançar o desenvolvimento da primária, por estar limitada a uma única classe social, a burguesia, e ser considerada apenas como preparação para a Universidade. E quanto a esta, adquire seu novo caráter de centro de alta cultura e investigação científica, contra o caráter puramente profissional e didático das épocas anteriores. (Luzuriaga, 1959, p. 57)

A Inglaterra, segundo Alves, enquanto país mais industrializado, foi referência do processo histórico de universalização da escola pública. Com a industrialização, ocorreu uma simplificação do trabalho e o seu mercado expandiu-se com a incorporação das mulheres e das crianças e a sujeição do trabalho masculino. As condições de miséria material e moral a que eram submetidos os trabalhadores fizeram com que esses reagissem e o Estado começasse a elaborar leis de proteção ao trabalho infantil. As crianças de fábrica tornaram-se crianças de rua. Surge, então, a necessidade de "educar" (leia-se cuidar) a "ex-criança" de fábrica que passou a ser "criança de escola". Aos poucos, a escola desejada pela classe trabalhadora como via de acesso ao conhecimento humanístico-científico é transformada em escola para cuidar das crianças.

Portanto, a escola pública se efetiva como "escola primária" para as crianças. A burguesia "converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelas indústrias: diretamente, como mão-de-obra barata e, indiretamente, como futura mão-de-obra necessitada de disciplina" (Enguita, 1989, p. 109).

A escola pública vai se instituindo como expressão da sociedade de classes, muito embora, em seu início, a escola pública nasça "como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar de forma sistemática o conhecimento científico" (Frigotto, 1997, p. 140). Esse ideário, contudo, vai sendo modificado na medida em que a burguesia se consolida no poder. Evidencia-se assim o caráter de classe da "escola única" para a "escola dualista". Tem-se, de um lado, a escola

destinada à classe trabalhadora na perspectiva do ensino profissional e, de outro, a escola burguesa, de formação fundamentada nas artes liberais e nas ciências modernas.

Esse dualismo escolar vem desde 1802, quando o ideólogo burguês Destutt de Tracy, o explicitou de forma clara.

> Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria a classe erudita.
> Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...).
> Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; tem muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só se pode apreender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. [...]
> Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.
> Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si. (Destutt de Tracy *apud* Frigotto, 1987, p. 15)

Alves destaca que o capital, após a introdução da maquinaria no processo produtivo, transformou o trabalho em força de trabalho simples. O trabalhador artesão possuía o domínio do saber teórico/prático do trabalho em sua totalidade. Com a manufatura, o trabalhador foi expropriado do saber da atividade artesanal do trabalho e passou-se a exigir dele a "especialização profissional". Com a maquinaria, a especialização profissional transformou-se apenas em força de trabalho simples. O capital quer trabalhadores que executem "trabalho simples", razão pela qual se tornaram obsoletas as escolas profissionalizantes.

> Por isso, tendo se tornado inócuo o conteúdo didático de caráter profissionalizante, a emergente escola burguesa, pública, universal, única, laica, obrigatória e gratuita, proposta pelo escolanovismo, só poderia centrar-se sobre os conteúdos humanísticos e científicos

> da escola tradicional – o trivium, o quadrivium e as ciências modernas –, até então elementos distintivos da formação conferida aos filhos da burguesia. (Alves, 2001, p. 164)

Foi, portanto, o escolanovismo, como uma pedagogia burguesa, que buscou universalizar a escola, superando a antiga escola profissionalizante destinada à classe trabalhadora e da escola burguesa da formação humanística-científica, mas essa "nova escola" ficou somente na intenção quando chegou até a classe trabalhadora.

> Desde os seus albores, a escola nova procurou cumprir, finalmente, a promessa burguesa de universalizar a educação. Mas, quanto ao conhecimento, empreendeu uma inflexão nos conteúdos didáticos e na forma de desenvolvê-los que a levou a distanciar-se da prática que predominara na escola que lhe antecedera. Quando a escola nova burguesa chegou aos trabalhadores, apesar de ter como ponto de partida e fundamento a escola tradicional, promoveu uma subversão profunda da formação humanística, calcada no trivium e no quadrivium, bem como da formação científica, lastreada nas ciências modernas.(Idem, pp. 168-169)

O caráter de classe social permeia a efetivação da escola pública como *locus* estratégico de um "saber" que pode desvelar ou não as relações sociais de poder.

> A "escola nova" surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a "qualidade de ensino", a "escola nova" desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (Saviani, 1994, pp. 31-32)

Assim, chega-se ao século XX com o consenso de que a escola pública é imprescindível no desenvolvimento da sociedade capitalista. Nos países mais industrializados a escola pública tornou-se uma realidade, porém, surgiu uma nova questão: qual escola pública?

4.3. Escola e classe social

A educação como prática social não é exclusividade da escola. A educação deve ser "concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social" (Frigotto, 1996, p. 31). Porém, ressalta-se que a escola é a instituição por excelência da educação sistematizada (Saviani, 1994).

No entanto, numa sociedade de classes, este saber é produzido socialmente e expropriado e sistematizado pela classe dominante mediante os seus intelectuais. Transforma-se em "teoria", em saber científico, enquanto força produtiva de uma determinada classe social.

A escola é a instituição encarregada para a distribuição deste saber, porém há que se levar em conta que "a escola não é depositária do saber científico e tecnológico de ponta, dominado pelo capital; ela democratiza, quando muito, alguns princípios teóricos e metodológicos que poderão, no exercício do trabalho, permitir essa apropriação" (Kuenzer, 1988, p. 28).

Diante do fracasso da escola redentora, teóricos da sociologia da educação, a partir da década de 70, iniciaram a crítica à escolarização e, nesse sentido, são significativos os trabalhos de Bourdieu - Passeron, Bowls e Gintis, Althusser, Baudelot - Establet e Illich, para aquele momento histórico (Snyders, 1981).

Saviani (1984) denomina estas teorias de "crítico-reprodutivistas" por terem o mérito, de um lado, de colocarem a escola vinculada aos determinismos sociais e, por outro, do exagero de colocarem a escola com a única função de reproduzir a sociedade de classes e desse modo reforçar o modo de produção capitalista.

Para os propósitos deste estudo não iremos abordar as teorias "crítico-reprodutivistas". Interessa-nos, no momento, destacar a importância da escola como possibilidade de transformação social. Para tanto, tomaremos como referência as análises críticas de Snyders[62] (1981).

[62] Estaremos restritos a obra de SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

Snyders, diante do descrédito gerado pela crítica à escolarização, busca inserir a escola na luta de classes (1981, p. 11), inserção que se justifica, segundo Snyders, porque Illich, ao defender a tese da sociedade sem escolas, teorizou como se desconhecesse a luta de classes. Baudelot - Establet, ao demonstrarem que a escola não é única, acabaram colocando a luta de classes como "inútil". Bordieu e Passeron, ao desmistificarem a ideologia dos dotes, tornaram a luta de classes "impossível". "Quando a luta de classes é desprezada, desaparece a confiança nas massas" (Idem, p. 113).

Ao inserir a escola no contexto da luta de classes, Snyders se esforça "por tomar a escola como local de contradições dialéticas" (Idem, p.13).

A escola, por conta da modernização da produção, que traz novas exigências de qualificação − "as tarefas manuais impregnam-se de intelectualidade" (Idem, p. 42*)* -, torna-se uma instituição cada vez mais disputada e permeada pelas contradições dos interesses das classes sociais.

> O capitalismo não pode ter por objetivo forçar ao máximo os recursos proporcionados pela técnica, constantemente refreado pelo triplo receio das crises periódicas, ditas de superprodução, pelo medo de que as inovações diminuam o lucro, não sejam o melhor meio de o aumentar, enfim, pelo temor de que os operários melhor inteirados de como e do porquê de todo o sistema de produção - se revelem capazes de se lhe opor de forma ainda mais energética. (Snyders, 1981, p. 45)

Diante do temor dos operários, a escola da classe dominante, estendida e imposta à classe trabalhadora, não aborda questões como salários, greves, desemprego, guerras coloniais. "O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis, espera-se devido à sua formação restrita que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salário, proporcionar-lhes-ão o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema" (Idem, p. 100).

A formação para os operários é limitada e direcionada para o imediato e ao utilizável. Reduz-se o "técnico dentro de sua técnica" (Idem, p. 63).

Diante desta perversa escolaridade imposta pela classe dominante às classes populares, há resistência e, sobretudo, luta. "E desde que se lute, surge uma possibilidade e uma esperança razoável de progresso" (Idem, p. 64).

Assim, a escola está inserida na luta das classes populares por uma sociedade socialista.

> Entre o sonho das classes dominantes de infantilizar os proletários e a necessidade de lhes proporcionar elementos válidos para o trabalho que deles esperam, entre a pressão das classes dominantes e as reivindicações das classes exploradas, luta-se; e desde que se lute, surge uma possibilidade e uma esperança razoável de progresso. É natural que a qualquer momento da história o destino desta luta escolar seja inseparável do destino do movimento operário no seu todo. (Idem, p. 64)

Na ótica das classes populares a escola terá que dar conta da compreensão e do domínio do que se faz. E o que se faz, na produção, tem como base a ciência. Hoje, a "ciência passou a ser 'força produtiva direta'" (Idem, p.104).

Snyders considera difícil, dentro do capitalismo, que as classes populares tenham atendidas as suas grandes reivindicações de forma imediata. No entanto, a luta, que tem como norte estas grandes reivindicações, deve acontecer no dia-a-dia, pois "a luta é real, possível, necessária" (Idem, p. 105). Cada vez que se luta por melhores condições de trabalho, por professores bem formados, classes de alunos pouco numerosas, matérias vinculadas ao mundo do trabalho dos alunos, enfim, estas "pequenas" lutas são passos importantes para a transformação qualitativa. "Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições revolucionárias do êxito, pois são eles que consolidam a combatividade" (Idem, p. 105).

A "revolução social" ancora-se na revolução do ensino em sala de aula. "Não podemos largar os dois extremos da cadeia: revolucionar o ensino, o que implica revolução social - e dar aulas todas as manhãs, tentando apesar de tudo, melhorá-las e que elas apóiem melhor os mais necessitados" (Idem, p.111).

Portanto, o caminho não é o fim da escola, mas a mudança da escola burguesa, estereotipada, para uma escola de interações dialéticas entre professores e alunos:

> o que define a escola, contrariamente à TV ou a outras formas ditas de escola paralela, é a possibilidade constante de o docente responder ao aluno e de retorquir à sua resposta e

> assim por diante. Na realidade, na nossa época, a sociedade em crise já não pode apresentar aos jovens uma imagem suficientemente coerente, suficientemente firme para suscitar uma comunicação viva. Não o fim da escola mas sim o desta escola que esta sociedade já não consegue manter (Idem, pp. 126 e 127).

A escola que buscamos é a escola progressista, a escola politécnica. Escola que explicite as relações sociais de produção a partir do domínio dos princípios científicos subjacentes à produção, que é realizada pelas classes populares às quais os docentes progressistas terão de se unir.

> A escola progressista parece-nos organizar-se por um triplo movimento: a escola apóia-se no que há de positivo nas crianças da classe operária; transforma-se por essa mesma positividade, pelo impulso que terá de receber delas, que lhes terá extraído; enfim, essa positividade, submersa em desvantagem, é trazida por ela à superfície e elaborada: ajuda as crianças proletárias, desenvolvendo os valores que lhes são próprios, as suas atitudes próprias, a ultrapassar as suas limitações, a desembaraçar-se de tentações sempre ameaçadoras. (Idem, p. 394)

Nesta perspectiva − a crise da escola, mormente a situada entre a negação da escola até a sua incapacidade para gerar mudanças −, ganha alento a força de transformação. Desde as resistências cotidianas dos alunos, como a preguiça e o desinteresse, são elementos significativos para a mudança. A "preguiça faz parte da luta operária" (Idem, p. 389). Com isso, o que se denomina crise escolar é, na verdade, o potencial intrínseco da escola, a luta de classes que está na escola.

> A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (Idem, pp. 105-106)

Desse modo, a escola pública, tendo o trabalho como princípio educativo, pode ser tomada como uma instituição que corrobora com as necessidades do capital ou como uma instituição que seja um instrumento da classe trabalhadora na superação da sociedade

capitalista rumo a construção da sociedade socialista. Do lado da defesa dos interesses do capital, temos, a partir da segunda metade do século XX, a teoria do capital humano. E do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, temos desde o início do século XX a formulação clássica da "escola única" de Gramsci.

4.4. A escola do capital

A burguesia, em decorrência das necessidades do modo de produção capitalista, buscou historicamente elaborar e implantar uma proposta "liberal de unificação escolar". Esse processo se deu de forma contraditória, uma vez que a burguesia estava diante de um dilema: havia a necessidade objetiva de escolarizar os trabalhadores, mas essa escolarização tinha que ter um limite: deveria ser uma escolarização em "doses homeopáticas".

Podemos brevemente sintetizar, a partir de Machado (1989), alguns pressupostos da proposta liberal de escola. Num primeiro momento, a escola burguesa foi uma escola que se opôs à escola aristocrática e, na mesma medida, propunha-se a ser uma desarticulação do pensamento educacional socialista. "A proposta de escola 'única', formulada pela burguesia, (...) é (...) uma proposta que desarticula, ao mesmo tempo em que articula" (Machado, 1989, p. 53).

Uma vez instituída, a escola burguesa seguirá os postulados do pensamento liberal. Os liberais entendem que o homem, ser individual, traz em si, desde o nascimento, certos talentos e aptidões. Tais talentos e aptidões são diferentes de indivíduo para indivíduo a tal ponto de serem a razão das diferenças sociais. Sendo assim, a escola liberal terá que oferecer as possibilidades reais para todos os alunos desenvolverem seus méritos e, ao mesmo tempo, respeitar essas individualidades. É o que, segundo Machado, Kerschensteiner, ideólogo burguês alemão, propõe quando enuncia o "princípio de que apenas um pequeno número de cidadãos desempenha funções intelectuais e como a imensa maioria deve-se dedicar às demais funções, a reforma escolar baseada na ampliação das oportunidades educacionais não deveria ser empreendida sem levar em conta este pressuposto básico" (Machado, 1989, pp. 83-84)

Assim, a concepção de mundo burguesa, centrada no "individualismo", apresenta-se como "natural" ocultando sua historicidade como produção social.

> Marx procura mostrar que capacidade, aptidão, talento, interesse, disposição, vontade e outros conceitos do mesmo tipo são fenômenos historicamente determinados, decorrentes de relações sociais definidas. No modelo liberal de escola unificada, tais atributos são considerados anteriores à seleção e distribuição dos alunos, como uma condição prévia. Esta maneira de ver o problema baseia-se no pressuposto da anterioridade destes atributos à própria divisão do trabalho. Marx refuta tal concepção, pois a seu ver, essas qualidades das pessoas não seriam estritamente pessoais, mas expressão, ou seja, conseqüência da divisão do trabalho. Coerentemente, Marx reafirma as relações sociais de produção como demiurgo da sociedade, e, portanto, a origem do próprio homem. (Machado, 1989, p. 114)

Em consonância com os postulados liberais, a escola única burguesa, foi sempre uma escola formal enquanto expressão de objetivos proclamados que não dão conta de se materializarem na prática social como objetivos reais. Veremos, a seguir, como a escola do capital, insere-se nas transformações do capitalismo no século XX.

Abordaremos, a partir de Frigotto[63], como o capital, através de seus ideólogos, tem elaborado sua visão de mundo – "teoria do capital humano" - acerca da funcionalidade da escola pública para atender suas necessidades no decorrer do século XX.

Até que ponto a escola pública interessa ao desenvolvimento capitalista? Em que medida a escola pública é produtiva ou improdutiva? Qual a qualificação que o capital almeja para os trabalhadores através da escola pública?

No século XX, durante projeto de desenvolvimento do Estado do Bem-Estar Social, o capitalismo pode realizar-se como imperialismo na medida em que fez funcionar suas leis imantes de acumulação, concentração e centralização. O resultado desse processo foi a efetivação do capitalismo monopolista com superprodução e altas taxas de lucro.

Na ótica da economia e do pensamento liberal, como explicar essa concentração, centralização e acumulação de riquezas? Foi assim que nasceu, nos EUA, ao final da

[63] Nossa abordagem centra-se na obra de FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*: *um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.* São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1984.

década de 50, o que se denominou "teoria do capital humano"[64]. Segundo Frigotto, a teoria do capital humano não faz parte de uma conspiração histórica, mas "decorre de uma necessidade histórica circunstanciada" (1984, p. 135) do modo de produção capitalista.

> A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico desta economia levou à hipótese de que o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano. Este resíduo engloba o investimento em educação formal, treinamento saúde, etc. (Idem, p. 39)

A teoria do capital humano, como expressão da visão de mundo do capital, busca explicar, mediante método científico positivista, que o desenvolvimento econômico das sociedades está diretamente relacionado ao investimento em formação educacional dos trabalhadores. Significa dizer que, a nível macroeconômico, os trabalhadores – "fator humano" -, na medida em que tiverem uma formação escolar adequada às necessidades do capital, são possuidores de um capital[65] capaz de aumentar a produtividade e de gerar o desenvolvimento econômico. E, em nível microeconômico, a teoria do capital humano é um "fator explicativo das diferenças individuais de produtividade, renda e mobilidade social" (Idem, p. 41).

Conseqüentemente a escola pública interessa ao capital na medida em que ofereça uma formação que seja "produtora de capacidade de trabalho" adequada às necessidades do processo produtivo. Ao se aumentar a escolaridade do trabalhador, aumenta-se, na mesma proporção, a produtividade do capital e do trabalhador, e ambos saem ganhando. "A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal" (Idem, p. 44), entendendo-se

[64] A teoria do capital humano fundamenta-se nos pressupostos da economia política clássica e no positivismo-funcionalismo. Seu principal expoente nos EUA, na década de 60, foi T. SCHULTZ com as obras *O valor econômico da educação* e *O capital humano* (Frigotto**,** 1984).

[65] "(...) Coloca-se o trabalhador assalariado, não apenas como 'proprietário' de força de trabalho, adquirida pelo capitalista, mas proprietário ele mesmo de um capital – quantidade de educação ou de capital humano" (Idem, p. 66).

renda ou salário "como preço do trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais" (Idem, p. 50). De modo que a teoria do capital humano atribui a riqueza ou a pobreza a um problema individual de acordo com os postulados do pensamento liberal[66]

Sendo assim, a teoria do capital humano torna-se uma ideologia no sentido de "falsa consciência" na medida em que, ao atribuir o sucesso ou o fracasso como uma responsabilidade do indivíduo, entendido como um ser isolado e abstrato, esconde a exploração do trabalho e escamoteia as relações de produção.

No Brasil, a teoria do capital humano foi implantada durante o regime militar pós-64 como um planejamento estratégico de desenvolvimento do país.

> A utilização da teoria aqui também assume uma dupla dimensão. A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das "disparidades" regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra. (...) do ponto de visa da desigualdade social, a teoria do capital humano (...) [vai] justificar a crença de que há uma dupla forma de ser "proprietário": proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do "capital humano". (...) Essa crença vai justificar as políticas que aceleram o processo de acumulação, concentração e centralização do capital na medida em que passa a situar a democratização das oportunidades educacionais como o mecanismo mais eficiente e gradual da distribuição da renda, substituto do processo de negociação entre patrões e assalariados, entre as classes. (Idem, pp. 128-129)

Em consonância com o processo histórico de desenvolvimento do modo de produção capitalista, a teoria do capital humano preconiza uma educação escolar pública que forme o trabalhador com uma base mínima de conhecimentos gerais. Aparentemente, a escola pública pode aparecer, como demonstra Frigotto, como sendo improdutiva, mas a

[66] O "individualismo", princípio básico do liberalismo, "considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. (...) Acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. (...) o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social. (...) A doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade" (Cunha, 1991, pp. 28-29).

improdutividade da escola "é uma mediação necessária para a reprodução das relações capitalistas" (p. 134). De modo que o capital precisa da escola, não de forma direta e imediata, no sentido de qualificação profissional especializada, mas de forma indireta ou mediata, como uma instituição capaz de formar o "trabalhador coletivo", sem necessariamente um saber específico.

Assim, "o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento especifico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo" (Idem, p. 146).

Isso porque, no capitalismo, como vimos, o capital, ao incorporar a técnica na produção em consonância com determinadas formas de organização e divisão do trabalho, o desqualifica. A incorporação da técnica na produção faz com que o capital prescinda "cada vez mais do trabalho e do trabalhador qualificado. Sob a ótica econômica, a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo" (Idem, p. 163). O que importa para o capital não é o trabalhador individual altamente "qualificado" e politizado. Ao contrário, o que interessa ao capital é a qualificação básica do trabalhador, o qual fará parte das diferentes funções advindas da divisão do trabalho que comporão o "trabalho coletivo" enquanto força produtiva geradora de mais-valia. Às diferentes formas que assume o trabalho, seja ele produtivo ou improdutivo, material ou imaterial, manual ou intelectual, fazem parte do "trabalho coletivo" que converge para a produção da mercadoria.

Fica demonstrado, assim, que o "trabalho imaterial" (planejamento, controle, supervisão, administração) não pode ser tomado como uma forma de trabalho em separado. O "trabalho imaterial" é parte de um todo em que fazem parte as outras formas de trabalho. Enquanto houver divisão do trabalho e trabalho assalariado, haverá, como demonstrou Marx, "cooperação capitalista" e nela o que conta, para o capital, é a força de trabalho enquanto "trabalho coletivo".

De modo que o fracasso da escola, na ótica do capital, não é um fracasso justamente por negar o saber elaborado (princípios básicos das ciências e seus pressupostos

filosóficos) para os trabalhadores e ficar o ensino restrito a noções básicas de conhecimentos elementares. Assim, a produtividade da escola, segundo Frigotto, se materializa pela sua improdutividade: ao negar o saber à classe trabalhadora, a escola se ajusta à qualificação exigida no processo produtivo capitalista enquanto qualificação mínima, ou seja, a desqualificação da escola, torna-se, assim, uma "irracionalidade racional".

Com a crise[67] dos anos 70/90 do modo de produção capitalista mundial, no contexto da reestruturação produtiva de trabalho flexível e de Estado Neoliberal, o capital volta a se interessar sistematicamente pela escola pública. Instituições internacionais representantes do capital, denominadas por Octávio Ianni "organizações multilaterais", no caso, as principais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio, assumem a tarefa, além de tratar dos assuntos financeiros, de serem formuladoras de políticas educacionais (Silva, 2002).

Essas políticas educacionais neoliberais[68] retomaram os postulados da teoria do capital humano (neotecnicismo) numa perspectiva de redução ou de racionalização dos investimentos públicos na escola pública. A sociedade civil foi chamada a participar da escola pública mediante contribuições das mais variadas formas. "O Banco Mundial postulou como proposta imperativa o pagamento de matrícula e de mensalidades para os níveis médio e superior, a prioridade máxima na educação primária, na educação das mulheres, a descentralização administrativa e a modernização na fiscalização no setor educacional privado" (Silva, 2002, p. 77).

---

[67] "A crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constitui-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinqüenta anos. A crise não é, portanto, como a explicita a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço" (Frigotto, 1996, p. 62).

[68] SILVA, Maria Abádia da**.** *Intervenção e consentimento*: *a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados/ São Paulo: Fapesp, 2002. Essa obra constitui-se numa detalhada investigação sobre a intervenção do Banco Mundial e do consentimento dos governos brasileiros à política neoliberal para a educação pública.

No Brasil, o empresariado, através de suas entidades de classe, se mobiliza e se articula com organizações multilaterais para pressionarem o governo a investir numa política educacional adequada aos novos tempos. Não somente os empresários, mas as centrais sindicais – CUT e Força Sindical, A Igreja católica e empresários leigos do ensino, voltam-se com intensidade para a questão da escola pública (Neves, 2000).

No entanto, desde os empresários até certas entidades de esquerda, a escola pública defendida coaduna-se com os postulados neoliberais. Trata-se de uma escola que responda às demandas do mercado de trabalho (isto é, que seja ligada à vida), de conhecimentos gerais que se expressam mais como noções das ciências, tendo em vista uma formação do trabalhador polivalente que detenha competências e habilidades.

A proposta de política educacional do capital, no caso brasileiro, a partir de 1990, centra-se na proposta da "pedagogia das competências", cuja base material é o conceito de empregabilidade. Trata-se de formar trabalhadores que "aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação 'saudável' com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca constante do novo, a competição" (Ferretti, 2002, p. 112). E que ainda, segundo Ferretti, as propostas também reforçam uma visão de mundo de que nas novas relações de trabalho não haveria mais espaço para a divisão do trabalho e, sim, para a "cooperação e negociação" dentro de um perfil de empresa em que a satisfação do cliente é a meta principal. Noção de que a empresa é uma unidade onde não há interesses divergentes. E, por fim, que a pedagogia das competências tem por finalidade a perda dos conteúdos na medida em que enfatiza os saberes tácitos.

A ênfase das competências nas escolas, segundo Ferretti, na ótica do capital, apresenta-se como uma "solução técnica", quando na verdade é também uma "questão política e histórica". Apresentar as competências como uma questão técnica é ocultar a luta de classes entre capital e trabalho, pois passa-se da ocultação e da escamoteação do conflito para o enfoque da "negociação". "Em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, no qual ela (a 'negociação') aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações Capital/Trabalho. Isto pode significar, no limite, a 'naturalização' da produção capitalista e a negação, como 'atrasado' do embate político em torno de interesses divergentes" (Ferretti, 2002, pp. 113-115). Assim, a

competência estaria articulada com o avanço das ciências e do progresso, enquanto que a luta de classes seria mera expressão de uma ideologia ultrapassada de interesses corporativistas.

Assim, a escola que interessa ao capital é aquela que forme para a "polivalência" e não para a "politecnia". Kuenzer mostra que a polivalência centra-se na necessidade do capital em formar o trabalhador para saber aplicar as novas tecnologias. É uma formação que dá ênfase ao aprendizado de diferentes tarefas parciais e fragmentas sem a compreensão da totalidade. Trata-se de "uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho" (Kuenzer, 2002, p. 88).

Certamente esta escola pública do capital não interessa à classe trabalhadora. Se, por um lado, a burguesia no atual contexto histórico não se opõe ao acesso de universalização à escola, por outro, ela nega a escolarização na medida em que não oferece as condições objetivas e materiais para o acesso ao saber elaborado. Sendo assim, "a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe" (Frigotto, 1984, p. 161).

4.5. A escola da classe trabalhadora

A escola pública, escola clássica, filha da sociedade moderna, é a escola essencialmente burguesa. É burguesa porque vincula o saber elaborado à visão de mundo liberal. É uma escola que se estruturou para atender aos interesses do capital.

A organização das classes populares, principalmente com o movimento operário, e as próprias exigências objetivas da expansão da sociedade industrial, proporcionaram, ao longo da história, o acesso gradativo de grande parte da população à escolarização.

Na medida em que o Estado foi atendendo quantitativamente o acesso à escola, foi, ao mesmo tempo, reduzindo a qualidade do ensino. A escola pública, no Brasil, por exemplo, foi objeto de várias reformas que, apesar de expansão quantitativa, não deram conta de oferecer um ensino de "qualidade" na ótica das classes populares. São exemplos desta perversidade, nas últimas décadas, as Leis 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e a nova LDB, Lei 9.394/96. (cf. Saviani, 1988).

Essa separação entre a quantidade e a qualidade é um contra-senso, pois significa exclusão social e reforça a ideologia liberal, a qual preconiza que grande parte dos homens nasceram para o trabalho manual e outros poucos homens nasceram para o trabalho intelectual. "Sustentar a 'qualidade' contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade" (Gramsci, 1991a, p. 50).

Na medida em que, historicamente, o saber elaborado consolidou-se como "força produtiva", a classe dominante destinou às classes populares uma escola pública com um currículo reduzido, fragmentado e voltado para o trabalho manual.

Na sociedade tecno-informática acentua-se cada vez mais a diversidade e complexidade da "prática produtiva". "Todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas" (Gramsci, 1991b, p. 117).

A tendência é de que cada grupo social, diante das necessidades da "atividade prática", busque querer uma escola direcionada para seus interesses. Sendo assim, para cada atividade prática, haveria uma escola específica.

Segundo Gramsci (1991b), é esta complexificação da atividade prática, mediante a inserção da ciência na vida, que tem gerado a crise na escola. "A crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é, em grande parte, um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral" (Gramsci, 1991b, p. 118).

A “crise orgânica mais ampla e geral” é o desenvolvimento histórico. A história é devir, é movimento dialético de superação das contradições entre homens concretos. Na medida em que a escola se separa da vida - “a história em ato” - acontece, então, a crise da escola, isto é, uma escola não mais adequada ao novo momento histórico.

A superaração dessa crise de não adequação da escola à vida, ou seja, à história, na perspectiva de elevar o grau de intelectualidade das massas para exercerem a hegemonia na sociedade civil e no Estado, não se dá mediante a criação de múltiplos tipos de escolas. Não são os interesses práticos imediatos que definirão uma formação relevante.

Aliás, Gramsci (1991b) faz a crítica incessante à tendência de multiplicar os tipos de escolas para cada atividade prática. Colocar a escola para atender a multiplicidade de funções específicas da atividade prática, é reduzir a escola a uma espécie de agência de treinamento, de que-fazeres completamente desvinculados de sua base teórica.

É esta escola - do “tipo profissional” ou “ensino agora é para a vida” - que as classes dominantes buscam efetivar, mediante políticas educacionais públicas, as classes populares.

É importante observar que a multiplicação de tipos diferentes de escolas aparece, à primeira vista, como sendo a democratização da escola para atender às necessidades de acesso ao trabalho das classes populares. Na verdade, essas escolas de “tipo profissional” são paliativos educacionais das classes dominantes oferecidos às classes populares. É a educação em “doses homeopáticas”, ou melhor, é o saber elaborado - “força produtiva” - expropriado e negado. É a forma sutil de se “perpetuar as diferenças sociais” (Gramsci, 1991b, p. 136). Em oposição a essa escola de “tipo profissional” e (des)ligada da vida, Gramsci propõe a escola unitária.

> A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 1991b, p. 118)

A escola unitária mantém um vínculo orgânico entre o trabalho manual e o trabalho intelectual a partir de um novo princípio educativo capaz de dar conta da teoria e da prática: o trabalho.

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.(Gramsci, 1991b, p. 130)

Tendo o trabalho como princípio educativo, a escola tem uma função específica e imprescindível, qual seja: a de conhecer o mundo natural e o mundo social, rompendo assim com o misticismo, a barbárie, enfim, com o folclore.

> Nas escolas elementares, dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na societas rerum, ao passo que os direitos e deveres para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entrem em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. (Gramsci, 1991b, pp. 129-130)

A escola unitária se viabiliza porque as "noções científicas" e as "noções de direitos e deveres" não se constituem em arbitrariedades no ensino. Ao contrário, tendo a escola unitária o trabalho concreto como princípio educativo, o ensino tem como ponto de partida o senso comum dos alunos. Habituados ao senso comum, o qual conforma a pessoa à "resignação e à paciência", é preciso que o professor saiba que os alunos não são "coisas", mas seres que pensam, participam de uma concepção de mundo. A consciência da criança é rica de múltiplas determinações e reflete as relações sociais.

O senso comum, ponto de partida do ensino, não pode ser totalmente negado em oposição ao novo conhecimento. É preciso ter claro que o senso comum tem um núcleo sadio, o qual Gramsci denomina "bom senso", e é a partir dele que é possível fornecer à ação uma direção consciente, unitária e coerente.

O bom senso é importante porque abre a possibilidade para "o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos" (Gramsci, 1991a, p. 16).

A luta da escola é para difundir uma concepção de mundo mais moderna, isto é, com o que há de mais avançado na ciência, na filosofia, enfim, na cultura humana em geral.

> A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificados visando o seu desenvolvimento coletivo.(Gramsci, 199b, p. 130)

O fim último da escola unitária, escola das classes populares, é oferecer ao aluno uma formação "técnico-política"[69], capaz de colocá-lo em plenas condições para o efetivo exercício da cidadania.

A verdadeira escola democrática é aquela que, além de qualificar o operário manual, oferece uma educação para a cidadania, ou seja, uma educação política.

[69] Trata-se da formação politécnica. "A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma das partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida" (Kuenzer, 2002, p. 89).

> A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (Gramsci, 199b, p. 137)

A educação política possibilita a relação entre "filosofia superior" e o "senso comum". A filosofia superior é a filosofia da práxis, que aproxima os "intelectuais" dos "simplórios", pois quer elevar os "simplórios" para "formar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais"(Gramsci, 1991a, p. 20).

Para a hegemonia das classes populares na sociedade civil, a qual passa pela organização, necessita desta sólida formação política. É preciso conhecer como funciona a sociedade civil e a sociedade política para uma ação crítica, unitária e coerente.

O papel da escola pública, num contexto de sociedade de classes, é o de elevar o grau intelectual das classes populares. Não poderá deixar de ser uma escola pública, universal, laica, obrigatória de co-educação dos sexos e das diferenças culturais, enfim, uma escola unitária e politécnica. "Graças à escola, o aluno começa a percorrer o caminho ao cabo do qual alguns conseguem dominar a oposição entre teoria e prática; o sábio ensaísta é ao mesmo tempo um teórico e um operário: o seu pensamento é controlado sem cessar pela prática e dessa prática brotam pensamentos novos, logo que lhes transmita uma forma teórica definida, submetê-los-á de novo à experiência da prática" (Snyders, 1981, p. 186).

A escola unitária necessita, para cumprir o seu papel, de um "novo" professor, ou melhor, de um "novo intelectual".

Gramsci (1991b) adverte que a mudança da escola velha para a escola nova, não é uma tarefa simples. A tarefa é complexa porque não se trata apenas de mudanças de "esquemas programáticos", mas da mudança de "homens", ou seja, da mudança dos professores e de todo o complexo social do qual os homens são expressão.

Por isso Gramsci diz que se "quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas" (1991b, p. 139).

Investigar o papel do trabalho docente – a questão do ensino – nesse contexto de transformações do mundo do trabalho, torna-se uma necessidade.

CAPÍTULO V

TRABALHO E ENSINO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

Sem teoria revolucionária (pedagógica) não há prática revolucionária (pedagógica).

(Snyders)

As investigações acerca do trabalho observado como categoria ontológica – valor de uso/ trabalho concreto - e das diferentes formas que o processo de trabalho assumiu e vem assumindo no modo de produção capitalista – valor de troca/trabalho abstrato, trabalho rígido, trabalho flexível - forneceram-nos a chave para situar a produção da escola pública como uma instituição que tem no "saber elaborado" sua especificidade. Contudo, mediante determinações do mundo do trabalho, foi possível demonstrar claramente que a escola pública expressa os movimentos da história da luta de classes, ou seja, há a escola preconizada pelo capital a partir dos pressupostos liberais e há a escola preconizada pelo trabalho a partir dos pressupostos do pensamento socialista de Marx e Gramsci no que diz respeito à superação histórica da escola burguesa.

Mas, o que se produz no interior da escola? Evidentemente que a escola não pode ser comparada ou tomada como uma empresa que produz mercadorias. A lógica de funcionamento da escola é outra. Na escola produz-se trabalho imaterial. E o trabalho imaterial, segundo Marx (1969), possui duas dimensões. Primeira: quando há a separação entre o produtor e o produto. "O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo" (p. 119). Marx cita o exemplo da produção de livros para serem vendidos. Segunda: quando não há separação entre quem produz e quem consome. "O produto não é separável do ato de produção. (...) Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos, os docentes podem ser meros assalariados" (pp. 119-120).

Recorremos a Saviani (1997) para elucidar a forma de trabalho não-material que é produzida no interior da escola, a partir do pressuposto marxiano acima exposto.

> É nessa segunda modalidade de trabalho não material [o produto não se separa do ato de produção] que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula, é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo. (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (Saviani, 1997, pp. 16-17)

Sendo assim, entendemos que na escola se produz ensino através da aula. Não foi por acaso que Comenius dedicou parte substancial de sua obra *Didática Magna* ao ensino. Como vimos no capítulo anterior, Comenius visava articular a escola à nova demanda da organização do trabalho nas manufaturas. E o fez a partir da proposta do manual didático e de um método de ensino cuidadosamente sistematizado.

Da mesma forma que o trabalho foi a chave para o entendimento da instituição escolar, faz-se necessário, a partir daquele momento, investigar as determinações do trabalho e do mundo do trabalho no ensino.

5.1. O capital produz o professor pesquisador/ ensino reflexivo

Emerge no contexto mundial, a partir de 1960, na Inglaterra, a tendência de ensino denominada "professor pesquisador", com Stenhouse e Elliott (Elliott, 1990 e Serrano, 1990) e, nos EUA, a partir de 1980, principalmente com Schon (*Apud* Nóvoa, 1995 e Alarção, 1996) e depois com Zeichner (1993), surge o "ensino reflexivo". Em ambas as tendências, tanto na inglesa quanto na americana, o ponto de partida é a crise da escolarização e do ensino na sociedade ocidental. E esta crise, no ensino, é atribuída por estar ele pautado na racionalidade técnica, cujo esgotamento no ensino atingiu, principalmente, a profissão professor. O professor reduzido a um técnico - transmissor e executor do que os especialistas produzem e planejam - perdeu sua especificidade que o caracterizava como profissional da educação.

Pretende-se fazer a crítica da racionalidade técnica a partir do paradigma da teoria crítica, das ciências sociais, Escola de Frankfurt, principalmente com os trabalhos de Habermas (Elliot, 1990). Busca-se um retorno à prática – "praxiologia" - com destaque ao aspecto ético e político das ações humanas.

> A racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos. A educação da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção. (Habermas *apud* Gomes, 1995, p. 97)

Substitui-se, desta forma, a "racionalidade técnica" pela "racionalidade prática". A prática é entendida como um amplo movimento da realidade social cotidiana, a qual é complexa, incerta, variável, singular e permeada por conflitos e valores. "Na prática, não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente

como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas, identificadas pela técnica e pela teoria existentes" (Gomes, 1995, p.100).

Gomes (1995) especifica duas concepções básicas, como sendo um divisor de águas, entre o professor "técnico-especialista" e o professor "prático autônomo":

> Gostaria de me deter em duas concepções básicas, duas formas bem distintas de abordar os problemas que colocam a invenção educativa e, em particular, a atividade do docente como profissional de ensino; o professor como *técnico-especialista* que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como *prático autônomo*, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação. (1995, p. 96, grifos meus)

Esse retorno à prática, como situação complexa e problemática, também se fundamenta, principalmente, na corrente inglesa - Stenhouse e Elliott - e na ética Aristotélica (Elliot, 1990, p. 116).

5.1.1. A corrente inglesa: "professor pesquisador"

A corrente inglesa foi a precursora da tendência denominada "professor pesquisador". No final da década de 60, o educador Lawrence Stenhouse, iniciava a crítica a racionalidade técnica e a planificação do currículo. "Dizia-se que a planificação do currículo somente podia ser racional se orientada mediante proposições claras e específicas relativas aos objetivos de aprendizagem pretendidos, definidos em termos de mudanças mensuráveis na conduta dos estudantes" (Elliott, 1990, p. 284).

Em oposição ao currículo como "modelo de objetivos", Stenhouse propôs um currículo como "modelo de processo". Fundamentado na tradição Aristotélica, Stenhouse pesquisou e desenvolveu o currículo como ação ou processo que coloca como fim do ensino os princípios e os valores em vez de objetivos pré-fixados, da racionaldiade técnica.

Dessa forma, concebia o currículo como "um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem aplicados em sala de aula com os quais os professores podiam experimentar, tendo como base a tradição reflexiva das idéias educativas e a ação educativa. A partir dessa concepção do currículo, Stenhouse extraiu sua idéia, agora famosa, do 'professor como investigador'" (Elliott, 1990, p. 268).

A partir da década de 80, Stenhouse e Elliott trabalharam juntos no projeto "*Humanítïes Curriculum Project",* num contexto de reforma curricular, na Inglaterra. Elliott foi um crítico do sistema escolar inglês[70] e deu continuidade às pesquisas de Stenhouse, após a sua morte em 1982.

Elliott trabalhava na *secundary modern school*, onde os alunos não tinham motivação e interesse pelos estudos e, como conseqüência, não obtinham sucesso no exame final. Diante da situação de reforma curricular inglesa, Elliott foi um colaborador assíduo dos professores na sistematização daqueles conhecimentos (Pereira, 1998).

A reforma curricular começou pelas matérias humanas, as mais desvalorizadas pelos alunos. Mediante seleção de temas ligados ao cotidiano dos alunos (família, sexo, indústria e trabalho, pobreza, lei e ordem etc.), reelaborou-se o ensino.

Para atender às demandas dos alunos, os pesquisadores acadêmicos, atuavam com os professores de forma coletiva, tendo em vista a construção de conhecimentos a partir da prática. A prática era entendida como uma hipótese a comprovar, destacando-se a forma de atuar e a questão da prática.

A forma de atuação era a "investigação-ação". Stenhouse entende que a investigação-ação é uma investigação sistemática e autocrítica que implica uma teoria provisória e hipotética a ser confirmada em cada situação. A investigação-ação terá validade na medida em que desenvolve uma teoria que pode ser comprovada pelos professores em sala de aula (*Apud* Serrano, 1990).

[70] O sistema de ensino inglês, após o ensino primário, era dividido em duas categorias de escolas: escolas de primeira categoria - *Grammar Schools* - e escolas de segunda categoria - *Secundary modern schools*. As crianças eram submetidas a dois exames oficiais. O primeiro, aos 11 anos, classificava-as para uma das categorias de escolas acima descritas. E o segundo exame, aos 16 anos, conferia o *General Certificate of Education* (Pereira, 1998, pp. 155-156).

Para Elliott, a pesquisa-ação tem o mérito de ampliar a compreensão que o professor tem do problema. Elliott conceitua pesquisa-ação como sendo o "estudo de uma situação social com a finalidade de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma. A validez das teorias ou hipóteses, que em geral não dependem tanto dos textos científicos da verdade como a de sua utilidade, para ajudar as pessoas a atuarem de modo mais hábil e inteligente" (Elliott *apud* Serrano, 1990, p. 42).

O enfoque é de um estudo de grupo a partir de um contexto conflituoso, com metodologia qualitativa e valores humanos partilhados, para a modificação da prática, conforme o desejado pelos sujeitos. Na pesquisa-ação, a teoria se faz válida por meio da prática.

O ponto de partida é a prática, a reflexão sobre a prática e a proposta de mudança. Busca-se a solução de problemas sociais os quais requerem dos investigadores a capacidade de enfrentar conflitos e de se organizar e trabalhar em grupos.

Portanto, o objetivo de pesquisa-ação é a prática social. Sua característica é a compreensão de uma situação particular (Serrano, 1990, p. 79).

A perspectiva de investigação é "ecológica". "Pressupõe uma perspectiva ecológica, ao estudar os problemas em seu contexto dentro das unidades locais da instituição, passando por outras realizações vinculadas à antropologia cognitiva, à etnografia holística e à etnografia da comunicação" (Serrano, 1990, p. 81).

O modelo mais utilizado nesse processo de investigação é o de Kurt Lewin (*apud* Serrano 1990) e tem a imagem de "uma espiral de ciclos", a qual consta de quatro etapas:

1) Diagnóstico da situação problemática a partir da prática;
2) Formulação de estratégias de ação para solução do problema;
3) Avaliação das estratégias;
4) Retomada dos resultados para ampliação de compreensão da nova situação.

A partir daí inicia-se uma nova espiral de reflexão e ação.

A pesquisa-ação torna-se, com o tempo, uma forma de capacitação permanente, na medida em que o professor se habitua a absorvê-la em seu trabalho.

> O objetivo da pesquisa-ação não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, pretende compreender e melhorar a atividade educativa. Ela está, portanto, preocupada com a mudança da situação e não só com sua interpretação. É um processo em que tanto os agentes como a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida. (Pereira, 1998, p. 163)

A demanda da pesquisa-ação, a partir da década de 60, tem colocado a necessidade de o professor ser um pesquisador.

> O professor deve responder às trocas sociais e preparar-se para utilizar as novas tecnologias de informação, o desenvolvimento e a difusão do conhecimento. Deve estar preparado para educar as novas gerações que chegam a escola com uma estrutura cognitiva diferente, ao modo de proceder de uma sociedade onde prima a imagem em detrimento da mensagem escrita, conhecer métodos e técnicas educativas novas, assim como estar preparado para levar a cabo trabalhos de investigação e desenvolvimento do currículo com outros companheiros do centro educativo. (Serrano, 1990, p. 182)

Sobre a questão da prática, tanto em Elliott como em Stenhouse, esta é entendida como práxis no sentido Aristotélico. Elliott (1990) assim se expressa ao fazer a distinção entre "práxis" e "poiésis" em Aristóteles:

> Esta distinção entre processo educativo e processo técnico reflete a distinção de Aristóteles entre práxis e poiésis. Esta última se refere a um conjunto de procedimentos operativos para produzir conseqüências quantificáveis que podem ser claramente especificadas de antemão, ao passo que na primeira se refere à realização de um ideal de vida, na atualização de certas qualidades éticas na forma em que as pessoas dirigem suas vidas em relação com as demais. A práxis consiste em atualizar nossos ideais e valores em uma forma adequada de ação, e constitui-se sempre uma jornada inacabada que requer reflexões e análises contínuas. (Idem, p. 269)

Desse pressuposto de práxis Aristotélico, Stenhouse e Elliott, desenvolveram a "praxiologia", ou seja, uma "teoria de compreensão". O currículo é tomado como uma

praxiologia, ou seja, como estratégias hipotéticas para levar as idéias à prática (Elliott, 1990).

Stenhouse reivindica uma educação humanística: "O objetivo consiste em promover a compreensão, a distinção e o juízo no campo humano, o que supõe conhecimentos concretos confiáveis (quando são adequados), experiência direta, experiência imaginativa, certa perspicácia em relação com os dilemas próprios da condição humana, da frágil natureza de muitas instituições e de um mínimo de pensamento racional sobre elas" (Stenhouse *apud* Elliott, 1990, p. 271).

A educação humanística, além de estudar os problemas humanos, leva em conta os juízos individuais diante da autoridade. Significa dizer que os cidadãos devem ser respeitados e responsabilizados pelos seus juízos. Para Stenhouse a educação humanística é o caminho para a emancipação do sujeito. "Stenhouse rejeitava a teoria estabelecida e restaurava o juízo. Isto supunha que a compreensão não podia fazer-se sem a independência do juízo. Somente através da evocação dos juízos dos estudantes - seus pre-juízos, com efeito - podiam chegar a desenrolar a compreensão dos atos e das situações humanas" (Elliott, 1990, p. 278).

A partir do respeito ao pensar do outro, efetiva-se, no ensino, o "diálogo reflexivo" o qual pressupõe uma postura do professor em que se aceitam os pontos de vista alternativos e de perspectivas distintas dos alunos. Estabelece-se, desta forma, entre professores e alunos, uma dialética de significados a partir do que se desenvolve a compreensão.

O princípio educativo para Stenhouse, como teoria do conhecimento, é o processo "indutivo" do conhecimento. A indução não pode fixar-se em objetivos, porque o saber não se reduz a informações, mas em estruturas que "mantêm um pensamento criador e proporcionam marcos adequados para o juízo" (Stenhuse *apud* Elliott, 1990, p. 291). As estruturas do conhecimento são problemáticas e são possíveis de múltiplas interpretações. Tentar traduzir, no ensino, as estruturas do conhecimento em objetivos e metas, é decretar a deformação do próprio conhecimento. "O saber constitui-se em estruturas que têm evoluído ao longo da história em nossa sociedade para levar a cabo essas atividades

mentais. Tais estruturas constituem um meio para pensar e desenrolar as potências da compreensão: potências que são qualidades intrínsecas, não produtos externos, das atividades mentais"(Elliott, 1990, p. 293).

É determinante a concepção metafísica clássica entendida como ontologia na epistemologia de Stenhouse e Elliott. O ser (essência) determina o agir (existência). A educação é um processo que desenvolve as potencialidades intelectuais dos alunos (Idem, p. 302). Vejamos:

> A educação é um processo em que os alunos desenvolvem suas potencialidades intelectuais (...). A aprendizagem evolui em relação ao desenvolvimento das potencialidades intelectuais manifestas em seus resultados. (...) O ensino tem por objetivo facilitar o desenvolvimento das potencialidades naturais de compreensão dos alunos. (Elliott, 1990, p. 302)

A perspectiva do ensino reflexivo é uma resposta a um contexto específico problemático que é pesquisado tendo em vista a superação daquela situação.

O ponto de partida é a "práxis" como ideal de vida e atualização de valores éticos que, partindo da identificação das situações problemáticas vivenciadas no coletivo da escola, propõe-se uma reflexão também coletiva de professores, para que os mesmos se instrumentalizem no fortalecimento de seus juízos práticos, para uma solução adequada dos problemas.

As idéias-chave da reforma curricular desenvolvidas por Stenhouse e Elliott eram "pertinência" e "julgamento responsável". Os professores assumiam o trabalho de investigação porque constatavam que suas idéias e valores não se adequavam à prática e que a prática era sempre uma situação complexa e desafiadora que gerava a necessidade de reflexões e análises contínuas. O fato de os professores serem responsáveis pelo trabalho (autonomia) dava-lhe a confiança da persistência e, auxiliados uns pelos outros, a garantia dos resultados alcançados.

Gómez, na introdução ao livro de Elliott, (1990), define o pensamento daquele autor em três pontos intrínsicamente relacionados:

1) O caráter ético - político de toda atividade educativa;

2) Aprendizagem para a compreensão;

3) O professor como profissional autônomo que reflete sobre sua própria prática (p. 10).

5.1.2. A corrente americana: o "ensino reflexivo"

A corrente americana, com Schon e Zeichner, busca em Dewey a base teórico-metodológica para o conceito de "reflexão".

O conceito de reflexão na educação teve, no início deste século, no filósofo John Dewey (1859-1952), um marco histórico. Dewey foi um filósofo liberal que teve passagem pelo hegelianismo, positivismo evolucionista, até ser influenciado por Peirce, de quem herdou o "pragmatismo", o "instrumentalismo" e a partir do que consolidou uma forma de pensar denominada de "naturalismo humanista". Em 1896, Dewey fundou uma "escola laboratório" cuja meta principal era a de preparar os alunos para a solução de problemas. Foi um dos maiores críticos do ensino tradicional. (Lalanda, 1996).

Dewey (1953) começa por investigar as diversas formas de pensar para chegar ao que denominou "pensamento reflexivo". Por pensar, segundo Dewey, podemos entender desde "tudo o que nos vem à cabeça", sentido amplo e vago, passando por aquilo que podemos representar mentalmente sem ter experimentado ou visto - "não vi, mas penso que assim sucedeu", até a maneira em que o pensar se apóia em uma "convicção" baseada em uma "prova". A convicção fundamenta-se no exame ou na averiguação, entre as idéias e os fatos. É neste terceiro momento que se pode falar de "pensamento reflexivo" que é, para Dewey, a melhor maneira de se pensar.

O "pensamento reflexivo" consiste em um exame mental sobre o assunto, a fim de lhe dar consideração séria e consecutiva. No pensar reflexivo, as idéias têm seqüência lógica. "A reflexão não é apenas uma sucessão e, sim, uma série lógica de idéias, de modo que cada uma engendra a seguinte como sua conseqüência natural e, ao mesmo tempo,

articula-se com a idéia precedente". (Dewey, 1953, pp. 4-5). Estando as idéias sustentadas umas às outras e ligadas entre si, conduzem o pensar para um fim comum. O processo de idéias é comparado por Dewey com "anéis da corrente", onde o antecedente se entrecruza com o precedente.

Sendo Dewey um filósofo pragmatista, sempre entenderá o "pensamento reflexivo" tendo como base o exame dos "fundamentos reais", ou seja, a "experiência". O pensar reflexivo tomado fora da experiência pessoal ou de uma dúvida, segundo Dewey, é o mesmo que exigir das pessoas "que se ergam do ar a si mesmos, puxando os cordões de seus sapatos" (Idem, p. 14). A nossa experiência passada ou o conhecimento prévio são fundamentais ao pensamento reflexivo. O início do "pensar reflexivo tem como base a perplexidade, a confusão ou a dúvida. A sugestão que se utiliza para sair-se da confusão tem que ancorar-se na experiência passada.

Para Dewey, o pensar reflexivo é algo penoso, porque implica superar nossa inércia inicial e suportar a inquietação e conturbação mental próprias da insegurança gerada pela dúvida. "O pensamento reflexivo (...) significa uma suspensão do juízo no decurso da investigação, e essa suspensão costuma sempre ser penosa" (Idem, p. 16).

Lalanda (1996), ao analisar o conceito de reflexão em Dewey, coloca que os "dados" e as "idéias" "são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há de surgir uma conclusão" (Lalanda, 1996, p. 47). Para ele, as fases do ato de pensar em Dewey têm início quando a crença dá lugar à incerteza (dúvida) que, como um problema, terá que ser investigado tendo em vista a solução mediante o "pensamento reflexivo".

A partir de uma situação "pré-reflexiva" (estado de confusão), até a situação "pós-reflexiva" (estado em que há solução, pois idéias e dados estão correlacionados), há entre essas duas situações, segundo Lalanda, cinco fases de evolução do pensamento. E estas fases, que não precisam necessariamente seguir uma ordem da antecedente em direção à conseqüente, pois são flexíveis, constituem o processo do pensamento reflexivo. Vejamos a primeira fase em que a situação problemática, por sua natureza, requer várias sugestões e clarificações, dando origem à necessidade de intelectualização do problema, que

constituirá a segunda fase. A terceira fase consiste na observação e na experiência a qual oferece os dados fundamentais para estabelecerem hipóteses e probabilidades. A quarta fase é uma fase de reelaboração intelectual, onde se estabelece uma cadeia de raciocínios. E, por fim, a quinta fase, que consiste na verificação, momento em que os raciocínios são examinados ou reexaminados, atendendo à sua adequação com os dados, tendo em vista a solução do problema (Idem, p. 48).

Nota-se que o "pensar reflexivo" em Dewey segue a lógica do método científico, uma vez que ele entende que não pode haver pensamento e informação a não ser a partir da experiência.

Foi John Dewey (1953) quem primeiro estabeleceu a distinção entre ação humana rotineira e ação humana reflexiva. Para Dewey, o ato de rotina é guiado pelo impulso, pela tradição e pela autoridade. Na rotina está ausente a reflexão e por esta razão o cotidiano é tomado como sendo óbvio e natural. "A realidade é percebida como não apresentando qualquer problema" (Zeichner, 1993, p. 18). Além da ausência da reflexão, os professores não reconhecem e nem percebem pontos de vista alternativos, sua forma de pensar é dogmática; os professores acabam sendo vítimas da "racionalidade técnica", não decidem o que e o como ensinar e muito menos sobre os fins de suas ações. Desta forma os outros (os técnicos e intelectuais) pensam pelos professores.

Zeichner, citando Dewey, assim expressa a ação reflexiva como superação da rotina:

> Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que justificam e das conseqüências a que conduz (...) Reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (...) A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (1993, p. 18)

Segundo Dewey, a ação reflexiva constitui-se a partir de três atitudes a serem cultivadas pelos professores: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Entende por abertura intelectual a postura "de se ouvir mais do que uma única opinião, de se

atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo daquilo em que se acredita com mais força" (Idem, p. 18). Significa que os professores reflexivos questionam-se permanentemente sobre suas ações, conseqüências e resultados. Não são donos da verdade e sempre estão dispostos a entender e a ouvir o outro a partir do mundo em que esse outro está situado. A partir daí, o professor faz a reflexão sobre seus conceitos, sua prática e suas concepções, e reelaborando-os, no sentido de fazer-se compreensível.

A segunda atitude do professor reflexivo é a responsabilidade. Ser responsável significa a busca dos propósitos educativos e éticos da ação docente (Nóvoa, 1995), e pressupõe um exame cuidadoso sobre as ações, em que o professor assume as conseqüências do ensino. Segundo Dewey, a responsabilidade implica refletir três tipos de conseqüências na educação de uma pessoa: conseqüências pessoais, acadêmicas e políticas/sociais.

A terceira atitude, a da sinceridade, refere-se à postura do professor em reconhecer suas limitações e, ao mesmo tempo, indignar-se sobre o que vê, para então tomar uma atitude de adesão, entusiasmo e desejo de participar, buscando superar-se como pessoa e como profissional.

Assim, a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade, são as atitudes que formam o eixo da reflexão no ensino em Dewey. Os apontamentos sobre a reflexão acima expostos constituem-se, nos EUA, às bases do ensino reflexivo.

Seguindo o pensamento de Dewey, Donald Schon (1983 e 1987), foi um dos precursores do movimento do ensino reflexivo e da formação do professor como prático autônomo, artista que reflete a partir de sua ação.

Schon foi professor de Estados Urbanos e de Educação do MIT (Massachusetts Institute of Technology) nos EUA, onde retoma Dewey e desenvolve, nos anos 70, a formação de professores tendo como base a experiência de reflexão a partir da ação (Alarcão, 1996, p. 12).

Schon, a partir de suas pesquisas no MIT, desenvolveu o que denominou de "epistemologia da prática", a partir da qual fez a crítica ao paradigma do racionalismo

técnico (aplicação da ciência). A epistemologia da prática é uma reflexão a partir de situações reais sobre as competências subjacentes à prática dos bons professores.

Alarcão (1996), interpretando Schon sobre a atividade profissional, a partir da prática, assim se expressa: "É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (**balck talk**) (Idem, p. 13).

Schon utiliza expressões como *coach, praticum* e *artistry*. Coach é o professor formador, uma espécie de treinador, companheiro e conselheiro. A palavra treinador na concepção de Schon tem conotação humanista e não de um simples técnico. Praticum designa toda situação prática, aula prática, estágio e é o saber-fazer que se aproxima à sensibilidade do artista (Idem, p. 16).

Alarcão constata que há, na sociedade, uma crise de confiança nos professores, crise essa que tem sua origem na formação inadequada vinda da Universidade, a qual tem formado os professores com base no paradigma da ciência aplicada. Os professores recém-formados, quando iniciam na profissão, enfrentam situações novas e não encontram respostas para resolvê-las, uma vez que a Universidade não foi capaz de preparar para " lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas, nem as técnicas de decisão e os raciocínios apreendidos oferecem soluções lineares" (Idem, p. 14).

Schon, ao observar como os professores de arquitetura e de música ensinam, constata que a relação entre professor e aluno é direta, pessoal e próxima. O professor ouve o aluno (individualmente), deixa que ele fale sobre a situação-problema, segue seu raciocínio e a partir daí indica pistas, tudo feito num processo de diálogo, questionamentos e de várias abordagens. Schon verifica que "os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística" (*apud* Alarcão, 1996, p. 15).

Nesse processo, o aluno aprende fazendo, mediante o "praticum, que é um modo virtual que representa o mundo da prática" (Schon, 1992, p. 89). No mundo virtual, como representação do mundo real, é possível "fazer experiência, cometer erros, tomar consciência de nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira". (Idem, p. 89).

Schon cita o atelier do arquiteto onde, mediante o desenho, os alunos imitam os professores. A imitação, para Schon, é "mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de atividade criativa" (Idem, p. 90).

A competência artística, saber fazer que se aproxima da sensibilidade do artista, é a base da prática dos bons professores reflexivos. É um conhecimento criativo inerente e simultâneo à ação. Desta habilidade prática-reflexiva-artística, Schon formulou quatro conceitos para explicá-la:

1. "Conhecimento-na-ação" é o conhecimento tácito, espontâneo. É um conhecimento consolidado e construído na história de vida de cada pessoa na instituição, diante do enfrentamento das situações problemáticas de seu cotidiano.

2. "Reflexão-na-ação" é o diálogo reflexivo no momento da ação. Requer postura de abertura intelectual, estranheza, tomar distância diante dos conflitos e incertezas, para pensar com calma e agir com ponderação. Ao refletir com calma sobre a ação presente, o professor tem uma compreensão melhor do fenômeno e pode assim elaborar no momento novas estratégias para superar o problema.

3. "Reflexão sobre a ação" é a reconstrução mental da ação que é analisada retrospectivamente. É uma descrição verbal da ação.

4. "Reflexão sobre a reflexão na ação" é o "processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer" (Alarcão, 1996, p. 17).

Tendo como base esta nova epistemologia da prática, Schon pode fazer a crítica à racionalidade técnica e seu corolário de escolarização e de saber escolar. Segundo Schon, o conhecimento científico, na escola, está traduzido na forma de um "saber escolar". É um saber selecionado, dividido, seqüencial e tomado como certo. "O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular,

feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado" (Schon, 1992, p. 81).

Este saber escolar, para ser efetivado, necessita de uma burocracia escolar. Schon coloca que a escolarização envolta na sua burocracia é um sério obstáculo ao ensino reflexivo e utiliza como exemplo o plano de aula com suas exigências de quantidade de informações que o professor deve transmitir aos alunos em um determinado tempo para que estes o assimilem, para demonstrar a forma de ser da burocracia escolar.

> A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá o cumprimento a planos de aula. Do mesmo modo, a progressão nos diferentes níveis representa uma passagem de moléculas mais simples do saber escolar para outras mais complexas. Os testes são feitos para medir este progresso, e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar. (Idem, p. 76)

Schon tem mostrado em suas pesquisas com professores que o ensino reflexivo tem que ser individualizado, mesmo em um ambiente coletivo de sala de aula. O professor tem que se familiarizar com o saber do aluno: "tem que prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas (Idem, p. 82). Enfim, é "dar razão ao aluno", compreender sua lógica de raciocínio. É articular o "conhecimento na ação com o saber escolar". "Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento. (...) É uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção ao aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades" (Idem, p. 82).

A necessidade de "individualizar" o ensino diante da diversidade e complexidade da sala de aula exige do professor, além do domínio do saber de sua área do conhecimento, uma postura reflexiva ampla tal como foi formulada por Dewey. O ritmo de aprendizagem de cada aluno requer mais do que métodos, requer arte e talento do professor. "O melhor

professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno. (...) Todos os métodos são unilaterais e que o melhor método será o que der a melhor resposta a todas as dificuldades possíveis que o aluno tiver, quer dizer, não um método, mas uma arte e um talento" (Tolstoi *apud* Schon, 1992, p. 83).

Este é o processo de reflexão na ação:

> Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão na ação não exige palavras. (Schon,1992, p. 83)

Schon alerta que o ensino reflexivo passa pela incerteza e confusão. Se "é impossível aprender sem ficar confuso" (p. 85) do mesmo modo, é impossível ensinar sem ficar confuso. A confusão não significa ignorância, mas é um passo importante que pode abrir possibilidades para uma reflexão. Não há respostas totalmente verdadeiras e definitivas. "O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única" (Idem, p. 85). A resposta única insere-se na concepção dogmática de conhecimento e de mundo e, portanto, é um grande empecilho ao ensino reflexivo.

Com estes pressupostos da epistemologia da prática em oposição à racionalidade técnica, no que se refere à formação de professores e ao ensino, Donald Schon se constitui em precursor na sistematização do ensino reflexivo. As pesquisas que fez sobre o ensino reflexivo despertaram a atenção de outros pesquisadores, dentre os quais destacamos os estudos de Kenneth M. Zeichner (1993).

Zeichner, antes de ser pesquisador na Universidade de Wisconsin-Madison, em 1976, atuou como professor em escolas públicas urbanas "de crianças pobres, de cor, sobretudo africanas e americanas" (Zeichner, 1993, p. 13). Toda sua pesquisa sobre

professores reflexivos centra-se na questão de um ensino contextualizado que dê conta das desigualdades sociais no sentido da construção de uma "sociedade justa".

A grande questão desafiadora de Zeichner consiste em formar professores como práticos reflexivos sempre associado à luta por uma sociedade justa. Entende a escola e principalmente o espaço de sala de aula como sendo uma fração da sociedade e que é nesse espaço que o professor tem que ser justo com um ensino de qualidade de acordo com a visão de mundo e interesses das crianças pobres e de cor.

Zeichner iniciou suas pesquisas investigando sua própria prática e as de seus colegas na formação de professores. Buscou compreender a "maneira como os professores aprendem a ensinar e no modo de ajudar os professores a aprenderem a ensinar" (1993, p. 14).

Concorda com Schon na crítica à racionalidade técnica. Afirma que os professores não são técnicos que aplicam teorias produzidas por outros. Ao contrário, afirma que os professores são possuidores de teorias e que por esta razão devem ser ativos formulando os propósitos e objetivos de seu trabalho. Afirma, enfim, que "o ensino precisa voltar às mãos dos professores" (Idem, p. 16). Este saber teórico dos bons professores sobre o ensino, segundo Zeichner, é tão importante quanto o conhecimento produzido pela Universidade. O desafio está em relacionar os conhecimentos dos professores sobre o ensino com a pesquisa universitária. Para Zeichner, esta relação deve ser de parceria e acima de tudo com princípios de profundo respeito ao conhecimento dos professores. Zeichner insiste afirmando que é preciso colocar a voz e a escrita dos professores no mesmo grau de importância com as teorizações acadêmicas. "Os professores estão sempre a teorizar. (...) A teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura (Idem, p. 21).

Entende-se, segundo Zeichner (1993), que os professores, no seu cotidiano de ensino, são produtores de teorias e que essas teorias são importantes para a construção do ensino reflexivo. "Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das

universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino" (Zeichner, 1993, p.16).

Com isto, Zeichner não quer negar as teorias acadêmicas. Apenas sinaliza que elas não dão conta da complexidade da prática de ensino. A pesquisa para a construção do ensino reflexivo tem que valorizar e levar em conta os conhecimentos práticos dos bons professores. É preciso ouvir os professores e respeitar suas culturas de ensino. "O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e na pior, uma ilusão" (1993, p. 17).

A reflexão no ensino, para Zeichner, implica a autonomia do professor enquanto profissional.

> Para mim, a questão é saber em que medida é que nós, enquanto professores, dirigimos o nosso ensino para metas para as quais trabalhamos conscientemente. Por outro lado, em que medida é que as nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade? Ou seja, em que medida é que aceitamos as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem que as fazemos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo? (Idem, p. 20)

Zeichner, após pesquisas, constatou que o movimento do ensino reflexivo nos EUA não proporcionou, em muitos casos, o verdadeiro desenvolvimento dos professores. Em vez do desenvolvimento do professor "criou-se muitas vezes uma ilusão de desenvolvimento do professor que, de uma maneira mais sutil, mantém a sua posição subserviente" (Idem, p. 22).

Esta ilusão do ensino reflexivo apresenta-se revestida de quatro características:

1. Os professores imitam as práticas dos investigadores e são avaliados por critérios externos. É a racionalidade técnica revestida de reflexão;

2. A reflexão reduz-se a considerações sobre as estratégias de ensino e exclui as definições sobre os objetivos do ensino. Também aqui o ensino permanece técnico, uma vez que questões como "o que deve ser ensinado a quem e porquê são decididas por terceiros, fora da sala de aula" (Idem, p. 23);

3. Reduz-se a reflexão sobre as atividades dos professores e alunos sem levar em consideração as condições sociais desta atividade. Zeichner chama a isto de "tendência individualista" do ensino;

4. A reflexão é reduzida a uma atividade individual de cada professor - "professores individuais" - que pensam sozinhos sobre os seus trabalhos. É uma espécie de isolamento que tem como uma das maiores conseqüências o fato de o professor considerar um problema educacional fora das condições sociais e da estrutura da escola, como se fosse um problema isolado e particular (Idem, pp. 22-23).

Após esta crítica à retórica ilusionista do ensino reflexivo, Zeichner vai formular o seu conceito de ensino reflexivo, ancorando-se em uma pesquisa histórica sobre as tradições da prática reflexiva nos EUA. Ao fazer esta fundamentação histórica, Zeichner tem por objetivo não tomar a reflexão como um fim em si mesma, evitando desta forma uma visão idealista e inédita, como se nada tivesse acontecido antes. Seu propósito é mostrar que as diversas reformas educacionais e a prática pedagógica de muitos professores já assinalam diferentes realizações de ensino reflexivo.

A pesquisa sobre as quatro tradições da prática reflexiva, Zeichner as fez em conjunto com Liston. São elas:

a) Acadêmica - trata da reflexão sobre as disciplinas;

b) Eficiência social - refere-se às diferentes estratégias de ensino;

c) Desenvolvimentista - interesse centrado no aluno;

d) Reconstrução social - ênfase no contexto social e político.

Conclui que "o bom ensino precisa ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e a compreensão dos

alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as conseqüências sociais e os contextos do ensino". (Idem, p. 25).

É esta abordagem histórica das tradições de ensino articuladas entre si que distingue o pensamento de Zeichner sobre o ensino reflexivo dos outros autores. A partir daí, entende o ensino reflexivo a partir de três perspectivas básicas:

1. O professor reflexivo olha para a sua própria prática - "reflexão para dentro" - e ao mesmo tempo para as condições sociais em que a sua prática está situada - "reflexão para fora".

2. A prática reflexiva deve ser "democrática e emancipatória", e tem que levar em consideração as decisões do professor sobre situações de desigualdade e injustiça na sala de aula. Zeichner cita o exemplo das crianças de cor que deixam cedo a escola ou completam a escolaridade em pouco tempo em relação à média das outras crianças. Os professores reflexivos tomam este problema e perguntam-se por que isto ocorre. É natural? O problema é dos alunos? Da família? Não seria da estrutura social?;

3. Reflexão compromissada com a prática social. Os professores fazem a reflexão em conjunto - "comunidades de aprendizagem" - em um ambiente de solidariedade. Nessas comunidades os professores reflexivos colocam sobre uma mesa suas concepções e vivências sobre a prática e a teoria e, entre os pares, submetem-se a análises e discussões críticas. Zeichner acredita que esta forma de fazer a reflexão no ensino possibilita aos professores construírem um saber estratégico para as mudanças pessoais, institucionais e sociais.

A formação de professores como profissionais reflexivos, a partir da prática, na concepção de Zeichner, requer os seguintes pressupostos:

1. É imprescindível "a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais" (Geraldi, Messias e Guerra, 1998, p. 249);

2. A formação do professor é um processo permanente que ocorre durante a carreira;

3. O professor é o responsável pelo seu desenvolvimento (Idem, p. 8).

Geraldi, Messias e Guerra (1998) destacam as cinco características-chave do professor(a) reflexivo, segundo o pensamento de Zeichner e Liston. Assim, tais professores:

> - examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
> - estão alerta a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;
> - estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
> - tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança;
> - assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
> - procuram trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos. (pp. 252-253)

Outro ponto de fundamental importância na teorização de Zeichner reside em seu esforço para formar professores para a diversidade cultural.

Zeichner analisa que são poucos os autores a tratar desse assunto. Nos EUA, os professores não se sentem preparados para ensinar em escolas de periferia, a alunos pobres e de cor e, dessa forma, amplia-se, cada vez mais, o fosso entre professores e alunos (Idem, p. 78). A escola e os professores não estão preparados para a diversidade cultural, principalmente com os excluídos. Impõe-se, então, uma questão crucial a escola e aos professores: como e o que ensinar aos excluídos? Nos EUA, o fracasso escolar é evidente nos alunos pobres.

> O fracasso do sistema de ensino das escolas públicas para ensinar alunos pobres, oriundos de minorias étnicas e lingüísticas, é bem evidente por todos os EUA; a prová-lo estão os números dos que acabam o ensino secundário, a desistências, os resultados dos testes de avaliação, a assiduidade, os períodos de interrupção e os padrões de classificação dos ensino especial e dos programas para alunos sobredotados. (Zeichner, 1993, p. 78)

Quanto aos futuros professores, a maioria é constituída de “mulheres brancas e monolíngües, oriundas de comunidades rurais (cidades pequenas) ou suburbanas” (Idem, p. 79). Uma vez concluídos os estudos, os futuros professores querem lecionar para alunos

que se pareçam com eles. Vêem a diversidade cultural como um problema e não como um desafio para o ensino e, segundo Zeichner, não possuem conhecimentos sobre as diferenças étnicas, estando convencidos de que nem todos os alunos podem aprender (Idem, p. 79).

Em suas pesquisas, Zeichner conclui que há "um conjunto comum de saberes e aptidões que são necessários para ensinar os alunos oriundos de minorias étnicas e lingüísticas, independentemente das particularidades existentes em determinados grupos de alunos" (Idem, p. 83).

Dentre os vários pontos de suas pesquisas sobre o que os professores precisam saber para ensinar com êxito aos alunos pobres e excluídos, destacamos os seguintes:

- O professor respeita profundamente a "cultura" de seus alunos. Tem claro que eles possuem uma identidade, constituem um grupo social e, por isto mesmo, têm necessidades e problemas específicos que devem ser considerados.

- O professor acredita e sabe que todos os alunos são capazes de aprender. Cria um contexto em sala de aula propício à valorização do aluno. O aluno não é visto como o "outro", mas como um sujeito da história.

- O professor sabe que desempenha um papel importante na aprendizagem dos alunos.

- O professor cria uma "ponte" que facilita a entrada em sala de aula dos elementos culturais que são importantes para os alunos. É dar voz e vez aos alunos para que exponham suas experiências de vida.

- O professor possui um saber sociocultural geral e tem clareza da sua identidade ética-cultural para ser sensível na compreensão e respeito à cultura dos alunos.

- A metodologia de ensino é participativa, significativa e de intenso diálogo cooperante.

- Os pais são ouvidos e respeitados em suas colocações sobre como gostariam que fosse a escola e o ensino.

- Os professores estão comprometidos na luta política, fora da sala de aula, na construção de uma sociedade justa.

Para responder aos desafios do contexto social e de ensino na escola, Zeichner propõe que os professores, em conjunto, formem comunidades de aprendizagens, para assim desenvolverem o ensino reflexivo.

Concluindo, constatamos que tanto o "professor pesquisador" da corrente inglesa, quanto o "ensino reflexivo" da corrente americana, têm em comum, a crítica à racionalidade técnica no ensino, a partir do paradigma de Habermas. A corrente inglesa está fundamentada na tradição humanista de Aristóteles e a corrente americana fundamenta-se na tradição do pensamento de Dewey.

Ambas as correntes de ensino, centram-se no papel do professor como pesquisador. Buscam apresentar o professor como um profissional capaz de refletir sobre sua prática e de construir conhecimentos sobre o ensino. A ênfase recai sobre a necessidade de um novo paradigma denominado de "praxiologia". Embora o professor pesquisador seja apresentado num contexto sócio-político, no caso de Zeichner, em que se discutem os fins das ações e da necessidade de uma sociedade mais justa, em nenhum momento as correntes do ensino reflexivo fazem a crítica histórica do modo de produção capitalista.

A crítica à racionalidade técnica é feita sem se levar em conta o marxismo. Estaria o marxismo, entendido como ontologia e epistemologia, superado? O conceito de práxis do marxismo não seria mais amplo e reflexivo do que o conceito de práxis aristotélico?

É possível verificar que a proposta de ensino do professor pesquisador e do ensino reflexivo se articulam com as necessidades da reestruturação produtiva do capital, nos tempos de trabalho pós-fordista.

No pós-fordismo, o trabalhador na fábrica mínima passou a ser polivalente e desespecializado. O que importa não é a especialização, mas um volume de conhecimentos básicos para operar com várias máquinas ao mesmo tempo no ritmo de "autonomação" das próprias máquinas. Se antes, no fordismo, era negado ao trabalhador "pensar" durante a produção, agora no pós-fordismo, o trabalhador é solicitado e responsabilizado para

"pensar" e organizar a produção, tendo em vista o mercado consumidor, segundo os interesses e a lógica do capital. Esse processo ocorre quando se "organizam os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e congnitivo do trabalho, que o fordismo desprezava" (Antunes, 2000, p. 55).

Que demandas essa nova organização do trabalho trazem para o ensino escolar? Essa resposta, em nosso entender, está sendo dada com a proposta de ensino do capital. Como vimos, o ensino para o professor pesquisador nega o conhecimento elaborado e defende um currículo como "modelo de processo", ou seja, que o professor, através da investigação-ação, vá ao encontro da prática individual dos alunos para resolver seus problemas à medida que apareçam. O professor é visto como um profissional autônomo (que pensa por si mesmo) e trabalha, via ensino como pesquisa, para ajustar os alunos às novas necessidades.

O mesmo se dá com o ensino reflexivo. Por que a volta a Dewey? Porque, como vimos, este autor produziu uma filosofia da educação adequada às necessidades do capital. Quando Schon retoma o conceito de reflexão em Dewey, o que pretende fazer é atender às novas demandas da sociedade informática capitalista para o ensino escolar. Se no pós-fordismo é o consumo que organiza a produção, também no ensino escolar, é a prática, enquanto imprevisível, complexa e incerta, que vai determinar a forma do ensino e, assim, para cada situação, exige-se uma forma diferente de ensino.

Volta-se à tese do empirismo clássico, que toma a experiência como particular e singular. Também é possível verificar uma relação com as demandas dos clientes do século XVI, quando aqueles determinavam o que os artesãos deviam produzir. Na época, na "oficina do artista", a relação do artista era direta com o cliente e se revestia de alto grau de autonomia. O novo cliente fazia encomendas com características subjetivas, particulares e individuais em oposição aos mercadores que possuem preferências segundo padrões comerciais estandardizados. O "artista" ganhava autonomia e devia apresentar as seguintes características: "Devia ser formado em relação à clientela para escutá-la e orientá-la, para

agir com destreza em uma gama vasta e contraditória de pedidos, para seguir a moda e compreender qual poderia ser passageira e qual duradoura, e assim por diante" (Rugiu, 1998, p. 92). São valorizadas a sensibilidade criativa, a capacidade de venda de seu trabalho e de seus produtos, além de buscar adquirir as qualidades de mercador.

Pois bem, é o que verificamos com Schon quando este propõe que o professor deve ser como um "artista" ou um "praticum" que atende às necessidades individuais dos alunos. Valorizam-se o conhecimentos e a reflexão sobre a ação ou a prática. Mas qual a ação e qual a prática? Shon não explicita a concepção de "ação" e de "prática", apenas limita-se a dizer que são situações imprevistas e incertas que demandam competências novas para resolvê-las. Também aqui temos a negação do conhecimento científico, pois Schon e Zeichner são contundentes ao afirmar que a formação acadêmica dos professores não dá conta de resolver as situações imprevistas na prática de ensino. Daí a necessidade do "ensino reflexivo".

Tanto a corrente inglesa quanto a corrente americana, enfatizam que os professores devem se reunir em "comunidades de aprendizagem" para resolver os problemas de ensino. Essas comunidades de aprendizagem não seriam, na escola, o mesmo que os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) nas empresas? Tudo indica que sim, vez que os professores são instigados a serem reflexivos no sentido de resolverem as demandas pragmáticas dos alunos, tomados na mesma perspectiva de clientes ou consumidores de um produto chamado conhecimento. Mas, do ponto de vista dos alunos, trata-se de um conhecimento que seja útil à vida, ou seja, de um conhecimento prático. Ser útil à vida significa ,aqui, não os conhecimentos calcados nos princípios das ciências e nas filosofias, mas aqueles conhecimentos adequados às necessidades do trabalho flexível.

A negação do ensino dos conhecimentos elaborados é verificada por Duarte (2000) também no lema "aprender a aprender" das diferentes modalidades de construtivismos. Mostra que o "aprender a aprender" é um "símbolo das pedagogias burguesas" que habilmente utilizam-se, por exemplo, de um autor marxista como Vygotsky, desvinculando-o do universo marxista e vinculando-o ao pós-modernismo e ao neoliberalismo.

O lema "aprender a aprender" "preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles foi exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema 'aprender a aprender' é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo" (Duarte, 2000, p. 9).

Ainda com base em Duarte, é possível verificar que a teoria do conhecimento do neoliberalismo é a base da concepção da "prática" das propostas de ensino do capital. O neoliberalismo de Hayek fundamenta-se numa concepção de que o conhecimento é "individual", "circunstancial", "parcial", "particular". De modo que o conhecimento fica reduzido à percepção "imediata" de "saberes tácitos". "Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica" (Idem, p. 73). Tal concepção de conhecimento, que tem sua base de sustentação no empirismo clássico, nega a possibilidade do conhecimento cientifico da realidade natural e social. Reduzido ao individual/particular, o conhecimento torna-se uma experiência subjetiva do sujeito cognoscente, sendo impossível a universalidade e a necessidade[71]. Daí a negação da razão e do saber objetivo em detrimento a importância da prática. Ou seja, negam-se as teses centrais da modernidade: "a razão morreu, o sujeito morreu, chegamos ao fim da história, a verdade é uma invenção interesseira, o progresso não existe; enfim, todos os temas levantados pelo Iluminismo seriam mera ideologia" (Frederico, 1997, p. 175).

Articuladas com o neoliberalismo estão as diversas concepções de pensamento pós-moderno. O pós-modernismo surgiu no começo dos anos 70 com a crise da superacumulação do modelo de desenvolvimento do fordismo (Anderson, 1999) e sua base material é a nova organização do trabalho flexível denominado por Wood (1999) de "capitalismo global fluído e consumista". Os atores principais do pós-modernismo, segundo Cardoso (2001) são as "novas elites".

[71] "O pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento 'totalizante' e de valores 'universalistas' – incluindo as concepções ocidentais de 'racionalidade', idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-

> Estas são de natureza profissional e gerencial, estando mais baseadas na manipulação de informação e de conhecimentos profissionais do que no controle da propriedade ou do capital; são fascinadas, no entanto, pelo jogo do mercado e estão engajadas numa luta frenética para aumentar seus ganhos. Intelectualmente, caracteriza-as uma "cultura do discurso crítico"- e, eu acrescentaria, do "politicamente correto". São intolerantes, petulantes, irônicas e de discurso retórico. (Cardoso, 2001, p. 89)

Tanto Cardoso (2001) quanto Wood (1999) são unânimes em demonstrar que a filosofia que dá sustentação ao pós-modernismo dessas "novas elites" é aquela que se vincula à filosofia de Nietzsche, Heidegger, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Michel Foucault. Da negação da razão e da verdade, passou-se pela "morte de deus" para a "morte do homem" como sujeito/objeto para ao fim decretar-se a "morte da história". Na academia, predomina um pós-modernismo cuja visão da história e das ciências sociais não passa de

> meras construções ou representações, sob diversos signos de um poder (entendido à maneira de Nietzsche) evacuador de saberes alternativos. Tais disciplinas são entendidas como algo a abordar só hermeneuticamente. Em outras palavras, não haveria história e, sim, histórias "de" e "para" determinados grupos definidos por dadas posições – constituindo estas "lugares de onde se fala"-, o que significa que, ao escrever, um historiador se dirige a um destes grupos, aquele que partilhe com ele as premissas que constroem o seu discurso. Existiria, então, uma história das mulheres, uma história dos negros, uma história dos homossexuais, em relação a Chipre uma história grega e outra turca, etc. (Cardoso, 2001, pp. 82-83)

Esta história do fragmentado e do particular – história em migalhas – foi criticada por Hobsbawm da seguinte forma: "Uma história destinada unicamente aos judeus (ou aos afro-americanos, ou aos gregos, ou às mulheres, ou aos proletários, ou aos homossexuais) não pode ser boa história, embora possa ser uma história consoladora para os que a praticam" (Hobsbawm *apud* Cardoso, 2001, p. 83).

---

modernistas enfatizam a 'diferença': identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e 'conhecimentos' particulares" (Wood, 1999, p. 12).

Da mesma forma que se deu a flexibilização e a fragmentação do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital, ocorre, no plano superestrutural (ciência/filosofia, ideologia/política), um movimento do pensamento caracterizado pela fragmentação, superficialidade, solipsismo, irracionalismo, niilismo, presentismo, simbólico, imaginário e hermenêutica relativista. Na confluência da modernidade para a pós-modernidade, estaria uma crise da ciência, dos paradigmas clássicos e da razão. A pós-modernidade preconiza a negação da objetividade, do sentido da história, da universalidade e do poder institucionalizado (Duarte, 2000).

O interesse dos pós-modernos, segundo Wood (1999), é a linguagem, a cultura e o discurso. Chegam a afirmar que a sociedade "é língua" e que o parâmetro da verdade está no "discurso". Tudo se reduz à "construção social do conhecimento" pelo sujeito (solipsismo). "Chegam a afirmar que a ciência ocidental – fundada sobre a convicção de que a natureza é regida por certas leis matemáticas, universais e imutáveis – é nada menos que uma manifestação dos princípios imperialistas e opressivos sobre os quais se fundamenta a sociedade ocidental" (Wood, 1999, p. 11).

Na medida em que o pós-modernismo enfatiza a fragmentação e os particularismos, o que ocorre no mundo real humano é um "projeto universalista" de concretização do capitalismo que, para conhecê-lo, requer uma explicação nos moldes da filosofia da práxis.

> Trata-se de um momento histórico dominado pelo capitalismo, o sistema mais universal que o mundo já conheceu – tanto por ser global quanto por penetrar em todos os aspectos da vida social e do ambiente natural. Ao estudar o capitalismo, a insistência pós-modernista em que a realidade é fragmentária e, portanto, acessível apenas a "conhecimentos" fragmentários é desarrazoada e incapacitante. A realidade social do capitalismo é "totalizante" em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social. E entender esse sistema "totalizante" requer exatamente o tipo de "conhecimento totalizante" que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam. (Wood, 1999, p. 19)

Como assinala Frederico (1997), a categoria da "fragmentação" expressa o sentido do trabalho flexível. Fragmentou-se ou flexibilizou-se a produção, o mercado, a classe trabalhadora, o sujeito político, o discurso político e a atividade política.

Concluímos que as proposta de ensino do capital – professor pesquisador, ensino reflexivo e os construtivismos centrados no lema aprender a aprender – possuem sua base material no trabalho flexível e expressam a visão de mundo da ideologia do capital: o pós-modernismo e o neoliberalismo.

Na base da negação do ensino, está a negação da ciência. Assiste-se, assim, no âmbito da educação escolar, a um paradoxo ou a uma contradição com a base de desenvolvimento da sociedade informática, através da qual, como vimos em capítulos anteriores, "a ciência assumirá o papel de força produtiva (...). A ciência é hoje um instrumento de produção cuja importância é crescente e cada vez mais determinante para o progresso em geral" (Schaff, 1990, pp. 43-45). Ou, nas palavras de Hobsbawm: "o século XX foi aquele em que a ciência transformou tanto o mundo quanto o nosso conhecimento dele" (1995, p. 510).

Além de a ciência ser uma "força produtiva" cooptada pelo capital, vimos que na sociedade informática há uma tendência crescente da dimensão do "trabalho imaterial". Segundo Lojkine, com base na revolução tecnológica em curso, exige-se do homem, no trabalho, "funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais" (1990, p. 18). Antunes (1999) também assinala que há um "processo de intelectualização do trabalho manual", ainda que de forma contraditória com a desqualificação do trabalho precarizado. E, que há uma "maior inter-relação, maior interpenetração, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, entre produção e conhecimento cientifico, que se expandem fortemente no mundo do capital e de seu sistema produtivo" (Antunes, 2000, p. 134). Do mesmo modo, Saviani destaca que na sociedade moderna, o "saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material" (1994a, p. 160). E, para finalizar, verificamos cada vez mais a materialização da tese gramsciana no mundo atual: "Todas as atividades práticas se tornaram tão complexas [de tal forma que] as ciências se mesclaram (...) à vida" (Gramsci, 1991b, p.117).

Sendo assim, a quem interessa negar o ensino da ciência na escola pública? Qual ensino interessa à classe trabalhadora para sua emancipação social? Coloca-se, aqui, a contradição da burguesia quanto ao controle do ensino da ciência à classe trabalhadora.

> O trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. (...) É dessa forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes. (Saviani, 1994a, p. 161)

Entendemos que é preciso retomar e reafirmar as teses clássicas da tradição da filosofia da práxis sobre o ensino, bem como retomar a contribuição de Saviani quando este sistematizou uma proposta de ensino na "pedagogia histórico-crítica". Num primeiro momento, trata-se de defender o ensino na mesma proporção da defesa da centralidade do trabalho na produção da existência humana. E, num segundo momento, faz-se necessário acrescentar uma contribuição à proposta de ensino da pedagogia histórico-crítica, mostrando, a partir do conceito do concreto em Marx, alguns indicativos de como desenvolver o ensino do concreto em sala de aula. Assim, estaríamos apresentando uma contribuição na superação de um obstáculo ao avanço da Pedagogia Histórico Crítica no Brasil, apontado por Duarte nos seguintes termos:

> seria a existência de um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas. [Daí apontar] (...) a necessidade da urgente elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o "que-fazer" da prática educativa. (2000, p.30)

Portanto, tal como a escola pública é marcada pela luta de classes, o mesmo ocorre com o ensino. O ato de ensinar em sala de aula, pela mediação do trabalho docente, contém de forma implícita ou explícita, pressupostos teórico-metodológicos que podem contribuir

para a formação do aluno trabalhador que interessa ao capital ou podem apontar uma formação "omnilateral" de homens capazes de atuarem na superação da sociedade capitalista.

5.2. A classe trabalhadora produz o ensino a partir do "trabalho como princípio educativo"

O ensino tradicional, desde as teorizações dos jesuítas e de Herbart, se caracterizou por um ensino de "modelos" (Snyders, 1974), com ênfase determinante na memorização, repetição, reprodução e transmissão.

O "princípio educativo" do ensino tradicional, nas sociedades de trabalho agrícola, estava centrado na "concepção humanista tradicional" de educação, (Saviani, 1994b). Esta concepção fundamentava-se, sobretudo, na metafísica aristotélica-tomista, a escolástica.

Na medida em que as sociedades agrícolas transformam-se em sociedades industriais e urbanas, o princípio educativo alterou-se, passando da "concepção humanista tradicional" para a "concepção analítica", de forma que o ensino tradicional passa a ter como referencial teórico a "racionalidade técnica", ou seja, o paradigma positivista.

A concepção humanista moderna foi o princípio educativo da Escola Nova, na crítica que esta fez ao ensino tradicional. Porém, essa crítica não se desvencilou da ideologia liberal; ao contrário, a proposta de ensino da escola nova, visava em última instância, ajustar as crianças para uma sociedade capitalista "moderna". O ensino, centrado na criança reduzia-se à "pesquisa" tendo como referência o método científico. O conhecimento elaborado ficava em segundo plano (Cf. Saviani, 1984b).

A concepção dialética, articulada com os interesses da classe trabalhadora, segundo Saviani, tem no trabalho o princípio educativo, o que nos leva a observar como Marx e Gramsci entendem o "trabalho como princípio educativo".

Marx defende a tese de que o ensino esteja articulado com o "trabalho". Com base nas observações empíricas dos inspetores de fábrica, Marx conclui que há "a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica" (1999, p. 547), pois se verificou "que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia freqüência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a freqüência diária integral (Idem, p. 548).

Marx preconiza que superada as relações de trabalho no capitalismo e instituída a sociedade comunista, então, será possível plenamente conjugar trabalho produtivo com ensino. A "educação do futuro, (...) conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos" (Idem, pp. 548 -549).

No documento *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório* de 1868, Marx esboça as bases de combinação entre trabalho produtivo e educação.

> Em uma sociedade racional, qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos.
>
> (...) O setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletário conseguirá então, com uma medida geral, o que tentará em vão com muitos esforços de caráter individual.
>
> Partindo disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.
>
> Por educação entendemos três coisas:
>
> 1. Educação intelectual.

> 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
>
> 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas dos diversos ramos industriais.
>
> (...) Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (Marx, 1976 pp. 60-61)

O trabalho como princípio educativo em Marx pressupõe essa unidade totalizadora que o trabalho produtivo contém em si considerado como "concretude". Na produção, encontram-se os meios de produção – máquinas e instrumentos− que são a materialização da ciência. "A indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo" (Saviani, 1994a, p. 156).

Dessa forma os princípios das ciências encontram-se materializados nos instrumentos de trabalho que, com o desenvolvimento do capitalismo, tornam-se cada vez mais complexos, pois sintetizam toda a história da tecnologia. Entendemos a tecnologia ou a técnica como a expressão do conhecimento intelectual e prático do homem. "Por técnica deve-se entender, não o conjunto de noções cientificas aplicadas na indústria (...) mas os instrumentos 'mentais', o conhecimento filosófico" (Gramsci, 1991a, pp. 40-41).

É o que Gramsci destaca quando se refere à industrialização de um país.

> A industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir equipamentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. (Gramsci, 2000, p. 19)

É mediante o trabalho produtivo, que o homem se defronta com os objetos que são o produto de toda a história da humanidade, e é nesses objetos, enquanto práxis, que está a chave para a compreensão e o conhecimento do homem e da sociedade. Porém, este objeto,

numa sociedade de classes, que tem na mercadoria sua célula básica, apresenta-se como "fetiche" ou como uma "pseudoconcreticidade".

Para o trabalho ser princípio educativo, em Marx, faz-se necessário desvelar o objeto mediante o método do materialismo histórico dialético, que é "manifestamente o método cientificamente exato" (Marx, 1987, p. 16). Ou seja, o objeto é o "concreto enquanto síntese de múltiplas determinações" (Idem) que precisam ser analisadas e sintetizadas num único processo.

Tem-se assim, no trabalho, o princípio educativo. Pois o objeto, em última instância, é o produto do trabalho (objetivo/subjetivo) dos homens em sua história. Tal como Ricardo demonstrou que o valor de um objeto se expressa pela quantidade de trabalho gasto em sua produção, do mesmo modo, Marx mostra que além desse valor o objeto contém as múltiplas determinações das relações sociais de produção e, sendo assim, tomar o trabalho como princípio educativo é investigar a produção dos homens em sua história.

Gramsci retoma e enriquece a contribuição de Marx sobre a articulação trabalho produtivo e educação. "O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho" (2000a, p. 43). Significa que, quando o ensino tem no trabalho seu princípio educativo é possível desvelar a realidade natural mediante a realidade social. Assim, o aluno poderá conhecer cientificamente e filosoficamente como funciona a sociedade em que ele vive e a natureza,pois, é pelo trabalho que o homem "participa ativamente da vida da natureza" (Idem, p. 43).

Manacorda assim interpreta a forma como Gramsci unifica, mediante o trabalho, a ordem social na ordem natural.

> Ele unifica os dois elementos no conceito e no fato do trabalho, a atividade "prática" do homem que "enxerta" a ordem social (direitos e deveres) na ordem natural, e cria os primeiros elementos de uma visão de mundo livre de toda a bruxaria e magia, e "fornece

> um ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, de movimento" (mais tarde dirá "dialética") do mundo. (Manacorda, 1990, p. 172)

Gramsci, como Marx, aponta o trabalho produtivo industrial mais desenvolvido em termos de tecnologia na sociedade como o ponto de partida do princípio educativo. "No mundo moderno, a educação técnica, estritamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual" (Gramsci, 2000a, p. 53). O trabalho industrial é tomado como princípio educativo porque sintetiza a materialização do que há de mais avançado na produção cientifica e filosófica. Conhecendo o real pelo trabalho industrializado o aluno conhecerá racionalmente todas às outras formas de trabalho na sociedade.

Frigotto (2002), interpretando Marx, mostra em que consiste o "princípio educativo do trabalho" enquanto direito e dever.

> O trabalho (...) por ser elemento criador da vida humana (...) [constitui-se em] um dever a ser apreendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. Quando não se socializa este valor, a criança e o jovem tornam-se, no dizer de Gramsci, espécies de *mamíferos de luxo,* que acham natural viverem do trabalho e da exploração dos outros. Não se trata aqui de defender a exploração capitalista do trabalho infanto-juvenil, que mutila e degrada a vida da infância e da juventude. Trata-se de educar a criança e o jovem para participar das tarefas da produção, de cuidar de sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar de tarefas compatíveis com sua idade.
>
> Porém, o trabalho e a propriedade dos bens do mundo são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos. Assim, a propriedade privada que impede o acesso ou a produção dos bens para a produção da vida é uma violência e algo humanamente insustentável. A distinção do trabalho, da propriedade e da tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais. (pp. 14-15)

Sendo assim, o trabalho como princípio educativo, é a base do ensino da escola unitária. "O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho

intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo" (Gramsci, 2000a. p. 40).

Tendo, na escola, o trabalho como princípio educativo, nos indagamos de que modo pode ele ser tomado como uma mediação do ensino do concreto, ou, em que consistiria o ensino do concreto na perspectiva da filosofia da práxis.

CAPÍTULO VI

O ENSINO DO CONCRETO

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. (Marx)

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (Gramsci)

6.1. Pressupostos da filosofia da práxis para o ensino do concreto

O trabalho como princípio educativo no ensino escolar nos sugere, um certo conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da filosofia da práxis, cujo conhecimento é indispensável para a explicitação da filosofia que fundamenta o trabalho docente. Assim, "quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos da prática ficam implícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum" (Saviani, 1990, pp. 8-9). Entendemos que o docente, principalmente numa perspectiva histórico-crítica, necessita possuir certa clareza da visão de mundo na qual desenvolve o ensino. Há, portanto, uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica. "A prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica" (Saviani, 1990, p. 8). As palavras ou categorias não são neutras, elas expressam determinadas ideologias e/ou filosofias. No dizer de Bakhtin (1995) "não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (p. 95). A questão de qual seria o verdadeiro conteúdo da palavra segundo nossa abordagem, somente pode ser respondida

adequadamente quando situamos a palavra a partir de um determinado referencial filosófico. Tomemos como exemplo a palavra "concreto", objeto de investigação dessa tese, cujo conteúdo radicalmente oposto ao da filosofia positivista, se considerado dentro da filosofia da práxis.

Por outro lado, se como docente almejo uma mudança prático-teórica da atividade de ensino, não basta substituir uma palavra pela outra para que a mudança se efetive radicalmente[72]. É o que Ribeiro (2001), por exemplo, destaca sobre o modismo verbal das palavras "prática" e "práxis".

> Não é difícil encontrarmos, em determinadas expressões verbais e/ou escritas, o uso desta categoria de pensamento apenas e fundamentalmente como resultado da substituição de uma palavra – prática – por outra – práxis. Revelando, assim, nas melhores das hipóteses, resultar de mais de uma manifestação da falsa concepção de que, de um lado, resolvemos os problemas teóricos com uma simples mudança de palavra, e, de outro, demonstramos comprovadamente nossa condição de pessoas interessadas/comprometidas com a efetiva transformação criadora da realidade somente pela disposição em mudar nosso vocabulário sobre essa mesma realidade. Nesses casos, admite-se que o discurso tem um poder imanente de mudar a realidade ou de nos levar, seres humanos, a agir necessária e efetivamente sobre a realidade na direção da sua mudança.

Sendo assim, a opção por uma filosofia em nosso caso, pela filosofia da práxis, coloca-se como um imperativo indispensável para o docente comprometido com a superação da sociedade capitalista, pois, há sempre, segundo Gramsci, uma articulação orgânica entre filosofia e política.

> Existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre freqüentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção de mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (Gramsci, 1999, pp. 96-97)

[72] Radical, aqui, utilizado no sentido filosófico de ir à raiz na explicitação dos fundamentos da ação e do pensamento (cf. Saviani, 1996).

A clareza filosófica – pressupostos – e política – classe social – possibilitam ao docente desvencilhar-se das armadilhas fetichizadas do discurso ideológico do capital quanto este se apresenta, no âmbito da educação escolar, com novos discursos de propostas educacionais. É comum, nos dias atuais, por exemplo, uma ênfase sobre as palavras *prática* e *reflexão* como sendo as salvadoras dos problemas de ensino do docente. Faz-se necessário, portanto, que o docente explicite em qual filosofia e em qual política tais palavras são utilizadas.

Como vimos no capítulo anterior, a concepção de práxis do "ensino reflexivo" é a concepção Aristotélica, em que a práxis é entendida como uma atividade que tem uma finalidade ética e política. Para os gregos, a "poiésis" é que se referia à produção ou à fabricação. "Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou à sua atividade" (Vázquez, 1990, p. 4).

Tendo presente que o ensino reflexivo tem a prática como um dos pontos básicos da reflexão, vez que a coloca como uma situação problemática, incerta, complexa e de mudanças (Zeichner, 1993), e que a reflexão na prática (ação) e sobre a prática (Schon, 1992) possibilita a superação do "imprevisível", julgamos que a concepção de práxis aristotélica é limitada. É limitada por se restringir aos fins éticos e políticos negando, assim, a produção, ou seja, o trabalho humano como transformação da natureza e do próprio homem.

Da mesma forma, Stenhouse e Elliott (1990) também se referem à prática como "praxiologia" na concepção aristotélica.

É muito presente na filosofia americana, principalmente em Dewey, um dos precursores do ensino reflexivo, a concepção de prática no sentido pragmático. É uma espécie de "consciência comum" que entende a prática, numa perspectiva individual, como sendo o ato que produz algo que tenha utilidade material. A ação é válida se tem um caráter aplicativo, imediato, produtivo e útil. Deste modo, a prática é uma "ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses" (...). O critério de verdade (...) é o êxito, a

eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual" (Vázquez, 1968, p. 213). Para o pragmatismo, a verdade está subordinada aos interesses particulares de cada um e ao que é mais vantajoso acreditar. Assim, o conhecimento é verdadeiro na medida em que é útil no sentido de que tenha uma aplicabilidade prática e imediata, de acordo com os interesses particulares. Daí seu caráter cético, relativista e subjetivista.

Para a filosofia da práxis a prática é concebida como uma "ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim a criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana" (Vázquez, 1968, p. 213). A prática é a prática humana, que transforma a natureza e cria o mundo da cultura e o próprio homem. Possui, assim, um caráter de totalidade em que se fazem presente a objetividade e a subjetividade.

Para o marxismo, o critério da verdade situa-se na prática social, desde que esta seja investigada e interpretada pelo homem que, através do pensamento, busca encontrar as leis do devir que sempre devem ser confirmadas na realidade natural ou social (prática social). Assim, para o marxismo, é a verdade, no sentido da produção histórica, que guia a ação prática humana e não o contrário. "O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não inversamente, verdadeiro porque útil, como afirmava o pragmatismo" (Vázquez, 1968, p. 213).

Desse modo, a concepção de prática marxista é mais ampla, tem historicidade e sintetiza múltiplas determinações. Sendo assim, supera o caráter restrito da prática como fim ético/político e pragmático.

Porém, a prática social é o mundo da cotidianidade, ou seja, é o mundo da "pseudoconcreticidade", da aparência. Os fenômenos estão envoltos no cotidiano de tal forma que são tomados pela consciência comum ("práxis fetichizada, práxis pragmática") como evidentes, regulares, imediatos, independentes e com naturalidade (Kosik, 1995). "O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A

essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos". (Idem, p. 15).

O fenômeno, tal como se manifesta, é um "claro-escuro", ou seja, é uma aparência que não se revela imediatamente ao sujeito cognoscente. O que aparece como sendo concreto é, na verdade, a manifestação do empírico visto como uma representação fetichizada da realidade. O empírico constitui-se de características externas do objeto tais como cor, tamanhos, forma, espaço, entre outras.

Vale destacar aqui a crítica de Lênin (1975) na obra *Materialismo e empiriocriticismo***,** de 1908, aos filósofos marxistas empiristas – Ernst Mach e Avenarius. Estes quiseram empreender uma crítica ao materialismo dialético com base no empirismo. Eis os argumentos de Mach, segundo Lênin, contra o materialismo:

> Os materialistas, dizem-nos, reconhecem o impensável e o incognoscível, "a coisa em si", a matéria colocada "para além da experiência", para além do nosso conhecimento. Caem num verdadeiro misticismo admitindo qualquer coisa para além, que está situada fora dos limites da "experiência" e do conhecimento. Quando declaram que a matéria agindo sobre os órgãos dos nossos sentidos suscita sensações, os materialistas baseiam-se no "desconhecido", no nada, pois que eles mesmos, dizem, reconhecem os nossos sentidos como a única fonte do conhecimento. Os materialistas caem no "kantismo" (...), dobram o mundo e pregam o "dualismo", porque por detrás dos fenômenos, segundo eles, há ainda a coisa em si, porque por detrás dos dados imediatos dos sentidos, admitem outra coisa, não se sabe que fetiche, um "ídolo", um absoluto, uma fonte de 'metafísica', um sósia da religião – a "sagrada matéria" segundo Bazarov. (Lênin, 1975, p. 16)

Mediante extensa pesquisa, Lênin demonstra o equívoco dos empiriocriticistas. Estes, afirma Lênin, desconhecem inteiramente a tese do materialismo dialético e do realismo dialético. Confundem o pensamento com o ser. Os empiriocriticistas, no afã de considerar a experiência sensível como base absoluta do conhecimento, confundiram objeto com sensação, idealismo com realismo, materialismo com idealismo, pois, ao considerarem, tal como o empirismo, que todo conhecimento deriva da experiência, e tal como o sensualismo, que todo o conhecimento deriva das sensações, os empiriocriticistas acabaram caindo num subjetivismo idealista e solipsista. A matéria não passa de uma construção subjetiva do sujeito. Trata-se de um "realismo ingênuo".

> As diferentes maneiras de se exprimir de Berkeley em 1710, de Fichte em 1801, de Avenarius em 1891-1894, não mudam nada ao fundo da questão, quer dizer, à tendência filosófica essencial do idealismo subjetivo. O mundo é a minha sensação; o não-*Eu* é "suposto" (criado, produzido) pelo nosso *Eu;* a coisa está indissoluvelmente ligada à consciência; à coordenação indissolúvel do nosso *Eu* e do meio é a coordenação de princípio do empiriocriticismo; é sempre o mesmo princípio, a mesma velharia apresentada com um letreiro um pouco renovado ou pintado de fresco. (Lênin, 1975, p. 58)

É sabido que o empirismo - tanto de Locke, Berkeley e Hume - desemboca no ceticismo e no relativismo. Berkeley foi ao extremo ao negar a matéria reduzindo-a ao nada. Sua máxima era a de que "ser é ser percebido". Ou seja, que a matéria existe porque temos sensações. No dizer de Lênin (1975), Berkeley não nega a existência das coisas, o que ele nega é a existência da matéria sem o eu que as percebe. Decorre daí a tese do empirismo subjetivista idealista. Hume, levou o empirismo ao ceticismo ao radicalizar a tese empirista: a cada experiência corresponde uma palavra ou idéia. Para Hume, a lei da causalidade não passa de um habito mental. A lei da causalidade não existe empiricamente e, portanto, não passa de uma associação deliberada da mente humana diante da repetição dos fenômenos. Deste modo, as leis cientificas não passariam de meras convenções humanas sem confirmação empírica. Assim, Hume inviabiliza a ciência quando quer provar que as "lei cientificas", caracterizadas fundamentalmente pela necessidade e universalidade, não são empiricamente demonstradas e, dessa forma, não existiriam materialmente. Decorre daí a tese do empirismo cético e subjetivista, uma vez que todo conhecimento, para ser válido, teria que ser submetido à experiência particular. Ou seja, a experiência seria sempre singular, particular e subjetiva. Negava-se, assim, a ciência e a razão.

Kant buscou fazer a síntese entre o racionalismo e o empirismo, na tentativa de salvar a razão e a ciência. Contudo, a síntese kantiana desembocou num idealismo transcendental, quando demonstrou que a "coisa em si" era incognoscível. Para Kant, seria possível somente o conhecimento do fenômeno em sua manifestação externa, experimentada pelos sentidos que, *a priori,* através das formas da sensibilidade e do

entendimento, produziriam o conceito, o qual, para Kant, é um produto do entendimento, construído subjetivamente mediante a matéria-prima oferecida pelos dados da experiência. Portanto, é o sujeito ativo, através da razão, que dá "forma" a "matéria". A matéria são os dados desconexos da experiência e a forma é a razão onde se localiza o plano lógico, as leis da necessidade e da universalidade.

Hegel superou Kant ao mostrar que a "coisa em si" era congnoscível.

> Hegel, porém, contrariando Kant, mantinha que aparência e essência estão necessariamente juntas e que a mais íntima estrutura da realidade corresponde à do Espírito humano que se autoconhece. Em termos teológicos isso significa que Deus (o Absoluto) chega ao autoconhecimento por meio do conhecimento humano. As categorias do pensamento humano são assim, ao mesmo tempo, formas objetivas do Ser, e a lógica é ao mesmo tempo ontologia. (Bottomore, 2001, p. 175)

Marx inverte o idealismo dialético hegeliano colocando-o, por assim dizer, em pé. "A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais do movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessária pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico" (Marx, 1999, p. 29). Descobrir a "substância racional" do real, para Marx, é investigar cientificamente a coisa em si, a qual é congnoscível. Dessa forma, Marx se opõe ao idealismo e ao empirismo.

> Se para Marx o idealismo é o erro típico da filosofia, o empirismo é o erro endêmico do senso comum. Marx coloca-se ao mesmo tempo contra a ontologia idealista das formas, idéias ou noções, com suas totalidades conceituais (ou religiosas) e a ontologia empirista dos fatos atomizados e dados, e suas conjunções constantes, em favor do mundo real, concebido como estruturado, diferenciado e em desenvolvimento e que, dado o fato de existirmos, constitui um possível objeto de conhecimento para nós. (Bottomore, 2001, p. 376)

Portanto, o fenômeno é o mundo real visto como totalidade estruturada em movimento, constituído de aparência e essência. O pressuposto é o de que há uma lógica

racional intrínseca à essência dos fenômenos. "O homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente" (Kosik, 1995, pp. 16-17). Segundo Kosik, é necessário, para conhecer o fenômeno, atingir a sua essência[73], "a coisa em si". Porém, a essência está oculta, fechada, e isso porque a essência é algo complexo que tem uma "estrutura[74] interna" que na verdade é a "totalidade" enquanto "concretude". A totalidade é entendida para Kosik, dentro da tradição dialética (Heráclito, Hegel, Marx) e dessa forma é concebida como um todo estruturado que se desenvolve e se cria.

A natureza é dialética e como tal possui as suas leis, as quais não são as leis de relação causa-efeito tal como a concepção de ciência mecanicista absolutizou. "Causa e efeito são representações que só valem como tal quando aplicadas a um caso particular, mas que, a partir do momento em que consideramos esse caso particular na sua conexão geral com o conjunto do mundo, se baseiam, se resolvem na idéia da ação universal recíproca, em que causas e efeitos se permutam continuamente, em que aquilo que era efeito agora ou aqui, se torna causa no outro lado e depois, vive-versa" (Engels *apud* Lênin, 1975, p. 138). As leis da dialética presentes na natureza, são as leis do devir.

> Em primeiro lugar, uma "lei" da natureza não é uma espécie de potência exterior à natureza, governando-a de fora. Essa analogia, inconscientemente aceita, entre a lei natural e o decreto imutável de um deus ou de um monarca – ou, ainda, entre a lei da

[73] A essência que Kosik trata se diferencia da essência metafísica. Para a metafísica clássica grega, a essência consistia no conhecimento do "ser enquanto ser", ou seja, num processo de abstração elevado retiram-se todas as particularidades do objeto (quantidades) para restringir-se ao que há de comum em todos os objetos daquela natureza. O que é idêntico a si mesmo, comum a todos, é o conceito, enfim é a essência.
No século XVII, Descartes formula a metafísica subjetivista, colocando que a essência do conhecimento está na razão com suas "idéias inatas".
No século XVIII, Kant consolida a metafísica subjetivista ao colocar que o conhecimento, apesar de ter origem na experiência, é um produto da própria razão processado pelas formas *a priori*.
No século XIX e XX, a metafísica se transforma com a fenomenologia. A essência é reiterpretada enquanto, "consciência de" que é permeada de sentidos e significados. (cf. Chauí, 1994b).

[74] A estrutura a que Kosik se refere nada tem a ver com a concepção de estrutura do estruturalismo, a qual chama de "má totalidade". A má totalidade está fundamentada nas concepções:
"a) Atomístico-racionalista, de Descartes até Wittgenstein, que concebe a todo como totalidade dos elementos e dos fatos mais simples; b) Organicista e organicístico-dinâmica, que formaliza o todo e afirma a predominância e a prioridade do todo sobre as partes." (Schelling, Spann) (Kosik, 1995, p. 51).

> natureza e uma "lei" jurídica – falseia a maioria das reflexões filosóficas sobre as leis. *As leis são "imanentes" aos fenômenos* (e não residem fora deles), *porque são leis do devir, de próprio movimento*. A primeira dessas leis diz precisamente que, na natureza e no pensamento, no conhecimento e na vida, tudo é um devir. Uma lei desse tipo é *universal e necessária, sem ser "eterna" e* "*imutável"*. Dessas leis universais, devemos diferenciar as leis *particulares, as "constâncias" físicas relativas* (como, por exemplo, a de que a água ferve a 100º). (Lefebvre, 1995, p. 187, grifos do autor)

Mas, antes de expor a lei do devir, faz-se necessário explicitar em que consiste o devir. O devir é "um estado intermediário entre o ser e o nada" (Idem, p. 191). Da relação entre o ser que contém em si o não-ser, ou seja, o nada, nasce uma nova síntese, um "terceiro termo", algo novo, que sintetiza múltiplas determinações, mais ricas e complexas. "O que ainda não é tende a ser, e nasce e, por conseguinte, atua; e o que era vai deixar de ser. O devir é tendência para algo (para um 'fim' que será um começo). A tendência implica, em sua determinação, essa passagem incessante do ser ao não-ser e, reciprocamente, essa transição que pode ser analisada através da abstração" (Idem, p. 191).

O ser concreto é a essência do devir, ou seja, o seu conceito. É a inteligibilidade do movimento universal entre o ser e o não ser.

> O ser mais determinado se manifesta como um ser em relação com outra coisa: como um conteúdo em relação com um outro conteúdo e com o mundo inteiro. Portanto, não se trata de dizer que essa casa existe e não existe ao mesmo tempo, que dá no mesmo eu ser e não ser. Trata-se, isso sim, de afirmar que essa casa não pode ser isolada nem de suas relações com o resto do mundo, nem do devir desse mundo. Ela é, e não será mais; terminará chegando ao seu 'fim'; isso já está implícito nas relações dela com o resto. (Lefebvre, 1995, p. 191)

A lei do devir, presente na natureza e no pensamento, constitui a "coisa em si", a essência do real. A lei do devir é o conceito da coisa, a qual se apresenta ao sujeito cognoscente como representação fenomênica que esconde e revela ao mesmo tempo sua essência. "Por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência" (Kosik, 1995, p. 20). A lei do devir é o conceito da coisa ou do ser porque este possui uma

lógica racional interna[75], que é a lógica dialética. E a lógica dialética é essencialmente a contradição em movimento. A contradição da lógica dialética não é absurda[76], mas sim inteligível.

> "Contradição" não significa absurdo. "Ser" e "nada" não são misturados, ou infinitamente destruídos um pelo outro. Descobrir um termo contraditório de outro não significa destruir o primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isso faz parte dele mesmo. Essa é a sua ação, sua realidade concreta. (Lefebvre, 1995, p. 178)

A contradição é uma relação de antagônicos que produz algo novo. Trata-se de não fracionar e isolar o real em partes como se este tivesse, por exemplo, dois lados – lado bom, lado ruim – em pólos opostos. A ênfase recai na relação, no sentido de que um lado não existe sem o outro lado. "O que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e a sua fusão numa categoria nova. É suficiente colocar o problema da eliminação do lado mau para liquidar o movimento dialético" (Marx, 1985, p. 109).

A contradição da lógica dialética é concreta e não formal. Na lógica formal aristotélica a contradição, no sentido de pensamento, é eliminada para que o conceito se desenvolva a partir do princípio de identidade. Na lógica dialética, segundo Lefebvre, a contradição é intrínseca ao concreto que é de onde retira o seu conteúdo, ao mesmo tempo em que o concreto da natureza e da vida é feito de relações conflituosas, de luta dos contrários. A contradição dialética é um "sintoma da realidade". Lefebvre infere do devir do real a contradição e com ela uma regra metodológica: "para determinar o concreto, o mais ou menos concreto, descubra as contradições" (Idem, p. 192). Conhecer a essência, portanto, é conhecer as contradições presentes no devir.

[75] "Há uma 'ordem' na natureza no sentido de que, se as partes do mundo fossem independentes, ligadas somente de modo externo e mecânico, não estaríamos diante de um mundo, mas de um caos. A ordem do mundo não exclui nem a causalidade nem o acaso. Implica-os" (Lefebvre, 1995, p. 208).

A contradição dialética possui uma "identidade" que nada mais é que a "unidade das contradições". E "a dialética é a ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente (...) idênticas, como passam uma na outra; e que mostra também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra e passando uma na outra em e através de sua luta" (Idem, pp. 192-193).

Sobre a relação identidade e contradição assim se expressa Hegel:

> (...) se se tratasse de hierarquia, e se as duas determinações (identidade e contradição) tivessem de ser tomadas separadamente, seria necessário considerar a contradição como sendo mais profunda. Diante dela, a identidade é apenas a determinação do ser morto, enquanto a contradição é a raiz de todo o movimento e toda a vida; tão-somente na medida em que uma coisa apresenta uma contradição em si mesma é que pode se mover, que possui um impulso e uma atividade. A contradição é o princípio de todo movimento interno (...). (Hegel *apud* Lefebvre, 1975, p. 193)

A contradição se faz presente na vida, é a lei do devir, pois tudo o que existe, segundo Hegel, existe enquanto contradição. Sendo assim, Lefebvre adverte:

> A dialética não é uma espécie de apologia da contradição. A contradição interna é uma lei da natureza e da vida; uma lei dolorosa. A mãe que traz o filho no ventre, e que lhe dá sua substância e ainda se arrisca a morrer para que ele nasça, vive sob o domínio dessa lei, ainda que não a conheça. Mas a contradição, em si, é insuportável. O devir, que tem como raiz profunda a contradição e que é essencialmente "tendência", tende precisamente a sair da contradição, a restabelecer a unidade. Na contradição, as forças em presença se chocam , se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas – o movimento que as une e as atravessa – tende através de si para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e isso porque esse "terceiro termo" compreenderá o que há de positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor.(Lefebvre, 1995, p. 194)

[76] "Não podemos dizer ao mesmo tempo e, que determinado objeto é redondo e é quadrado. Mas devemos dizer que o mais só se define com o menos, que a dívida só se define pelo empréstimo" (Lefebvre, apud Konder, 1981, p. 49).

Assim, demonstramos que a essência do real são as leis do devir constituídas de contradições dialéticas e, a seguir, observaremos com quais meios ou instrumentos podemos conhecer as leis do devir do concreto.

O rompimento da aparência do fenômeno rumo à sua essência, para Kosik, só se dá mediante o conhecimento da ciência e da filosofia. "Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis" (Marx *apud* Kosik, 1995, p. 17). Somente o pensamento cientifico/filosófico pode fazer a "cisão do único", da realidade. "A filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente" (Kosik, 1995, p. 18).

O ponto de partida para a reflexão filosófica (atitude filosófica) é a prática social, ou no dizer de Gramsci (1991a), a "vida", entendida como a história em processo de "devir". Neste sentido, Gramsci alerta que a filosofia se transforma em vida, ou seja, se torna histórica, na medida em que, "no seu trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os 'simples'". Acrescenta que o contato com os simples oferece à filosofia "a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos" (Gramsci, 1991a, p. 18).

A reflexão filosófica desvendará a totalidade, fazendo com que o concreto se torne concreto pensado ao se utilizar do método dialético, pois "só a dialética materialista de Marx e Engels resolve, com uma teoria exata, a questão do relativismo, e aquele que ignora a dialética está condenado a passar do relativismo para o idealismo filosófico" (Lênin, 1975, pp. 277-278).

A dialética materialista crítica toma o real, tanto natural quanto social, como uma totalidade "concreta" que está em permanente movimento. O movimento ou transformação, não é algo externo ao ser ou ao pensamento. Ao contrário, o ser (real e histórico) possui em seu interior o não-ser, ou seja, a sua contradição ou negação. Do conflito interno entre a tese (ser) e a antítese (contradição) emerge o novo - a síntese - , que é a permanência do que há de mais avançado no que era velho, para a inserção do novo

numa nova forma de ser. O novo que surge a partir do velho, também é uma totalidade contraditória e, portanto, conflituosa.

O trabalho é a mediação pela qual acontece a "superação dialética". Konder (1993) analisa como Hegel entende tal superação a partir da palavra alemã *aufheben* que têm três sentidos diferentes e que são utilizados ao mesmo tempo: negar, manter e elevar. "A superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior"(Konder, 1993, p. 26).

Neste sentido Kosik coloca que:

> O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade, (...) é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos. (1995, p. 50, grifos do autor)

A concepção de dialética materialista crítica remete a uma compreensão do significado da "totalidade" e do "concreto".

Para Kosik, a totalidade significa uma "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (1995, p. 44).

A compreensão da totalidade como um todo estruturado que se desenvolve e se cria acontece dentro de um horizonte, uma espécie de "pano de fundo indeterminado", que a percepção do sujeito capta em um plano imaginário, intuitivo. Significa dizer que a totalidade não se restringe ao visível enquanto imediato e empírico, mas que engloba a subjetividade do sujeito dentro de um universo cultural que é histórico e rico em significações. "Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta - que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos - o conhecimento

da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si" (Kosik, 1995, p. 44).

Para uma melhor compreensão da totalidade concreta faz-se necessária uma reflexão do conceito de concreto em Marx. Caso contrário, pode-se entender a totalidade de forma idealista ou reduzir o concreto ao empírico.

Segundo Marx, o ponto de partida para a investigação do real é o concreto. Porém, o que aparece como concreto é o "concreto idealizado" ou "concreto abstrato", ou seja, uma representação caótica de um todo. Esta forma de representar o real é abstrata e vazia. A investigação, através de análises sucessivas, terá que dar conta das determinações precisas e de conceitos precisos que estão implícitos no concreto idealizado. O processo de análise chegará a uma unidade a qual sintetiza uma "rica totalidade de determinações e relações diversas" (Marx, 1987, p. 16). A partir desta unidade se faz o caminho de volta ao concreto idealizado que é transformado em concreto pensado.

> Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isto é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. Os economistas do século XVII, por exemplo, começaram sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc; mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Estes elementos isolados, uma vez mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial. O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento

> como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida efetiva e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (Marx, 1987, pp. 16-17)

A concepção do concreto como síntese de múltiplas determinações centra-se no pressuposto de que o objeto de investigação é compreendido como produto da atividade subjetiva, ou seja, enquanto objetivação do ser do homem (finalidade) no objeto. Isto significa dizer que o objeto do conhecimento é a cultura entendida como produto do trabalho humano.

Cada objeto ou cada conceito a ser investigado traz dentro de si, não de forma imediata e empírica, mas de forma mediata e reflexiva, um conjunto de múltiplas relações sociais, nas quais estão as marcas de diferentes trabalhos. Ao olhar o objeto, o investigador terá que refletir no sentido de desvendar as múltiplas relações de trabalho ali presentes, bem como o contexto em que este trabalho se deu, até às finalidades (valores de uso ou de troca) deste objeto no contexto de uma determinada sociedade, de forma que cada objeto é compreendido como produto do trabalho humano em sua historicidade. A historicidade é fundamental para a compreensão do "trabalho morto" presente no objeto e, assim desvendar o seu valor social e humano enquanto objetivação do homem nos objetos. Entendido dessa forma, o conceito de concreto permite romper os dualismos e os mecanicismos das abordagens simplistas sobre as relações entre abstrato e concreto, parte e todo, simples e complexo.

Lefebvre (1995) mostra como Marx supera por incorporação o método de abordagem concreto/abstrato na história do pensamento filosófico. Para Platão, é a "idéia" que é concreta, enquanto protótipo com existência real no "mundo inteligível" (realismo idealista). Em Aristóteles, há ciência somente do universal enquanto produto da abstração (realismo naturalista). "O indivíduo é aqui o concreto; mas o concreto escapa à ciência" (Lefebvre, 1995, p. 108). O empirismo clássico, em oposição à metafísica realista, entende

que o concreto é o sensível visto como existência individual. O concreto aqui é o individual enquanto experiência de um sujeito cognoscente. Logo, o universal é negado uma vez que a experiência é particular e subjetiva. "O empirismo levado a suas extremas conseqüências desembocou na negação da ciência através da negação do conceito em geral, de toda a idéia geral e mesmo de qualquer existência objetiva além das sensações experimentadas" (Idem, p. 111).

Marx, destaca Lefebvre, a partir de Hegel, construiu seu método a partir de uma síntese entre concreto e abstrato. "Concreto e abstrato não podem ser separados; são dois aspectos solidários, duas características inseparáveis do conhecimento", pois, o "verdadeiro concreto não reside no sensível, no imediato" (Idem, p. 111), vez que "para apreender o concreto, é preciso passar pela abstração" (Idem, p. 113).

> Penetrar no real é superar o imediato – o sensível – a fim de atingir conhecimentos mediatos, através da inteligência e da razão. Esses conhecimentos mediatos são então pensamentos, idéias. O empirismo tem razão ao pensar que se deve partir do sensível, mas erra quando nega que seja necessário superar o sensível; o racionalismo tem razão em crer nas "idéias", mas erra ao substancializá-las metafisicamente, situando-as fora do real que elas conhecem.(Lefebvre, 1995, p. 112)

O pressuposto do método de pesquisa sobre o concreto é assim formulado por Marx:

> É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente o movimento do real, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (Marx, 1999, p. 28)

Em oposição a Hegel, Marx escreve: "o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado" (Idem, p. 28). Ou seja, o conhecimento, como atividade de um sujeito, é o reflexo do real, captado em seu movimento, como produção desse mesmo sujeito historicamente determinado. Aqui, Marx

mostra claramente que, antes de o ser humano conhecer o real, há a necessidade de explicitar qual a concepção se tem desse real. O pressuposto aqui é defininir-se filosoficamente: ou se é idealista ou se é materialista. "Engels declara no seu *Ludwig Feuerbach* que o materialismo e o idealismo são as correntes filosóficas fundamentais, pois o materialismo considera a natureza o fator primeiro e o espírito o fator secundário, colocando o ser no primeiro plano e o pensamento no segundo. O idealismo, por sua vez, faz o contrário (Lênin, 1975, p. 86). Ou seja, para o materialismo, o mundo exterior existe independentemente do homem, aliás, o antecede. E o pensamento, no homem, é o reflexo desse mundo exterior, reflexo interpretado. Daí a teoria do reflexo assim explicitada por Engels no *Anti-Dühring*:

> As coisas e os seus reflexos no pensamento (...). Mas onde é que o pensamento vai buscar os princípios? (trata-se dos primeiros princípios de qualquer conhecimento). A si próprio? Não... As formas do Ser... o pensamento não pode nunca extraí-las e derivá-las de si próprio, mas, precisamente, só do mundo exterior. (...) Os princípios não são o ponto de partida da investigação (...) mas, sim, seu resultado final; não são aplicados à natureza e à história dos homens, mas abstraídos destas; não são a natureza e o império do homem que são conformes aos princípios, mas os princípios que só são exatos na medida em que são conformes com a natureza e a história. (Engels *apud* Lênin, 1975, p. 32)

Portanto, a reflexão sobre o como conhecer no concreto remete a uma concepção de conhecimento ou da teoria do conhecimento.

> A questão verdadeiramente importante da teoria do conhecimento, que divide as correntes filosóficas, não é de saber que grau de precisão atingiram as nossas descrições das relações da causalidade, nem se essas descrições podem ser expressas numa fórmula matemática precisa, mas se a fonte do nosso conhecimento dessas relações está nas leis objetivas da natureza ou nas propriedades do nosso espírito, na faculdade de conhecer certas verdades "a priori", etc. É exatamente isso o que separa para sempre os materialistas Feuerbach, Marx e Engels dos agnósticos Avenarius e Mach (discípulos de Hume). (Lênin, 1975, p. 141)

Schaff[77] parte da tríade clássica do processo do conhecimento, a qual pressupõe uma concepção filosófica realista[78] (distinção entre sujeito e objeto). A tríade clássica do conhecimento compõe-se de um sujeito que conhece, de um objeto a ser conhecido e do conhecimento propriamente dito como um produto do processo cognitivo. De modo que o processo do conhecimento é sempre uma relação entre um sujeito e um objeto.

Decorre dessa concepção filosófica realista a concepção clássica de verdade adotada pelo marxismo: "correspondência com a realidade". "É verdadeiro um juízo do qual se pode dizer que o que ele enuncia é na realidade tal como o enuncia" (Schaff, 1995, p. 92). E a verdade é sempre limitada, parcial, tendo em vista que o real em movimento está sempre se criando e é mais complexo que os enunciados do sujeito. Por isso, "a 'verdade' equivale certamente a um 'juízo verdadeiro' ou a uma 'proposição verdadeira', mas significa também 'conhecimento verdadeiro'. É neste sentido que a verdade é um devir: acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exaustiva e, neste sentido, absoluta" (Idem, p. 98.).

Esta explicitação de Schaff sobre a verdade está em conformidade com Lênin (1975), quando este, com base em Engels, mostra, por exemplo, que a Lei de Boyle (o volume de um gás é inversamente proporcional à pressão exercida sobre esse gás) é uma verdade "aproximada", um "grão de verdade". A lei de Boyle é uma verdade aproximada porque é uma parte da verdade absoluta que está sempre em processo de construção. "Assim, afirma Lênin - o pensamento humano é, por natureza, capaz de nos dar, e dá-nos efetivamente, a verdade absoluta, que é apenas uma soma de verdades relativas. Cada etapa do desenvolvimento das ciências integra novos grãos a esta soma de verdade absoluta, mas os limites da verdade de qualquer proposição científica são relativos, tão depressa alargados, tão depressa estreitados, à medida que as ciências progridem" (Lênin, 1975, p. 119). E, mais adiante, mostra em que sentido a verdade é relativa para o marxismo.

---

[77] Tomamos aqui a epistemologia no sentido de teoria do conhecimento ou gnosiologia. A base de nossa argumentação ficará restrita à obra: Shaff, Adam. *História e Verdade.* 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995, basicamente ao capítulo "Pressupostos gnosiológicos: a relação cognitiva – o processo do conhecimento, a verdade".

[78] "Marx está comprometido com o realismo em dois níveis: 1) um *realismo simples*, de senso comum, que afirma a realidade, a independência e a externalidade dos objetos; 2) um *realismo científico*, que afirma que os objetos do pensamento científico são *estruturas reais* irredutíveis aos eventos a que dão origem" (Bottomore, 2001, p. 312, grifos do autor).

> A dialética, como já assinalava Hegel, integra como um dos seus momentos, o relativismo, a negação, o cepticismo, mas não se reduz ao relativismo. A dialética materialista de Marx e de Engels inclui sem dúvida o relativismo, mas não se reduz a ele; quer dizer, que admite a relatividade de todos os nossos conhecimentos não no sentido da negação da verdade objetiva, mas no sentido da relatividade histórica dos limites da aproximação dos nossos conhecimentos em relação a esta verdade. (Idem, p. 121)

Na história da filosofia, Schaff (1995) distingue três modelos do processo do conhecimento: a) mecanicista; b) idealista; e, c) filosofia da práxis.

O Modelo mecanicista do conhecimento tem sua origem ainda na filosofia grega de Demócrito e vai até o empirismo moderno de Locke. Está associado ao pensamento materialista sensualista. A denominação mecanicista revela seu pressuposto: a relação mecânica entre sujeito e objeto. O sujeito é apenas um "espelho" que registra os estímulos de forma passiva, receptiva e contemplativa. O objeto, ao contrário, é ativo e impõe o ritmo ao sujeito. De modo que o conhecimento "é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito" (Idem, p. 73). O que há de relevante desse modelo é definição clássica de verdade: "um julgamento é verdadeiro quando o que ele formula é conforme ao seu objeto" (Idem, p. 73).

No Modelo idealista, invertem-se os papéis: o objeto só existe em função do sujeito. A predominância está no "sujeito que conhece, que percebe o objeto do conhecimento como sua produção" (Idem, p. 74). De modo que o real existe na medida que é criado pelo sujeito. As filosofias idealistas e subjetivistas são a base filosófica desse modelo. Destaca-se como relevante nesse modelo o papel ativo do sujeito (contribuição kantiana depois superada e desenvolvida no idealismo historicista-dialético de Hegel).

Marx realiza uma análise dialética dos modelos anteriores, fazendo uma incorporação por superação dos mesmos. Do modelo mecanicista mantém a "teoria do reflexo" e do modelo idealista mantém o papel "ativo do sujeito". A "teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter ambíguo da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo. A consciência humana é

‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa” (Kosik, 1995, pp. 32-33).

A superação dialética é possível uma vez que para Marx o objeto não é simplesmente uma “coisa” (filosofia sensualista, empirista ou materialismo vulgar/mecanicista). Ao contrário, para Marx, o objeto é “teórico/prático” ao mesmo tempo. Trata-se de objetos produzidos pelo sujeito. Esta concepção de objeto vem da primeira tese contra Feurbach.

Sobre a primeira tese, Vázquez destaca seu pressuposto gnosiológico. É uma crítica de Marx ao materialismo vulgar e ao idealismo. Esta é a tese I:

> A falha capital de todo materialismo até agora (incluso o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo. Daí, em oposição ao materialismo, o lado ativo ser desenvolvido, de modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis - efetivamente diferenciados dos objetos de pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade objetiva. Por isso considera, na Essência do Cristianismo, apenas como autenticamente humano o comportamento teórico, enquanto a práxis só é captada e fixada em sua forma fenomênica, judia e suja. Não compreende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica”. (Marx, 1987, p. 161)

Essa tese chama a atenção para a compreensão do “objeto” que tem dois sentidos: a) objeto como fenômeno da natureza, objeto em si, exterior ao homem e a sua atividade (oposto ao sujeito, algo dado, não produto humano) e; b) objeto como objetivação (prática/teórica) do homem, mediante o trabalho, no objeto. No objeto está a subjetividade humana, ou seja, o objeto é a materialização da práxis.

Marx entende que só é possível o conhecimento do objeto no sentido de objetivação. “O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (Kosik, 1995, p. 28).

O objeto não pode ser conhecido como natureza (coisa em si). Para que possa ser conhecido terá que passar pela práxis humana tornando-se, assim, objeto do conhecimento.

O materialismo, segundo Marx, captava o objeto em si, como algo oposto e diferente ao sujeito, o objeto era visto de forma estática e fora da história enquanto o sujeito tinha uma atitude contemplativa e passiva diante do objeto.

O idealismo, por outro lado, captava a atividade do sujeito (subjetivo), porém, a atividade era idealista e especulativa. Marx reconhece, por exemplo, a contribuição de Kant, ao colocar que o conhecimento humano é produto da razão (formas "a priori"), ou seja, que a razão é ativa e conhece o próprio ato de pensar, conhece o que é próprio do pensamento e não do objeto em si. Porém, Marx critica Kant e Hegel por não verem a atividade da razão materializada no objeto mediante a práxis. E que o objeto também modifica o sujeito pela própria ação (práxis) deste.

> Marx formula uma concepção do objeto como produto da atividade subjetiva, mas entendida não mais abstratamente, e sim como atividade real, objetiva, material. (...) Concebe o conhecimento em relação a essa atividade, como conhecimento de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual a atividade pensante, da consciência - única que o idealismo levava em conta - não podia ser superada. (Vázquez, 1990, p. 153)

Se o objeto, produto da atividade (trabalho) do sujeito, contém em si a teoria (projeto/intenção) do sujeito, logo o sujeito é o termo principal da relação cognitiva (Schaff, 1995, p. 77). Decorre daqui a centralidade da questão antropológica, a qual Marx expressou na Tese V Contra Feuerbach: "Feuerbach, a quem não satisfaz o pensamento abstrato chama-lhe intuição sensível, mas não considera o mundo sensível como atividade prática concreta do homem" (Marx, 1987, p.161).

Porém, esse homem não é um sujeito a-histórico, abstrato e passivo. Ao contrário, o homem, ser natural-social, síntese das relações sociais passadas e do presente, é um sujeito ativo que está submetido aos condicionamentos sociais e, em particular, às determinações sociais que "introduzem no conhecimento uma visão da realidade socialmente transmitida" (Schaff, 1995, p. 75).

Agindo como um ser prático/sensível, sob os determinantes naturais, sociais e históricos, o homem é sempre "ativo" na medida em que age também conhece e sempre

acrescenta algo de si no conhecimento. De modo que o conhecimento é a um só tempo subjetivo/objetivo.

Sobre os determinantes sociais, assim se refere Schaff:

> O sujeito que conhece "fotografa" a realidade com a ajuda de um mecanismo específico, socialmente produzido, que dirige a 'objetiva' do aparelho. Além disso, "transforma" as informações obtidas segundo o código complicado das determinações sociais que penetram no seu psiquismo mediante a língua em que pensa, pela mediação da sua situação de classe e dos interesses de grupo que a ela se ligam, pela mediação das suas motivações conscientes ou subconscientes e, sobretudo, pela mediação da sua prática social sem a qual o conhecimento é uma ficção especulativa. (1995, p. 82)

Mas os condicionamentos ou os determinantes sociais não agem de forma absoluta sobre o sujeito. Este, por ser "ativo" reage e "introduz no conhecimento um fator subjetivo, ligado ao seu condicionamento social" (1995, p. 83).

Neste ponto, Schaff faz uma análise sobre o que se entende por "objetivo". Analisa três concepções de "objetivo". 1) "É 'objetivo' o que vem do objeto" (a mente reflete o objeto tal qual é); 2) "É 'objetivo' o que é válido para todos" (universalidade) e, 3) "É 'objetivo' o que é livre de emotividade" (imparcialidade) (Idem, p. 88). Considera que não há uma "objetividade" absoluta, pois esta é processo, transformação, enfim, é relativa. A objetividade não é absoluta porque é produto da atividade de um sujeito determinado socialmente, que, ao produzir um determinado conhecimento, sempre acrescenta algo de pessoal a ele.

Do mesmo modo que a "objetividade" não pode ser confundida como algo absoluto (independente do sujeito) e definitivo, a "subjetividade" não pode ser confundida com subjetivismo (independente do objeto). O fator subjetivo do sujeito, segundo Schaff, não tem "um caráter individual e subjetivo, mas, ao contrário, tem um caráter objetivo e social" (Idem, p. 90).

Vale destacar, neste ponto, a importante contribuição de Saviani quando distingue objetividade de neutralidade e mostra o vínculo entre ambas no processo do conhecimento.

> Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (Saviani, 1997, p. 67)

Compreende-se, assim, que o conhecimento cientifico não é neutro e, que esta não neutralidade, não compromete a objetividade desse mesmo conhecimento. Mesmo sendo o conhecimento cientifico um processo histórico e social, garante-se a verdade como correspondência com a realidade. Ou seja, embora a verdade seja uma construção do sujeito ativo, a mesma só tem validade se se confirmar enquanto correspondência com a realidade. É na realidade natural/social, incluso o homem, que está o ser, o qual é determinante, em última instância, da verdade.

Esta concepção de "objetivo/subjetivo" do conhecimento na filosofia da práxis não nega o conhecimento cientifico[79]. Ao contrário, afirma-o como práxis. "O conhecimento cientifico e as suas produção são (...) sempre objetivo-subjetivos: objetivos em relação ao objeto a que se referem e do qual são o 'reflexo' específico, bem como atendendo ao seu valor universal relativo e à eliminação relativa da sua coloração emotiva; subjetivos, no sentido mais geral, por causa do papel ativo do sujeito que conhece" (Schaff, 1995, p. 89).

Retomando a questão concreto/abstrato, como processo de conhecimento, a partir dos pressupostos marxianos, finalizamos com esta síntese de Lefebvre:

> O ritmo do conhecimento, portanto, é o seguinte: parte do concreto, global e confusamente apreendido na percepção sensível, e que se apresenta, portanto, sob esse aspecto, como primeiro grau de abstração; caminha através da análise, da separação dos

[79] Como vímos ao final do capítulo V, o pós-modernismo apresenta-se com uma epistemologia que, em última instância, nega o conhecimento cientifico. Com seu fundamento na filosofia idealista, subjetivista, o pós-modernismo reduz-se ao solipsismo, ao ceticismo e ao relativismo epistêmico. Nega a ciência na medida em que parte do pressuposto que as leis da natureza são "socialmente construídas" no sentido de o conhecimento depender, em última instância, do pesquisador e de seus interesses culturais (cf. Wood, 1999).

> aspectos e dos elementos reais do conjunto, através, portanto, do entendimento, de seus objetivos distintos e de seus pontos de vista abstratos, unilaterais; e, mediante o aprofundamento do conteúdo e da pesquisa racional, dirige-se no sentido da compreensão do conjunto e da apreensão do individual na totalidade; no sentido da verdade concreta e universal. (Lefebvre, 1995, p. 116)

As reflexões até aqui desenvolvidas em torno da "totalidade" e da "concretude" na "filosofia da práxis" remetem à centralidade do trabalho na existência humana no mundo.

O trabalho, visto como categoria ontológica, permite ao homem colocar a natureza à sua disposição, ao mesmo tempo que ele, o homem, não é natureza humana fixa e imutável, mas sim processo no qual se torna humanizado mediante o trabalho.

Ao projetar o fim de suas ações, os homens, mediante o trabalho, transcende os determinismos naturais e sociais, vez que transformam estas condições; porém o trabalho, apesar de ter em si um coeficiente do pensamento que ao agir resulta na transformação de algo, não dá conta da reflexão crítica na ótica da "totalidade concreta".

Isso significa dizer que o trabalho está, no seu cotidiano, circunscrito à prática enquanto utilidade imediata, útil, produtiva, enfim, pragmática. A dimensão do pensar ou da reflexão, nessas circunstâncias, não responde por si só, aos desafios da transformação a partir da compreensão.

A superação desse limite imediato de reflexão, no trabalho, se dá com a práxis enquanto reflexão mediata (teórica/prática); mas tanto a prática quanto o trabalho não são práxis[80] reflexiva e isto porque a práxis, tomada como reflexão crítica da prática, pressupõe

[80] Seria a práxis somente a reflexão mediada pela teoria? "Se toda práxis é atividade prática humana, parece que nem toda atividade prática humana é práxis. Esta é uma atividade humana prática fundamentada teoricamente" (Ribeiro, 2001, p. 49). Esse argumento foi apresentado como objeção à categoria "práxis" na obra "Educação escolar: que prática é essa?" de Maria L. S. Ribeiro (2001). A autora se opõe a esta concepção de práxis argumentado que o verdadeiro sentido da práxis na obra "Filosfia da Práxis" de Sánchez Vázquez (1968) é o de prática material do homem que transforma o mundo e se produz enquanto homem mediante essa mesma prática. Práxis é a "atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano" (Vázquez, apud Ribeiro, 2001, p. 49. Ainda, práxis é "atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – *em* e *pela* práxis (como ser social prático) (Vázquez *apud* Ribeiro, 2001, p. 13, grifos da autora). Conclui a autora: "está aí o ponto central do verdadeiro sentido marxista da práxis" (Ribeiro, 2001, p. 13). Entendemos que a autora interpreta corretamente o sentido marxista da práxis, uma vez que distingue "práxis humana total" de suas "manifestações particulares, concretas, específicas" (Idem, p. 43). E, também, entendemos que estamos utilizando corretamente a categoria

a teoria. Neste aspecto, "é a atividade que precisa da teoria" (Konder, 1992, p. 116) ou no dizer de Vázquez: "Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis" (1990, p. 185).

> A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da *reflexão*, do auto-questionamento, da *teoria*: e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (Konder, 1990, 185, grifos meus)

As transformações do cotidiano na dimensão da totalidade concreta necessitam estar fundamentadas na reflexão teórica. É neste ponto que vemos na filosofia da práxis o aporte teórico indispensável para um ensino reflexivo crítico – ensino do concreto - de acordo com os interesses das classes populares. "Enquanto a consciência comum não percorre a distância que a separa da consciência reflexiva, que tem na filosofia da práxis sua mais alta expressão, não pode desenvolver uma verdadeira práxis revolucionária" (Vázquez, 1990, p. 11).

A seguir, buscaremos apreender melhor o conceito de práxis a partir das teses de Marx contra Feuerbach. Tanto Kosik (1995) como Vázquez (1990) são unânimes na defesa da tese da práxis como eixo central da filosofia marxista.

> Os problemas filosóficos fundamentais têm que ser formulados em relação à atividade prática humana (práxis), que passa assim a ter a primazia não só do ponto-de-vista antropológico - posto que o homem é o que é em e pela práxis -, histórico - posto que a história é, em definitivo, história da práxis humana -, mas também gnosiológico - como fundamento e objetivo do conhecimento, e critério de verdade - e ontológico - visto que o

---

práxis na presente pesquisa. Os argumentos que apresentamos com base em Marx e Gramsci sobre o homem como um ser que se produz mediante o "trabalho concreto" nas relações com a natureza e os outros homens na produção de sua existência como um ser "prático/pensante", "objetivo/subjetivo", confirmam a práxis como atividade humana material transformadora. Quando afirmamos que o trabalho e a prática não são práxis, é no sentido específico da práxis e não no sentido de "práxis humana total". Nesse sentido temos adjetivado a práxis como atividade prático/teórica, no sentido de enfatizar que a reflexão teórica tem o papel de interpretar corretamente a "essência" da realidade pela mediação cientifíca/filosófica. Trata-se, neste aspecto, de um grau mais elevado da "consciência da práxis".

> problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática. (Vázquez, 1990, p. 36)

A não-referência da filosofia da práxis no ensino reflexivo pode, talvez, estar relacionada ao que Kosik (1995) denomina de "obviedade" do conceito e, por extensão o seu "esvaziamento" como categoria de análise. Segundo Kosik, isto se deve, em parte, à importância que se deu ao conceito, como princípio, tendo havido, com isto, uma mudança de seu conteúdo. Faz-se necessário recuperar o conteúdo da práxis, recorrendo-se à pesquisa histórica que lhe deu origem, ou seja, é preciso voltar a ler Marx e os clássicos.

Vázquez conclui que a práxis é o fundamento e o limite do conhecimento. A práxis é a mediação humana - reflexão/subjetividade - presente no objeto. "O conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de objetos nela integrados, de uma realidade que já perdeu, ou está em vias de perder, sua existência imediata, para ser uma realidade mediada pelo homem" (Vázquez, 1990, p. 155).

Para Marx, o conhecimento é sempre conhecimento do mundo criado pelo homem. A prática humana é atividade real, objetiva e sensível. A Tese II, também gnosiológica, coloca a práxis como critério de verdade. "A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, o saber, a efetividade e o poder, a citerioridade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não efetividade do pensamento -isolado da práxis - é uma questão puramente escolástica" (Marx, 1987, p. 161).

O falso e o verdadeiro são demonstrados na ação prática sobre as coisas. Esta demonstração não se dá de uma forma em que a teoria (objetivos) é aplicada à prática (pragmática) com o fim de verificar o êxito da verdade. A prática como critério de verdade não se dá de forma direta e imediata.

Para ser critério de verdade, a prática precisa ser analisada e interpretada. A prática precisa ser compreendida (teoria). "A prática não fala por si mesma. (...) O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma" (Vázquez, 1990, p. 157). Daí a importância da teoria na transformação da prática.

Por ser a prática critério da verdade quando compreendida, ou seja, interpretada e analisada pela teoria[81], decorre dessa relação uma unidade entre a prática e a teoria em forma de movimento duplo: da teoria para a prática e da prática para a teoria.

Decorre daí a complexidade da relação teoria/prática. Embora haja uma unidade entre ambas, prática e teoria não se identificam. A prática, "concebida como uma práxis humana total" (Vázquez, 1968, p. 232), é critério, fundamento e finalidade da teoria. A prática produtiva, social e simbólica é a história enquanto devir. E, como tal, a prática em devir, apresenta-se problemática, constituindo-se, assim, um campo constante de pesquisa e teorização. A "filosofia da práxis", por exemplo, é uma teoria científica revolucionária, que, ao longo da história, sustenta-se, justamente por ser constantemente confrontada com o devir, onde suas categorias são permanentemente historicizadas e confirmadas pela práxis.

A relação entre prática e teoria não é direta e imediata. Ela passa por várias mediações em que pode nascer uma teoria de uma prática como pode nascer uma teoria de outra teoria mas, de qualquer modo, a prática é sempre a finalidade da teoria. A finalidade, afirma Vázquez, é a determinação da teoria. E a prática enquanto finalidade "só será efetivada com o consenso da teoria" (p. 232).

> A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Vázquez, 1968, pp. 206-207)

[81] Sobre o papel da teoria, uma vez que de "tudo se pode elaborar uma teoria" – arte, há uma teoria da arte; práxis, há uma teoria da práxis -, não haveria, indaga Kosik (1995), um certo privilégio da teoria como detentora da verdade? Na perspectiva da filosofia da práxis não existe este privilégio. Aqui, "a teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão explicitamente reproduzida, a qual, de retorno exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondende" (Kosik, 1995, p. 32).

Retornando à segunda tese de Marx contra Feuerbach, segundo Konder (1992) vemos que ela se constitui como uma "revolução na teoria do conhecimento", a qual se explica pelo fato de a tese recusar a separação entre sujeito e objeto ao considerar a práxis como o elo entre a prática e a teoria mediada pela objetivação.

A terceira tese, de caráter sociológico, acrescenta à práxis o conceito "revolucionário".

> A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes - uma das quais é colocada acima da outra.
> A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária. (Marx, 1987, p. 161)

Esta tese visa fazer a crítica à concepção de que o homem é produto do meio e da educação. A idéia do homem como ser passivo teve seu auge no movimento iluminista e se estendeu entre os materialistas e socialistas utópicos do século XIX (Vázquez, 1990).

Para o movimento iluminista, a razão é a luz que dissipa o mundo das sombras, dos preconceitos e das superstições. A efetivação do reino da razão entre os homens do povo faz-se mediante a educação. A educação racional teria que ser guiada pelos filósofos iluministas, detentores da verdadeira racionalidade.

Assim, a humanidade ficava dividida entre a elite racional (filósofos educadores) e a grande maioria do povo (passivo, de consciência supersticiosa e de sombras). O homem do povo, para ser racional, teria que ser moldado pela educação.

Vivendo este contexto, Marx faz a crítica a esta concepção do homem como produto do meio e da educação. Para Marx, os homens são produtos das circunstâncias, mas as circunstâncias também são produto do homem. Da mesma forma que há o condicionamento, há a atividade do homem, que não é um ser passivo, inerte, uma esponja que tudo absorve. O homem, como ser de trabalho, pensa, interpreta, age, resiste e modifica as circunstâncias mediante a práxis.

Marx também afirma que não pode haver o dualismo entre educadores (ativos/filósofos) e educandos (inativos, massa inerte). Ambos, educadores e educandos, são educados pela "práxis revolucionária", entendida por Marx como "a modificação das circunstâncias com a mudança da atividade humana" (Marx *apud* Konder, 1992, p. 117).

A denominação "revolucionária" significa que "os homens só modificam as condições exteriores modificando-se a si mesmos; e, reciprocamente, só se modificam a si mesmos modificando as condições em que vivem" (Mondolfo *apud* Konder, 1992, p. 118).

Na Tese XI, Marx insiste na transformação: "os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se é de transformá-lo" (Marx, 1987, p. 163). Aqui, Marx chama a atenção para a ação, destacando que é importante interpretar desde que haja transformação, a qual não pode prescindir da interpretação, ou seja, das teorias filosóficas e científicas.

É na práxis que teoria (interpretação) e ação (transformação) se encontram e se modificam num processo dialético de interações. "A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade" (Kosik, 1995, p. 222).

A práxis é ontológica porque é a esfera de ação específica do homem. É atividade que se produz historicamente configurando unidade entre homem e mundo, entre sujeito e objeto. "A práxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade" (Kosik, 1995, p. 223). Ela nasce do trabalho e ultrapassa-o. A reflexão no trabalho é imediata e está circunscrita na pragmaticidade. A reflexão na práxis é mediata por incorporar a teoria.

O trabalho, na práxis, não tem significado se não levar em conta a dimensão existencial.

> A práxis compreende - além do momento laborativo - também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como "experiências" passivas, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (Kosik, 1995, p. 224)

Na práxis, está a subjetividade humana. A subjetividade é a manifestação do sentir, do viver, da ética, dos valores e das múltiplas manifestações culturais.

É no momento existencial que o homem se "reconhece" como humano. "Sem o momento existencial, quer dizer, sem a luta pelo reconhecimento, que acomete todo ser humano, a práxis se degrada ao nível da técnica e da manipulação" (Kosik, 1995, p. 225). Portanto, a práxis não pode fechar o homem em si mesmo e à "subjetividade social"; ela "é a abertura do homem diante da realidade e do ser" (Idem, p. 226). Significa que o homem se cria enquanto ser, olhando-se para si e ao mesmo tempo estando aberto ao outro.

Tendo presente os pressupostos da práxis marxista é possível destacar as seguintes categorias como indicativos para uma proposta de ensino do concreto:

a) *Trabalho:* o trabalho é o centro da vida humana. O homem faz e se faz mediante o trabalho. O trabalho é "atividade teórico-prática" (Gramsci, 1991a, 130), em que o fazer e o pensar se encontram e se materializam num objeto.

A substância do valor é a quantidade de trabalho gasta na produção de qualquer objeto. O trabalho, enquanto mediação do ensino do concreto, precisa ser tomado, primeiramente, como categoria ontológica e só depois como mediação metodológica.

Marx, ao investigar o processo de trabalho, distingue entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Trabalho concreto é o fundamento ontológico do ser homem. Já o trabalho abstrato, é a forma social que o trabalho concreto assume nas diferentes sociedades. Na sociedade capitalista, o trabalho concreto é transformado em trabalho abstrato, ou seja, trabalho assalariado, alienado, valor de troca.

É pelo trabalho que o homem faz valer sua vontade e intenção, integrando o corpo com o cérebro, elevando seu grau de intelectualidade.

> O problema da criação de uma nova camada intelectual (...) consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso, no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torna-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. (Gramsci, 1991b, p. 8)

Porém, essa positividade do trabalho tem, na sociedade de classes, sua negatividade. A divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, tornaram o trabalho produtivo uma mercadoria, e o trabalho tornou-se alienado.

A investigação crítica do processo de trabalho possibilita o desvelamento do mundo humano e do mundo natural. Daí o caráter metodológico do trabalho, que é demonstrado por Marx, como vimos, na crítica ao método da economia política, em que ele mostra como o concreto é reproduzido materialmente no pensamento enquanto "concreto pensado".

b) *Prática:* a prática não pode estar reduzida a pragmaticidade. "A atividade educacional, por exemplo, não pode ser reduzida a seu lado prático (a teoria é elemento constitutivo desta atividade) e este lado prático não pode ser reduzido ao prático-utilitário" (Ribeiro, 2001, p. 11). Na filosofia da práxis a prática é produtiva (trabalho), social (poder) e simbólica (subjetividade/cultura) ao mesmo tempo. É atividade social e transformadora.

Significa que a prática não pode ser tomada como uma ação puramente subjetiva, particular, fragmentada, no sentido de que cada um tem sua prática ou sua realidade. Ao contrário, a prática humana é sempre uma prática social, vez que todo o trabalho é trabalho social. Sendo assim, a prática individual é sempre determinada pela prática social. E a prática social é constituída de uma estrutura que é a totalidade em movimento que se cria e se transforma. O determinismo da prática social é a lei do devir em suas diferentes mediações particulares. Assim, a compreensão verdadeira do particular somente é possível pela compreensão da totalidade enquanto prática social.

c) Concreto: a concretude não se reduz ao empírico (quantificável/aparente). O concreto são as contradições em movimento mediada pelas relações todo e parte, relações essas que expressam a lei do devir. O concreto é síntese de múltiplas determinações, sendo

constituído de uma aparência e de uma essência ordenada que possui uma lógica racional de funcionamento, ou seja, a lei do devir.

No mundo produzido pelos homens, os objetos materializam a lei do valor e, sendo assim, conhecê-los no concreto é investigar a sua historicidade da produção. No objeto está, de forma mediata, a materialização do trabalho individual e social dos homens numa determinada sociedade.

d) *Totalidade:* sem a categoria da totalidade a reflexão no ensino pode ficar presa à "barbárie individualista e localista" (Gramsci, 1991b) ficando assim na "pseudo-concreticidade" (Kosik, 1995).

A totalidade, entendida como um todo estruturado que está em movimento, que se cria, possibilita, mediante reflexão dialética, o acesso à essência do fenômeno.

e) *Dialética:* a prática humana é por natureza transformadora. As transformações não ocorrem linear e harmoniosamente, ao contrário, o princípio básico das transformações são as tensões ou conflitos, de modo que a prática humana é conflituosa, tanto nas relações de produção como nas relações sociais.

As relações de conflito dificilmente são superadas, enquanto positividade, na lógica do pensamento formal. A dialética materialista, como método, tem condições de proporcionar uma compreensão "concreta", clara e de "totalidade" sobre as contradições.

Somente a lógica dialética pode dar conta das leis do devir. Lefebvre (1995) destaca cinco leis do método dialético:

> 1ª) Lei da interação universal (da conexão, da 'mediação' recíproca de tudo o que existe).(...);
> 2ª) Lei do movimento universal – busca o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial (...);
> 3ª) Lei da unidade dos contrários – busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que choquem, que os quebra ou os supera (...);
> 4ª) Transformação da quantidade em qualidade (lei dos saltos) – as modificações quantitativas lentas, insignificantes, desembocam numa súbita aceleração do devir. A modificação qualitativa não é lenta e contínua (...); apresenta, ao contrário, características bruscas, tumultuosas; expressa uma crise interna da coisa, uma

metamorfose em profundidade, mas brusca, através de uma intensificação de todas as contradições (...);

5ª) Lei do desenvolvimento em espiral (da superação) – a contradição dialética é já 'negação' e 'negação da negação', visto que as contradições estão em luta efetiva. Desse choque, que não é um choque 'no pensamento', no abstrato, no plano subjetivo (...), surge uma promoção mais elevada do conteúdo positivo que se revela e se libera no e pelo conflito. (Lefebvre, 1995, pp. 237-240)

Para Kosik (1995), o método dialético-crítico é o método revolucionário de transformação da realidade. É um método revolucionário porque, mediante a reflexão crítica da prática (práxis), possibilita a superação da contradição, não pela exclusão, mas pela inclusão. Na concepção dialética, o que é negativo torna-se positivo na medida em que o negativo (contradição) é tomado como o "motor do movimento.

Por exemplo, não há ensino reflexivo sem diálogo. A prática do diálogo entre professor e alunos e professor-professores, é permeado por tensões (conflitos). Se os professores não tiverem uma concepção de mundo dialética, poderão negligenciar os conflitos e, com isto, comprometerem as mudanças pessoais e estruturais.

O diálogo, segundo Konder (1992) é irmão gêmeo da dialética. O diálogo, que é próprio do plano intersubjetivo, é a intervenção de um pelo outro, num movimento dialético de ida e de volta. O diálogo pressupõe a alteridade, ou seja, o diferente ou a contradição, que são tomadas em sua positividade. "O diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se complementa com a autocrítica" (Konder, 1992, p. 139).

Com o método dialético-crítico, o ensino reflexivo ganha em quantidade (totalidade) e em qualidade (contradição). Ou seja, a reflexão insere-se no contexto histórico e tem na contradição o seu elemento gerador da própria reflexão.

f) *Práxis:* para os propósitos de um ensino reflexivo crítico, a categoria da práxis em Marx (1987) supera a categoria da práxis metafísica aristotélica. Como vimos, Aristóteles, no contexto de sociedade grega, não tem em consideração o trabalho concreto (a não ser enquanto poiésis) e vê a práxis como atividade política e ética.

Por outro lado, a práxis de Marx, tem no mundo laborativo existencial o seu fundamento. Na produção de sua existência, o homem coloca a natureza à sua disposição produzindo "objetos" (materiais e simbólicos), que são "produtos da atividade subjetiva (...) entendida como atividade real, objetiva, material" (Vázquez, 1990, p. 153).

O conhecimento tem sua origem, desenvolvimento e transformação na atividade do sujeito com o objeto. Porém, esta atividade é reflexiva e de interação prática com o objeto em que ambos, sujeito (teoria) e objeto (prática) são transformados. Isso é práxis. E é por isto que a práxis é o fundamento do conhecimento e ao mesmo tempo, é o critério da "verdade".

A práxis como mediação entre o sujeito e o objeto constitui-se numa revolução na teoria do conhecimento (Konder, 1992). É uma revolução porque vê o objeto na sua concretude, ou seja, vê no objeto o trabalho humano (morto) na sua totalidade e,ao mesmo tempo, o sujeito é o que é pela sua ação (trabalho) com o objeto.

De modo que em qualquer atividade, as relações pressupõem mudanças de ambas as partes. Por isso, a práxis é "revolucionária", pois na medida em que são modificadas as circunstâncias o homem também se modifica enquanto ser de práxis.

Tal mudança pressupõe, segundo Marx, que o homem seja "educado" no sentido de ter a possibilidade da reflexão ancorada na teoria. A práxis é ação e reflexão juntas na transformação de uma determinada realidade;porém, a ação por si é cega e necessita de reflexão para mudar. Mas, a reflexão também será limitada se ficar presa ao imediato da ação enquanto tal e, para ser força de transformação, necessita de mediação da teoria. Neste processo de interações dialéticas entre ação (prática) e reflexão (teoria), então há transformação. A práxis é transformação.

Se o papel da reflexão é explicar determinada realidade a fim de compreendê-la para transformá-la, então tal explicação, para ser crítica, terá que se ancorar na práxis revolucionária. "Para que o mundo possa ser explicado 'criticamente', cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da 'práxis revolucionária'" (Kosik, 1995, p. 22).

A práxis revolucionária é a práxis reflexiva (teórica). E a práxis reflexiva é a superação da "práxis espontânea" (reflexão imediata, na ação) (cf. Vázquaz: 1990).

Porém, para que a práxis seja de fato práxis reflexiva terá que ter em conta a ótica de que a sociedade é dividida em classes sociais com interesses antagônicos. Sem a dimensão da consciência de classe - "classe para si" - a práxis reflexiva pode legitimar, justificar, ocultar, as situações opressivas, tanto do sistema como do sujeito.

O próprio Zeichner (1993) tem verificado, nos EUA, o que denominou de "a ilusão da reflexão". Os professores não levam em conta a sua prática e a prática social na qual estão inseridos. A reflexão é feita numa perspectiva individual e revestida de racionalidade técnica. Assim conclui Zeichner: "As minhas investigações levaram-me a suspeitar muito da intenção escondida por detrás da retórica sobre a reflexão dos professores" (Idem, p.24).

Para superar possíveis desvirtuamentos ou confusões que a práxis reflexiva pode criar, é preciso que aquele que faz a reflexão (professor) tenha claro de que lugar ele está falando. É preciso que o professor se veja como pertencente a uma classe social, a qual tem interesses específicos e uma visão de mundo própria, pois o professor enquanto trabalhador da educação, não é autônomo, está vinculado a um determinado grupo social e, consciente ou inconscientemente é "intelectual" de alguém. Segundo Gramsci (1991b): "Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político" (p.3).

Então, o professor, esse "intelectual orgânico", trabalha em função de quem e para servir a quem?

Sendo a história a luta de classes o professor terá que ter claro o projeto que venha ao encontro com a visão de mundo daqueles que têm no trabalho alienado (mercadoria) a sobrevivência; e no contexto da sociedade tecno-informática, daqueles que estão excluídos até mesmo do trabalho alienado.

Ao fazer a relação entre classe social em relação a uma visão de mundo coerente, crítica e unitária, o professor, no fundo, está construindo uma nova relação dialética entre prática e teoria. Assim estará apto a: "Construir sobre uma determinada

prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência" (Gramsci, 1991a, p. 51).

As ações e as reflexões, com base na teoria, realizadas a partir da prática social na perspectiva da transformação (práxis), terão que culminar com um vínculo orgânico aos partidos políticos - daqueles que são a expressão dos interesses das classes populares, pois os partidos políticos, como mecanismos de representação da sociedade civil (Gramsci, 1991b), elevam-se acima dos interesses específicos das frações das classes populares, a fim de "se tornaram agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional" (Gramsci, 1991b, p.15). Enfim, é mediante o partido político que a relação prática/teoria (práxis) tem possibilidade de se efetivar enquanto projeto histórico na perspectiva das classes populares.

Com estas considerações com relação à filosofia de práxis e o destaque de algumas categorias - trabalho, concreto, totalidade, dialética e a práxis propriamente dita - buscamos realçar o conteúdo da práxis como potencial crítico de reflexão em relação a concepção de prática e de práxis do "ensino reflexivo.

As reflexões aqui empreendidas demonstram que o ensino reflexivo (americano e inglês) estão muito mais para uma concepção teórica liberal, pragmática e subjetivista de mundo, em detrimento de uma concepção histórica-crítica (materialista, de totalidade e de transformação estrutural).

Tendo presente que não há práxis sem teoria, assinalamos que também não há professor reflexivo sem teoria. O ensino reflexivo crítico pressupõe um professor intelectual orgânico.

Na filosofia de práxis, na perspectiva de Gramsci, a partir do conceito de bloco histórico, os intelectuais são, por assim dizer, os agentes dos vínculos "orgânicos" entre a estrutura social e a superestrutura ideológica e política. "O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais" (Portelli, 1990, p. 15).

Porém, Gramsci (1991b) adverte que a sociedade não é dividida entre intelectuais e não intelectuais. Todos os homens pensam e desenvolvem atividades intelectuais. “Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar”. (Gramsci, 1991b, pp. 7-8).

Os intelectuais se diferenciam pelos graus de conhecimento filosóficos e científicos que possuem. No entanto, não há intelectual totalmente autônomo e, pode-se dizer, também, que ele não é neutro porque está na história e, como tal, possui uma visão de mundo que expressa interesses de grupos ou classes sociais.

Na ação (práxis), o intelectual expressa de uma forma ou de outra o seu posicionamento político: manter ou modificar a visão de mundo das pessoas em consonância com a estrutura social.

Devido à hegemonia do capital, geralmente a maioria dos intelectuais são funcionários da superestruturas. “Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em ‘concepção de mundo’, que impregna todo o corpo social” (Portelli, 1990, p. 87).

Sendo a maioria absoluta das pessoas na sociedade (tanto da época de Gramsci, como nos dias atuais) expropriadas do capital, e tendo na venda da força do trabalho e da prestação de serviços sua forma de sobrevivência, faz-se necessário que tais pessoas, a partir dos interesses do seu mundo de trabalho, enquanto classe social, sejam capazes de produzir seus próprios intelectuais.

As classes populares, grupo majoritário da sociedade, necessitam “elaborar (...) seus próprios intelectuais orgânicos” (Gramsci, 1991b, p. 9).

Ao professor tradicional que tem na racionalidade técnica a base teórica de seu ensino, há a necessidade de se criar um novo intelectual que tenha acesso a uma teoria

crítica vinculada aos interesses das classes populares para viabilizar uma metodologia de ensino que dê conta de explicitar o movimento do real.

Compreender o movimento do real é explicitar o concreto enquanto essência que está em devir. Este processo é uma atividade que ocorre no pensamento, onde é produzido o conceito. Para o ensino do concreto, então, faz-se necessário compreender como se produz o conceito.

6.2. Do concreto empírico ao concreto pensado

Na parte primeira deste capítulo, a reflexão centrou-se no argumento de explicitar as relações entre o real empírico ou concreto empírico (ser natural e social - ontologia) e o pensamento (sujeito cognoscente – epistemologia). Tratava-se de explicitar minimamente os pressupostos filosóficos da filosofia da práxis como requisito *a priori* para o ensino do concreto.

Neste momento, buscamos explicitar o movimento do pensamento em si mesmo, na construção do conceito do concreto[82]. Trata-se de retomar o método em que Marx mostrou a passagem do concreto abstrato ao concreto pensado no pensamento na crítica que fez ao método da economia política anteriormente citado.

Ou seja, a tese aqui defendida é a de que o conhecimento do concreto empírico é, na verdade, conhecimento quando este for um conhecimento consciente do pensamento como reprodução desse concreto empírico no pensamento, interpretado pelo sujeito, que explicita suas múltiplas determinações e, assim, elabora o conceito. O conceito expressaria

a lei do devir, a essência – a coisa em si – e este seria o real concreto, de modo que o concreto pensado é a reprodução, no pensamento, do movimento da matéria. "O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado" (Marx, 1987, p. 17). Assim interpretado por Kosik:

> O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um *movimento no pensamento e do pensamento*. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascenção do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. (Kosik, 1995, pp. 36-37, grifos meus)

Mas, como se processa esse movimento no pensamento e do pensamento? Ou, noutros termos, como se dá a passagem do abstrato (conceito abstrato, caótica representação do todo, pseudoconcreticidade) ao concreto (conceito pensado ou concreto pensado, sintese de múltiplas determinações, essência = coisa em si)? Como produzir o conceito do concreto?

Inicialmente, destacamos uma advertência. Seria possível, na perspectiva do materialismo histórico dialético o conhecimento do concreto pensado sem a mediação da teoria? Essa advertência se justifica diante de tendências, cada vez mais crescentes nos cursos de formação de professores de relativização, e até de negação da teoria. Há uma exaltação da prática enquanto concepção de que o aprender ocorre na medida em que se manipulam objetos ou que se façam atividades (dinâmicas, visitas em *locus* etc.), de tal forma que o fazer e a reflexão desse fazer em si mesmas seriam suficientes e responderiam as ncessidades imediatas e diretas da vida cotidiana. Assim, a prática seria exaltada e a teoria reduzida a complemento secundário. Produzem-se atitudes frente à teoria como a de

[82] Utilizaremos como sinônimos, deste momento em diante, as expressões "real concreto" "concreto pensado" e "conceito". Assim, o conceito é o real concreto ou o concreto pensado.

se “retirar direta e imediatamente de toda contribuição teórica as suas conseqüências práticas. (...) De aversão à teoria (...) como algo desnecessário e (...) de rejeição (...) [porque esta negaria] a dimensão prático-utilitária como dimensão primordial da prática humana” (Ribeiro, 2001, pp. 9-10).

A formação do professor no ensino reflexivo e do professor pesquisador, tal como expusemos no capítulo V, também se constitui uma aversão à teoria e uma ênfase à prática. Schon utiliza expressões como “saber tácito” e “praticum”, “que é um mundo virtual que representa o mundo da prática” (Schon, 1992, p. 89), para afirmar que a prática é singular, única, específica, imprevisível, incerta, complexa e subjetiva. “Na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos, que não se enquadram nas categorias genéricas, identificadas pela técnica e pela teoria existente” (Gomes, 1995, p. 100). A teoria é vista como atividade eminentemente acadêmica que não responde às “situações problemáticas” da prática. Alarcão (1996), analisando o ensino reflexivo de Schon, interpreta, com base neste, que a teoria acadêmica não é capaz de preparar para “(...) lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas, nem as teorias técnicas de decisão e os raciocínios apreendidos oferecem soluções lineares” (p. 14).

Na mesma vertente do professor reflexivo, Zeichner (1993) é categórico em enfatizar o relativismo da teoria acadêmica comparando-a com a teoria dos professores. Afirma que “os professores estão sempre a teorizar (...). A teoria pessoal de um professor sobre a razão que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura” (Zeichner, 1993, p. 21). De modo que, para Zeichner, o saber-fazer do professor construído no cotidiano de trabalho é considerado teoria a tal ponto de compará-lo com a teoria acadêmica; no entanto, Zeichner não explícita o que entende por teoria.

Na vertente inglesa do “professor pesquisador” a prática é tomada como hipótese**,** ao estilo da concepção aristotélica de prática enquanto fins éticos e políticos das ações, ou seja, da prática como práxis, no sentido aristotélico. Daí a denominação da “praxiologia” entendida como uma “teoria da compreensão” da prática. Aqui, a prática

também é tomada como sendo incerta, imprevisível e complexa, e a teoria colocada como complemento secundário da prática.

Desse modo estariam o "ensino reflexivo" e o "professor pesquisador" se opondo e negando a teoria que fundamenta o professor como "técnico-especialista" (Gomes, 1995), e defendendo a teoria do Pragmatismo de Dewey (1953) ou de Habermas (Gomes, 1995). Algumas questões surgem: Por que os autores do "ensino reflexivo e professor reflexivo" não se referem à teoria da filosofia da práxis? Estaria a filosofia da práxis também superada como teoria? Não seria a filosofia da práxis uma interpretação científica do mundo e práxis revolucionária?

A questão que nos parece evidente é o posicionamento que se toma frente ao que é o real, principalmente[83] o real social. Viveríamos, de fato, numa sociedade capitalista? O que é este "ser" denominado capitalismo? O capitalismo teria uma "ordem" interna, um devir, uma essência, que determina, em última instância, a vida ou a prática particular de cada um? Qual a prática produtiva e social do capitalismo? De que forma este universal e necessário do capitalismo se relaciona com a vida particular de cada um? Como me posiciono frente ao capitalismo? Se me posiciono a partir de uma concepção de mundo que entende que o real natural/social possui uma estrutura interna que precisa ser investigada e desvelada pela ação do sujeito, estão, se faz necessário o uso de ferramentas construídas ao longo da humanidade para conhecê-lo. E, dentre essas ferramentas, destacam-se a filosofia da práxis e as ciências. E a filosofia da práxis é uma teoria, mas, uma teoria revolucionária.

Eis, pois, a questão: se o capitalismo existe, é complexo e determina a minha vida, então não haveria a necessidade de conhecê-lo cientificamente[84] e posicionar-me

[83] Enfatizamos o real social para destacar o papel revolucionário da filosofia da práxis, razão pela qual, talvez, tenha sido neglicenciada pelos intelectuais conservadores da educação. O real social é um produto do trabalho social do homem que tem sua materialidade no real natural. Ambas as formas de real possuem uma "ordem" interna que é a lei do devir. A diferença fundamental entre ambos é que, no real natural, as leis do devir são mais determinadas, ou seja, são naturais, enquanto que no real social, as leis do devir são uma produção histórica do homem e, como tal, podem ser transformadas por superação numa nova ordem social.

[84] Conhecer, cientificamente entendido aqui, na concepção de ciência da filosofia da práxis que incorpora a ciência positivista por superação na medida, por exemplo, que destaca o condicionamento social de todo o conhecimento, o papel ativo do sujeito e o horizonte da problemática alargado quando se o coloca no ponto de vista da classe trabalhadora.

frente ao mesmo no sentido de conservá-lo ou de transformá-lo? Como poderia fazer isto sem uma teoria crítica? Seria possível desvendar a essência do real social, ou seja, as leis do devir, sem a mediação da teoria? Ou, o contato empírico com os problemas do real social e a reflexão imediata sobre estes problemas possibilitaria o conhecimento da essência dessa realidade? Até que ponto os problemas do real empírico devem ser os determinantes do que se deve buscar teoricamente? Não teria o problema do real empírico uma aparência ou uma "pseudoconcreticidade"? A prática social não é também uma "pseudoconcreticidade"?

Com estas indagações queremos apontar que, embora todo o ensino na pedagogia histórico-crítica tenha como ponto de partida a prática social, esse ponto de partida pouco significa, se o professor não dominar minimamente um instrumento de trabalho básico que se chama teoria. E que, no caso da pedagogia histórico-crítica, a teoria é a da filosofia da práxis. Defendemos a tese de que, antes de ensinar qualquer conhecimento escolar, o professor necessita ter o domínio de uma teoria enquanto visão de mundo sistematizada. E que este domínio da teoria pode e deve ser feito, preferencialmente, com a problematização da prática social. Mas, a ênfase central, no período de formação, deve ser dada no aprofundamento teórico-metodológico, ou seja, no aprofundamento conceitual.

A práxis formativa, para se aprofundar, necessita da teoria. Como vimos, a reflexão, mesmo que tenha como ponto de partida o mundo do trabalho "concreto", não dá conta de superar seus limites mediatos da "pseudoconcreticidade", ou seja, de uma reflexão crítica na ótica da totalidade concreta (cf. Kosik, 1995). Significa dizer que o trabalho está, no seu cotidiano, circunscrito à prática como utilidade imediata, útil, produtiva, enfim, pragmática. A dimensão do pensar ou da reflexão, nessas circunstâncias não responde, por si só, aos desafios da transformação a partir da compreensão, necessitando, para tanto, da teoria revolucionária da filosofia da práxis.

Muitos teóricos de matizes teóricas opostas têm formulado de forma idêntica esta necessidade da apropriação dos conhecimentos anteriores para depois realizar as pesquisas. Einstein dizia que era um grande cientista porque tinha se apoiado em ombros de gigantes. Marx formulou um novo paradigma revolucionário porque havia estudado com profundidade a economia política, a dialética de Hegel e o socialismo francês. Segundo

Saviani “Marx, ao analisar a problemática histórica, chegou à conclusão de que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido (1997, p. 119). Lênin dizia que não haveria revolução sem teoria revolucionária. Gramsci enfatiza que não há transformações sem intelectuais orgânicos. Vejamos:

> Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica. (1991a, p. 21)

Enfim, tais exemplos nos dão conta de que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade são imprescindíveis, quando anteriormente adquiridos, para em seguida iniciar-se na pesquisa. Assim, a formação do professor requer o domínio aprofundado dos paradigmas teórico-metodológicos predominantes nas diferentes tradições dos conhecimentos. E essa formação não pode ser reduzida à pragmaticidade do cotidiano, uma vez que o real, tanto natural como social, é uma “totalidade” que se cria e se transforma.

Se aos professores são feitas exigências de análises, sínteses, enfim, de sistematização de sua prática, certamente se requer desse profissional fundamentação teórica-metodológica para dar conta de toda a complexidade que se lhe apresenta.

A instituição escolar, desde os gregos até a consolidação da sociedade capitalista com a Revolução Francesa a qual deu origem aos sistemas públicos de ensino, foi inventada justamente para dar conta de um determinado “saber” que se elevava do mundo imediato da vida. No dizer de Snyders (1993) “se a escola foi inventada, é porque a vida não é suficiente para educar” (p. 122) e sobre a demasiada ênfase ao cotidiano ou aos interesses imediatos da prática, acrescenta: “Há o risco de que a escola perca sua alma, quer dizer, sua originalidade: a relação da alegria com as obras-primas culturais sem conseguir, aliás, eliminar seu caráter ‘factício’”(p.123).

Para Snyders, a relação da escola com a vida é “o cerne do problema” . Em que medida a escola está ligada à vida e em que medida está distanciada? “A escola é diferente

da vida: em que medida isso é uma perda para a escola e em que medida é seu papel, e até mesmo sua definição?" (1993, p. 123).

Snyders mostra, portanto, que a especificidade da escola, e nela incluso o trabalho do professor, não reside nas questões imediatas de interesse da vida, mas de fazer ver nos educandos o outro lado, aquele da construção histórica dos saberes mediante as lutas históricas entre as classes sociais e das disputas destes saberes numa determinada sociedade. E adverte: a escola deve "abrir-se para a vida, não se perder na vida" (p.138) e que sempre se aprende dentro de uma certa regularidade. De modo que "sem teoria revolucionária (pedagógica) não há prática revolucionária (pedagógica)" (Snyders, 1974, p. 12).

Portanto, entendemos ter mostrado que, se partimos do pressuposto que conhecimento do real empírico é uma atividade do pensamento o qual é capaz de produzir o real concreto que é o conceito, então, este só pode ser produzido com a mediação da teoria. De posse dos pressupostos da teoria da filosofia da práxis, passaremos a compreender como se produz o conceito, ou seja, o concreto no pensamento, ou ainda, o "movimento no pensamento e do pensamento".

Foi Marx, como vimos, quem demonstrou que o concreto empírico e o concreto abstrato, no âmbito do pensamento, não podem ser tomados como conhecimento concreto, ou seja, o concreto pensado, o conceito, como "síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso" (Marx, 1987, p. 16). Para o pensamento superar o concreto abstrato e chegar ao concreto pensado precisa passar pela análise e síntese.

Analisar, para Marx, é destrinchar/desvelar o real. É "apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas" (1999, p. 28). Como fazer essa análise? Eis a necessidade da teoria da dialética materialista histórica e das suas categorias de totalidade, mediação e contradição que precisam ser sempre historicizadas para dar conta do específico, do singular e do particular (Frigotto, 1994). Há aí um desafio: como o pensamento racional pode apoderar-se das leis e conexões do real empírico e sistematizá-las na forma universal e necessária? "O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano

abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real" (Frigotto, 1994, p. 75).

Sobre as categorias da totalidade e da contradição, já expusemos anteriormente o que significam no processo de investigação do real. Agora, passaremos a compreender a categoria da mediação. Ciavatta (2001) parte de Kosik (1995), quando este distingue aparência (representações = pseudoconcreticidade) de essência (estrutura = coisa em si, devir), para explicitar o verdadeiro sentido da mediação. Haveria, assim, dois sentidos para a mediação. O primeiro sentido é o da mediação considerado como meio ou variável e,aqui a mediação é tomada na sua forma fenomênica de representação empírica (imediato, tamanho, visibilidade, materialidade, ser perceptível, etc.) da realidade. O concreto empírico seria um meio – mediação – para o conhecimento do real. A mediação como meio ou variável é, segundo Ciavatta, uma mediação aparente, uma pseudomediação.

A verdadeira mediação, segundo sentido, é aquela que, para além da utilização dos dados empíricos, situa-se "no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais" (Ciavatta, 2001, p. 132). Significa afirmar que o real empírico, tal como se apresenta ao sujeito cognoscente, não pode ser tomado como uma "coisa", "fato em si" ou "objeto puro". Coisa, fato em si, objeto, são muito mais que materialidade empírica ou concretude empírica. Há uma materialidade ou concretude oculta no objeto observado como fenômeno, que é tão concreta quanto a materialidade aparente.

A materialidade oculta do objeto é o fato objetivo/subjetivo de ele ser o produto do trabalho de homens concretos em sociedades concretas. Essa materialidade oculta é o produto de múltiplas mediações ou de relações humanas produzidas historicamente. Todo objeto é materialização da práxis humana. De modo que as mediações são o mundo "dos processos sociais (econômicos, técnicos, políticos, ambientais, científicos, etc.), da essência oculta do fenômeno. São as relações articuladas que são reconstituídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo" (Ciavatta, 2001, p. 131).

A mediação, como especificidade histórica do fenômeno, possibilita à análise dar conta das conexões entre o geral e o singular, entre o universal e o particular. "A mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina" (Zemelman *apud* Ciavatta, 2001, p.232).

É esta a análise que Marx (1987) faz quando investiga a população. O real concreto da população é o recheio, ou seja, o conteúdo, do qual a população é composta. A população como ponto de partida é uma abstração, uma generalização formal, bem ao gosto da metafísica clássica. O conteúdo da população é constituído por classes sociais, mas as classes sociais são constituídas por trabalho assalariado e capital, e estes são constituídos por valor, dinheiro, preço etc. De modo que classe social, trabalho, capital, valor, dinheiro e preço são o modo particular da existência do devir que é um todo estruturado que está em movimento. Há relações orgânicas, conexões internas a este devir entre o universal e o particular que só poderão ser desvendadas pela mediação. "O capital, por sua vez, só pode ser compreendido adequadamente, através da análise do seu oposto, o trabalho assalariado, sendo que a relação entre ambos é *mediada* pelo valor, isto é, pelo valor de troca que, juntamente com o valor de uso, compõe a mercadoria" (Duarte, 2000, p. 91, grifo meu).

A busca do particular empírico como busca de um conteúdo histórico-social faz-se através das mediações. "É no campo da particularidade que se situam as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização (pensado concreto) de suas múltiplas relações, como ser histórico-social" (Ciavatta, 2001, p. 137).

Enfim, a análise é o processo de decomposição do todo – concreto abstrato – na busca das determinações particulares, sem as quais o todo não passaria de uma representação caótica. E, para fazer a análise, necessita-se da compreensão das mediações, que são as relações históricas dos sujeitos sociais os quais não se manifestam imediatamente, mas mediatamente.

Passada a fase da análise, o pensamento tem de fazer o caminho da volta. Esta seria a síntese. A síntese não é uma justaposição mecânica de elementos da análise, mas

"uma rica totalidade de determinações e relações diversas" (Marx, 1987, p. 16). Ou seja, a síntese é o concreto pensado, o real concreto, o conceito: "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (Idem, p. 16).

Kosik (1995), assim descreve este processo unitário de espiral do pensamento entre a análise e a síntese, entre o ponto de partida e o ponto de chegada:

> Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos *conceitos*, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao *conceito* do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações" coincide com a compreensão da realidade. (p. 36, grifos meus)

Para chegar ao conceito, é necessário, ainda segundo Kosik, que o homem faça um *détour*: "o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte" (Idem, p. 36). Produzido através do método dialético histórico, no plano do pensamento, portanto, da abstração, "o conceito é concreto" (Lefebvre, 1995, p. 223). É concreto porque supera o imediato, a aparência, e descobre a unidade essencial dos fenômenos que se esconde por de trás das aparências. A essência é a "coisa em si", o devir e suas leis do movimento que se dão pelas contradições, e a coisa em si é uma materialidade que não é captada imediatamente ou sensivelmente. "A formação de um conceito significa que se penetrou além do sensível imediato, da aparência, do fenômeno, num grau superior de objetividade" (Lefebvre, 1995, p. 225).

Portanto, a coisa em si, uma vez obtida, é pensamento concreto e, como tal, não pode ser confundido com o conceito no sentido metafísico. O conceito metafísico é uma idéia formal, pura substância, que representa uma realidade; uma idéia obtida via processo de abstração e não de análise; uma idéia que abstrai toda a materialidade fenomênica do objeto para ficar com a essência entendida como o conceito fixo, eterno e imutável. Ocorre, então, uma separação radical entre a idéia (conceito) e o real, de tal modo que a idéia é superior e é ela que explica o real. É o que Marx (1985) crítica em Proudhon quando este confunde abstração com análise.

> Há razão para se espantar se, abandonando aos poucos tudo o que constitui a individualidade de uma casa, abstraindo os materiais de que ela se compõe e a forma que a distingue, chega-se a ter apenas um corpo; e se, abstraindo os limites deste corpo, obtém-se somente um espaço; e, se, enfim, abstraindo as dimensões deste espaço, acaba-se por ter apenas a pura quantidade, a categoria lógica? À força de abstrair assim de todo objeto os pretensos acidentes, animados ou inanimados, homens ou coisas, temos razão de dizer que, em último grau de abstração, chegamos às categorias lógicas como substância. Assim, os metafísicos que, *fazendo estas abstrações, acreditam fazer análise* e que, à medida que se afastam progressivamente dos objetos, imaginam aproximar-se deles para penetrá-los, estes metafísicos têm, por sua vez, razão de dizer que as coisas aqui na terra são bordados, cujo pano-de-fundo é constituído pelas categorias lógicas (...). Que tudo o que existe, tudo o que vive sobre a terra e sob a água, possa ser reduzido, à força de abstração, a uma categoria lógica; que, deste modo, todo o mundo real possa submergir no mundo das abstrações, no mundo das categorias lógicas – quem se espantará com isto? (Marx, 1985, pp. 103-104, grifos meus)

O conceito na filosofia da práxis é o oposto do conceito metafisico. O conceito, enquanto expressão do devir, é material, objetivo e concreto, portanto, nunca é acabado no sentido de ser a verdade eterna. O conceito é o reflexo da realidade no pensamento e necessita ser sempre reconstruído e, por isso a necessidade constante da historicização dos conceitos. E é, ao mesmo tempo, conceito cientifico porque também diz respeito ao universal e ao necessário. A lei do devir, como vimos, possui uma lógica racional que é a lógica dialética do ser natural e social. Na dialética, o universal e o necessário se dão num plano de totalidade e incorporam por superação as leis cientificas – relações constantes entre os fenômenos, de causa e efeito – presentes nas versões particulares do real, de modo que a ciência pressupõe a "lógica concreta do conceito".

> A ciência implica e supõe uma lógica concreta do conceito. Pois toda ciência, por supor a qualidade e quantidade, o essencial e o não-essencial, supõe também conexões determinadas e tipos. Supõe que o ser e o fenômeno singulares trazem em si, como um conteúdo, como uma esfera em certo sentido mais íntima e mais profunda as determinações e conexões, o particular e o universal. Assim, o fenômeno elétrico traz em si o 'tipo' de fenômenos elétricos, com suas leis e com todas as leis ainda mais gerais da energia e da matéria. Do mesmo modo, igualmente, o ser vivo traz em si, como determinações em certo sentido mais íntimas e mais objetivas, a espécie e a vida. (Lefebvre, 1995, pp. 225-226)

Retomamos, nesse ponto, à reflexão sobre o determinismo que se materializa no particular e seu papel na constituição do conceito. Lefebvre (1995) mostra que:

> Todo ser determinado é um ser singular: este homem, este triângulo, este tinteiro. Paulatinamente, de relação em relação, esse ser singular revela-se em conexão com a totalidade do universo, com o universal. Assim, este homem só é o que é através da espécie humana, a qual, por sua vez, liga-se à evolução da vida, da terra etc.
> O conceito, portanto, implica a interação universal e nos dá a verdade dessa interação, sua aplicação concreta num caso determinado: a conexão do singular e do universal, através do particular. O conceito de homem e o juízo "Paulo é um homem" têm o mesmo conteúdo. Esse ser Paulo não pode ser explicado, e nem mesmo designado, por si só. Faz parte do gênero humano, o qual, por sua vez, é uma espécie viva (...).
> Desse modo, a conexão entre o singular e o universal se manifesta como uma conexão dialética. São ligados e contraditórios. A interação e o movimento universais, que levam o ser singular à existência, envolvem-no no devir, impelem-no para seu "fim". (p. 224)

Diferentemente da lógica formal em que o conceito é uma abstração vazia e se liga ao silogismo de forma mecânica de termos, na lógica dialética o conceito é concreto e, entre o conceito, o juízo e o silogismo há uma relação orgânica. A mediação entre o singular e o universal é feita pelo particular. O particular é, portanto, o termo da mediação.

Concluindo, podemos afirmar que na filosofia da práxis o conceito é concreto. O concreto da filosofia da práxis incorpora, por superação, o concreto empírico que é sempre particular e materializa as determinações. O concreto empírico, tanto das ações humanas como dos objetos produzidos pelos homens, não se reduz à pura materialidade, tal como se apresenta aos sentidos. O concreto empírico possui dentro de si, não de forma imediata, mas de forma mediata, a lei do devir que é a coisa em si, a essência a ser conhecida. A essência não é uma abstração formal, fixa, eterna, imutável. Ao contrário, a essência é a estrutura da realidade em movimento, ou seja, é a totalidade que se caracteriza pela historicidade, o devir.

Tanto o concreto empírico social quanto o concreto empírico natural são constituídos pela lei do devir. O concreto empírico social é enxertado no concreto empírico

natural pela mediação do trabalho. “A ordem social e estatal (direitos e deveres) [concreto empírico social] é introduzida e identificada na ordem natural [concreto empírico natural] pelo trabalho” (Gramsci, 2000 a, p. 43). Significa afirmar que o trabalho é o fundamento mediador, pelo qual se pode compreender o concreto da produção humana. Foi por esta razão que tomamos a categoria trabalho como categoria central dessa tese, desenvolvida em três capítulos. Toda a pesquisa de Marx estruturou-se para demonstrar cientifica e filosoficamente que o ser natural e o ser social são constituídos de regularidades e de determinações bem precisas que fazem parte de uma totalidade maior a qual é constituída pela lei do devir. Ressaltamos que Marx demonstrou ser o concreto empírico social mais complexo que o concreto empírico natural. No concreto empírico social materializam-se todas as relações sociais de produção do presente e do passado da humanidade. A pesquisa de Marx sobre o processo de trabalho teve como objetivo mostrar que o objeto (concreto empírico social) possui, em seu interior, uma essência, que não é imediata e se apresenta fetichizada, a qual sintetiza a lei do valor. O valor, como demonstramos no capítulo I, é a materialização do tempo do trabalho social presente no objeto, ou seja, o objeto é concreto porque sintetiza em seu interior, não de forma visível e imediata, trabalho humano. E é este trabalho humano presente no objeto enquanto “síntese de múltiplas determinações, unidade no diverso” que é o concreto.

O concreto empírico torna-se conceito quando este for capaz de reproduzir no pensamento essa estrutura da realidade em movimento. Trata-se de uma reprodução ativa interpretada e compreendida por um sujeito determinado que é parte do concreto empírico. Assim, o conceito é o real concreto, é a inteligibilidade e a compreensão sempre em processo de acordo com a lei do devir. Dessa forma o conceito é material porque expressa o movimento do real, o qual é constituído de uma lógica dialética, portanto, racional e, como tal, o conceito necessita sempre estar sendo reconstruído. “Para que o processo do conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas” (Frigotto, 1994, p. 81).

O concreto pensado, o conceito, é uma atividade que ocorre no pensamento. Foi por essa razão que enfatizamos que, sem uma teoria crítica – no papel de ferramenta de

ação – o pensamento não consegue, por si só, na sua singularidade dar conta de produzir o conceito. Como fazer a análise do concreto abstrato sem a mediação da teoria? Se o conceito é uma atividade do pensamento enquanto síntese da análise, então, essa atividade necessita da mediação da teoria, no caso, da filosofia da práxis e de suas categorias centrais. Sem a teoria revolucionária da filosofia da práxis não é possível destrinchar o real e produzir o conceito.

Por fim, sendo o conceito uma atividade no e do pensamento, foi possível mostrar que o "ensino reflexivo e o professor pesquisador" e, poderíamos também acrescentar, os diferentes "construtivismos", assentam-se num pressuposto pseudoconcreto, uma vez que compreendem a "prática" ou a ação dos sujeitos como sendo fundamentais para que haja um conhecimento verdadeiro. Tornou-se senso comum que basta colocar os alunos em contato com determinada realidade, e que estes façam a reflexão sobre esta realidade, mediada ou não pelo professor, para que o conhecimento aconteça. E o conhecimento é tomado num sentido amplo como sendo tudo o que faz parte da vida e, como tal, seria sempre uma construção dos sujeitos nas suas diferentes sociedades. Nega-se ou reduz-se a um segundo plano, o conhecimento cientifico, sempre entendido na sua concepção positivista. Esta "praxiologia" parte de um pressuposto de que o real natural e social não são constituídos de uma ordem dialética e, portanto, constituídos de uma racionalidade implícita. Para a "praxiologia" o concreto é reduzido ao empírico e o conhecimento a subjetividade dos sujeitos.

Essa maneira de conceber o real e o conhecimento do real tem pressupostos bem definidos que podem ser expressos do seguinte modo: da negação ontológica do real à negação da ciência; da morte do homem à morte da história; da negação do trabalho à negação do ensino. A presente tese se opõe radicalmente a essa concepção de mundo e defende uma concepção ontológica do mundo – o mundo real é constituído de uma totalidade estruturada em movimento.

Tendo presente a ontologia do real, é possível a defesa da ciência e da filosofia da práxis uma vez que há uma ordem dialética, a coisa em si, ou seja, a essência, que está oculta na totalidade concreta em movimento, que é possível de ser conhecida racionalmente. O método de investigação – método do materialismo histórico dialético -

possibilita ao homem desvendar a essência do real e produzir o concreto pensado que é o conceito (leis naturais e leis sociais). Portanto, sem o homem como um ser de trabalho que transforma a natureza e ao mesmo tempo se produz, não haveria o conhecimento da essência do real. As investigações de Ricardo e Marx sobre o processo de trabalho dão conta da importância dos diferentes trabalhos e da historicidade do trabalho na constituição do "valor" dos objetos produzidos pelos homens. Há um devir em tudo o que existe e este devir é a história em ato. Sendo assim, defender a centralidade do trabalho é defender a centralidade do ensino.

Defendemos, portanto, com base na filosofia da práxis que, para conhecer o real concreto, há a necessidade a priori de conceber o real natural e social como sendo constituído de uma ordem dialética que possui uma essência, a coisa em si, a lei do devir. Sem esta clareza ontológica não é possível o conhecimento – epistemologia – do real concreto. Uma vez obtido o conceito – leis naturais e leis sociais, lei do devir presentes na obras primas, nos clássicos – faz-se, necessário, então, o ensino do conceito.

6.3. O ensino do conceito

Diante da complexidade da produção do real concreto, o conceito, nos perguntamos como ensinar o conceito ou, se ele, conceito, poderia ser produzido durante o ensino.

Vimos que a produção do conceito envolve um processo de investigação – pesquisa - que requer um amplo conhecimento *a priori*, qual seja, o dos pressupostos teóricos-metodológicos da filosofia da práxis.

Seria possível fazer esse mesmo processo de investigação ou de pesquisa no ensino escolar? Na formação de professores, como articular a pesquisa com o ensino? Ou, seria possível e necessário, no ensino escolar, distinguir entre "método de investigação" e "método de exposição"?

Retomamos aqui a clássica distinção entre pesquisa e exposição, proposta por Marx.

> É mister, sem dúvida, distinguir, *formalmente*, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. *Só depois* de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente o movimento do real, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (Marx, 1999, p. 28, grifos meus)

Entendemos que, formalmente, para Marx, é possível distinguir um método do outro e que o método da exposição pode ser apresentado somente após a conclusão do método da pesquisa. Nossa problemática aqui é esclarecer se é possível desenvolver ambos os métodos – pesquisa e exposição - no ensino, tendo em vista a complexidade do método da investigação. Ou de que forma ambos os métodos poderiam ser desenvolvidos no ensino. Como dar conta do ensino das diferenças entre o movimento do real e o movimento do pensamento? "É preciso (...) não confundir o movimento do real com suas contradições, conflitos, antagonismos, com o movimento do pensamento no esforço de apreender esse movimento de forma mais completa possível" (Frigotto, 1994, p. 80).

O dilema acima exposto encontra esclarecimento e solução, em nosso entender, em Saviani (1987) quando este mostra que "ensino não é pesquisa". Ou seja, que não é possível incursionar no desconhecido sem antes ter passado pelo conhecido, ou, sem antes adquirir os conhecimentos já existentes produzidos pela humanidade.

> Se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido (...) Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa. (Saviani, 1987, pp. 51-52)

Essa questão da pesquisa no ensino tem sido o eixo das metodologias de ensino do professor pesquisador, do ensino reflexivo e dos construtivismos. Tais metodologias de ensino defendem a pesquisa porque partem do pressuposto de que a educação escolar não tem uma especificidade; que a educação escolar é uma formação humana ampla, em que todos os conhecimentos são importantes e relevantes. O conhecimento cientifico e a filosofia sistematizada são relativizados e colocados em pé de igualdade com os outros conhecimentos. Ao negar a especificidade do conhecimento escolar, qual seja, a do ensino das ciências na perspectiva da filosofia da práxis, então, a pesquisa é possível, vez que não há um compromisso com a verdade do real natural e social. O conhecimento seria sempre uma construção do sujeito e, como tal, seria sempre válido; portanto, qualquer conhecimento é significativo.

Por esta razão Saviani denomina essas pesquisas de pseudopesquisas. A verdadeira pesquisa é aquela que desvenda a essência do real, na busca da verdade e, para tal, pressupõe o domínio teórico-metodológico.

Finalizamos o argumento de que ensino não é pesquisa, com a clássica citação de Gramsci sobre a socialização das verdades já descobertas.

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1999, pp. 95-96)

Se o compromisso do ensino escolar é com a "verdade", então, o essencial não está na descoberta de novas verdades, pois estas pressupõem o ensino já consolidado, uma vez que necessitam, via pesquisa, do conhecido para incursionar no desconhecido. Portanto, o papel essencial do ensino escolar é o de socializar as verdades, já descobertas a partir dos

interesses dos dominados, ou seja, dos trabalhadores. Esse é o pressuposto da pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani.

Sendo assim, a essência do ensino escolar, e nele incluso o trabalho do professor, é o ensino do conceito. E o conceito, na filosofia da práxis, expressa o movimento do concreto empírico. A defesa do ensino pressupõe a defesa do conceito. E o conceito no sentido aqui explicitado, é o conteúdo[85]. "Os conteúdos são fundamentais (...) [e são] a única forma de lutar contra a farsa do ensino" (Saviani, 1987, p. 59). E o conceito ou conteúdo são estratégicos na emancipação humana, mediante a ação da classe trabalhadora. "O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam [ou seja, o conteúdo]" (Idem, p. 59).

O ensino escolar do concreto como sendo o conceito não significa o descuido ou a negação da formação humana. Ao contrário, pressupõe-na e é esta a sua finalidade. Trata-se da formação do homem "total", sentido da paidéia grega ou do homem renascentista (de elevada cultura aliada a transformação técnica e artista e, de um conhecimento teórico-prático articulado com a vivência popular) (Cf. Nosella, 1992). Ou, nas palavras de Gramsci:

> Para o proletariado, é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola

[85] Há, na atualidade, uma tendência forte de crítica aos conteúdos como essência do ensino escolar e da socialização dos mesmos. Essas críticas vêm tanto das metodologias ou das pedagogias construtivistas, do ensino reflexivo, do professor pesquisador como também de pedagogias "críticas" como, por exemplo, a pedagogia do Movimento Sem-Terra. Para a pedagogia do MST a formação humana não pode ser reduzida a socialização dos conteúdos. "Esta é uma reflexão (...) que o MST buscará levar à escola formal, problematizando concepções pedagógicas que reduzem o papel da escola à socialização do conhecimento ou, ainda pior, a repasse de conteúdos" (Caldart, 2000, p.139). Muitas vezes, confunde-se conteúdo (no sentido aqui de conceito) com conteúdo do livro didático que é uma forma de "conversão do saber objetivo em saber escolar" (Saviani, 1997, p. 14), a qual pode não expressar adequadamente o conceito (saber objetivo).

> profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinhamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme. (Gramsci *apud* Nosella, 1992, p. 20)

De modo que o ensino do conceito tem como finalidade a formação humana completa numa perspectiva histórica, de superação das necessidades em busca da emancipação plena – reino da liberdade. É o que Ribeiro (2001) destaca, quando afirma que a finalidade mediata da educação escolar é a da produção do ser humano. "A ação humana e seus produtos respondem, fundamentalmente, à necessidade do ser humano de se produzir como ser humano" (p. 13). E a finalidade imediata da educação escolar é a aquisição de um conhecimento consciente que possibilite a compreensão da realidade e do ser humano.

Para realizar o ensino do conceito é preciso ter claro, primeiramente, que o ensino é sempre uma relação ativa entre sujeitos históricos e sociais: professores e alunos. "A relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor" (Gramsci, 1999, p. 399). Tanto professores quanto alunos são homens e, assim sendo, ambos são a síntese das relações sociais presentes e as do passado. Significa afirmar que professores e alunos produzem sua individualidde, a partir da natureza e das relações sociais. Ambos estão em uma determinada sociedade e por ela são determinados, ao mesmo tempo em que são ativos e reagem, cada qual a seu modo, sobre esses determinismos. "Os homens são produtores de suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real" (Marx e Engels, 1993, pp. 36-37).

Ao professor, como profissional do ensino ativo e ao mesmo tempo determinado, cabe a tarefa de estar qualificado, tanto no domínio dos conhecimentos de sua área de ensino quanto no de como ensinar. A qualificação do professor na perspectiva da filosofia da práxis pressupõe o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos daquela filosofia, pois o ato de ensinar, ato pedagógico, pressupõe uma pedagogia a qual pressupõe uma teoria e esta pressupõe uma filosofia. Assim, ensino, ciência e filosofia estão

entrelaçados e, sem esta articulação orgânica (coerência, visão de mundo unitária), o professor age no senso comum.

Por exemplo, o professor precisa ter consciência que ele é um "elemento do Estado" como uma "molécula individual do corpo social". Precisa saber que o Estado é, a um só tempo, Sociedade Política (coerção) e Sociedade Civil (consenso) e, como tal, a coerção do Estado ampliado torna-se consenso mediante ação das instituições e de seus sujeitos que são elementos do Estado sem muitas vezes o saberem. "Ao Estado, como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, na dimensão universal, corresponde na dimensão molecular, pedagógica, o equilíbrio entre coerção e espontaneidade" (Manacorda, 1990, p. 95). Ou, noutros termos, que "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica" (Gramsci, 1999, p. 399).

A relação professor-aluno deve perpassar a unidade "ciência e vida" de modo que o professor não se coloque como um arrogante detentor de um saber superior que é utilizado para oprimir, mas que seja uma relação do educador democrático e emancipador que se coloca junto aos alunos para elevá-los coletivamente a um saber superior. "A unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação professor-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente cultural no qual atuar, de onde recolher os problemas que devem ser colocados e resolvidos; isto é, é a relação filosofia-história" (Gramsci, 1999, p. 400).

De modo que, antes de ensinar, o professor tem que ter o domínio e a clareza dos conceitos[86]. Ser professor é ensinar conceitos. E ensinar conceitos é ensinar no concreto. É instruir e educar ao mesmo tempo. Para a instrução não ser educação, a criança teria que ser concebida como um ser passivo e apenas receptivo, um "recipiente mecânico" que apenas recebe o conceito.

[86] Entendemos, conforme a perspectiva da filosofia da práxis, que o domínio do conceito pressupõe o domínio do que seja a sociedade capitalista, o Estado e as diferentes instituições. Trata-se da formação política com base na formação filosófica e cientifica, a partir da classe social que oferece um horizonte de problemáticas mais ampliado, que, no capitalismo, é o horizonte da classe trabalhadora.

> Mas, a consciência da criança não é algo "individual" (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. a consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares; o "certo" de uma cultura evoluída torna-se "verdadeiro" nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. (Gramsci, 2000a , p. 44)

Portanto, o aluno é sempre um ser ativo que possui uma visão de mundo, faz parte de um grupo ou de uma classe social e, muito embora o aluno não possua o conceito e é por esta razão que está na escola, a relação do aluno com o conceito é sempre ativa e criadora. "A relação de tais esquemas educativos [conceitos] com o espírito infantil é *sempre ativa e criadora*, como ativa e criadora é a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho; também um sistema de mediação é um conjunto de abstrações, mas é impossível produzir objetos reais sem a mediação, objetos reais que são relações sociais e contêm idéias implícitas" (Gramsci, 2000a, p. 51, grifos meus).

Como já demonstramos, na teoria do conhecimento marxiano, o conhecimento científico e, neste caso, o conceito cientifico e filosófico, é sempre objetivo e subjetivo ao mesmo tempo. É objetivo por ser o "reflexo" universal e necessário no sujeito, por ser a correspondência entre o pensar e o real e, ao mesmo tempo é subjetivo, por causa do papel ativo do sujeito que conhece. Ao conhecer, o sujeito, no caso o aluno, sempre acrescenta algo pessoal ao conceito. O aluno é ativo e "introduz no conhecimento um fator subjetivo, ligado ao seu condicionamento social" (Schaff, 1995, p. 83).

De modo que o condicionamento social e o papel ativo do aluno fazem parte do conhecimento do conceito. Quando o MST "ocupa" a escola, por exemplo, busca efetivar uma formação escolar que dê conta de responder aos desafios do Movimento. "São os desafios presentes na responsabilidade pessoal de contribuir na direção de uma organização tão grande, que produzem esta condição básica de formação" (Caldart, 2000, p. 138). E no caso do papel ativo do aluno ao assimilar o conceito, este o refaz e o reelabora à sua maneira, pela mediação de outros conceitos previamente elaborados. "Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos cientificos, na mesma medida que os espontâneos,

não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimilia pela primeira vez um significado ou termo novo para ela" (Vygotsky *apud* Gasparin, 2002, p. 62).

A relação entre professor e aluno será mediatizada pelo trabalho vivo do professor. É o professor que faz a ligação instrução-educação, escola e vida, pois "o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior" (Gramsci, 2000a, p. 44).

Para o trabalho vivo do professor dar conta do objetivo de superar o "tipo inferior" em vista de se atingir o "tipo superior", faz-se necessário o ensino do conceito mediante atividades de estudos. "O estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) *desinteressado*, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que 'instrutivo', isto é, rico de *noções concretas*" (Gramsci, 2000a, p. 49, grifos meus). Ser o estudo desinteressado[87] e rico de noções concretas significa, para Gramsci, que o esse tem por finalidade o conhecimento do real concreto, ou seja, da essência da realidade natural e social. Sendo assim, as atividades práticas ou o contato com o concreto empírico, no sentido de tornar o ensino mais interessante e ligado à vida, não passaria de um pseudo-ensino, pois, se assim o for, o ensino estaria circunscrito ao fenômeno e à sua pseudoconcreticidade, não atingindo a essência.

O objetivo do estudo, para Gramsci, é o conhecimento das leis que regem os fenômenos naturais e os fenômenos sociais.

> Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos mais primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo

[87] "Desinteressado se contrapõe a interesse imediato e utilitário; é o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente" (Nosella, 1992, p. 116).

> homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo. (Gramsci, 2000a, pp. 42- 43)

E o que seria conhecer as leis naturais e as leis sociais senão conhecer o concreto? Ensinar as leis naturais e sociais é ensinar o conceito, mas para apreender o conceito faz-se necessária a construção do hábito de estudo. Sendo o conceito o concreto o qual somente se dá a conhecer no pensamento, ou seja, no plano da abstração, então a atividade de estudo é imprescindível para que o conceito seja adequadamente assimilado.

Estudar é, sobretudo, atuar no plano da abstração, vez que o conceito é uma atividade no e do pensamento. Assim, Gramsci justifica essa necessidade de saber trabalhar com o abstrato. "A filosofia descritiva e definidora – aquela que exigia a leitura dos filósofos – pode ser uma abstração dogmática e didática. 1 = 1 é uma abstração, mas ninguém é levado, por isso, a pensar que 1 mosca é igual a 1 elefante. Também as regras da lógica formal são abstrações do mesmo gênero, são como a gramática do pensar normal; e, não obstante, é necessário estudá-las, pois não são algo inato, devendo ser adquiridas mediante o trabalho e a reflexão" (2000a, p. 51)

Após discorrer sobre a escola unitária[88] que tem no trabalho o princípio educativo, Gramsci mostra que há a necessidade de educar os alunos para o estudo, uma vez que estudar é trabalhar. Educa-se para o estudo através do trabalho[89], disciplinando o corpo e a mente. "Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço,

[88] Sobre a escola unitária ver capítulo IV da presente tese. No item "a escola da classe trabalhadora" apresentamos a proposta de escola de Gramsci.

[89] A citação a seguir de Makarenko mostra como esse educador só conseguiu educar jovens rebeldes na medida em que o fez a partir da criação de hábitos de trabalho. "Na minha exposição sobre disciplina eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na auto-organização e na autodisciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os ógãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar

aborrecimento e até mesmo sofrimento" (Gramsci, 2000a, p. 51). Formar o aluno para o estudo é tarefa árdua e complexa como ensinar o conceito. Mas sem o hábito do estudo, dificilmente o aluno terá condições de acessar os conceitos, pois conhecer os conceitos é tarefa complexa que exige muitas horas diárias de estudo, por muitos anos. Indaga Gramsci: "Um estudioso de 40 anos seria capaz de passar 16 horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?" (2000a, p. 46).

Por isso, a tarefa da formação do hábito de estudo é desenvolvida em duas fases na escola unitária de tempo integral. Na primeira fase – ensino fundamental – deve prevalecer a "pedagogia da exigência" – disciplina, coerção, repetição, conformismo. É a luta contra o espontaneísmo e a natureza hostil e rebelde da criança. Trata-se de iniciar a formação de uma segunda natureza, isso porque, segundo Gramsci, nessa fase a personalidade da criança ainda não está formada, razão pela qual fica mais fácil exigir hábitos de ordem e disciplina. Depois da puberdade, a intervenção é complicada e não dá resultados. Porém, "a aquisição dos hábitos de disciplina e todo o estímulo exercido sobre a criança pelos adultos devem, todavia, ocorrer 'sem mortificar a espontaneidade' da criança" (Manacorda, 1990, p. 91), pois "toda atitude de respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança, é, na realidade, renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano; é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, à pressão exercida objetivamente pelo ambiente" (Manacorda, 1990, p. 75). Gramsci cita o estudo do latim na escola tradicional como exemplo de ensino instrutivo que educava. Estudava-se latim não somente para apreender latim, mas por exigências pedagógicas e psicológicas; o ensino do latim educava, porque formava uma segunda natureza. Mediante o estudo do latim, o jovem "mergulhou na história, adquiriu uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não pendantemente inculcada pela 'vontade' exteriormente educativa. Este estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção 'educativa' do professor: educava porque instruía" (Gramsci, 2000a, p. 48).

---

também trabalhos desagradáveis e trabalho tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo" (Makarenko, 1987, pp. 152-153).

A segunda fase da escola unitária marca a passagem do ensino dogmático para "a fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional, na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas" (Gramsci, 2000a, p. 38). Nessa fase, o aluno já construi a segunda natureza e, dessa forma, está livre para investigar e criar sem a coerção externa. Criou-se um hábito de estudos que faz parte da natureza da pessoa. "Só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza" (Saviani, 1997, p. 25).

No ensino superior, fase em que o aluno já deve ter adquirido e consolidado o hábito de estudo e a "autodisciplina intelectual e a autonomia moral", o estudo, então, pode estar voltado para a "dimensão prático-interessada, isto é, a dimensão do treino para o exercício imediato das profissões" (Nosella, 1992, p. 116) e, também, para a pesquisa acadêmica sobre as problemáticas do ensino-aprendizagem.

De modo que parece estar claro que a aprendizagem do conceito depende, fundamentalmente, da formação no aluno do *habitus* de estudos, um pré-requisito para que o ensino do conceito ministrado pelo professor possa ser apropriado e assimilado adequadamente pelo aluno.

Feitas estas considerações sobre o professor, o aluno e o estudo, passaremos a mostrar que o ensino do conceito se dá pela mediação do trabalho e entender o que significa tomar o trabalho como princípio educativo para o como ensinar o conceito. Não seria o trabalho a chave para desvendar o campo epistemológico do como ensinar o conceito?

O sentido do ensino para o aluno ocorre na medida em que este consegue obter a compreensão do que lhe é ensinado. Enquanto não houver o mínimo de compreensão, o ensino não é significativo. Como compreender algo, se este algo é apresentado de forma mecânica, fragmentada e formal? A compreensão só é possível na medida em que se conheça minimamente a "estrutura" do que está sendo estudado. "O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura" (Kosik, 1995, p.18). A estrutura é a totalidade em movimento que se cria e se transforma.

Conhecer, segundo Kosik, é decompor o todo, e essa decomposição do todo só pode ser feita pelo método dialético. "O 'conceito' e a 'abstração', em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa" (Kosik, 1995, p.18). Assim, "o homem para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si" (Idem, p. 28).

Portanto, o método para o ensino do conceito é o método da dialética crítica, método este revolucionário, uma vez que só o método dialético materialista histórico possibilita a articulação entre postura ou visão de mundo, o método propriamente dito e a práxis (Frigotto, 1994). Significa afirmar que, para conhecer o real (epistemologia), pressupõe-se uma concepção desse real (ontologia), e que todo o conhecimento tem uma finalidade (práxis). Na medida em que o método dialético for utilizado, articulando ontologia, epistemologia e práxis, então o ensino do conceito ganha sentido e passa a ser compreendido.

De posse do método dialético no ensino, o professor articula, a um só tempo, as categorias de totalidade, mediação e contradição, que acontece pelo trabalho vivo do professor enquanto práxis materizalizada no ensino. O professor, conhecedor do conceito, vai ensinar o conceito, problematizando a prática social dos alunos – desvelando sua pseudoconcreticidade e, ao mesmo tempo, vai apresentado o conceito, fazendo as primeiras aproximações, no sentido de mostrar como este se articula direta ou indiretamente com a prática social. O trabalho do professor, além de desvelar a prática social dos alunos e do concreto empírico, consiste, principalmente, em desvelar o conceito.

O conceito, não sendo o concreto abstrato, e sim o concreto pensado, pressupõe que o professor faça no ensino o processo inverso do método de investigação que deu origem ao conceito como resultado da análise e da síntese. É preciso que o professor destrinche o conceito, explicitando o seu processo de produção. Trata-se de recuperar a historicidade do conceito, a forma como foi produzido, a problemática que lhe deu origem e, em que medida respondeu àquela problemática, e com que finalidades sociais é utilizado. Ou seja, é preciso que o professor, mediante aula expositiva e dialogada com os alunos, explicite os determinismos e as mediações que perpassam o conceito. O trabalho do

professor consiste, pois, em explicitar a concretude do conceito, o seu imediato e seu mediato.

Essa nossa proposição de desvelar a historicidade do conceito encontra sustentação em Gramsci, quando este faz a crítica ao ensino da "Universidade Popular" e das Universidades públicas de seu tempo.

> Hoje, sabe-se que uma verdade é fecunda somente quando se faz um esforço para conquistá-la; porque de fato ela não existe em si e por si, mas foi conquista do espírito; ora, é preciso que em cada mente singular se reproduza aquela ansiedade que tomou o estudioso antes da descoberta. Por isso, os professores que são mestres, quando ensinam dão à história de sua matéria a máxima importância. Esse reapresentar em ato para os ouvintes a seqüência dos esforços, dos erros e das vitórias pelos quais os homens passaram para alcançar o conhecimento atual é bem mais educativo do que a exposição esquemática desse mesmo conhecimento. Isso forma o estudioso; isso lhe dá a elasticidade da dúvida metódica que faz do amador um homem sério, que purifica a curiosidade (entendida no sentido vulgar) e a torna um estímulo sadio e fecundo do conhecimento cada vez maior e perfeito. Quem assim escreve, fala também de experiência pessoal. Do meu aprendizado universitário, lembra ele, com maior intensidade, aqueles cursos nos quais lhe fez sentir todo o trabalho de pesquisa que ocorreu ao longo dos séculos para se levar a perfeição o método de busca. Assim, por exemplo, como nas ciências naturais precisou de todo um enorme esforço para libertar a mente dos homens dos prejuízos e dos aforismos divinos ou filosóficos e chegar à conclusão de que as nascentes de água são geradas pela precipitação da atmosfera e não pelo mar. Ou como no campo da filologia se chegou ao método histórico através das tentativas e dos erros do empirismo tradicional e como, por exemplo, os critérios e as convicções que guiavam Francisco De Sanctis ao escrever a sua história da literatura italiana, nada mais eram que verdades que chegaram a se impor através de duras experiências e pesquisas, que purificaram os espíritos dos resíduos sentimentais e retóricos que no passado poluiram os estudos de literatura. E assim nas demais áreas de estudo. Era essa a parte mais vital do estudo: o espírito de recriação, que fazia assimilar os dados enciclopédicos, que os fundia numa chama viva de nova vida individual.
>
> O ensino ministrado dessa forma, torna-se um ato de libertação; reveste-se do fascínio de todas as coisas vitais. Esse ensino deve sobretudo afirmar sua eficácia nas Universidades populares (...). (Gramsci *apud* Nosella, 1992, pp. 21-22).

Nesse sentido, podemos até dizer que o ensino é pesquisa. É pesquisa no sentido de que o ponto de partida já é conhecido, pois se trata de partir do conceito e se investiga, não necessariamente de forma profunda, o caminho percorrido por tal pesquisador ou por

tal ciência, na produção daquele conceito. Desvenda-se, assim, a historicidade, a materialidade e os determinismos do conceito.

Nosella, interpretando a referida citação de Gramsci, assim se refere ao ato de dar aula:

> A muitos professores e colegas que me perguntam como dar aula enquanto a sociedade e a escola não mudarem, eu próprio comento esse texto de Gramsci: tentem, primeiramente, digo-lhes, repercorrer as etapas pelas quais os homens passaram ao tentar resolver seus problemas frente à natureza e à convivência social: toda disciplina nada mais é que uma série de problemas resolvidos pelos homens numa certa época e região da terra, de uma certa forma e em certas condições. Contem essa História aos alunos e façam com que eles a revivam dramaticamente, recriando assim a problemática e as soluções. Avaliem, finalmente, se de fato aqueles problemas (de geometria, de matemática, de física, de química, de biologia, de lingüística, etc., etc.) foram resolvidos apenas para poucos ou para muitos ou para todos os homens. (Nosella, 1992, p. 23)

É por esta razão que entendemos como sendo fundamental a categoria do trabalho como mediação para explicitar o conceito no processo de ensino. Quando Ricardo (1982) explicitou o processo de produção de meias, como sendo o resultado dos diferentes trabalhos – agricultor, transportador, do fabricador do meio de transporte, do fiandeiro etc., ele estava explicitando o sentido do que seria de fato o concreto, tarefa esta realizada por Marx através do método do materialismo histórico dialético — o trabalho de uma pessoa que se liga aos trabalhos de diferentes pessoas. Daí as relações de trabalho serem sempre relações sociais. O trabalho de uma pessoa é o trabalho vivo: é aquele trabalho que, de fato, cria o "valor". A soma dos diferentes tempos de trabalhos individuais na história da produção do objeto é a essência do valor do objeto, o seu concreto.

Não seria o conceito o resultado da produção dos tempos sociais do trabalho? De fato, o conceito materializa uma quantidade de trabalho, o que lhe confere um determinado valor. Qual o "valor" do conceito? Primeiramente é preciso esclarecer que o conceito não é uma mercadoria, embora até possa sê-lo na lógica da economia do mercado, pois no conceito há também o valor de uso e o valor de troca. Como a mercadoria ou objeto tem seu valor determinado pela quantidade de trabalho gasto em sua produção, da mesma

forma ocorre com o conceito. O conceito cientifico e o conceito filosófico se distinguem, nesse sentido, dos conceitos do homem comum do cotidiano porque materializam em seu interior um tempo de trabalho de pesquisa, feito de forma metódica e sistemática. Ou seja, a descoberta das leis naturais, das leis sociais e das leis do devir, pressupõem uma quantidade elevada de trabalho[90] do pesquisador que envolve o trabalho de toda a história do conhecimento clássico humano.

O conceito a ser ensinado é uma concretude que somente poderá ser desvelada se o professor dominar a teoria do "valor trabalho". Compreender o valor como a materialização do trabalho humano no objeto é essencial para que o professor desvende a essência do conceito de forma contextualizada numa perspectiva de práxis transformadora. Ao compreender a centralidade do trabalho na produção da vida humana e dos objetos, o ensino do conceito, ministrado pelo professor, ganha sentido na vida nos alunos e lhes possibilita buscar com mais rapidez a "autodisciplina intelectual e a autonomia moral".

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (Gramsci, 2000a, p. 43)

Somente o trabalho, enquanto práxis, no sentido de "atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em e pela práxis" (Vázquez, 1968, p.7), é o ponto único (Cf. Nosella, 1992) que possibilita o nexo pensar e fazer, o nexo psicofísico. Como demonstrou Marx (1999), o trabalho como atividade objetiva/subjetiva do homem é uma totalidade de ação e pensamento consciente de uma finalidade e, como

[90] É por esta razão que a ciência – o conceito - é considerada um saber estratégio na atual sociedade informática, conforme demonstramos no capítulo III.

tal, é sempre uma atividade material e imaterial, manual e intelectual, muscular e cerebral, simultaneamente. Sendo o trabalho o nexo entre o fazer e o pesar, é também o caminho para o nexo prática e teoria, ciência produtiva e ciência humanista, escola profissionalizante e escola desinteressada.

O trabalho, como ponto de unidade que possibilita o desvelamento de todas as formas de trabalho de uma determinada sociedade, é o trabalho industrial moderno. "No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual" (Gramsci, 2000a, p. 53). E, quanto a ser o trabalho industrial o princípio educativo da escola, temos: "O trabalho moderno é o princípio educativo só enquanto materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal. Portanto, é a própria liberdade concreta e universal o verdadeiro e último sentido do princípio pedagógico para Gramsci" (Nosella, 1992, p. 38).

A finalidade do ensino, tendo o trabalho industrial como principio educativo, para Gramsci é superar a necessidade em vista da construção da liberdade. Concordamos com Nosella quando este afirma ser a escola de Gramsci a "escola da liberdade".

> Trata-se (...) de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. Não se trata da liberdade metafísica pela qual a alma se liberta dos corpos; nem da liberdade do pecado na entrada para o céu; tão pouco é a liberdade romântica do bom selvagem ou do índio imaginário; nem mesmo a liberdade da fantasiada do não-trabalho absoluto. É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou – com disciplina – a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. Assim como me ocorre com esta caneta; de instrumento estranho e hostil, passou a ser, com disciplina e metodicidade, um instrumento de cópia das palavras alheias, depois se tornou instrumento para a manifestação dos meus pensamentos mais elementares e, finalmente, passou a ser a forma técnica de realização e expressão de minha intimidade, de minha inspiração, de minha liberdade.
>
> A caneta representa instrumentalmente o mundo do trabalho, princípio pedagógico e concretização da liberdade humana. (Nosella, 1992, pp. 124-125)

Essa citação de Nosella capta o sentido do concreto como conceito defendido nesta tese. Trata-se de ver a essência do objeto como materialização e mediação do mundo do trabalho e, também, descobrir que esta essência é o devir enquanto totalidade. Conhecer a essência é conhecer o conceito como concreto pensado e, no ensino escolar público, o trabalho do professor é ensinar o conceito. Para que o ensino do conceito se materialize como ensino ativo, transformador e superador da sociedade capitalista, faz-se necessária uma pedagogia crítica. Esta pedagogia crítica já existe no Brasil e apresenta em suas linhas gerais as teses centrais da pedagogia socialista. Trata-se da Pedagogia Histórico-Crítica. Sua tarefa, assim sintetizada por Saviani, corresponde ao que foi exposto nesta tese.

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares;
> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 1997, p.14)

De modo que a presente tese, tendo como preocupação de fundo a formação de professores e a defesa do ensino como sendo o ensino do conceito (concreto), diante da negação do trabalho e da negação do ensino nas metodologias do professor reflexivo, do professor pesquisador e dos construtivismos, coloca-se como uma contribuição a pedagogia histórico-crtítica, na busca da explicitação do ensino do conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À primeira vista poderia parecer um exagero reducionista a defesa do ensino escolar como sendo o ensino do concreto, mediado pelo trabalho, observado como ensino do conceito. Poder-se-ia alegar que tal ensino do concreto reduziria o aluno e o mundo a ser conhecido por sua dimensão racional e científica, em detrimento aos outros aspectos da vida como a subjetividade, o afeto, a alegria, o diálogo, o prazer, dentre outros.. E, sendo assim, o ensino escolar seria algo "frio" e sem vida.

Ao contrário, entendemos que o ensino do concreto como sendo o ensino do conceito, mediante método do materialismo histórico dialético, não fraciona o homem e o mundo de forma cartesiana ou num sentido metafísico (abstração formal, separação, isolamento, etc.). As categorias da totalidade, historicidade, mediação, práxis, contradição, através do trabalho vivo do professor, dão conta de atender a todas as dimensões da vida, inclusive as da subjetividade humana. O ensino do conceito é "vivo" (história em devir), é "ativo" e "criativo", na medida em que se insere no desvelamento da problemática material e imaterial da vida dos alunos. As questões particulares, próximas e de interesse imediato dos alunos estão organicamente articuladas com questões de organização estrutural da sociedade, da história do pensamento humano (filosofias e ciências) e das determinações da natureza. As questões "estruturais" da natureza e da sociedade são questões mediatas, não perceptíveis, distantes, que exigem um certo nível de abstração para compreendê-las. O determinante, em última instância, não são os interesses pragmáticos dos alunos, o concreto empírico (afeto, alegria etc.), mas a totalidade da realidade natural e social que age de forma quase imperceptível e invisível sobre os alunos, tornando-os "homens-massa" de "forças ocultas" as quais não conseguem compreender e, assim, a ação torna-se confusa, desagregada, incoerente, contraditória e dependente.

O concreto como conceito ganha vida e sentido no trabalho vivo do professor, quando este estabelece as relações entre o particular e o universal explicitando as múltiplas mediações presentes no particular. É através do trabalho do professor que o aluno começa ter as primeiras aproximações com o conceito; assim, o desafio do professor consiste em fazer o engate entre o conceito (lei do devir – dialética, e leis das ciências) com as vivências particulares dos alunos, sabendo-se que as vivências particulares dos alunos são o reflexo das relações sociais mais amplas, do passado e do presente.

O ponto de partida e de chegada[91] do ensino, é o conceito. Para que o conceito seja assimiliado pelos alunos, o professor pode começar pela problematização da prática social dos alunos ou, pela própria problematização do conceito. O fato a destacar aqui é o de que o ensino do conceito não pode ficar determinado pelos interesses pragmáticos dos alunos e nem do grupo ou classe social da qual o aluno faz parte. A prática social do aluno é uma mediação para que ele assimile o conceito. Vincular o ensino do conceito aos interesses pragmáticos de um coletivo de alunos é fracionar os conceitos como se esses fossem "mônodas" fechadas, uma espécie de mercadoria que se retira da prateleira do supermercado para dar conta de um problema imediato a ser resolvido. Subordinar os conceitos aos interesses pragmáticos dos alunos é descaracterizá-los e, se assim for, o conceito seria verdadeiro apenas na medida em que fosse útil. Ao contrário, defendemos que o conceito é útil porque é verdadeiro. E o verdadeiro nem sempre se vincula diretamente com a utilidade. O compromisso do ensino do conceito é com a verdade do real natural e social, o qual é o ponto de partida e o ponto de chegada. A prática social dos alunos e seus interesses imediatos são mediações necessárias para o desvelamento do conceito. E desvelar o conceito é desvelar o concreto empírico, ou seja, as vivências dos alunos.

[91] Atualmente, há uma confusão, em nosso entender, em muitos intérpretes da Pedagogia Histórico-Crítica, quando tomam a prática social como definidora do que deva ser ensinado na escola. A prática social seria o ponto de partida de qual conhecimento cientifico seria estudado. Embora problematizem a prática social, esta é interpretada de forma pragmática e pseudoconcreta. Pode ocorrer que o essencial do conhecimento científico, aquele que permite compreender a totalidade do real natural e social, fique em segundo plano ou até mesmo seja negado. Defendemos aqui, em concordância com Saviani (1997) que "não é (...) a cultura popular [prática social] que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas" (p. 94), mas sim, o saber elaborado, o conceito.

Neste sentido, destacamos o equívoco da Pedagogia do Movimento Sem-Terra (MST), da forma como foi sistematizada por Caldart (2000). Essa pedagogia dobra-se ao pragmatismo ao reduzir todo o conhecimento aos interesses do MST, ou seja, estuda-se aquilo que interessa ao movimento. A escola formal, ocupada pelo Movimento, esse entendido enquanto "grande escola", torna-se uma escola "onde as pessoas entram justamente para aprender coisas que sejam importantes para sua vida. Estão dadas aí as condições objetivas para que o MST comece a construir sua própria proposta de escola" (Idem, p. 140). Tanto é, que o princípio educativo não é o trabalho industrial mais desenvolvido, mas o próprio "movimento social como princípio educativo" (Caldart, 2000, p. 204). Isto significa que a ênfase recai na pedagogia do "movimento" e da formação humana, esta, entendida muito mais como a formação do "sujeito Sem Terra". O ensino do conceito, ou seja, o ensino das ciências torna-se secundário, relativizado e subordinado aos interesses do Movimento. O mesmo ocorre com a teoria ou o referencial teórico-metodológico.

> A Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica (organicidade) diversas e combinadas matrizes pedagógicas (...). Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese própria que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento. (*Ibidem*, p. 208)

De modo que a escola e a pedagogia do MST estão organicamente articuladas e respondem as ações do Movimento. Estuda-se o que interessa ao Movimento. Que sentido, por exemplo, teria aprender os conceitos – concreto pensado – para quem está debaixo de uma lona, num acampamento, numa ocupação ou num assentamento? Por outro lado, poder-se-ia indagar: qual a "lei" do movimento? Qual o movimento? O movimento do MST não é parte de um movimeno maior que o determina? Não seria o "ser" Sem-Terra uma decorrência da perversa organização do trabalho da sociedade capitalista? Ou, como se relaciona o MST (particular) com a estrutura do capitalismo globalizado (totalidade)?

É possível afirmar que a escola do MST é uma escola interessada no sentido dela responder às necessidades e aos objetivos do Movimento, mas a demanda do Movimento não coincide com a preocupação da aquisição do conceito. Há, portanto, uma pseudoconcreticidade na demanda do Movimento na medida em que desconsidera o "mediato" como essencial na emancipação humana. Trata-se de uma escola contrária à proposta de escola "única e desinteressada" de Gramsci. E é contrária por duas razões: primeira, porque não se fundamenta no trabalho industrial mais desenvolvido como princípio educativo, mas sim, no "movimento social" como princípio educativo. Segunda, porque o centro do ensino escolar não é a aprendizagem do conceito historicamente sistematizado, mas as necessidades e objetivos do Movimento.

Por outro lado, há que se considerar que a Pedagogia do MST representa um avanço significativo para a escola pública, ao conseguir articular o ensino escolar à prática social, no caso, a do MST. Na pedagogia do Movimento, o aluno não é visto como uma abstração, mas como um sujeito ativo, concreto, que faz parte de um coletivo. O trabalho e as vivências do Movimento são estudados na escola no sentido de serem aprimoradas e aprofundadas. Dessa forma, a Pedagogia do Movimento mostra, empiricamente, que a educação escolar é transformação social quando está organicamente articulada com uma determinada organização social, pois é esta que, em última instância, determina a escola.

O ensino do conceito como ponto de partida e de chegada do ensino possibilita que façamos algumas considerações sobre a obra "Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica" de Gasparin (2002). É relevante a contribuição dessa obra no tocante a operacionalizar os passos da Pedagogia Histórico-Crítica", no sentido de traduzi-los ao entendimento do como fazer para ensinar. A obra é coerente com a pedagogia histórico-crítica na defesa do ensino quando, a partir do conceito de "imitação", de Vygotsky, mostra que o ensino consiste na transmissão de conhecimentos sistematizados. No entanto, a ênfase ao "como" ensinar (epistemologia) parece comprometer a compreensão do ser (ontologia), resvalando, assim, para um viés construtivista e pragmático.

Esse comprometimento estaria na negação da categoria trabalho e do trabalho como princípio educativo no ensino. A didática é apresentada mediante um recorte do método marxiano da passagem do concreto empírico ao concreto pensado, o qual é

interpretado como teoria dialética do conhecimento. Utiliza-se, assim, o método marxiano numa perspectiva de construção do conhecimento através dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Ocorre aqui uma contradição entre a transmissão dos conhecimentos científicos – ensino do conceito – e a construção do conhecimento. Afirma Gasparin: "os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser *reconstruídos em suas pluridetermінações,* dentro das novas condições da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos" (p.3, grifo meu). Essa reconstrução do conhecimento científico seria a tarefa do ensino escolar, atendendo às demandas da prática social. Com base na metodologia dialética do conhecimento, o professor constrói uma metodologia de ensino-aprendizagem que possibilita a "construção e reconstrução do conhecimento" (p. 5).

Penso que há um equívoco em defender o ensino – transmissão – do conhecimento cientifico e, ao mesmo tempo, defender a construção e reconstrução desse conhecimento científico, via ensino escolar. Conforme demonstramos no último capítulo dessa tese, a construção do conceito (conhecimento científico/filosófico) não é tarefa do ensino escolar. E, por outro lado, o conceito não pode ser relativizado conforme os interesses de quem o estuda. A lei do devir e as leis da natureza e da sociedade expressam-se pelo conceito enquanto concreto pensado como ponto de chegada que inclui o ponto de partida da investigação. Portanto, o conceito é o resultado de um complexo trabalho de investigação de pesquisadores que, dependendo do lugar social em que se colocam, podem desvelar com maior ou menor profundidade a lei do devir e as leis científicas do real natural/social. A verdade do conceito é relativa na medida em que não é a verdade absoluta do real, mas, ao mesmo tempo, é a verdade possível até o momento histórico presente. A verificação de o conceito expressar ou não a verdade do real é uma tarefa da pesquisa e não do ensino escolar.

Isto não significa que o conceito tenha que ser ensinado dogmaticamente, sem questionamentos. Porém, antes de questionar o conceito há a necessidade de conhecê-lo. E, conhecer o conceito como síntese de múltiplas determinações é conhecer o funcionamento dialético do movimento do real. Como o movimento do real é mais complexo e mais amplo que o conceito, professores e alunos, podem, por um processo de reflexão filosófica

(reflexão radical, rigorosa e de conjunto), avaliar em que medida aquele(s) conceito(s) responde(m) as problemáticas particulares, locais e estruturais de nosso tempo.

Como foi demonstrado, o aluno é um sujeito situado historicamente que, ao assimilar o conceito, acrescenta sempre algo de pessoal àquele conhecimento. Esse algo próprio ou pessoal não é a interpretação subjetivista do conceito. Ao contrário, a subjetividade do aluno é tomada em relação à objetividade do real natural/social. Ou seja, a subjetividade é a individualidade construída enquanto síntese das relações sociais, das quais participam a natureza e os outros homens. "O início da elaboração crítica – afirma Gramsci – é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica" (1999, p. 94).

Para o aluno acrescentar algo de pessoal, entendendo "pessoal" como novos elementos conceituais ao conceito, ele teria que, primeiro, dominar o conceito e depois realizar uma pesquisa, que pode ser feita na Universidade. Na educação básica, entendemos que o lado pessoal do aluno se restringe à postura que ele assume frente ao conceito, e cuja postura é a de avaliação do conceito diante das problemáticas objetivas/subjetivas de sua vida sem, contudo, poder construir um novo conceito. Esta é a escola unitária e desinteressada de Gramsci, de ensino "ativo e criativo", adequada às fases do desenvolvimento do aluno.

Na medida em que o aluno compreende a gênese dos conceitos, sua historicidade, compreende, ao mesmo tempo, as múltiplas mediações desses conceitos e as conseqüências que os mesmos têm na sua vida real. Ao apreender os conceitos, mediante seu desvelamento pelo trabalho vivo do professor, os alunos conhecerão e entenderão a "lei" de funcionamento da natureza, da sociedade e nessa, a organização do trabalho, os meios de produção, as relações sociais, as instituições etc. O aluno teria, assim, condições de fazer a síntese entre o concreto empírico e o concreto pensado, na medida em que conseguir identificar a serviço de quem e para quem estão organizadas as "coisas" existentes em nossa sociedade. O papel ativo do aluno, sua síntese, portanto, seria ser capaz de ler e intervir nessa realidade para transformá-la com conhecimento de causa – apropriação do conceito.

Por exemplo, para um aluno que trabalha numa fábrica com um torno, o que seria conhecer o torno, no concreto? Para a filosofia empirista e pragmática, conhecer o torno seria entrar em contato com o mesmo, verificar e conhecer seu funcionamento, suas peças e o modo correto de utilizá-lo. Já para a filosofia da práxis, além desse conhecimento empírico, conhecer o torno seria conhecer o torno como síntese de múltiplas determinações e não como um objeto que apenas faz coisas. Precisa conhecer que o torno é uma máquina que contém em si muito conhecimento científico (domínio do homem sobre as leis naturais: física, química, etc.); que o torno tem um valor e este valor é determinado pela quantidade de trabalho gasto na sua produção, inclusive o trabalho da ciência; que o torno é um instrumento de trabalho que tem sua razão de existência devido às necessidades de uma determinada sociedade – é preciso saber qual a aplicação social do torno, ou seja, por que o torno é propriedade privada. É saber como o torno é utilizado na produção, e a serviço de quem está. É entender por que o aperfeiçoamento tecnológico do torno gera desemprego, entre outras questões.

Enfim, conhecer o torno no concreto é conhecer as leis de funcionamento do torno (as ciências naturais contidas no torno), a lei que rege sua utilização na sociedade capitalista (as ciências sociais contidas no torno), além de saber que o valor do torno é determinado pela quantidade de trabalho gasto na sua produção, e que este trabalho tem uma história de relações de trabalho marcadas pela exploração e dominação. De modo que, ao conhecer o torno no concreto, o aluno pode se ver como trabalhador que pertence uma determinada classe social e, assim, conhecer o funcionamento da sociedade capitalista para lutar na superação dessa sociedade.

É por esta razão que o trabalho, além de ser princípio educativo, é a mediação pela qual se compreende, no ensino, como a "ordem social e estatal (...) é introduzida e identificada na ordem natural". Sem tomar a categoria trabalho e o trabalho como centro da existência humana, seria impossível o conhecimento do concreto. O concreto não é apenas o material; ele é trabalho morto que possui em si um valor de uso e um valor de troca. Explicitar as múltiplas determinações do objeto é explicitar o valor trabalho nele contido, sua historicidade, suas relações e suas finalidades. Não há investigação e exposição do concreto sem investigação e exposição do trabalho humano.

E para a realização do ensino do concreto faz-se necessária uma filosofia e uma ciência que explicitem com profundidade o valor trabalho e sua forma de ser na constituição da existência humana. Esta filosofia é a filosofia da práxis, ou seja, a filosofia do trabalho, da práxis humana. Sendo assim, o conceito a ser ensinado jamais pode ser tomado em separado de uma concepção teórico-metodológica. Ele faz parte de uma filosofia e de várias ciências que, ao longo da história do homem, respondem a problemas práticos. Ou seja, o ensino do conceito pressupõe a sua articulação com outros conceitos enquanto totalidade do saber elaborado. O conhecimento do conceito pressupõe o conhecimento da história da produção do próprio conceito, como também da história da produção daquele conceito dentro daquela ciência e daquela filosofia. Portanto, o conceito não é um simples fragmento de saber, um enunciado, ele é parte de uma teoria. Sem o conhecimento da teoria que dá sustentação ao conceito, este torna-se uma idéia abstrata difícil de ser compreendida e assimilada.

No âmbito da formação de professores, faz-se necessária uma formação com aprofundamento teórico-metodológico que dê conta de formar o professor como um profissional que domina o conceito. É com base no domínio do conceito que se forma o professor pesquisador. Essa tese se opõe, assim, às formas de professor pesquisador e de ensino reflexivo tal como foram expostas no quinto capítulo. Esta metodologia de professor pesquisador/reflexivo, tal como aparece no cenário educacional, nega a centralidade do trabalho na vida humana e, por extensão, relativiza de tal forma o conhecimento cientifico que acaba por negar o ensino. É uma proposta de ensino e de formação de professores que fica na mera descrição de dados e processos situando-se apenas nas aparências, não desvelando a essência do real. Ficando no âmbito fenomênico, o professor pesquisador/reflexivo responde e se adapata aos interesses da organização do trabalho pós-fordista de ideologia neliberal e pós-moderna.

As investigações acerca do trabalho visto como categoria ontológica – valor de uso/ trabalho concreto - e das diferentes formas que o processo de trabalho assumiu e vem assumindo no modo de produção capitalista – valor de troca/trabalho abstrato, trabalho rígido, trabalho flexível - forneceram-nos a chave para situar a produção da escola pública como uma instituição que tem no “saber elaborado” sua especificidade. Contudo, mediante

determinações do mundo do trabalho, foi possível demonstrar claramente que a escola pública expressa os movimentos da história da luta de classes, ou seja, há a escola preconizada pelo capital, a partir dos pressupostos liberais e há a escola preconizada pelo trabalho, a partir dos pressupostos do pensamento socialista de Marx e Gramsci como superação histórica da escola burguesa. Portanto, a escola pública que, de fato, teria condições de ensinar o concreto seria a escola pública produzida pela classe trabalhadora. Esta seria a escola unitária tal como Gramsci formulou e cuja viabilização material dependerá da organização da classe trabalhadora na sociedade civil e na sociedade política para assim conseguir a hegemonia de seu projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (org). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?:** Ensaio Sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**.** 6ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ANTUNES**. Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Material e imaterial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 agosto 2002.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ARROYO, Miguel G. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A ., 1987.

BUFFA, Ester. **Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada.** São Paulo: Cortez & Moaes, 1979.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CASTANHO, Sérgio. Gobalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DEWEY, John. **Como Pensamos.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1953.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender**": críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, (71): 79-115, julho/2000.

ELLIOT, J. **La Investigación - Acción en Educación**. Madrid: Marata, 1990.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

FREDERICO, Celso. Razão e desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, (55): 174-187, nov. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. "Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação". **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, pp. 137-168, set/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 3ª ed. 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A . P. e BIANCHETTI, L. (org.). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ, Ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A . et. al. (orgs.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo ... [et al.]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002

FRIGOTTO, Gauêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educaçào básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FROM, Erich. **Conceito Marxista do Homem.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GASPARIN, Jõao Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINO, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

GERALDI, Corinta M.G.; MESSIAS, Maria da G.M. e GUERRA, Mirian D. S. Refletindo com Zeichner: Um Encontro Orientado por Preocupações Políticas, Teóricas e Epistemológicas. In: GERALDI, Corinta G. M. ; FIORENTINO, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a).** Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil-ALB, 1998.

GOMES, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a Formação Do Professor como Profissional Reflexivo**.** In. Nóvoa, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação.** Publicação Dom Quixote, 1995.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 b.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991c.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2000 a .

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. 3ª ed. Rio de Janeiro, edição Graal, 1991.

HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre a educação**. Trad. De Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 10ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2001.

HELOANI, José Roberto. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. Renascendo das Cinzas**.** In:BLACKBURN, Robin. (org). **Depois da Queda: O Fracasso do Comunismo e o Futuro do Socialismo.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001c.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. De Francisco Cock Fontanella: Editora Unimep, 1996.

KONDER, Leandro. **O Futuro de Filosofia da Práxis: O Pensamento de Marx no Século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, Leandro. **O Que é dialética**. 25ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O Conceito de Reflexão em John Dewey. In: Alarcão, Isabel (org). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LÊNINE, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

LOJKINE, Jean. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. As Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. In: **Trabalho e Educação**. São Paulo: Andes, 1992.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: Fromm, Erich.**Conceito Marxista do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Livro 2.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. 1 e 2.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1969.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: HUCITEC, 9ª ed., 1993.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Eiditora Moraes, 1976.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas & O manifesto comunista de 1848**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1987.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, Antonio (coord.)**Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor Como Pesquisador: O Enfoque da Pesquisa-ação na Prática Docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINO, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente:**

Professor(a)Pesquisador(a). Campinas SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar: que prática é essa**? Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

RUGIU, Antônio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In:SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio (org.) **Territórios Contestados:** O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reiventando a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, a . et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. **Em aberto**. Brasília, ano 9. N º 45, pp. 3 a 9, jan. mar. 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Mercado de Letras, 1994a.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira.In: MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da Educação Brasileira**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994b.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994c.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 6ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997a.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997b.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil:** O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da Segunda revolução industrial. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHON, Donald. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos, In: Nóvoa, Antonio. **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SENNETT, Richard. **A corosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no nova capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almeida, 1974.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SERRANO, Maria Glória Perez. **Investigacion Accion: Aplicaciones al Campo Social y Educativo.** Madrid: Dykinson, 1990.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes.** 2ª ed. Lisboa - Portugal: Moraes, 1981.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Livraria Almeida,1974

STAVENHAGEN, Rodolfo. Classes Sociais e Estratificação Social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade:** leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Cientificos Editora, 1977.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: restruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F.J.S. e OLIVEIRA, M. A . de. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANA, Jr Aurélio(org.)**A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil.** Brasília-DF: Rede Brasil, 1998.

WOOD, Ellen Meiksin. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, E. M. e FOSTER, J. B. (orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In. Nóvoa, Antonio (org.) **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. El Maestro como Profissional Reflexivo. **Cadernos de Pedagogia.** Barcelona, España: Fontalba, 1990.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINO, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A . (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.